

**İŞİTME ENGELLİ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİYLE
YAZMA SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Proje No: 1505E440

Proje Yöneticisi ve Araştırmacı : Güzin KARASU

Proje Danışmanı: Yıldız UZUNER

Araştırmacı: Ayşe BERAL

Eylül, 2017
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir

ÖZET

İŞİTME ENGELLİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİYLE YAZMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın (DOYY) ilke ve özellikleri ile gerçekleştirilen araştırmada yazma sürecinin nasıl gerçekleştiği, öğretimde kullanılan etkinlik ve stratejiler, nasıl uygulandıkları ve gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediği sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Nitel ve nicel verilerin toplandığı araştırmada; ders video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeler, ön test ve son test sonuçları, araştırmacı günlüğü, öğrenci dosya/günlük ve defterleri, Facebook yazışmaları, öğrenci odyogramları ve belgeleri araştırmanın verilerini oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma sürecinin planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamaları, alanyazın ile benzer ancak döngüsel bir şekilde gerçekleşmiştir. Yazma çalışmalarında: en fazla bilgilendirici metin/haber yazma ve metin okuma inceleme etkinliklerine yer verildiği; stratejilerin doğrudan ve üstbilişsel öğretildiği, model olma ve soru sorma stratejilerinin en fazla kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir. DOYY ile uygulanan etkinlik ve stratejilerin öğrencilerinin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu, ancak işitme engelli öğrencilerin sınırlılıkları nedeni ile yazma gelişiminin uzun zamana ve yoğun tekrarlara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Araştırmada; yazma süreci, yazma etkinlik ve stratejilerinin nasıl uygulanabileceği ile ilgili verilerin alanda çalışan akademisyenlere yönelik kaynak olacağı ve öğretmenlerin derslerini planlamaları, değerlendirmeleri ve uygulamalarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *İşitme engelli üniversite öğrencileri, yazma süreci, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, yazma stratejileri ve aktiviteleri.*

ABSTRACT

EXAMINING THE WRITING PROCESS WITH HEARING-IMPAIRED COLLEGE STUDENTS

The aim of this study is to examine various activities and strategies used in written expression classes, which are designed for the effective development of the written expression skills of hearing impaired young people. The study was conducted using the principles and characteristics of the Balanced Literacy Approach (BLA), and further objectives were used to examine how the writing process worked, to identify the activities and strategies used in teaching written expression skills and their implementation, to find out how these activities affected the writing skills of hearing-impaired students, and to learn about the students' opinions on these issues.

The study used the action research method. Qualitative and quantitative data collection methods and techniques were used for the study. Data collection and analysis were carried out in tandem. Data for the study consisted of video recordings, course plans and evaluations, records of maintenance sessions, pretest and posttest results, student files, diaries and notebooks, Facebook group chats and posts, class observations, and student opinions.

It was found that prewriting, drafting, revising/editing, and publishing stages of the students' writing process were similar to those described in the literature, but they took place in a circular manner. Activities conducted in class were writing newspaper articles, newspaper content analysis, writing diaries, reading and evaluating texts, conducting internet searches, and trips. The strategies used were question and answer, modeling, preparing and using posters/charts, providing definitions, making comparisons, and making lists. Question and answer and modeling were the most frequently used strategies. It was found that activities and strategies implemented with BLA principles were effective in developing the writing skills of college students with hearing impairment, but due to their linguistic limitations, hearing-impaired students needed a longer time period and many repetitions.

The findings of the study concerning how to implement writing activities and strategies in the writing process are expected to be of use to researchers in the field, and assist practitioners by providing guidance on course planning, evaluation and implementation.

Key Words: *Hearing-impaired college students, writing process, Balanced Literacy, writing strategies and activities.*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİL LİSTESİ	vi
TABLO LİSTESİ	vii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	viii
GRAFİK	ix

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Yazma Süreci	1
İşitme Engellilerde Yazma ve Öğretimi	4
Konuyla İlgili Önceden Yapılmış Çalışmalar	8
Amaç	14
Önem	14

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	16
Araştırma Deseni	16
Araştırma Ortamı	17
Katılımcılar.....	18
Öğrenciler	18
Araştırma Ekibi	20
Geçerlik ve İnandırıcılık Komitesi	21
Verilerin Toplanması ve Analizi	22
Ders Video Kayıtları	22
Ders Planları ve Değerlendirmeler	23

Günlükler.....	23
Yazılı Öğrenci Görüşleri	23
Facebook Grup Yazışmaları ve Paylaşımları	24
Ön Test/Son Test	26
Araştırma Süreci	27
 ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	 31
Yazma Sürecinin Aşamaları Nelerdir ve Nasıl Gerçekleşmiştir?	31
Yazı Düzeltme Çalışmaları	36
Hangi Etkinlik ve Stratejiler Kullanılmıştır?	39
Etkinlik ve Stratejiler Nasıl Uygulanmıştır?	41
Soru/Yanıt Stratejisi	42
Model Olma	43
Liste Yapma	43
Poster ve Şema Kullanımı	43
Yapılan Uygulamalar Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceresini Nasıl Etkilemiştir?	44
Yapılan uygulamalarla ilgili olarak öğrenci görüşleri nelerdir?	46
Ne Öğrendiniz?	47
Nasıl Öğrendiniz? Öğrenme Sürecinden Neler Oldu?	47
Zorlandığınız Durumlar Nelerdi? Bunun İçin Neler Yaptınız?	48
Kolay Gelenler Nelerdi?	48
Böyle Bir Dersin Hocası Siz Olsaydınız Neler Yapardınız?	49
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	 50
 KAYNAKÇA	 53
 EKLER	 61

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Yazma Süreci Döngüsü	2
2. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü	17
3. Araştırma Süreci.....	28
4. Yazma Süreci Döngüsü.....	32
5. Okul Gazetesinin İçeriği ile İlgili Metnin Yazılma Döngüsü	33
6. ‘Gezi’ Konulu Metnin Yazılma Döngüsü	35
7. Metinlerin Yazılma Döngüleri	36
8. ‘Facebook’un Özellikleri’ İsimli Metnin Yazma Süreci.....	42

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. DOYY’un Yazılı Anlatım Bileşenleri/Aşamaları	7
2. Öğrenci Özellikleri	20
3. İzleme Toplantıları	22
4. Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Dersler.....	29

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf	Sayfa
1. 214 Nolu Dil Dersliği Fiziksel Özellikleri ve Öğrenciler	18
2. Grup Dil Dersi	19
3. Facebook Yazışma Örnekleri	24
4. Facebook Yazışma Örnekleri	25
5. Facebook Yazışma Örnekleri	26
6. Okul Gazetesinin İçeriği ile İlgili Metin	34
7. Bireysel Yazı Düzeltme	37
8. Grup İle Yazı Düzeltme Sırasında Tahtanın Kullanımı (18 Kasım 2015)	37
9. Grup Dil Dersi ile İçerik ve Biçim Düzeltme	38
10. Yazma Süreci Şeması	40
11. ‘Yazı Düzeltme Süreci’ ve ‘Yazının Bölümleri’ Posterleri	41
12. ‘Facebook’ İsimli Metnin Yazılma Süreci	44
13. Öğrenci Metin Örneği	45
14. ‘Ne öğrendiniz?’ Sorusu Öğrenci Yanıt Örneği.....	47
15. ‘Zorlandığınız Durumlar Nelerdi? Bunun İçin Ne Yaptınız?’ Sorusu Öğrenci Yanıt Örneği	48

GRAFİK

Grafik

Sayfa

1. Ön Test ve Son Test Sonuçları	44
--	----

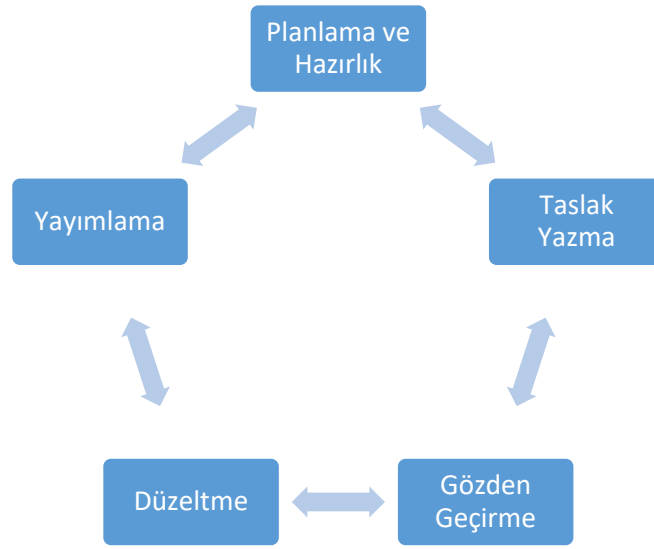
BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yazılı anlatım duygu, düşünce, görüş ve olayların belli bir düzen içinde anlatıldığı çalışmalardır. Yazma derslerinde öğretmenler, yazma süreci ile ilgili öğrencilere rehberlik ederek ve yazma sürecini düzenleyerek öğrencilerin yazma performanslarını olumlu yönde etkileyen bir süreç olmasını sağlamalıdır (Fountas & Pinnel, 1996; Richards & Renandya, 2008). Araştırmalar yazma becerisinin, dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ve yazma çalışmalarının öğrencilerin dil düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Schirmer, 2000).

Yazma Süreci

Yazma süreci bazı kaynaklarda dört, bazı kaynaklarda ise beş aşama olarak belirtilmektedir (Lehr, 1995, Marchisan & Alber, 2001; Richards & Renandya, 2008; Tompkins, 2000). Beş aşamada gösterilen yazma sürecinde, düzeltme aşaması ‘gözden geçirme’ ve ‘düzeltme’ olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır (Şekil 1). Bu araştırmada yazma süreci; a) planlama/hazırlık, b) taslak yazma, c) gözden geçirme/düzeltilme ve d) yayımlama aşamaları başlıkları altında aktarılmaktadır. (Richards & Renandya, 2008; Tompkins, 1997; Tompkins, 2000).



Şekil 1 . Yazma Süreci Döngüsü

Yazma sürecinin ilk aşaması olan *planlama/hazırlık*, öğrencileri yazmaya hazırlamak, cesaretlendirmek ve motive etmek için sınıfta yapılan etkinlikleri içermektedir. Öğretmenler, bu aşamada öğrencilerin: yazının amacını, konusunu, türünü belirleme deneyimi kazanmalarına ortam hazırlamalı; öğrencilerin yazmalarını daha iyi hale getirmek için öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda dersleri planlamalıdır (Cristie,ENZ & Vukelich, 2003; Richards & Renandya, 2008). Konu belirlendikten sonra yazının amacı, yazının kimler tarafından okunacağı ve hikâye, şiir veya rapor gibi yazılacak metnin türünün ne olacağı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu aşamada bir diğer amaç, düşüncelerin oluşturularak organize edilmesidir (Tompkins, 2000). Öğrencileri yazı yazmaya hazır hale getirmek için; hikaye kitabı, bilgi verici yazı, şiir veya rapor okuma, beyin fırtınası, hızlı serbest yazı yazma, grafiksel düzenlemeler ve tablolardan yararlanma gibi etkinlikler gerçekleştirilir (Richards & Renandya, 2008).

Taslak yazma aşamasında öğrenciler, planlama/hazırlık aşamasında geliştirdikleri düşünceleri tam olgunlaşmamış bir şekilde, denemeler yaparak yazmaya başlarlar. Taslak yazma sırasında konunun, amacının, yazı türünün ve metni kimlerin okuyacağını belirlenmesi yazılacak olan yazının düzenlenmesinde yazara yardımcı olacaktır (Erdoğan, 2017). Öğrenciler taslak yazılarla, oluşturdukları düşünceleri kâğıda aktarırlar. Gerçekleştirilen yazma çalışmaları öğrencilerin yazma ve dil düzeylerine dayanmalıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen yazma çalışmaları öğrencilerin dikkatini yazmaya

çekmektedir. Bu süreç ayrıca, nitelikli geri dönütler vermek kadar, yaptıklarını yeniden gözden geçirmesi, daha önce yapılanlarla karşılaştırma yapılabilmesi için öğrencilere fırsatlar verir.

Gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, öğrenci yazdığı metni önce kendi daha sonra sınıf arkadaşları veya doğrudan öğretmen ile metni inceleyebilir. Bu aşamada öncelikle amaç metindeki bilgileri, duygu ve düşünceleri belirginleştirmek ve netleştirmektir (McKensie & Tompkins, 1984). Öğrenci arkadaşlarından ve öğretmenden gelen öneri ve yorumlarla birlikte metnin içeriğini tekrar gözden geçirerek düzenler (Tompkins, 2000). Yazıların içeriğinden memnun olununcaya kadar ‘taslak yazının gözden geçirilme döngüsü’ devam edebilir. Daha sonra ise yazının yayınlanabilir hale gelmesi için son çalışmalar yapılır. Bu aşamaya kadar yazının içeriğine odaklanılmıştır. Bundan sonra; yazım kuralları, söz dizimi, metin türünün özelliklerine, noktalama ve imla kurallarının uygunluğuna odaklanılır. Bu aşamada öğrencilerin tek başlarına yaptıkları düzeltmeleri, hatasız bir şekilde yapmalarını beklemek gerçekçi değildir (Graham & Sandmel, 2011; Gormley & Sarachan-Deily, 1987; McKensie & Tompkins, 1984; Thangi & Appanah, 2014). Bir metin üzerinde tüm sınıf veya öğrenci-öğretmen bireysel çalışarak düzeltmeler yaparlar. Metinlerin düzeltilmesinde sorumluluk yavaş yavaş öğrenciye bırakılmalıdır. Öğrencilerin bu sorumluluğu üzerlerine almaya başladıklarında, yazılarını okurlarken daha dikkatli oldukları ve arkadaşları ile işbirliklerinin arttığı görülmektedir (McKensie & Tomkins, 1984).

Yazma sürecinin son aşaması olan *yayımlamada* ise öğrenciler yazılı ürünlerini uygun okuyucu kitlesi ile paylaşırlar. Okuyucu kitlesini sınıf arkadaşları, öğretmeni, ailesi veya okuldaki diğer öğrenciler ve öğretmenler oluşturabilir. Yazılı ürünler sınıf veya okul duvarında, okul gazetesi veya dergisinde yayınlanabilir. Hazırlanan hikayeler küçük kitapçıklar haline getirilerek kullanıldığında öğrencileri daha motive edicidir (Tompkins, 2000). Yayınlanan veya paylaşılan yazılı ürünlerle öğrenciler yazıyı hem bir iletişim aracı olarak görürler hem de yazı yazmaya olan motivasyonları artar (Lehr, 1995).

Yazma çalışmaları sırasında tüm sınıfın birlikte çalışması, küçük bir grupla ders, bir öğrenci ile öğretmenin bireysel çalışması gibi eğitim için düzenlenmiş çeşitli ortamlar kullanılmaktadır. Öğrencilere bu farklı ortamlarda, sınıf arkadaşlarıyla nasıl çalışacakları ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır. Öğretmenler, yazma sürecinde öğrenciye rehberlik etmeli, dil düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde derslerini planlamalıdır. İşitme

engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılıkları nedeniyle okuma/yazma becerilerinin gelişimi, işiten akranlarına göre gecikmektedir.

İşitme Engellilerde Yazma ve Öğretimi

İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılık akademik gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Farklı dil düzeyi ve iletişim yöntemlerine sahip olan işitme engelli öğrenciler için yazma becerisinin gelişimi, meslek edinme ve günlük yaşamı sürdürme açısından önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin; işiten akranlarına göre daha kısa yazılar yazdıkları, daha basit metin yapıları kullandıkları, yazılarında daha sınırlı sayıda sözcük kullandıkları, daha çok sayıda sözdizimsel hatalar yaptıkları görülmektedir (Rose, Mc Anally & Qigley, 2004; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996; Yoshinaga-Itano, Snyder & Mayberry, 1996). Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve düzeylerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen yazı çalışmalarından yarar sağladıkları görülmektedir (Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2012; Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2016; Paul, 1996; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Uzuner, Girgin, Kaya, Karasu, Girgin, Erdiken, Cavkaytar & Tanrıdiler, 2011; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996).

İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından bakıldığında uygulanacak dil öğretim yaklaşımı önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Günümüzde birçok öğretmen ve araştırmacı, sınıfta bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tek bir yaklaşımın yeterli olamayacağı konusunda hem fikirdir (Tompkins, 1997). Temelini, Tüm Dil Yaklaşımı ve Beceri Temelli Öğretim'den alan Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY) işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama becerilerinin öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır. (Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael & Dolezal, 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 1997). DOYY tüm dil becerilerine aynı oranda önem veren, günlük olarak çok yoğun bir şekilde okuma yazma çalışması gerektiren, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek vererek öğrencinin gelişimini destekleyen ve derslerin üstbilişsel bir şekilde uygulandığı bir yaklaşımdır. DOYY'un ilkeleri şunlardır (Asselin, 1999; Fountas ve Pinel, 1996; Pressley ve diğ., 2002; Tompkins 2000):

Alıcı ve ifade edici dil formları birlikte çalışmalıdır: Okuma ve yazma birbiri ile ilişkili kavramlardır. Bir alandaki gelişim diğer alandaki gelişimi artırmaktadır. Bu nedenle dersler sırasında; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her birine yeterli zaman ayrılması gerekmektedir.

Anlamli, işlevsel ve amaçlı okuma yazma çalışmaları gerçek bağlamlarda gerçekleştirilmelidir: Okuma yazma çalışmaları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır. Konularla ilgili yapılan geziler, dramatizasyon çalışmaları, gerçek ürünler ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar öğrenciler için daha anlamlı, işlevsel ve amaçlı olacaktır. Okuma yazma etkinlikleri mümkün olduğu kadar öğrencilerin ilgisini çeken konulardan olmalıdır.

Sınıflar okuma ve yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği birer topluluk olarak görülmelidir: Okuma yazma gelişimi için çok ve çeşitli okuma yazma fırsatlarına yer verilirken öğrencilerin deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya ihtiyaçları vardır.

Öğrencilere güdülenmeleri için seçme ve sahiplenme şansı verilmelidir: Öğrencilerin okuyacakları kitapları, metinleri seçmesine izin verilmesi ve eğitim süreci içerisinde belli konularda karar verebilmesi, sahip olma duygusunun gelişmesini sağlayabilir.

Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan ürünlerin gerçekleşme süreci, en az ürün kadar önemlidir: Okuma yazma süreci içerisinde beceriler bağlam içinde ya da bağlamdan bağımsız olarak doğrudan öğretilebilir. Edinilen becerilerin kullanımı, sürecin nasıl gerçekleştiği ürünü doğrudan etkilediği için önem taşımaktadır.

Yetkin okur-yazar davranışlarının gelişimi için yeni öğrenenlere ya da yetersiz okurlara model olunan eğitim ortamları düzenlenmelidir: Etkili okuma yazma için öğrencilerin stratejilerin nasıl kullanıldığını anlamaya ihtiyaçları vardır, bunun için de öğretmenin model olması gerekmektedir. Öğretmenin model olması ifadesi, öğretmenlerin öğrencilerine belli bir öğrenme stratejisini nasıl kullandığını örneklerle sesli düşünerek göstermesini ifade etmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden haberdar olduğu ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlandığı eğitim ortamları hazırlanmalıdır: Okuma anlama çalışmalarında; sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi bilişsel aktivitelerdir ve bunun farkında olunarak uygun zamanda ve uygun şekilde yapılması üstbilişsel

farkındalıktır (Joseph, 2006). Derslerde *üstbilişsel* eğitim ortamlarının hazırlanması öğrencilerin yeterli okuryazar olmalarına katkı sağlayacaktır.

Okuma yazma gelişimi diğer gelişim alanları ile bütünleştirilmelidir: Anadili öğretiminin yanı sıra öğretim programında yer alan fen ve sosyal bilgiler, matematik, sağlık gibi diğer dersler de okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir. Alan derslerinin öğretmenleri aynı zamanda okuma yazma öğretmenidirler. Öğretim programındaki dersler birbirlerini desteklemeli, disiplinlerarası yaklaşımdan yararlanılmalıdır.

DOYY'un amacı kişileri yaşam boyunca gelişen okuryazarlar haline getirmektir. Gerçekleştirilen derslerde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejileri, öğrenciler okullarından mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır. Bu, bireylerin günlük ve iş yaşamında uyumlu ve başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Stratejiler ve beceriler hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde öğretilmelidir. Okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sırasında doğrudan ve dolaylı çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Herhangi bir stratejinin tek başına uygulanması yeterli değildir. Doğrudan ve dolaylı stratejilerin birleştirilmesi etkili öğretim için bir gerekliliktir.

DOYY programları; öğrenci merkezli ve dolayısıyla öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanan, sistemli ve yoğun programlar oldukları için işitme engelli öğrencilerin okuma yazma eğitiminde kullanılmaktadır. İşitme engelli öğrenciler de okuma ve yazmayı edinirken işiten akranlarıyla aynı süreçten geçmektedirler. Ancak bu öğrencilerin dil düzeyleri engelleri nedeniyle akranlarına göre daha geridir. İşitme engelli öğrencilerle yapılacak olan ihtiyaçlarına uygun, sistemli ve yoğun eğitim ile bu öğrenciler de normal işiten akranları gibi okuma ve yazma becerilerini edinebilmektedirler (Karasu & Girgin, 2007; Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2012; Kertschmer & Kretschmer, 1978; Paul, 1998; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002; Uzuner, 2007; Uzuner, 2008; Walker, Munro ve Rickards, 1998).

DOYY'da öğretmen tarafından model olunan okuma ve yazma çalışmaları ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer beceriler; çok az bir yönlendirmeye çocuğu bağımsız okuyucu ve yazar haline getirebilmeyi amaçlamaktadır. DOYY'da yazma

dersleri ‘Paylaşılan Yazma’, ‘İnteraktif Yazma’, ‘Rehberli Yazma’ ve ‘Bağımsız Yazma’ şeklinde gerçekleştirilir.

Tablo 1. DOYY’un Yazılı Anlatım Bileşenleri/Aşamaları

	Nedir?	Kim tarafından yazılır?
Paylaşılan/Model Olunan Yazma (Shared Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. *Kalem öğretmenin elindedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. * Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen
Etkileşimli Yazma (Interactive Writing)	*Metin, öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşturulur. * Kalem zaman zaman öğretmede zaman zaman öğrencidedir. *Metnin yazılması sırasında öğretmen sorular sorarak dersi yönlendirir. Öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul eder, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapar, *Yazılacak cümleye birlikte karar verilir. *Ortak tek bir metin yazılır.	Öğretmen ve öğrenciler
Rehberli Yazma / Yazma Grup Çalışmaları (Guided Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğretmen metinler yazılırken öğrencileri kontrol eder ve destekler. *Öğretmen öğrencilere yazma sürecini, strateji ve becerileri öğretir. *Her öğrenci bir metin yazar.	Öğrenciler
Bağımsız Yazma (Independent Writing)	*Metni öğrenci bireysel olarak yazar. *Öğrencilerin genellikle kendi seçtikleri konularda metinlerini yazdıkları, metinlerin bağımsız olarak üretilmesine fırsat verilen yazma çalışmasıdır.	Öğrenciler

Tablo 1’de de görüldüğü gibi DOYY’un yazılı anlatım bileşenlerinde; öğretmenin daha çok model olduğu Paylaşılan Yazma’dan Bağımsız Yazma’ya doğru öğrenci aşama kaydeder ve öğrencinin öğretmene olan bağımlılığı süreç içinde azalır (Asselin, 1999; Bruce, Salzman & Snodgrass, 2002; Douglas, Silbert & Kammennui, 1997; Pressley ve diğ. 2005; Tompkins, 2007). Bu bileşenler öğrencinin *aşamalardan geçtiği bir süreçtir*. Alanyazında DOYY ilkeleri ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarına yönelik araştırmalar yer almasına rağmen işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalara ve yazma

becerilerinin etkili gelişiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuyla İlgili Önceden Yapılmış Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde, okuma ve yazma becerileri ile ilgili çeşitli araştırmalara ulaşılmaktadır. İşiten öğrencilere yönelik alan yazın taramasında kaynakların fazlalığı nedeniyle, bu bölümde yurdumuzda son yıllarda yapılmış olan yazılı anlatım becerileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

İşiten öğrencilerle gerçekleştirilen yazılı anlatım ve yazma sürecine yönelik yurdumuzda yapılmış olan son araştırmalar incelendiğinde; farklı yazma yaklaşımlarının etkililiğinin, yazma stratejilerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkilerinin, yazma dersleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır (Akkaya, 2014; Anılan, Kaya, Bayrak & Kaynaş, 2010; Erbilen, 2014; Erdoğan 2017; Karatay, 2011; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012; Tabak & Göçer, 2013; Ülper & Uzun, 2009). Sözü edilen araştırmalardan Erbilen'in (2014), gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi yazma sürecinin planlama aşaması ile ilgilidir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini belirlemeyi, öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi, öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabildiğini saptamayı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini öğrenmek ve yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yazma sürecine yönelik olarak yurdumuzda işiten öğrencilerle ilgili olarak farklı bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Yurt dışında işitme engellilerin yazma becerileri ile ilgili ilk araştırmalar incelendiğinde, yazma çalışmalarında sözcük ve söz dizimine odaklandıkları görülmektedir (Albertini & Schely, 2003). 1970'li yıllarda yazma öğretimine olan bakış açısının değiştiği görülmekte ve cümle düzeyinde dil ve yazı öğretiminin sınırlılıkları tartışılmaktadır (Krestchmer & Kretschmer, 1978). Öğretmenler, belli bir konuda yazı yazmalarını istemek yerine öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilgili serbest yazı, günlük yazımı gibi yazılar yazmalarını istemeye başlamışlardır. Yazma sürecindeki etkileşimlerin, yazma konusunda çekingen olan işiten ve işitme engelli öğrencileri yazma konusunda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Graves, 1983; Truax, 1985).

Truax (1985), bir işitme engelliler sınıfının bulunduğu devlet okulunda, öğretmenler ve meslektaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri araştırmayı betimlemiştir. İlkokul öğrencilerinin geliştirdikleri öykülerde, öykü yapısının tamamlamadıklarını, öyküde kişisel bilgileri sıraladıklarını belirlemiştir. Ortaokul düzeyinde ise öğrencilerin yazdıkları tüm öykülerin öykü yapısının tüm öğelerini içermekte olduğunu saptamışlardır. Bu bulgulara dayanarak 1983-1984 ve 1984-1985 öğretim yıllarında Truax, aynı okuldaki öğretmenler, üniversite öğretim elemanları ve idareciler ile birlikte yazma sürecinin uygulandığı yazma stüdyosu adını verdiği bir çalışmayı lise öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmacı/öğretmen olarak Truax (1985), yaşlarına bakmaksızın öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yazar olarak çalıştığı ortamlarda işitme engelli öğrencilerin yarar sağladığı sonucuna varmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin yazma sürecine yönelik bir diğer araştırma Livingston (1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. 22 işitme engelli üniversite öğrencisi tarafından yazılan üç hikâyenin düzeltilmesi aşamasında, öğretmenlerin sorduğu soru türlerinin neler olduğunu ve öğrencilerin yazısı üzerinde yaptığı düzeltmelere etkisini incelemiştir. Öğrencilerin hata yaptıkları birimler (sözcük, cümlecik, cümle, paragraf) ve düzeltmenin türleri (ekleme, yerine koyma, yeniden düzenleme, silme) ile öğrencilerin yazdıkları yazılardaki gelişimler betimlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla bilgiye ulaşmak amacıyla sorular sorduklarını ve öğrencilerin yazılarındaki hataları düzeltbildiklerini belirlemiştir. Gözden geçirme ve düzelme aşamasının yazılı anlatım becerilerinin gelişimi sürecinde önemli rol oynadığı belirtmiştir. Gormley & Sarachan- Deily (1987) ve Livingston (1989), işitme engelli öğrencilerin hatalarına yer verilirken öğrencilerin yazı düzeltmelerinin süreci ile ilgili bilgiye yer verilmemiştir.

Kleacan-Aker & Blondeau, (1990), çalışmalarında yazılı anlatım becerilerini etkileyen çeşitli değişkenlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla öğrenciler tarafında yazılan hikayelerin, cümleyi oluşturan esas cümlecik ve ona bağlı olan tüm yardımcı cümleciklerden oluşan T-birim sayıları, tutarlılık ve metin yapıları bakımından incelemişlerdir.

Kluwin & Kelly (1992) işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında yazma sürecinde öğrencilerine anılar yazdırırken, öğrencilerin dikkatini içerik ve metin biçimine çekmişlerdir. Öğrencilerin yazma davranışlarını gözlemleyerek kayıtlar tutmuşlardır. Bu şekilde yapılan yazma çalışmaları ile öğrencilerin genel olarak

yazdıklarının niteliğinin gelişiminin yanı sıra cümlelerinde karmaşık yapıların da gelişimine olanak sağlandığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, bu gelişmenin nedenini öğrencilerin rahatça araştırma yapmalarıyla açıklamışlardır. Bireylerin yazarlarken gramatik doğrulukla meşgul edildiklerinde dil üzerinde denemeler yapmaya fırsat bulamayacakları görüşünü savunmuşlardır.

Cambra (1994) hazırladığı okuma yazma programın işitme engelli öğrencilerin öykülerinin gelişimine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 12 hafta boyunca on öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere öykü yapısı ve bazı yazma stratejileri öğretilmiştir. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin yazılarının metin yapısında ilerlemeler olduğu ve çoğu öğrencinin öykü yapısını kavradığı görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmacı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için daha fazla öğretime ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı okuma ve yazma öğretiminin birbirinden ayrılmasa gerektiğini vurgulamıştır.

Yoshinaga-Itano & Downey (1996), araştırmasında işitme engelli öğrencilerin çıkarım yapma ve metni ayrıntılı inceleme, öykü sırası ve öykü yapısı stratejilerini incelemiştir. Katılanları işitme kayıplarının düzeyine (işitenden çok ileri düzeye) ve yaşlarına (7’den 21 yaşına kadar) göre gruplamışlardır. Toplam 474 kayıt alınmıştır. Öğrencilerin üst biliş süreçleri ve anlamsal yazılı dil becerilerini ölçmek üzere hazırlanmış “Colorado Process Analysis of Written Language” (COPA) testi uygulanmıştır. Öğrenciler tek bir resme bakarak öykülerini yazmışlardır. Çok yönlü olarak analiz edilen verilerden genel olarak çıkarılan yargılardan birisi, öğrencilerin yaşının ve işitme kaybının bazı stratejilerin kullanımında baskın olduğudur.

Crawford, Lloyd & Knoth (2008), beşinci ve sekizinci sınıfa giden öğrencilerin yazdıkları ilk ve son taslak yazıları arasında, öğrenciler tarafından yapılan birim ve tür düzeltmelerinin türlerini ve sayısını belirleyip aralarındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla sözcük ve cümlecikleri düzelttikleri, cümle ve paragrafla ilgili az düzeltmeler yaptıklarını belirlemişlerdir. Düzeltme türlerinde ise; silmeyi, yerine koyma veya eklemeye göre daha az yaptıkları belirlenmiştir. Beşinci ve sekizinci sınıfa giden öğrencilerin birim ve tür düzeltmelerinin niteliklerinde farklılık olmadığını ifade etmişler, ancak yaşları küçük ve daha deneyimli öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklılıklar belirlemişlerdir.

Thangi, & Appanah (2014), araştırmalarını ilk dilleri Amerikan işaret dili olan ileri derecede, 4. sınıfa devam eden, 7-12 sınıflardaki 15 işitme engelli ğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada araştırmanın birinci yazarı tarafından, öğrencilerin kendi yazılarını düzeltmeleri amacıyla geliştirilmiş olan ‘Yazı Düzeltme Dereceli Puan Anahtarı’ nın yazma becerisine olan etkisi incelenmiştir. Sekiz ğrenci ile kullanılan puanlama anahtarı hakkında görüşme gerçekleştirilmiş, diğerk öğrencilerle benzer bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda görüşme yapılan öğrencilerin tamamında sözcük seçme ve cümlelerdeki akıcılıklarında önemli gelişme olduğu, öğrencilerin kullanılan aracı sadece yetişkin ile birlikte kullandıklarında bundan yararlandıklarını belirlemişlerdir.

Yazma süreci ile ilgili olarak Yuknis (2014), tarafından gerçekleştirilen araştırmada sekiz sağır ve ileri derecede işitme engelli öğrencinin anadil eğitimi derslerinde yazdıkları yazıların gözden geçirilmesi aşaması incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım örnekleri incelenmiştir. Gözden geçirme aşaması ile ilgili olarak ‘dil ile etkileşim’ ve ‘öğretim ile etkileşim’ olmak üzere iki önemli başlık belirlemiştir. Öğrencilerin düzeltme aşamasını gerçekleştirmek için çok istekli olmadıklarını ve öğretmenlerin ise yazı düzeltmeyi bir yük olarak gördüklerini belirlemiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda ise çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliğı olan öğrencilerin yazılarındaki güçlü ve zayıf yönler e odaklanıldığı, normal ve işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırıldığı, yazma öncesi süreçte gerçekleştirilebilecek etkinlik türleri ve etkililiğı ile ilgili araştırmalar olduğu görölmektedir.

İşitme engelli öğrencilerle ölkemizde gerçekleştirilen yazma ile ilgili araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Tuncay (1980), işitme engelinin yazılı anlatım becerisine olan etkisini araştırmıştır. Ankara Sağırılar Okulu ve normal ilkokullarda bu kuruma bağılı bir şekilde “sağırlar özel sınıflarında” öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini araştırmıştır. ‘Suyun Yaşamımızdaki Yeri’ adlı serbest anlatım konusu, araştırmacı tarafından belirlenen “okunaklılık, bütünlük, akıcılık, büyük harflere dikkat etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, imla kurallarına uyma, dilbilgisi kurallarına uyma, paragraf yapma, cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma” özelliklerine bakılarak

değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 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.

Erdiken (1989), araştırmasında farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerinin yazılı anlatım öncesi gerçekleştirilen konuşmaların yazılı anlatım becerisine olan etkisini incelemiştir. Sözel İletişim Yaklaşımı ile öğretim yapılan 'Eskişehir İşitme Engelliler Okulu' ve Doğal/İşitsel Sözel İletişim Yaklaşımı ile öğretim yapılan 'Anadolu Üniversitesi İÇEM' ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada yazma öncesi konu hakkında konuşmanın, yazılı anlatım becerilerine etkisi araştırılmıştır. İşitme Engelliler Okulu'ndaki öğrencilerin yazma öncesi konuşmadan etkilenmeyerek yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme göstermedikleri, İÇEM öğrencilerinin ise yazma öncesi konuşmadan etkilenecek yazılı anlatımda; sözcük dağarcığı, dilbilgisi-yazım özelliklerinde gelişme gösterdiklerini belirtilmiştir. Erdiken, 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 edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bir diğer araştırmasında ise Erdiken (1996), Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyi işitme engelli öğrencilerden oluşan bir gruba geleneksel öğretim tekniği ve diğer gruba ise işbirliği-gezi-gözlem tekniği uygulayarak yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin, yazılı anlatım becerileri; düzenleme, dilbilgisi, sözcük dağarcığı, içerik, yazım özellikleri bakımından araştırmıştır. İşbirliği-gezi- gözlem tekniği ile yazılı anlatım çalışması yapan lise düzeyi işitme engelli öğrencilerin, özellikle sözcük dağarcığı, düzenleme ve toplam puanlar bakımından olumlu yönde ve önemli derecede yazılı anlatımlarını geliştirebildikleri belirlenmiştir (Erdiken, 1996).

Karasu ve Girgin (2007), araştırmalarında kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada ilköğretim 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflara devam eden 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen işitme kaybı

ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşını incelenmiştir. Betimsel model ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında zayıf yönleri olduğu belirlenmiştir. 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.

Girgin ve Karasu (2007), benzer bir diğer araştırmalarında İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf 40 işitme engelli öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı incelenmiştir. Araştırmada betimsel model ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında orta düzeyde başarıya ulaştıklarını bilgisine ulaşmışlardır. Yazılı anlatım beceri puanı üzerindeki değişimin %35'inin işitme cihazı kullanımı süresi, %40'ının ise takvim yaşı ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Karasu (2014), işitme engelli öğrencilerin yazı düzeltme çalışmalarında ihtiyaç duydukları; düzeltmenin türünün, biriminin ve düzeltme şekillerinin incelendiği betimsel çalışmada işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 17 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırma, betimsel model şeklinde desenlenmiş, verileri değerlendirmede yazı düzeltme taksonomisi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin, düzeltme türünde bir ek yerine başka bir ek koyma ve ek ekleme türünde düzeltmeye daha çok ihtiyaç duyduklarını ve düzeltme biriminde daha çok sözcüğe gelen eklerde düzeltme yapıldığını göstermektedir. Düzeltme şekillerinde, öğrenciler hatalarını bularak yardım almadan veya hata gösterildiğinde kendileri düzeltebilmişlerdir. Öğrencilerin hatalarını daha çok dinleyerek düzeltebildikleri görülmüştür.

Alatlı & Servi (2017) çalışmalarında işaret dili ile dikte edilen bir metin incelenerek, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 10 işitme engelli öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere uzman görüşü alınmış ve gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı 57 kelimeden oluşan bir metin verilmiştir. Yazılı metinlerdeki, yazma hataları analiz edilmiştir. Elde edilen yazılı metinlerde harf ve/veya

hece atlama, harf ve/veya hece ekleme, sözcük atlama, sözcük ekleme hataları olduğu görülmüştür. Ayrıca kelimenin yanlış olarak kullanılması ve çekim eki hataları gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerindeki sınırlılıklarının, günlük yaşam ve akademik beceriler üzerindeki etkisi alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Yazma becerisi ile ilgili metinler incelendiğinde metinlerin çoğunluğunun öğrencilerin durumlarının betimlenmesi ve yaptıkları hatalar ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak okuma yazmada ciddi sınırlıklar ve yetersizlikler yaşayan işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma sürecinin, yazma etkinlik ve stratejilerinin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Karasu, 2014; Yuknis, 2014). Ayrıca Türkiye’de işitme engelli üniversite öğrencilerine eğitim veren tek kurum olan Engelliler Entegre Yüksekokulu’nda ders yapılan gözlemleri, doktora çalışmaları ve projelerde günlük ve mesleki dil becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş ve rapor edilmiştir. Bu nedenler araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- 1) Yazma sürecinin:
 - Aşamaları nelerdir?
 - Nasıl gerçekleşmiştir?
- 2) Yazma sürecinin gerçekleşmesinde:
 - Hangi etkinlik ve stratejiler uygulanmıştır?
 - Etkinlik ve stratejiler nasıl uygulanmıştır?
- 3) Yapılan uygulamalar öğrencilerin yazılı anlatım beceresini nasıl etkilemiştir?
- 4) Yapılan uygulamalarla ilgili olarak öğrenci görüşleri nelerdir?

Önem

İşitme engelli öğrenciler işitme kaybının derecesi, işitme engelli olma yaşı, cihazlanma yaşı ve cihazı kullanma durumu, aldığı eğitimin türü, aile eğitimi alıp

almaması, sosyo ekonomik düzey ve zeka düzeyi gibi özellikler nedeniyle çok çeşitli dil düzeylerine ve iletişim yöntemlerine sahip olmaktadır. Aynı sınıf içerisinde çok farklı dil düzeylerine sahip işitme engelli öğrencilerle dersler gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin dil becerileri incelendiğinde farklı eğitim düzeylerinde, bu öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde sınırlılıklar ve sorunlar yaşanmaktadır.

DOYY ile gerçekleştirilen araştırmanın, yazma sürecinin etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği, strateji ve etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili olarak; farklı yaş grubundaki işitme engelliler öğretmenlerine, özel eğitim öğretmenlerine ve bu alanlarda görev alacak öğretmen adaylarına eğitim veren akademisyenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, katılımcılar, araştırma verileri ve analiz süreci ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

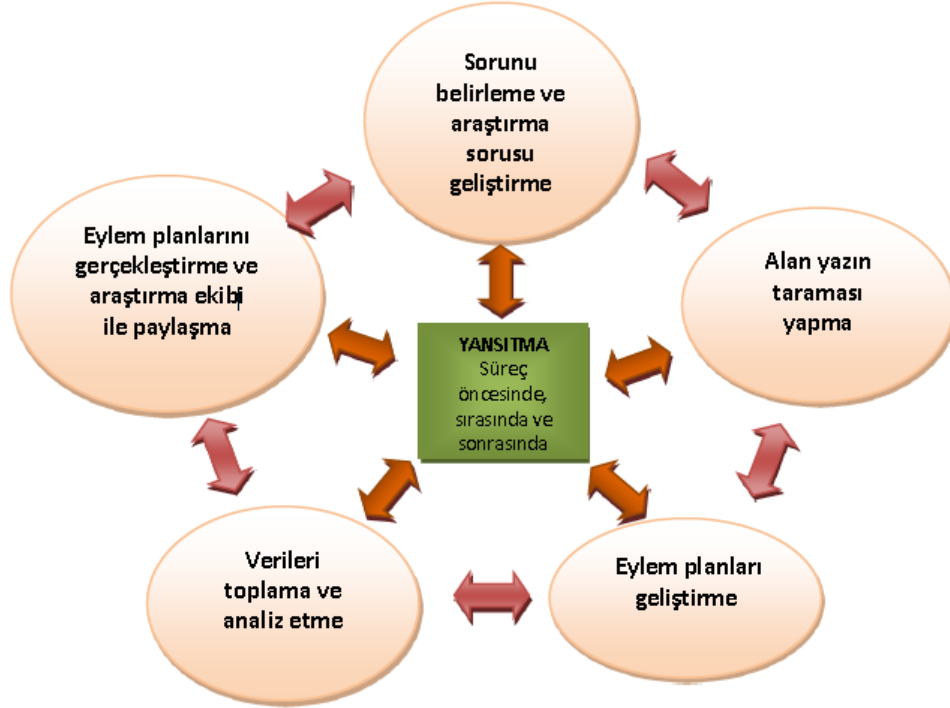
Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları; okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamanın içinde olan bir kişi ya da grupla uygulamalar hakkında bilgi almak, uygulama sürecine ilişkin sorunları ortaya çıkarmak ya da var olan bir sorunu anlamak ve çözmek amacı ile verilerin sistematik bir şekilde toplandığı araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2006).

İyi bir eylem araştırması, kuramsal bilgiyi, uygulamayı ve araştırmanın sonucunda problem durumun çözülmesine yönelik ihtiyaç duyulan iyileştirme ve düzenlemeleri sağlamalıdır (Gay & Airasian, 2005). Veri toplama süreci içerisinde gerekirse araştırma sorusu/soruları değiştirilebilir ve verilerin analizine devam edilirken, yeniden düzenlemeler yapılır (Johnson, 2002). Bu süreçler doğrusal değil, tam tersi sürekli devam eden birbiri ile ilişkili döngüsel bir özellik gösterir. Eylem araştırmalarının diyalektik döngü örneği Şekil 2’de verilmiştir (KNILT, 2011).

Araştırma sürecinde; problem durum belirlenmiş, alan yazın taraması yapılmış, araştırma sürecine karar verilmiş, veri toplama teknikleri tanımlanmış, veriler analiz

edilip yorumlanmış ve problemle ilgili uygulanacak eylem planları geliştirilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2003; Johnson, 2002).



Şekil 2. Eylem Araştırması Diyalektik Döngüsü

Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Yüksekokul Türkiye’de işitme engelli üniversite öğrencilerine mesleki eğitim veren ilk ve tek kurumdur. Kurumun temel amacı özel eğitime gereksinim duyan engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek onların toplumda üretken, başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Günümüzde Yüksekokul’da işitme engelli üniversite öğrencileri öğrenim görmektedir. Yüksekokul’da Bilgisayar Operatörlüğü ve Yapı Ressamlığı Önlisans Programları ile Grafik ve Seramik Lisans Programlarında eğitim verilmektedir. Araştırmanın verileri Yüksekokulun 214 nolu dil sınıfında toplanmıştır. Sınıfın fiziksel özellikleri ile işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli donanımlara sahip olması amacı ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla pencerelerinde perdeler bulunan

dil dersliğinin duvarları ses izolasyon malzemesi ile zemini ise halı kaplıdır (Fotoğraf 1). Sesin yankılanmaması için gerekli tedbirler alınmıştır (Girgin, 2003).



Fotoğraf 1. 214 Nolu Dil Dersliği Fiziksel Özellikleri ve Öğrenciler

Sınıfta; bir öğretmen masası, grup çalışmalarının yapıldığı büyük bir dikdörtgen masa, 12 adet kolçaklı sandalye, 10 adet sandalye, bir akıllı tahta, bir adet taşınabilir üçayaklı yazı tahtası, bir kapaklı dolap ve üç adet kitaplık rafı ile askı bulunmaktadır. Dersler gerçekleşen dersin özelliklerine bağlı olarak öğrencilerin akıllı tahta veya yazı tahtasına doğru U şeklinde oturması ve büyük dikdörtgen masanın çevresinde gerçekleşmiştir. Duvarlardaki izolasyon malzemesi aynı zamanda, derslerde yapılan etkinliklerin sergilendiği pano olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar

Öğrenciler. Araştırmanın öğrenci katılımcıları Engelliler Entegre Yüksekokulu 2015-2016 öğretim yılında Bilgisayar Operatörlüğü II. sınıfına devam eden ‘Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV’ ve ‘Bireysel Dil Destek Dersi III’ isimli derslere devam eden

yedi işitme engelli öğrencidir (Fotoğraf 2). İki öğrenci hariç öğrencilerin tamamı işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin dil düzeylerini belirleyen diğer özellikler Tablo 2’de aktarılmaktadır.



Fotoğraf 2. Grup Dil Dersi

Derslerde ‘Tüm İletişim’ ile iletişim kurulmuştur. Bir öğrencinin ek bedensel engeli bulunmaktadır. Öğrencilere, araştırma öncesinde araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve yazılı izin alınmıştır. (Ek 1)

Tablo 2**Öğrenci Özellikleri**

	Yaşı Cinsiyeti	İşitme Kaybı Derecesi (İyi İşiten Kulak)	İşitme Engelli Olma Yaşı	Teşhis Yaşı	İşitme Cihazı Kullanmaya Başlama Yaşı	Orta Öğretim Eğitim Ortamı
Hakan	23/ E	113 dbHL	Doğuştan	2	4	Meslek Lisesi
*Büşra	22/ K	101 dbHL	Doğuştan	1	3	Meslek Lisesi
Zeynep	25/ K	96 dbHL	Doğuştan	1	14	Ö. E. Meslek Lisesi
Fevzi	19/ E	110 dbHL	Doğum sonrası	5	-	Ö. E. Meslek Lisesi
İlter	22/ E	118 dbHL	Doğum sonrası	6	-	Ö. E. Meslek Lisesi
Özkan	25/ E	83 dbHL	Doğuştan	5	12	Ö. E. Meslek Lisesi
Yahya	23/ E	70 dbHL	Doğuştan	11	12	Ö. E. Meslek Lisesi

*Koklear implantlı öğrenci.

Öğrencilerin yazma becerilerin belirlemeye yönelik gerçekleştirilen öntest sonuçlarında; metin yapıları ile ilgili iki öğrencinin yazılarında başlık, giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını kullanmadıkları, üç öğrencinin metin yapısı bilgisinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Yazılan metinlerin içerikleri incelendiğinde ise üç öğrencinin içerik yazmaya yönelik çok yoğun, bir öğrencinin sınırlı desteğe ihtiyacı olduğu, üç öğrencinin ise yazdıkları metinlerin içeriklerinin zengin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tümünün sözcük dağarcıkları, sözdizimi ve imla kuralları/noktalama işaretleri ile ilgili sınırlılıkları olduğu ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlemiştir.

Araştırma Ekibi. Araştırma ekibi ise a) Derslerin uygulanmasından sorumlu uygulamacı araştırmacı (proje yürütücüsü), b) Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında görev alan araştırmacı ve c) Danışman'dan oluşmaktadır.

Uygulamacı araştırmacı: Yard. Doç. Dr. Güzin Karasu işitme engellilerin eğitiminde 22 yıllık mesleki deneyimi bulunan öğretim üyesidir. Yüksekokul'da 'Yazılı Anlatım Uygulamaları, Sözlü Anlatım Uygulamaları, Metin Okuma ve İnceleme, Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları ve Bireysel Dil Destek Dersi' derslerinde işitme engelli üniversite öğrencilerine eğitim vermeye devam etmektedir. Lisans, yüksek lisans ve doktorasını Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler

Öğretmenliği Programı'nda yapmıştır. İşitme engellilerin eğitimi, dil becerilerinin gelişimine yönelik üç projede araştırmacı olarak görev almıştır. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ve EEYO'da önlisans ve lisans dersleri vermektedir. Araştırmacının uygulama, veri toplama ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirdiği çalışmalar deneyimlerini geliştirmesine yardımcı olmuştur.

Araştırmacı: Öğr. Grv. Ayşe Beral, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. İşitme engellilerin eğitiminde 26 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. 1991-2014 yılları arasında İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) lise bölümünde Türkçe derslerinde öğrencilere grup dil dersleri ve bireysel dersler vermiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği Yüksekokul'da 2012 yılından beri "Dil Dersleri" adı altında toplanan 'Yazılı Anlatım Uygulamaları, Sözlü Anlatım Uygulamaları, Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları ve Bireysel Dil Destek Dersi' derslerini vermeye devam etmektedir. Lisans diplomasını Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda alan araştırmacı, yüksek lisansını Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması (EYTEPE) alanında yapmıştır. Araştırmacının, uygulama ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirdiği çalışmalar deneyimlerini geliştirmesine yardımcı olmuştur.

Danışman: Prof. Dr. Yıldız Uzun, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanlığı görevini yapmaktadır. Mesleki deneyim süresi 31 yıldır. EEYO'da dil derslerinin planlanması, koordine edilmesi, yürütülmesi ve geliştirilmesi ile ilgili projede yöneticilik ve doktora tezlerinde danışmanlıklar yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Anabilim Dalı'nda dil ve iletişim, dil gelişimi ve eğitsel ölçme değerlendirme konulu lisans derslerini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans ve doktora düzeylerinde nitel araştırma ve dil ve iletişim kuramları konularında dersler vermektedir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş birçok tez ve projede yürütücü ve danışman olarak görev almıştır.

Geçerlik ve İnanırcılık Komitesi. Araştırma süreci ve verilerin toplanması, uygulamanın niteliği ve analizi proje ekibi tarafından denetlenmiş, araştırma sürecinde problemlerin çözümüne yönelik eylem planları birlikte belirlenmiştir (Creswell, 2005; Frankael & Wallen, 2003). 2015-2016 öğretim yılı, uygulama verilerinin toplanması

sürecinde 18 Eylül 2015 ile 9 Şubat 2016 tarihleri arasında on izleme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantının tarihleri ve katılımcıları Tablo 3’de aktarılmaktadır.

Tablo 3.

İzleme Toplantıları

Toplantı No	Tarih	Süre
1	18 Eylül 2015	Kayıt yok.
2	30 Eylül 2015	8’ 06’’
3	7 Ekim 2015	58’ 47’’
4	14 Ekim 2015	15’ 26’’
5	21 Ekim 2015	47’’
6	11 Kasım 2015	43’ 49’’
7	18 Kasım 2015	52’ 35’’
8	2 Aralık 2015	27’ 26’’
9	16/12/2015	32’
10	09/02/2016	25’

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve tekniklerinin geçerlikleri ve verilerin doğruluğu için uzman görüşü alınmıştır. Araştırma verileri; Ders video kayıtları (Ek 2), ders planları ve değerlendirmeler, yazılı öğrenci görüşleri, Facebook grup yazışmaları ve paylaşımlar, ön test ve son test sonuçları, öğrenci dosya/günlük ve defterleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci odyogramları ve eğitim belgelerinden oluşmaktadır. Döngüsel olarak toplanan veriler araştırma sürecinde ve sonunda çeşitli analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Veriler geçerlik komitesi tarafından incelenmiştir (Cresswell, 2005; Gay, Mills & Airasan, 2006, Yıldırım & Şimşek; 2006). Toplanan veriler, elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir.

Ders Video Kayıtları. Araştırmada video kayıtlarından derslerin izlenmesi amacıyla birincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. ‘Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III’ ve ‘Bilgisayar Operatörlüğü Bireysel Dil Destek Dersi III’

isimli derslerde kayıt yapılmıştır. Grup dil derslerinde 33 saat, 4 dakika, bireysel dil destek derslerinde 18 saat, 48 dakikalık çekim yapılmıştır. Kayıtlar PINETRON PDR-BX701 800 TVL True WDR True D/N Box Kamera sistemi ile gerçekleştirilmiştir. Sistem dahilinde yer alan 4 adet kamera ile çekimler aynı anda gerçekleştirilmiştir. Kameralardan üçü sınıfın kuzey, güney ve batı duvarlarına öğrencilerin tamamını ve tahtayı çekebilecek şekilde yerleştirilmiştir. Dördüncü kamera ise sınıf tavanına, üç ayaklı yazı tahtasını çekecek şekilde yerleştirilmiştir.

Ders Planları ve Değerlendirmeler. Öğrenme-öğretme sürecinde, yazma sürecinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için derslerin DOYY ve alan yazın ile desteklenerek, planlanarak uygulanması önem taşımaktadır. Bu nedenle her ders planlanmış, geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırma sürecinde 11 adet ders planı yazılmış ve ders sonunda değerlendirilmiştir (Ek 3).

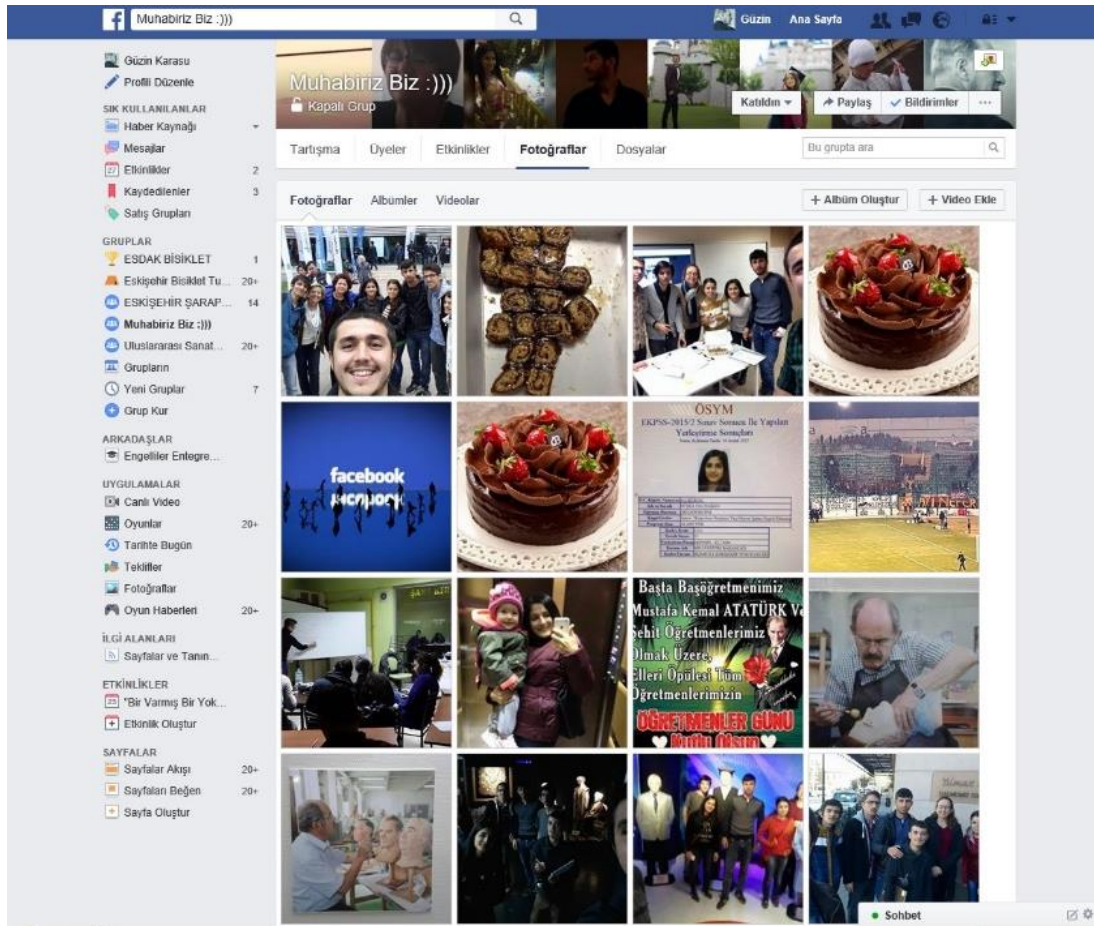
Günlükler. Araştırmada hem araştırmacı hem de öğrenciler günlük yazmışlardır. *Araştırmacı günlüğü*, nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır. Düşünceler, gözlemler, açıklamalar, yorumlar gibi bireysel notları içerir. Araştırmada, uygulamacı/araştırmacı tarafından 12 punto ile yazılmış 22 Word sayfası uzunluğunda araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Günlük, araştırmada dersler sonrası yazılan ‘değerlendirmeler’ ile birlikte sürecin değerlendirilmesi ve planlanmasında etkili olmuş, süreç içinde analizlerde kullanılmıştır (Uzuner, 2007).

Öğrenci günlükleri ise öğrencilerin yazma çalışmaları ile dersin içeriğinde geçen konuları zenginleştirmek, pekiştirmek, tekrarlamak ve yazmayı bir iletişim aracı görmelerini sağlamak amacı ile yazdırılmıştır. Günlükler sınıf ortamında veya evde yazılmıştır. Sınıf ortamında, öğretmen bireysel yazı düzeltme çalışması yaptığında ve/veya tüm öğrenciler bireysel yazma çalışması yaptığı sırada yazılmıştır.

Yazılı Öğrenci Görüşleri. Araştırmada gerçekleştirilen çalışmalar ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınması amacı ile 5 Ocak 2016 tarihinde öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak geçerlik komitesi ile birlikte beş soru hazırlanmıştır. 1) Ne öğrendiniz?, 2) Nasıl Öğrendiniz? Öğrenme sürecinden neler oldu?, 3) Zorlandığınız durumlar nelerdi? Bunun için neler yaptınız?, 4) Kolay gelenler nelerdi?’ ve 5) Böyle bir

dersin hocası siz olsaydınız neler yapardınız? soruları ile öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir.

Facebook Grup Yazışmaları ve Paylaşımlar. Araştırma verilerini zenginleştirmek, öğrencilere farklı yazma deneyimleri kazandırmak ve sürekli bir şekilde iletişimi sağlamak amacı ile araştırma ekibi ve öğrencilerin dâhil olduğu ‘Muhabiriz Biz’ isimli Facebook grubu oluşturulmuş ve araştırma sürecinde kullanılmıştır. Öğrenciler Facebook’u Fotoğraf 3, 4 ve 5’te de görüldüğü gibi araştırmacılar ve birbirleri ile haberleşme, fotoğraf paylaşma, kutlamalar ve hazırladıkları haberleri paylaşma amaçları ile kullanmışlardır.



Fotoğraf 3. Facebook Yazışma Örnekleri

https://www.facebook.com/groups/655408754596286/?fref=ts Muhabiriz Biz :)))

Muhabiriz Biz :)))

Güzin Ana Sayfa

Yeni Gruplar Kur

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Arkadaşları +16 Başla

Engelliler Entegre Yüksekokulu Arkadaşları +13 Başla

ÖNERİLEN GRUPLAR Tümünü Gör

EKPSS EKPSS TEST 33 arkadaş · 5.851 üye + Katıl

ÖSYM EKPSS BİLGİ HAVUZU EKPSS HAKKINDA MERAK EDİLEN HER ŞEY 23 arkadaş · 10.792 üye + Katıl

EKPSS EKPSS ÖNLİSANS TERCİH 11 arkadaş · 2.017 üye + Katıl

Türkçe · Kurdî (Kurmancî) · العربية · English (US) · Español +

Gizlilik · Koşullar · Reklamlar · Ad Choices · Çerezler · Diğer · Facebook © 2016

Zeynep Göktaş Atmaca
24 Aralık 2015

Okul gazetesine haber hazırladım.
EKPSS KURSU
24 Nisan 2015'te EKPSS var. Ben ve arkadaşlarım bu sınava hazırlık yapıyoruz.
Ekpss kursuna giltmeden önce matematik kursu başlayacağını arkadaşım Büşra'dan duydum. Sonra 19 Mayıs Gençlik Merkezi'nde kurs olacak dediler. Büşra Daldaban ve Yahya Acar ile beraber 19 Mayıs Gençlik Merkezi'ne gittik. Yerini öğrendim. Kaydımızı yaptırдық.1 hafta sonra mesaj geldi. Her perşembe akşam 18.30'dan 20.30'a kadar sürecek dediler. Neyse ki kurs... Devamını Gör

Beğen Yorum Yap

Sen, Zeynep Göktaş Atmaca, Hakan Eses ve 2 diğer kişi 8 kişi gördü

Güzin Karasu Büşra'cım, eline sağlık...
Beğen Yanıtla 1 · 24 Aralık 2015, 13:08

Yorum yaz...

EKPSS

EKPSS TEST
33 arkadaş · 5.851 üye + Katıl

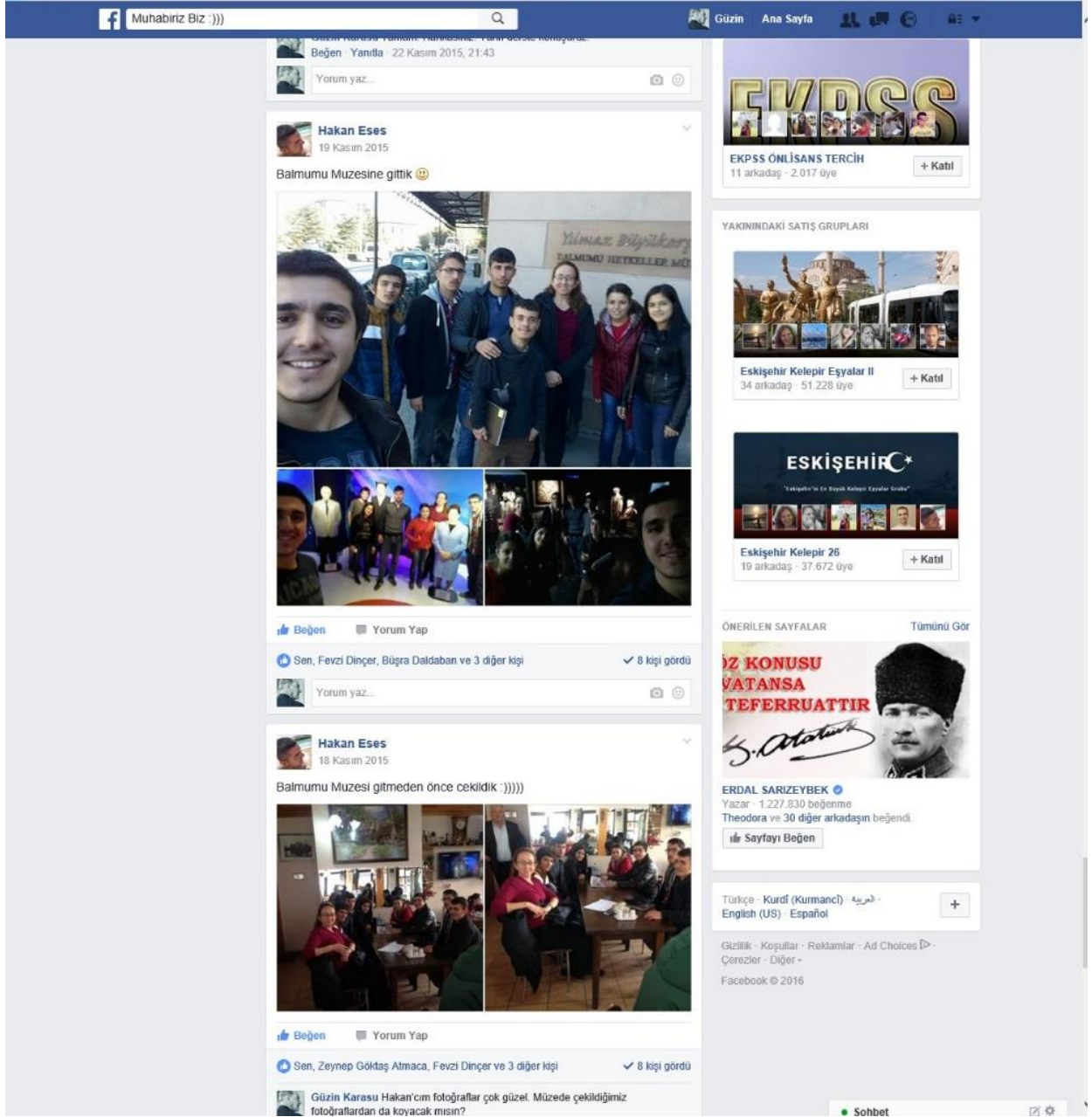
ÖSYM EKPSS BİLGİ HAVUZU EKPSS HAKKINDA MERAK EDİLEN HER ŞEY
23 arkadaş · 10.792 üye + Katıl

EKPSS
EKPSS ÖNLİSANS TERCİH
11 arkadaş · 2.017 üye + Katıl

Türkçe · Kurdî (Kurmancî) · العربية · English (US) · Español +

Gizlilik · Koşullar · Reklamlar · Ad Choices · Çerezler · Diğer · Facebook © 2016

Fotoğraf 4. Facebook Yazışma Örnekleri



Fotoğraf 5. Facebook Yazışma Örnekleri

Ön Test / Son Test. Araştırmada, ölçü aracının geçerlik çalışması, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması ve uygulama güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. 18 ve 30 Eylül 2015 tarihli izleme toplantılarında uzman görüşü alınarak ön test ve son testte sorularının kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır.

Ön test ve son test verileri, ‘ölçüt bağımlı test’ ile toplanmıştır. Ölçüt bağımlı testler; öğrencinin performansını kendi performansı ile karşılaştırırken öğrencinin güçlü

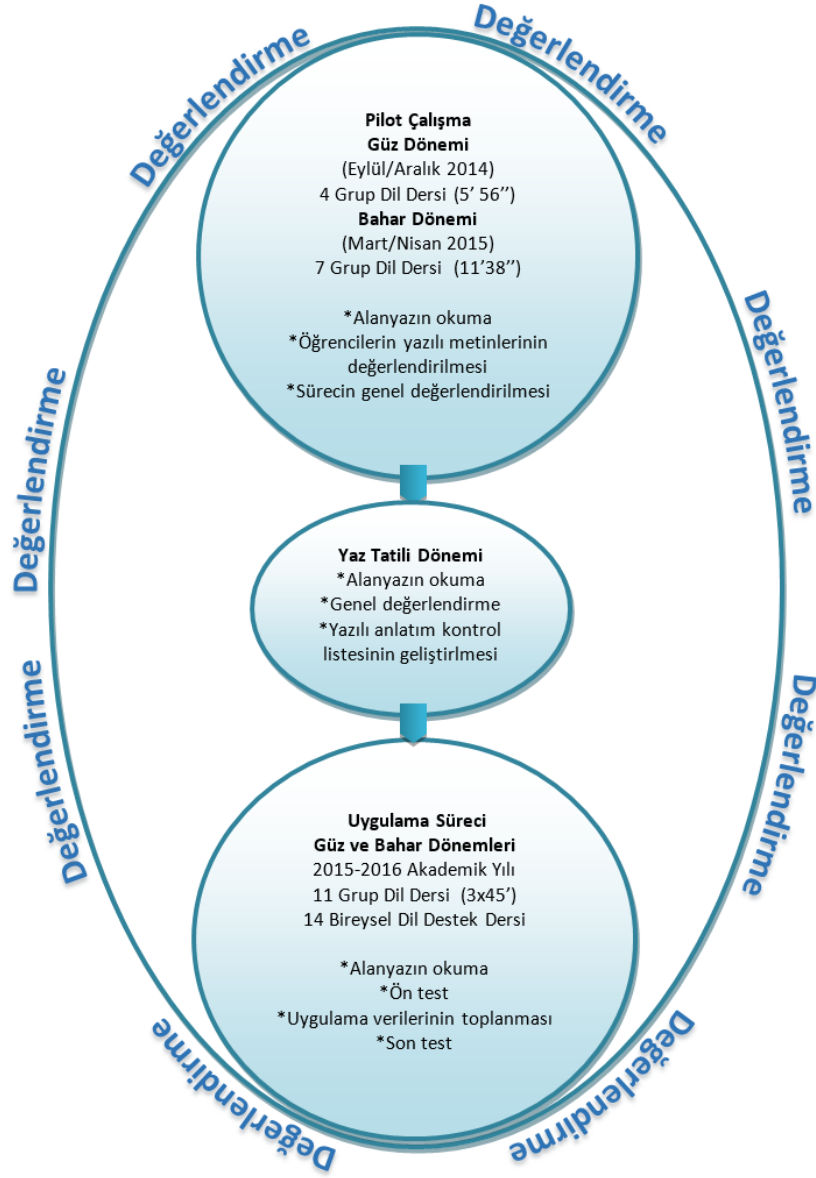
ve zayıf yönlerini sistematik ve bireysel bir şekilde analiz etmek için desenlenmiştir. Testin içeriğinde yer alan konular Yüksekokul'un öğretim hedeflerini ve programlarını yansıtmaktadır. Öğrencilerden çeşitli yazma örnekleri toplanmış ve metinlerle ilgili sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. (Ek 4) Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Erdiken (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı (YABDA) kullanılmıştır (Ek 5). YABDA ile öğrencilerin yazma becerileri; içerik 30 puan, düzenleme 20 puan, sözcük dağarcığı 20 puan, dilbilgisi 25 puan, noktalama ve yazım ise 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmanın öntest verileri 05.10.2015 tarihinde, sontest verileri ise 12.01.2016 tarihinde toplanmıştır. Metinlerin analizinde her bir öğrencinin yanıt kâğıtlarının ikişer adet fotokopisi çekilmiştir. Çekilen fotokopiler üzerinde araştırmacılar birbirinden bağımsız bir şekilde puanlamalar yaptıktan sonra değerlendiriciler arası güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100" formülü ile hesaplanmıştır (Alberto & Troutman, 1990). Değerlendiriciler arası güvenilirlik sonuçlarında ön testte % 84,8 ve son testte % 71,9 ile görüş birliği sağlanmıştır.

Uygulama güvenilirliği için, DOYY özellik ve ilkeleri ile yazma sürecinin aşamalarını içeren kontrol listesi hazırlanmıştır. (Ek 6) Uygulama güvenilirliği çalışmasında gerçekleştirilen 11 dersten dördü rastsal olarak seçilmiş ve tamamının video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Uygulama güvenilirliği çalışmalarının sonucunda %94,5 görüş birliği sağlanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırma, hazırlık ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması 2014-2015 öğretim yıllarında güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Yaz tatilinde alan yazın taramalarına devam edilerek değerlendirmelere ve uygulamaya

yönelik çalışmalara yer verilmiştir. 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde ise uygulama verileri toplanmıştır. Verilerin toplanmasına yönelik süreç Şekil 3’de aktarılmaktadır.



Şekil 3. Araştırma Süreci

Hazırlık Süreci’nde alan yazın taraması yapılmış, ölçü aracı geliştirilmiş ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, ölçü aracının değerlendirilmesinde ve pilot çalışma sürecinde aksayan yönlerin belirlenmesini ve önlemler alınmasını sağlayarak araştırmanın uygulama sürecinde uygulamalara yardımcı olmuştur. Hazırlık aşamasında gerçekleştirilen ‘Bireysel Dersler’ grup dil dersleri veya ders saati dışında öğrencilerin ve

araştırmacının uygun saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Dil becerilerinin gelişiminin uzun süreye ihtiyaç duyması, işitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılıklar nedeni ile daha fazla dil dersine ve bireysel desteğe olan gereksinim duymaktadırlar. Projede ve diğer derslerde var olan bu durum göz önünde bulundurularak 2015-2016 öğretim yılının sonunda, Yüksekokulun tüm bölüm ve sınıflarının ders programlarında Bireysel Dil Destek Dersi (BDDD) seçmeli olarak açılmıştır. Projede sürecinde BDDD’de diğer alan derslerinin desteklenmesinin yanı sıra gerçekleştirilen 14 dersten yedisinde bireysel yazı düzeltme etkinliğine yer verilmiştir. Sürece yönelik tarihler, ders türleri ve derslerin isimleri Tablo 4’de aktarılmaktadır.

Tablo 4.

Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Dersler

	Tarih	Ders Türleri	Dersler
Hazırlık Çalışması	Güz Dönemi (Kasım/Aralık 2014)	*4 Grup Dil Dersi (5’ 56’’) *Bireysel Ders (2’ 25’')	*Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III’
	Bahar Dönemi (Mart/Nisan 2015)	7 Grup Dil Dersi (11’38’’) Bireysel Ders (2’ 1’')	*Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV’
Uygulama verisi	Güz Dönemi (Ekim 2015/Ocak 2016)	11 Grup Dil Dersi (33’4’’) 7 Bireysel Dil Destek Dersi (18’48’')	*Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III *Bilgisayar Operatörlüğü Bireysel Dil Destek Dersi III

Uygulama sürecinde, işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini artırmaya yönelik **Bilgisayar Operatörlüğü Bireysel Dil Destek Dersi III** dersi pazartesi günleri 13:00-15:00 arasında **Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım III** dersi ise her hafta salı günü 9:00-12:00 saatleri arasında, gerçekleştirilmiştir. Uygulama verilerinin toplandığı derslerde, dokuz farklı konuda metin yazılmıştır. Yazı türleri; Mesaj yazma, 5N1K özellikli gazete haberleri ve bilgiverici metinlerdir. Metin türlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin mesleki eğitimlerinde kullanılan metin türleri ve ihtiyaçları belirleyici olmuştur. Metinlerin konuları ve tarihleri şunlardır; Facebook Mesajı Yazma (06 Ekim 2015), Okul Gazetesi İçerik Analizi (27 Ekim 2015), Yılmaz Büyükerşen’in Hayatı (24 Kasım 2015), Gezi Haberi Yazma (06 Ekim 2015/18 Kasım 2015), Serbest Konulu Yazı (3-10 Kasım 2015), Teknoloji Haberi (1-22 Aralık 2015),

Serbest Konulu Haber (01 Aralık 2015/5 Ocak 2016), Müze Web Sitesi (15 Aralık 2015) ve Facebook (05 Ocak 2016).

Öntest verilerinin ışığında öncelikle öğrencilerin biçim, içerik ve sözdizimleri desteklenmiştir. Araştırma sürecinde, öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Dersler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda projenin danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve alanyazın ile planlanarak uygulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Genel amacı işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesi olan araştırmanın bulguları araştırma soruları ile aynı sırada aktarılmıştır.

Yazma sürecinin aşamaları nelerdir ve nasıl gerçekleşmiştir?

Araştırmada yazma süreci alan yazınla paralel bir şekilde; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarında gerçekleşmiştir (Cristie ve diğ., 2003; Graves, 1983; Richards & Renandya, 2008; Tompkins, 2000). Ancak, süreç lineer bir şekilde değil döngüsel olarak gerçekleşmiştir (Şekil 4). Her bir metnin yazılma sürecinde yazılı anlatımın aşamalarına dönüşler ve tekrarlar yapılmıştır (Richards & Reynandya, 2008; Araştırmacı günlüğü). Örneğin, bir metnin *taslak yazma veya gözden geçirme* aşamasında, içerik ile ilgili olarak *planlama/hazırlık* aşamasına dönüş yapılmıştır. Veya gözden geçirme düzeltme aşamasında, bir önce taslak yazıya dönüşler yapılmıştır. Araştırmacı tekrarlar ve dönüşlere, dersler sırasında ve ders sonrası yaptığı değerlendirmelerle öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleyerek karar vermiştir. İşitme engelli üniversite öğrencilerinin dillerindeki sınırlılık yoğun tekrarlara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Luckner & Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley, Blair & Nichols, 2009; Schirmer, 2000).

Dersler, grup dil dersleri ve bireysel dersler olarak yapılmıştır. Grup dil derslerinden sonra, ‘birebir öğrenci-öğretmen’ etkileşimi ile gerçekleştirilen ‘Bireysel Dersler’e yer verilmiştir. Bireysel derslerin uzunluğu 13 ile 27 dakika arasındadır.

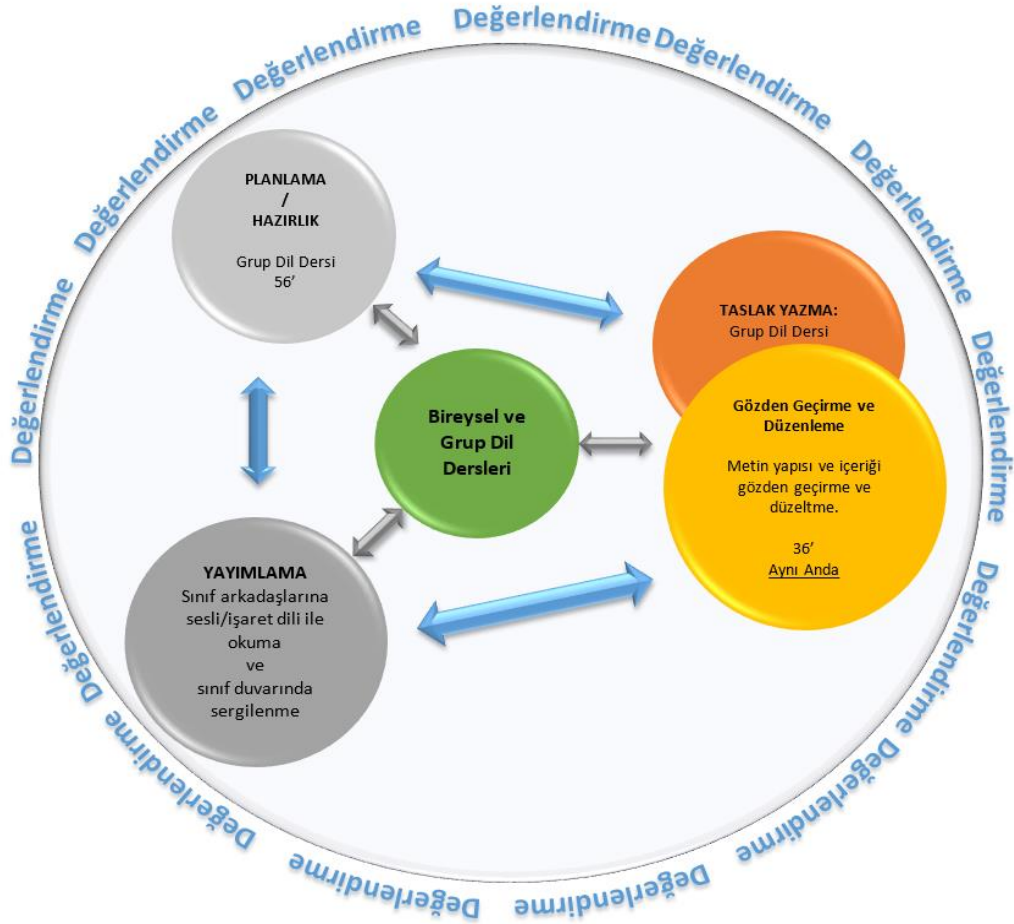
Metinlerin *planlama/hazırlık* aşamalarının tamamı grup dil dersi ile gerçekleştirilmiştir. *Taslak yazma ve gözden geçirme/düzeltilme* aşamaları ise öğrencilerin ihtiyaç ve dil düzeylerine göre belirlenerek grup veya bireysel dersler olarak gerçekleştirilmiştir. *Gözden geçirme ve düzeltmelerde* öncelikle; biçim ve içeriğe odaklanılmıştır. Daha sonra ise; sözdizimi ve imla kurallarına yönelik düzeltmelere yer verilmiştir (Marchisan & Alber, 2001; Tompkins, 2000; Graham & Sandmel, 2011).



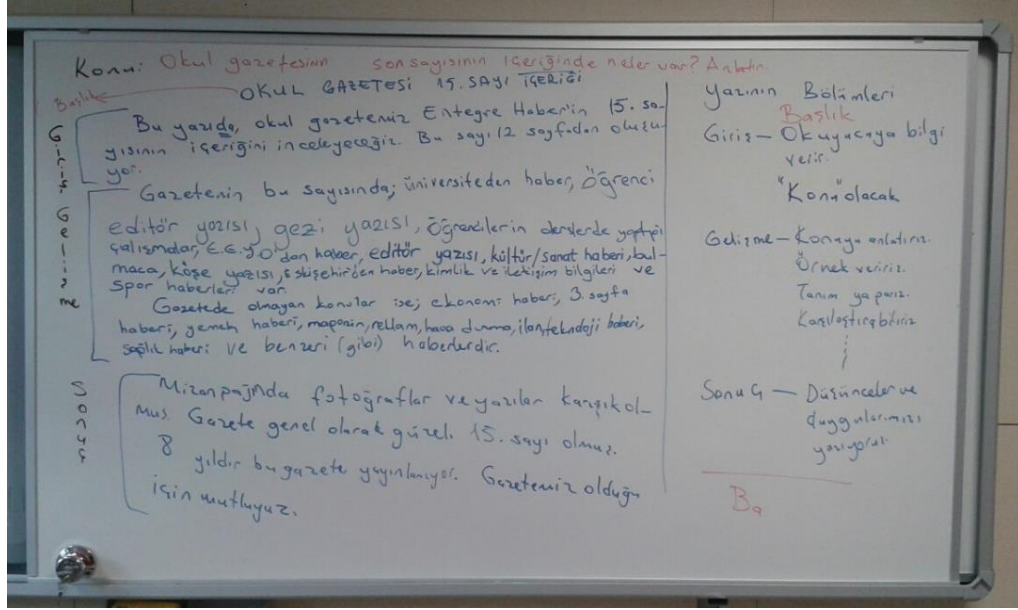
Şekil 4. Yazma Süreci Döngüsü

Yayımlama aşaması ise; sınıfta sözlü ve/veya işaret dili ile arkadaşları ve öğretmenle paylaşma, sınıf ve/veya okul duvarında yayımlama, okul gazetesinde yayımlama olarak gerçekleşmiştir. Yayımlanan, yazılı ürünlerle öğrencilerin yazmaya olan motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir (Lehr, 1995).

Metinler yazılırken, yazma aşamalarında süre ve süreçlerde ve yapılan tekrarlarda farklılıklar belirlenmiştir. Örneğin, okul gazetesinin içeriği ile ilgili metnin yazılması üç saatlik dil dersinde tamamlanmıştır. (Şekil 5) *Planlama ve hazırlık* aşaması bir grup dil dersinde tamamlanmıştır. Yazma *etkileşimli yazma* (Interactive Writing) ile gerçekleştiği için *taslak yazma* ve *gözden geçirme/düzeltilme* aşamaları aynı anda gerçekleşmiştir.



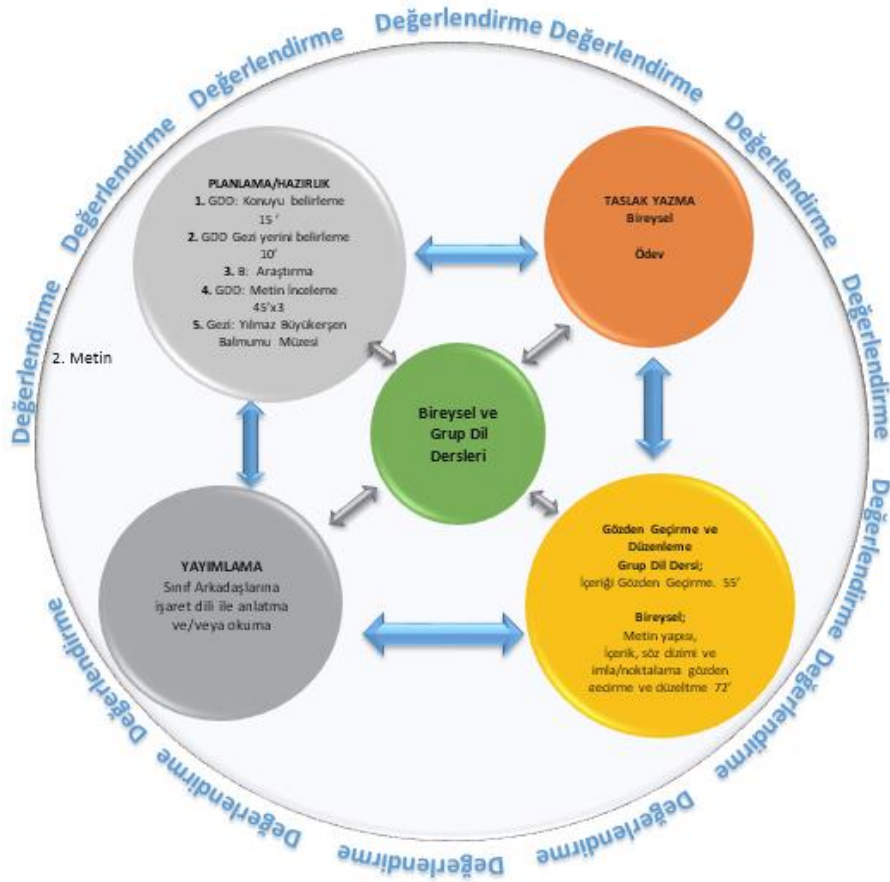
Şekil 5. Okul Gazetesinin İçeriği ile İlgili Metnin Yazılma Döngüsü



Fotoğraf 6. Okul Gazetesinin İçeriği ile İlgili Metin

Metni tahtaya öğretmen ve öğrenciler birlikte yazmışlardır (Fotoğraf 6). Tahta kalemi zaman zaman öğretmenin zaman zaman öğrencilerin elindedir. Öğretmen metnin yazılması ile aynı anda sözdizimi, metin yapısı ve içeriğe yönelik düzeltmeler yapmıştır. Metnin yazılması tamamlandıktan sonra *yayımlama aşamasında* öğrenciler metni grup ve bireysel olarak sesli veya işaret dili desteği ile okumuş, daha sonra defterlerine yazmışlardır. Metin daha sonra sınıf duvarında sergilenmiştir.

Yazma aşamalarının süre ve süreçleri ilgili ilgili bir diğer örnek olarak *Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi Gezisi* isimli metin verilebilir. Metnin yazılması aşamasında (Şekil 6) *planlama ve hazırlık aşaması* dört haftada tamamlanmıştır. İlk derste öğrencilerin isteği ile okul gazetesine haber yazmak için 'gezi' yapılmasına karar verilmiş, daha sonra nereye gezi yapılacağı belirlenmiştir. Gidilecek müze ile ilgili araştırma yapılmış ve metin okuma inceleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Son olarak gezi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden *taslak yazıları* ödev olarak yazmaları, metnin biçimine özellikle dikkat etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin metinleri ile ilgili grup dil dersleri ve bireysel derslerde *gözden geçirme/düzeltilme* çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Metin yapısı, içerik, dilbilgisi, imla ve noktalama işaretlerine yönelik düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Metin sınıfta sözlü ve işaret dili ile arkadaşları ile paylaşarak *yayımlanmıştır*.



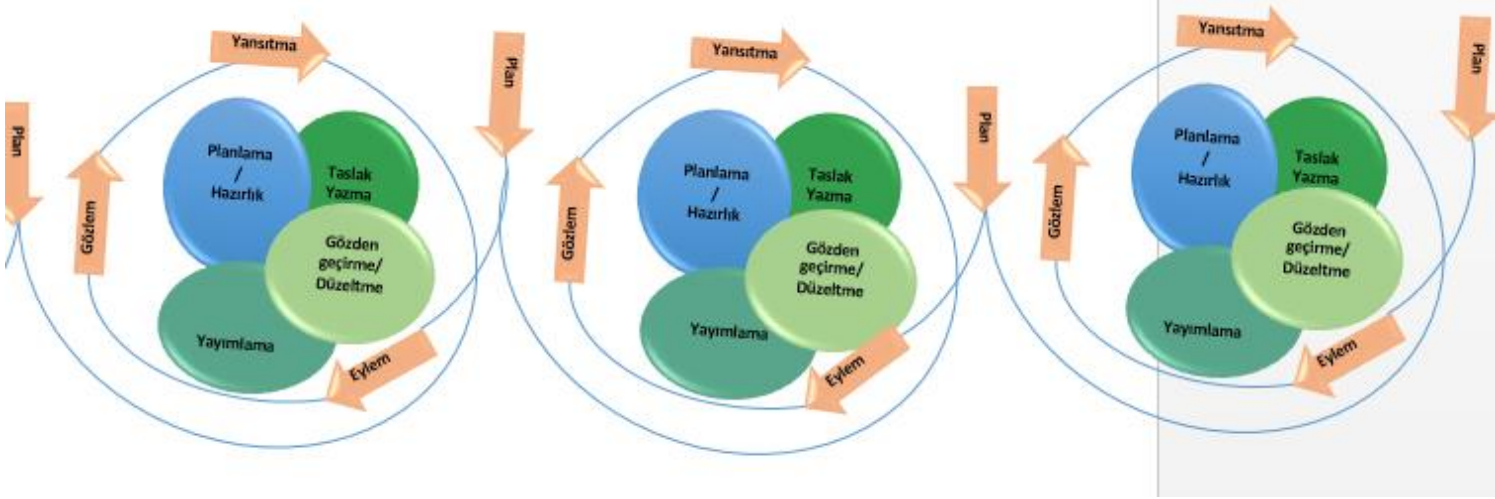
Şekil 6. ‘Gezi’ Konulu Metnin Yazılma Döngüsü

Grup ve bireysel dil derslerinin çeşit ve sürelerinin belirlenmesinde öğrencilerin dil düzeyleri ve ihtiyaçlarının belirleyici faktörlerden biri olduğu belirlenmiştir (Paul, 1996; Schirmer, 2000). Ayrıca yoğun okuma yazma çalışmalarının, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Asselin, 1999; Fountas & Pinel, 1996; Pressley ve diğ. 2002; Tompkins, 1997).

Yazılan metinlerden üçü (Facebook Mesajı Yazma, Okul Gazetesi İçerik Analizi, Yılmaz Büyükerşen’in Hayatı) etkileşimli yazma ile ikisi rehberli yazma (Teknoloji Haberi ve Facebook), diğer ikisi bağımsız yazma (Serbest Konulu Yazı ve Serbest Konulu Haber) ve ‘Müze Web Sitesi’ isimli metin ise paylaşılan yazma ile gerçekleştirilmiştir.

Yazılan her bir metin tamamlandığında yazma süreci değerlendirilmiş, bir sonraki metnin yazılma süreci planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. (Şekil 7) Dersler sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmeler ve danışman ile gerçekleştirilen görüşmelerle araştırmacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek ve bu ihtiyaçlar

doğrultusunda sonraki dersini planlamıştır (Cristie ve diğ. 2003; Richards & Renandya, 2008).



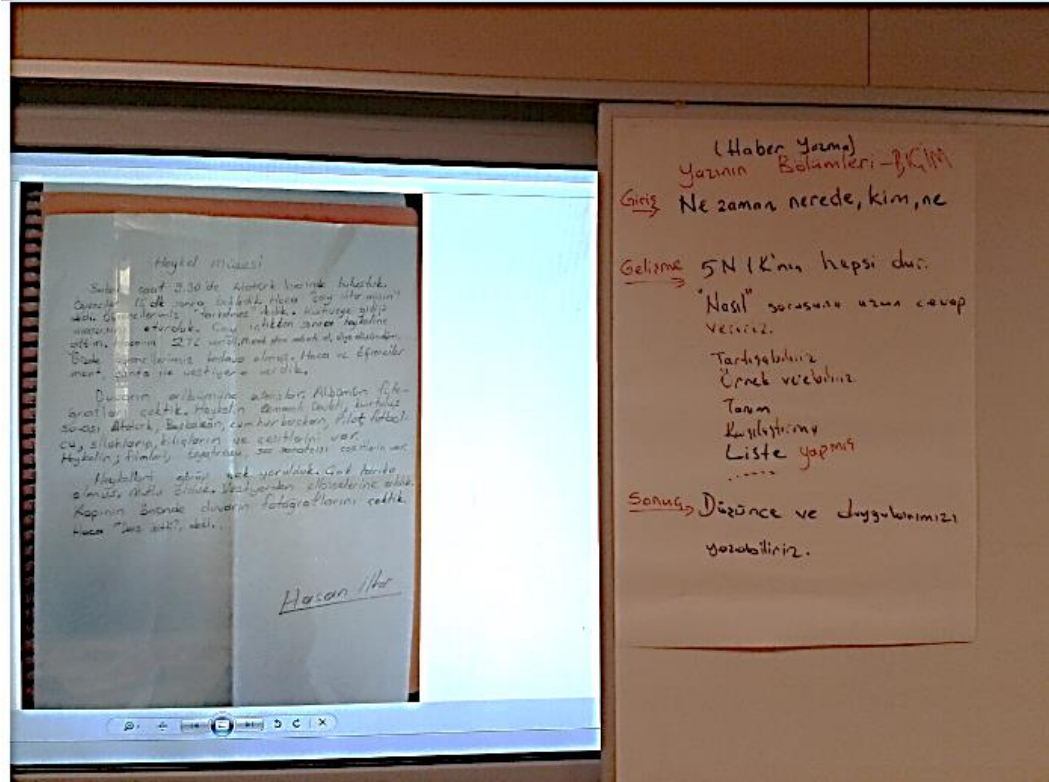
Şekil 7. Metinlerin Yazılma Döngüleri

Metnin yazılma sürecinin şekillenmesinde; öğrencilerin hazır bulunma düzeyleri, konuya motivasyonları, yazma süreci ile ilgili bilgi düzeyleri ve yazma beceri düzeyleri etkili olmuştur. Metnin yazılma süreci farklı ortamlardaki ve düzeylerdeki öğrencilerle, farklı şekillerde gerçekleşecektir. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yazma sürecini farklı şekillerde gerçekleştireceklerdir.

Yazı Düzeltme Çalışmaları. Grup dil dersleri ve bireysel dil destek derslerinde yazı düzeltme çalışmalarına yer verilmiştir (Fotoğraf 7, 8 ve 9). Metinlerin düzeltilmesi sırasında öncelikle öğrencilerden metinlerini kendilerinin düzeltmeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerin yaptıkları düzeltmelere bakıldığında, metinlerinde var olan hatalara göre oldukça sınırlı bir şekilde sözcük ve/veya cümle düzeyinde düzeltmeler yapabildikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Gormley & Sarachan-Deily (1987), araştırmaları ile paralellik göstermektedir.



Fotoğraf 7. Bireysel Yazı Düzeltme



Fotoğraf 8. Grup ile Yazı Düzeltme Sırasında Tahtanın Kullanımı
(18 Kasım 2015)



Fotoğraf 9. Grup Dil Dersi ile İçerik ve Biçim Düzeltme

Öğrencilerden taslak yazma ve grup ile yapılan düzeltmelerde öncelikle içerik ve metnin akışına dikkat etmeleri istenmiştir. Bu şekilde yapılan yazma çalışmasının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve dilin dilbilgisel özelliklerine katkı sağladığı düşünülmektedir (McKensie ve Tompkins, 1984; Tompkins, 2000; Graham & Sandmel, 2011). Kluwin ve Kelly (1992) gerçekleştirdikleri yazma sürecinin uygulandığı araştırmalarında, işitme engelli öğrencilerin dikkatini içerik ve metnin akışına yönlendirmişlerdir. Araştırmacıların bu şekilde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin genel olarak yazdıklarının niteliğinin gelişiminin yanı sıra cümlelerinde karmaşık yapıların da gelişimine olanak sağladığını ifade etmeleri araştırmanın bulgusu ile paralellik taşımaktadır. Sunulan araştırmada öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları metinlerde özellikle biçime yönelik gelişmeler sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular Cambra (1994)'nın çalışması ile de uyumludur. Cambra (1994), hazırladığı programın işitme engelli öğrencilerin öykülerinin gelişimine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilere öykü yapısı ve bazı yazma stratejilerini öğretmiştir. Araştırmada, işitme engelli öğrencilerin yazılarının metin yapısında ilerlemeler olduğu ve çoğu öğrencinin öykü yapısını kavradığı görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmacı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için daha fazla

öğretime ihtiyaçları olduğunu vurgulayarak okuma ve yazma öğretiminin birbirinden ayrılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Bireysel yazı düzeltme çalışmaları, öğrenci ile öğretmen masası veya ortak kullanılan büyük masanın kenarında yanyana oturarak gerçekleştirilmiştir. Grup ile yapılan yazı düzeltme çalışmalarında ise öğrencilerden izin alınmış ve yazıları akıllı tahta aracılığı ile tüm sınıfa yansıtılmıştır.

Hangi etkinlik ve stratejiler kullanılmıştır?

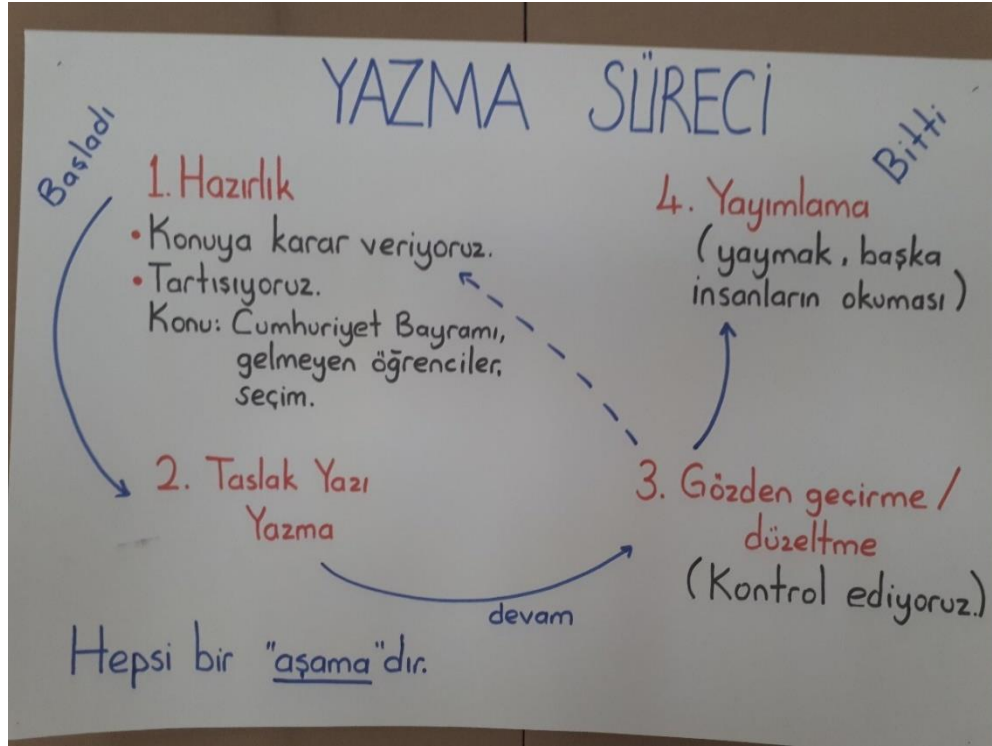
Derslerde; haber yazma, gazete içerik analizi yapma, günlük yazma, metin okuma inceleme, internette araştırma yapma ve gezi etkinliklerine yer verilmiştir. Dört kez gerçekleştirilen okul gazetesine haber yazma etkinliğinin konuları; ‘Yılmaz Büyükerşen’in Hayatı’, ‘Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi’, ‘teknoloji’ ve ‘Facebook’un özellikleri’dir. Yazılan metinler okul gazetesini ve Facebook grubunda yayımlanmıştır. Bu durum öğrencilere gerçek amaçlar vererek motivasyonlarını artırmıştır (Dostal, Wolbers & Kilpatrick; 2016; Lehr, 1995; Tompkins, 2000).

‘İnternet araştırmaları’ ve ‘gezi’ etkinlikleri metinlerin yazılmasından önce ve ders dışı ortamlarda, ‘gazete içerik analizi yapma’, ‘günlük yazma’ ve ‘metin okuma inceleme’ etkinlikleri ise derslerde gerçekleştirilmiştir. Derslerden önce gerçekleştirilen etkinlikler yazma sürecinin hazırlık aşamasını desteklemiştir (Richards & Renandya, 2008). Dil becerileri birbirleriyle yakın ilişkili ve birbirlerinin gelişimini etkileyen becerilerdir. Öğrencilerin daha etkili yazar olmalarının amaçlandığı araştırmada dilin tüm bileşenlerinin aktif kullanımı için yoğun çaba gösterilmiştir (Campra, 1994; Gambrell, Morrow & Presley, 2007; Schirmer, 2000; Tompkins, 2007). Araştırmada, internette kaynak arama ve metin inceleme etkinlikleri ile okuma anlama çalışmalarına yer verilmiştir. Okuma anlama çalışmaları aynı zamanda yazma sürecinin hazırlık aşamasını oluşturmuştur (Richards ve Renandya, 2008).

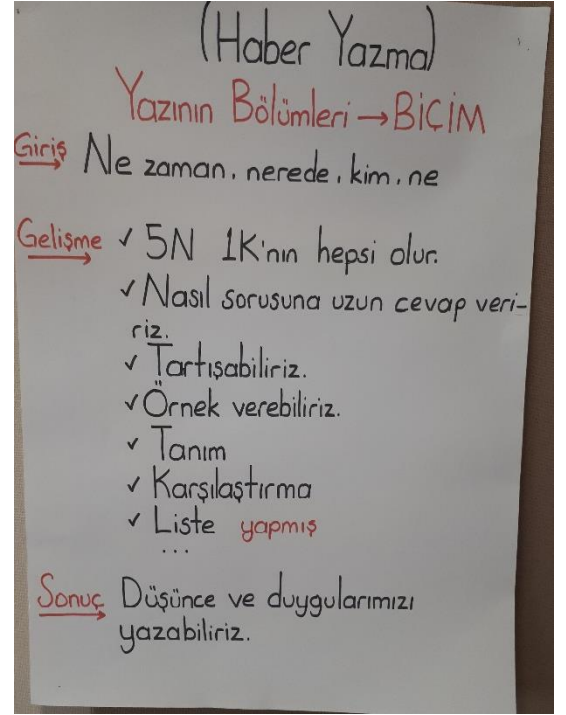
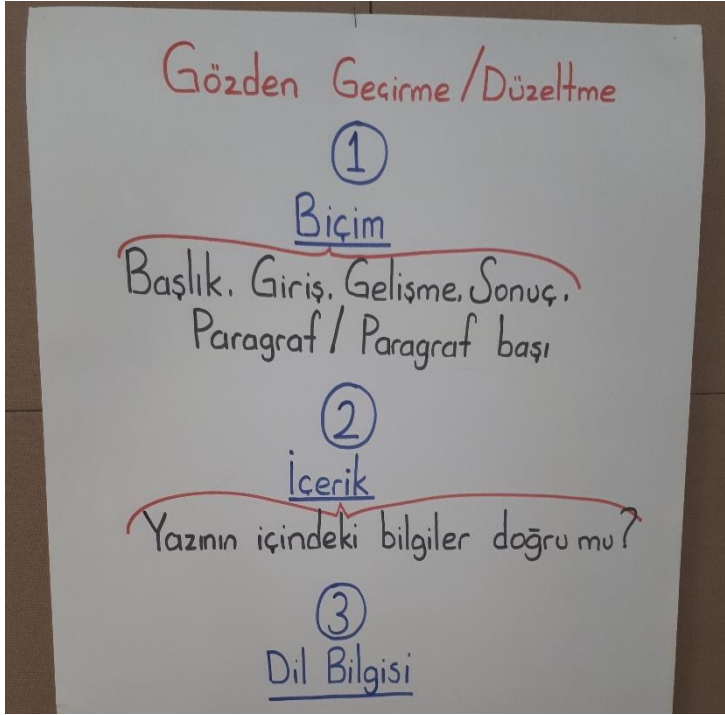
Metin inceleme etkinliklerinde 5N1K ile yazılmış haberler, ‘İnternet Sitesinde Olması Gereken Özellikler’ ve ‘Balmumu Müzesi’ isimli iki bilgi verici metin incelenmiştir. Bazı haberler araştırmacı, bazı haberler ise öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından verilen haberlerin dilleri öğrencilerin düzeylerine uygun hale getirilmiş, metin yapıları yeniden düzenlenmiştir. Ancak, sürekli olarak öğretmenleri tarafından düzeylerine uygun hale getirilmiş ve metin yapısı düzenlenmiş

metinleri okuyor olmaları öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle öğrencilerle farklı kaynaklardan ulaşacakları metinlerle okuma etkinliklerine yer verilmiş ve ihtiyaçları oranında desteklenmişlerdir (Dostal, Wolbers & Kilpatrick, 2016; Scott-Weich & Yaden, 2017).

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerde; soru-yanıt, model olma, poster-şema hazırlama ve kullanma, tanımlama karşılaştırma ve liste yapma stratejilerine yer verilmiştir. Yazma derslerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan araştırmada ilk dersten itibaren, öğrencilerle birlikte yazmaya yönelik Fotoğraf 10 ve 11’de gösterilen çeşitli poster/şemalar hazırlanmıştır. Poster ve şemaların konuları; ‘Yazma Süreci’, ‘Yazının Bölümleri’, ‘Gözden Geçirme ve Düzeltme’, ‘Metinlere Göre Yazma Süreci’dir.



Fotoğraf 10. Yazma Süreci Şeması



Fotoğraf 11. ‘Yazı Düzeltme Süreci’ ve ‘Yazının Bölümleri’ Posterleri

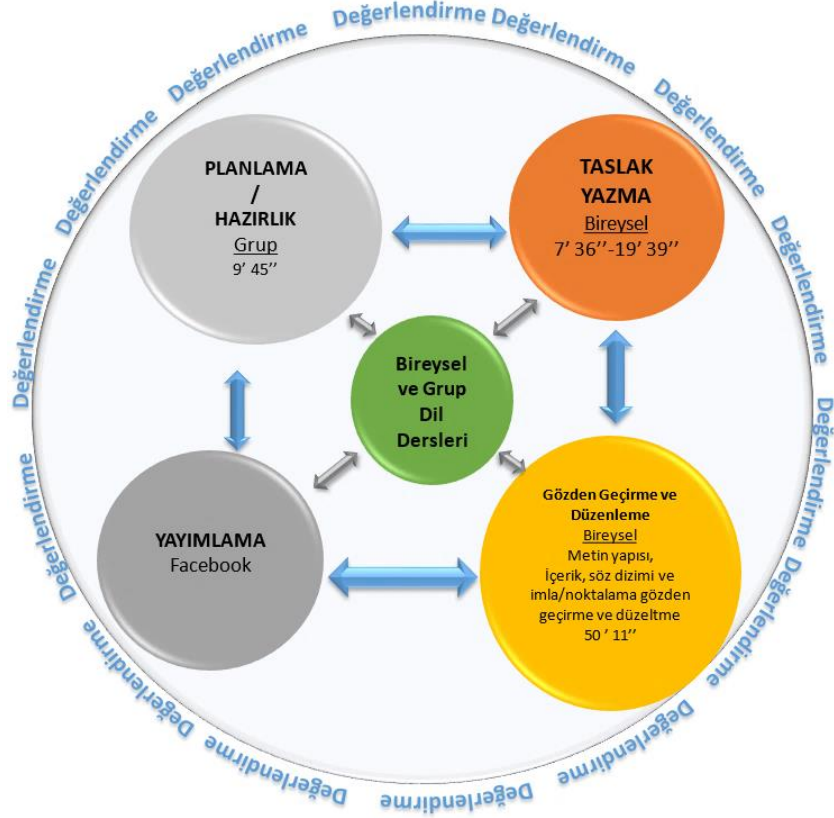
Araştırmada, karşılaştırma stratejisine iki kez yer verilmiştir. Konularından biri Entegre Haber isimli okul gazetesi ile ulusal bir gazetenin içeriklerinin karşılaştırılmasıdır. Diğeri ise ‘Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi İnternet Sitesi’ ile ‘İnternet Sitelerinin Özellikleri’ isimli metnin karşılaştırılmasıdır. Birbirleri ile aynı, farklı ve benzer olan özellikler listelenmiş ve şema ile gösterilmiştir.

Etkinlik ve stratejiler nasıl uygulanmıştır?

Etkinlik ve stratejilerin uygulanışı bulguları ‘Facebook’un Özellikleri’ isimli metnin yazılma süreci ile aktırılacaktır. Bu metin, yazma sürecinin tüm aşamalarını göstermesi ve dört strateji örneğini kapsaması nedeni ile örnek olarak belirlenmiştir.

Metin konusu 22.12.2016 tarihli derste öğrencilerle belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma konusunu belirlemelerinde Facebook’u yoğun bir şekilde kullanmalarının ve özelliklerini bildikleri bir sosyal medya aracı olmasının etkili olduğu ve öğrencilerin metni yazmaya istekli oldukları gözlenmiştir. (22.12.2016 ders video kayıtları) Metnin konusunun öğrenciler tarafından belirlenmesi, öğrencilere güdülenmeleri için seçme ve sahiplenme şansı vermiştir (Pearson, Raphael, Vicki & Madda, 2007; Pressley ve diğ.

2002). Öğrencilerin ilgi duydukları, bilgi sahibi oldukları ve sevdikleri konuda yazmalarının motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. (Cristie, Enz & Vukelich, 2003; Richards & Renandya, 2008). 5.1.2016 tarihli derste metinler yazılmış ve metinlerin yazılması iki ders saatinde (2x45') tamamlanmıştır. Metnin yazılma süreci döngüsü Şekil 8'de aktarılmaktadır.



Şekil 8. 'Facebook'un Özellikleri' Konulu Metnin Yazılma Süreci

Metnin yazılması sırasında; soru/yanıt, model olma, listeleme ve poster/şema kullanımı stratejileri kullanılmıştır.

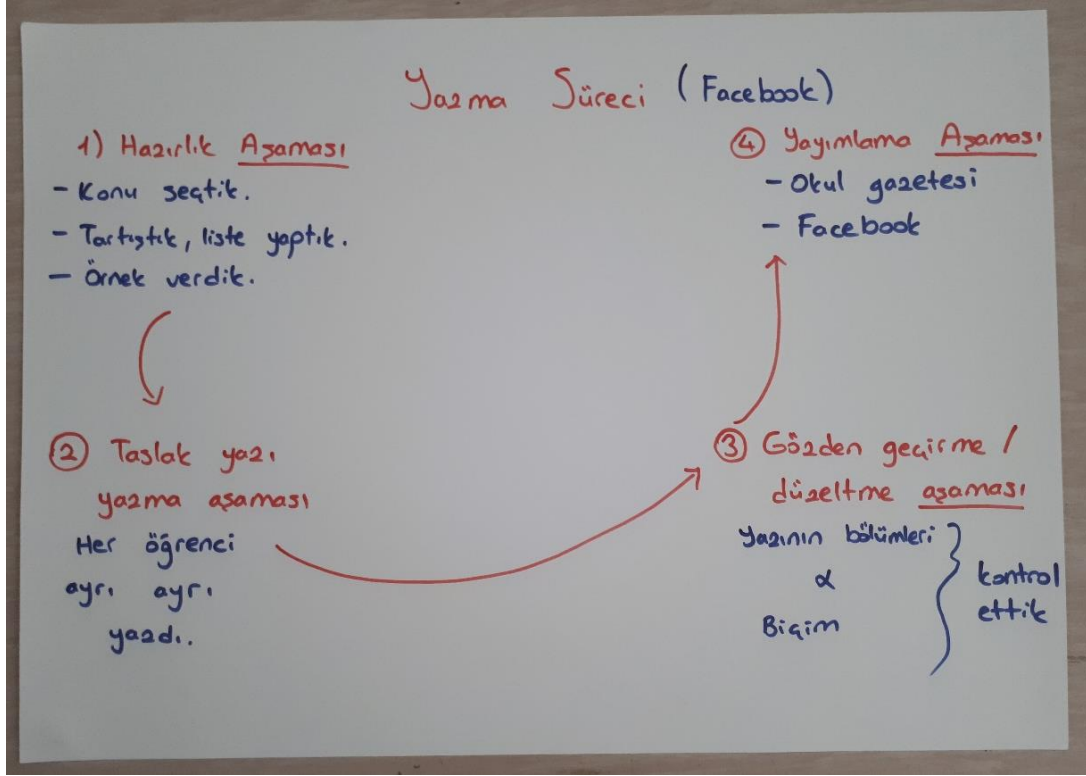
Soru / Yanıt Stratejisi. Metnin yazılması sırasında en fazla kullanılan strateji olmuştur. Sorular; önceki bilgileri hatırlatma/tekrar etme, konuyu başlatma ve sürdürme, öğrencilerin anlamalarını kontrol etme, sonraki bölüme geçiş yapma, duygu ve düşüncelerini belirleme, metinleri düzeltme amaçları ile sorulmuştur. Sorular öğrencilerin düzeylerine uygun bir şekilde, sözlü veya yazılı olarak, görsel materyallerle desteklenerek ve teknoloji desteği kullanılarak sorulmuştur (Schley & Stinson; 2016). Sorulara yanıt gelmemesi durumunda, farklı şekillerde ifade edilerek tekrarlanmıştır. Soru-yanıt çalışmalarının bu şekilde gerçekleşmesinin öğrencilerin dolaylı bir şekilde yazma/dil

becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Graham & Wong, 1993; Harrel ve Jordan)

Model Olma. Bu strateji en sık kullanılan ikinci strateji olmuştur. Süreçte hem öğretmen öğrencilerine, hem de öğrenciler birbirlerine model olmuşlardır. Araştırmacı, metnin yazılması sırasında Facebook'un özelliklerini listelenme ve giriş paragrafında hangi bilgilerin olduğunu ve nasıl yazılabileceğini göstermek için sesli ve yazılı olarak model olmuştur. Stratejilere model olma üstbilişsel gelişim için sınıfta yapılması gereken önemli stratejilerden biridir ve model olma öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişiminde önem taşımaktadır (De La Paz, Monte-Sano, Arbor, Felton, Croninger, Jackson, Worland Piantedosi; 2016; Joseph, 2006, Scott-Weich & Yaden, 2017).

Liste yapma. Ders sırasında yazının içeriğini oluşturma amacı ile planlama/hazırlık aşamasında bir kez kullanılmıştır (Richards ve Renandya, 2008). Öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte oluşturulmuştur. Facebook'un özellikleri listelenmiş ve gelişme bölümünün bu liste ile zenginleştirilmesi sağlanmış ve sesli model olunmuştur. 'Facebook' ile ilgili sözcükler listesi: fotoğraf paylaşma, haberleşme, sohbet etme, grup oluşturma, oyunlar, arkadaşlık isteği, yorumlar, mesajlaşma, reklamlar, ilişki durumu, etkinlikler ve engelleme sözcüklerinden oluşmaktadır.

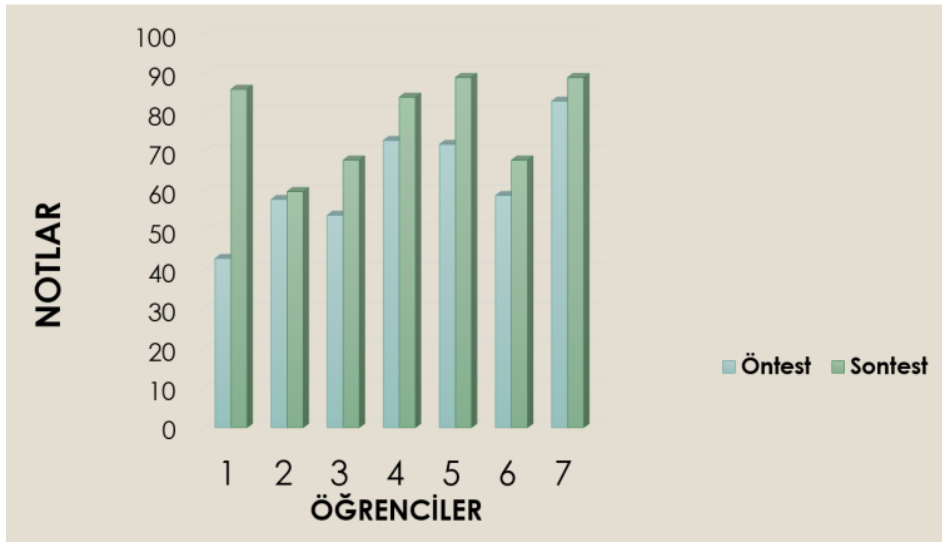
Poster ve Şema Kullanımı. Dönem içinde farklı derslerde hazırlanan poster ve şemalar sürekli sınıf duvarlarında sergilenmiştir. Terimler ve kavramlarla ilgili posterler üzerinde çok yoğun tekrarlar yapılmıştır. Derste 'Yazma Sürecinin Aşamaları', 'Yazının Bölümleri ve İçeriği', 'Gözden Geçirme/Düzeltilme' ve 'Metinlerin Yazılma Süreçleri' isimli poster/şemalar kullanılmıştır. Dersin sonunda 'Facebook'un Özellikleri' konulu metnin yazma şeması öğrencilerle birlikte oluşturulmuştur (Fotoğraf 12). Derste kullanılan ve geliştirilen poster/şemalar öğrencilerin konu ile ilgili önemli terimleri hatırlamalarına, ilişkilendirmelerine, okuma ve yazmalarına uygun ortam hazırlanmıştır (Luckner & Cooke, 2010; Schirmer, 2000).



Fotoğraf 12. ‘Facebook’ İsimli Metnin Yazılma Süreci

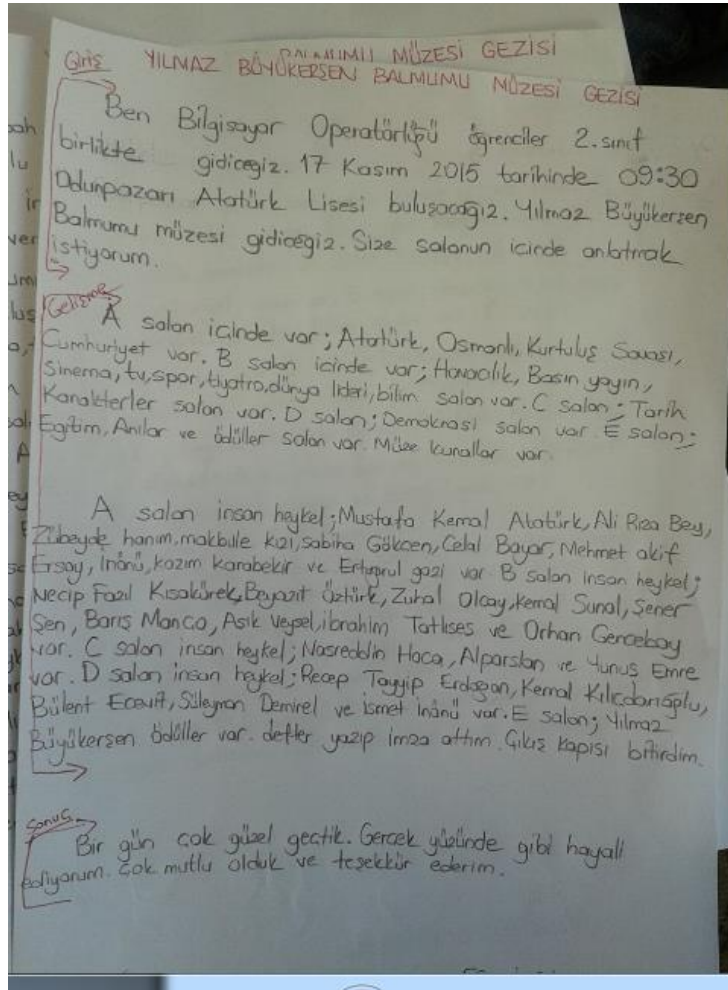
Yapılan uygulamalar öğrencilerin yazılı anlatım beceresini nasıl etkilemiştir?

Araştırmada gerçekleştirilen ön test ve son test sonuçlarına göre, DOYY ilkeleri ile uygulanan etkinlik ve stratejilerin işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinde sınırlı da olsa gelişim sağladığı Grafik 1’de görülmektedir.



Grafik 1. Ön Test Ve Son Test Sonuçlar

Süreçte öğretmen ve öğrenciler birlikte yoğun bir şekilde çeşitli metinler yazmışlardır. Araştırmanı son test verileri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının metinlerine başlık yazdıkları; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini özelliklerine uygun bir şekilde yazdıkları belirlenmiştir. Giriş bölümünde; konu, var ise yer, zaman, kahraman ve olay belirtilmiştir. Gelişme bölümünde ise konu ile ilgili örnekler verdikleri, açıklama yaptıkları, ilişkili kavramları sıraladıkları belirlenmiştir. Sonuç paragrafında ise duygu ve düşüncelerini ifade ederek metinleri tamamlamışlardır. (Fotoğraf 13) Yine öğrencilerin tamamının istenen konuya uygun içerikte yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Truax'ın (1985), araştırmasındaki öğretmen ve öğrencilerin birlikte yazar olarak çalıştığı ortamlardan işitme engelli öğrencilerin biçim ve içeriğe yönelik yarar sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir.



Fotoğraf 13. Öğrenci Metin Örneği

Öğrencilerin sözcük dağarcıkları, sözdizimi ve imla kuralları/noktalama işaretleri ile ilgili sınırlılıklarının devam ettiği ve yoğun desteğe olan ihtiyaçlarının devam ettiği belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin öğretimi için daha fazla zamana ve tekrarlara gereksinim duyulmaktadır (Dostal, Wolbers & Kilpatrick, 2016; De La Paz ve diğ. 2016; Schirmer, 2000).

Yapılan uygulamalarla ilgili olarak öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmada, öğrencilerin yazma dersleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile beş soru sorulmuştur. Öğrencilerin dillerindeki sınırlılıklar nedeni ile soruları anlamakta zorlanmaları nedeni ile sorular tüm sınıfa sözlü olarak açıklanmış ve daha sonra öğrenciler bireysel olarak soruları yanıtlamışlardır. Öğrenci görüşleri, sorulan sorularla oluşturulan başlıklar altında sunulacaktır.

Ne öğrendiniz? İlk sorunun öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin tamamı yazma süreci ve yazının bölümleri ile ilgili bilgiler öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Fotoğraf 14). Öğrencilerden üçü yazma sürecinin aşamaları olan hazırlık yapma, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarını öğrendiklerini yazmışlardır. Dört öğrencinin bilgi verici metin ve 5N1K ile yazmayı öğrendiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Yanıtların öğrencilerin dil düzeyleri ilişkili olduğu, dil düzeyi daha iyi olan öğrencilerin yazılarının içeriklerinin daha zengin olduğu belirlenmiştir. Bununla ilişkili olarak üç öğrencinin yazma süreci ve yazının bölümleri dışında tek tek yapılan çalışmaları sıraladığı belirlenmiştir.

Ad Soyad : Hakan ÖZTOP
Tarih : 05/01/2016

1. Ne öğrendiniz?

Yazma süreci anlattı. Yazma süreci hakkında öğrendim. Hazırlık konuyu seçtik. Sonra defteri yazdık. Taslak yazı yazma ayrı ayrı yazdığı söyledi. Sonra gözetken geçirme/düzeltilme kontrol etti. Hoca Zeynep ve büşra'ya düzeltti. Yayınlanma okul gazete ve facebook yapacağını söyledi. Hoca SWİK ve Bilgi verici anlattı. Öğrendik.

Fotoğraf 14. ‘Ne öğrendiniz?’ Sorusu Öğrenci Yanıt Örneği

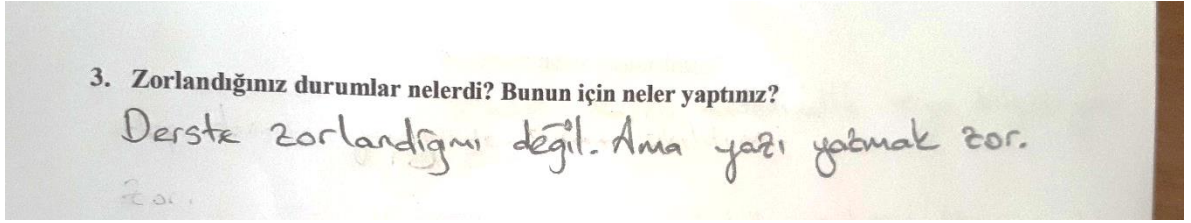
Nasıl öğrendiniz? Öğrenme sürecinden neler oldu? Öğrenciler yapılan çalışmaları sıralayarak bu soruyu yanıtlamışlardır. ‘Yazı yazdık.’, ‘Ödev yaptık.’, ‘Haber okuduk.’, ‘Soru sorduk.’, ‘Günlük yazdık.’, ‘Konu seçtik.’, ‘Gezi yaptık.’, ‘Poster yaptık.’, ‘Facebook’ta grup oluşturduk.’, ‘Facebook’ta yayımladım’ ifadelerine yer vermişlerdir. Ayrıca beş öğrenci, yazma sürecinde araştırmacı tarafından yapılan düzeltme çalışmalarını nasıl öğrendik sorusunun yanıtı olarak ifade etmiştir.

‘Hepimiz muhabir olduk.’, ‘Gazete haberi yazdık.’ diyerek okul gazetesine haber yazma amacını, diğer bir ifade ile öğrencilere verilen gerçek amaç ve hedeflerin etkili olduğu belirlenmiştir (Lehr, 1995; Tompkins, 2000).

Zorlandığınız durumlar nelerdi? Bunun için neler yaptınız?

Öğrencilerden dördü dersler sırasında zorlanmadıklarını dersi anladıklarını ifade etmişlerdir. (Fotoğraf 15) Bu öğrencilerden üçü dersin değil ‘yazı yazmanın’ ve ‘cümle kurmanın’ zor olduğunu belirtmişlerdir. Diğer iki öğrenci bilgi verici yazı yazmanın zor olduğunu ve sevmediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise metin yapısı ile ilgili bilgilerde zorlandıklarını belirtmiştir.

Zorlandıkları konularda neler yaptıkları ile ilgili olarak sadece dört öğrenciden yanıt gelmiştir. Öğrencilerin tümü istedikleri zaman öğretmenden yardım alabildiklerini belirtmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin yazma çalışmaları sırasında zorlandıkları konularla ilgili görüşleri, planlanan öğretimin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olması, etkinlik ve stratejilerin üstbilişsel bir şekilde gerçekleştirilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Luckner & Cooke, 2010; Paul, 1996; Schirmer, 2000; Schirmer & McGough, 2005).



Fotoğraf 15. ‘Zorlandığınız durumlar nelerdi? Bunun için ne yaptınız’ Sorusu Öğrenci Yanıt Örneği

Kolay gelenler nelerdi?

Bu soru ile ilgili öğrenciler; ‘yazma süreci, yazının bölümleri, içerik yazma, giriş/gelişme/sonuç, paragraf yazma, paragraf başı, 5N1K ve bilgi verici metin ve haber türleri’ kavramlarını öğrendiklerini ve bu konuların kolay geldiğini ifade etmişlerdir. İki öğrenci ‘derste yapılanların tümünün kolay olduğunu’ ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanan derslerden öğrencilerin yarar sağladıklarını düşündürmektedir (Asselin, 1999; Fountas & Pinel, 1996; Pearson ve diğ. 2007)

Böyle bir dersin hocası siz olsaydınız neler yapardınız?

Araştırmaya katılan öğrencilerden üçü soruyu yanlış anlayarak hangi dersin öğretmeni olmak istediklerini söyleyerek yanıtlamışlardır. İki öğrenci dersin uygulandığı hali ile yeterli olduğunu, kendilerinin de dersi bu şekilde yapacaklarını belirtmişlerdir. Diğer üç öğrenci ise günlük yazmaktan sıkıldıklarını, böyle bir derse günlük yazdırmayacaklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise öğrencilere ayrıca kitap okutacağını ifade etmiştir.

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelendiği araştırmada

öğrencilerin gerçekleştirilen derslerle ilgili görüşleri incelendiğinde DOYY ile ilkeleri ile gerçekleştirilen derslerle ilgili olumlu görüş taşıdıkları belirlenmiştir. Öğrenciler öğretim sürecinde zorlanmadıklarını, konuları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin ifadelerinden ihtiyaçları olduğunda verilen desteklerin öğrenmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere gerektiğinde, gerektiği kadar verilen desteklerle, süreç öncesi ve süreçte yapılan değerlendirmelerle, araştırma geçerlik komitesinin aldığı kararlarla gerçekleşen derslerden yarar sağladıkları düşünülmektedir. Facebook ve okul gazetesine haber yazmanın öğrencilere gerçek amaçlar sağladığı ve motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin DOYY'un ilkeleri ile uygulanan derslerden özellikle, yazının biçim ve içeriğini geliştirmeye yönelik yarar sağladıkları belirlenmiştir. Araştırma sürecinde, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek verilmesi, sınırlı okuma/yazma becerisine sahip işitme engelli öğrencilere model olunması, derslerin üstbilişsel gerçekleştirilmesi, ürün kadar sürece önem verilmesi, öğrencilere seçme/sahiplenme imkânı verilmesi ve yoğun tekrarlar öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiştir. Yazılım anlatım derslerinin planlanmasında; öğrencilerin dil düzeyleri, konuya ilgi ve istekleri, konu ve yazılı anlatım ile ilgili bilgi ve deneyimleri belirleyici olmuştur.

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelendiği araştırmada, yazma sürecinin aşamalarının alan yazın ile aynı aşamalarda ve döngüsel bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. *Planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme* ve *yayımlama* aşamalarına tekrarlara yer verildiği görülmektedir. *Planlama/hazırlık* ve *taslak yazma* aşamalarında yoğun tekrarlara yer verilmesinde; öğrencilerin dil düzeylerinin, yazma ile ilgili deneyimlerinin ve metin yapısı hakkındaki bilgi düzeylerinin belirleyici özellikleri oluşturduğu belirlenmiştir. Uygulamacılar, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak her bir metnin yazılma sürecini belirleyici kararları öğretim süreci içerisinde almalıdırlar.

Araştırmada iki tür 'tekrara' yer verildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi; yazma sürecinin aşamalarının tekrarlarıdır. Bunun sebebi yazma sürecinin, doğasının lineer değil döngüsel olmasıdır. Yazmanın doğası ve işitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılık nedeniyle *planlama/hazırlık aşaması, taslak yazma* ve *gözden geçirme/düzeltilmeler* birden fazla kez gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen diğer tekrarlar öğrencilerin dil düzeylerinin sınırlılığı nedeniyle konulara ve kavramlara yönelik yapılan tekrarlardır. Alan yazın işitme engelli öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimi için derslerde daha fazla tekrar ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek

dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanırken öğrencilerin tekrarlara ihtiyaç duyduğu konular ve kavramların belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırma sürecinde yapılan değerlendirmelerin sonucunda öğrencilerin metin bölümleri olan giriş, gelişme ve sonuç yazma ve bu bölümlere uygun içerik yazma konusunda dilbilgisi ve imla kurallarına göre daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Dilbilgisi ve imla kurallarının gelişimi açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerde bu becerilerin gelişimi uzun bir süreci gerektirmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin zengin, yoğun ve sistematik çalışmalara, tekrarlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde DOYY'un yazma bileşenlerinin/aşamalarının tamamı kullanılmıştır. Öğretmenin çok yoğun bir şekilde model olduğu paylaşılan yazmadan, rehberli yazmaya, etkileşimli yazmaya ve bağımsız yazmaya doğru öğrenciye yapılan destek azalmaktadır. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri gözönünde bulundurulduğunda, *etkileşimli yazmanın* daha etkili olduğu gözlenmiştir. Farklı dil düzeyinde öğrencilerle yapılacak yazma çalışmalarında paylaşılan yazma, rehberli yazma veya bağımsız yazma daha etkili olabilecektir. Araştırmanın gerçekleştiği bu gruptaki öğrencilerin etkileşimli yazma sırasında motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerle birlikte cümlelere karar vererek yazması, model olması, ortak tek bir metin yazılması, metnin yazılması sırasında öğretmenin sorular sorarak dersi yönlendirmesi, öğrencilerden gelen görüşleri, bilgileri, dili kabul ederek, gerekiyorsa sözlü ve yazılı düzeltmeler yapması gibi özellikler taşıması nedeniyle öğretmen ve öğrencinin birlikte yazar olarak çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde kullanılan etkinlik ve stratejiler, süreçte karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik planlanmaları sağlamış, öğrencilerin yazılarının niteliğini artırarak öğrencilerin nasıl daha iyi yazar olabilecekleri konusunda katkı sağlamıştır. Metinlerin yazılma süreçlerinde stratejiler doğrudan öğretilmiş, model olunmuş, gerekli destekler ve öğrencilerin katılımcı olmaları sağlanmıştır. Bu faktörlerin kullanımına göre araştırmacının kontrolü azaltmış ve/veya öğrencinin aktifliği artmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre desteklerinin, kontrollerinin miktarını ve öğrencinin etkin olma derecesini belirlemelidirler. Araştırmada dersler, öğrencilerin

düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde bireysel veya grup olarak planlanmış ve uygulanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları bağlamında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Araştırma verilerinin ışığında işitme engelli ilk, orta ve üniversite öğrencileri ile yazma süreci ve aşamalarının uygulandığı ‘yazma dersleri’ planlanabilir ve okul ders programlarında yer alabilir..
- Tüm yaş gruplarındaki işitme engelliler ve özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında etkili yazma süreci öğretimine yönelik eğitimler verilebilir.
- Elde edilen bulguların genellenebilmesi amacı ile aynı araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcı ve araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
- Yazılı anlatım beceresinin geliştirilmesinde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yarı deneysel, deneysel ve tekdenekli araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye’deki farklı eğitim kurumlarındandaki işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alathi, R. & Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup Çalışması *Ankara Üniversitesi, EğitimBilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1). 27-43.
- Albertini, J. A. & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. Marschark, M. & Spencer, E. P. (eds.) *Oxford Handbook of deaf studies, language and education*. (s: 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behaviour analysis for teachers* (3. Basım). New York: Merrill.
- Akkaya, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Anılan, H. Kaya, M. F., Bayrak, E. & Kaynaş, E. (2010). Konu Bağımlı ve Konu Bağımsız Yazma Çalışmalarının Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1), 103-119.
- Asselin, M. (1999). Balanced Literacy. *Teacher Librarian*. 27 (1), 69-70.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96(3), 237-246.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (1996). *Direct Instruction Reading*. Third Edition. New Jersey, Columbus, Ohio, Merrill, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Crawford, L., Lloyd, S. & Knoth, K. (2008). Analysis of Student Revisions on a State Writing Test. *Assessment for Effective Intervention*. 33(2), 108-119.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research:planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Upper Saddle River.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Arbor, A., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., Worland & Piantedosi, K. (2016) A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1). 31–52 | doi:10.1002/rrq.147
- Dostal, H. M., Wolbers, K. A., & Kilpatrick, (2016). Differentiating writing instruction for students who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 17(1). 19-38.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erbilen, B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM’de ortaokul sınıflarına devam eden 13–14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 8901)
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye).

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 51390)

Erdoğan, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.

Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading, good first teaching for all children*. Heinemann, Portsmouth, NH.

Fraenkel, J. & Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (4th ed.). USA: McGraw-Hill Companies, Inc.

Gambrell, L.B., Morrow, L. M. ve Pressley, M. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction*. USA, The Guildford Press.

Gay, L.R. & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.

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

Gormley, K. & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach. *The Volta Review*. 89(3), 157-170.

Graham, L. & Wong, B.Y.L. (1993) Comparing two modes in teaching a question answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 270-279.

Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis, *The Journal of Educational Research*. 104, 396-407.

- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Harrel, A. & Jordan, M. (2002). *50 Active Learning Strategies for Improving Reading Comprehension*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Johnson, P.A. (2002). A short guide to action research. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Joseph, N. (2006). Strategies for Success; Teaching Metacognitive Skills to Adolescent Learners. *The NERA Journal*. 42 (1), 33-39
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*. 6(3). 1029-1047.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan ‘tanımlama yapma’ stratejisinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International*. January 2 (1), 19-41.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individual with hearing impairments. *Educational Research and Review*. 11(15). 1402-1414. DOI: 10.5897/ERR2016.2835
- Karasu, H. P. & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3). 1089-1109.

Kaya, Z. (2012). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No.312593)

Klecan-Aker, J. Ve Blondeau, R. (1990). An Examination of the Written Stories of Hearing-Impaired School-Age Children. *The Volta Review*. 922(6), 75-282.

Kluwin, T.N., & Kelly, A.B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children*, 59, 41-53.

KNILT (The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching) http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit_1:_What_is_and_why_use_action_research adresinden 10 Kasım 2011 tarihinde erişilmiştir.

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

Lehr, F. (1995). Revision in the Writing Process. Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN.

Livingstone, S. (1989). Revision Strategies of Deaf Students Writers. *American Annals of Deaf*. 134(1) 21-26.

Luckner, J. L. & Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, Spring, 155 (1), 38-67.

- Marchisan, M. L., & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154- 162.
- McKensie, L. & Tompkins, G. E. (1984). Evaluating Students' Writing: A Process Approach. *The Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.
- Pearson, P. D., Raphael, T. E., Vicki, L. B., & Madda, C. L. (2007). *Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now*. (Ed.) Gambrell, L.B., Morrow, L. M. ve Pressley, M. *Best Practices in Literacy Instruction*. (178-203). NY: The Guilford Press.
- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Winter 1 (1). 3-15.
- Pressley, M., Roehrig., A., Bogner, K., Raphael, L. M. & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*. 34 (5). 1-14.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2008). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Newyork: Cambridge Universtiy Press.
- Rose, S., Mc Anally, P. L. & Quigley, S. P. (2004). *Language Learning Practices with Deaf Children*. Austin. Pro Ed.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading ve Writing Quarterly*. 25. 125-138.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Schirmer, B.R. & Mc Gough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply. *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.

- Schley, S. & Stinson, M. A. (2016). Collaborative Writing in the Postsecondary Classroom: Online, In-Person, and Synchronous Group Work with Deaf, Hard-of-Hearing, and Hearing Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 151-164.
- Scott-Weicha, B. & Yaden, D. B.(2017). Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: a case study. *Early Child Development And Care*, 187 (3–4), 418–435.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1246446>
- Susar Kırmızı, F. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (3), 319-337.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14 (2), 147-169.
- Thangi, M. & Appanah, N. H. (2014). Using Scaffolded Self-Editing to Improve the Writing of Signing Adolescent Deaf Students. *American Annals of the Deaf*.
- Tompkins, G. E. (1997). *Literacy for the 21st century, teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice-Hall Inc.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, New Jersey. Merril Publishing Company.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.

- Tuncay, H. (1980). İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Uzuner, Y. (2007). The impact of strategies used in the Blanced Literacy Approach on story grammar acquisition of three Turkish students with hearing loss: an action study. *Deafness and Education International*. 9 (1). 24-44.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S. & Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4). 2111-2134.
- Ülper, H. & Uzun, L. (2009) The Effect of the Writing Programme Prepared In Accordance With Cognitive Process Model on Student Success. *Elementary Education Online*. 8(3), 651-665.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98 (1), 97-144.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S. & Mayberry, R. (1996). How do deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *Volta Review*, 98, 3-38.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yuknis, C. (2014). A Grounded Theory of Text Revision Processes Used by Young Adolescents Who Are Deaf. *Council for Exceptional Children*. 80 (3). 307-322. DOI: 10.1177/ 0014402914522426

EKLER

Ek 1 – İzin Mektubu.....	62
Ek 2 - Grup Dil Dersi ve Bireysel Dil Destek Dersi Veri İzleme Tabloları	63
Ek 3 – Ders Planı ve Değerlendirmesi	66
Ek 4 – Yazılı Anlatım Değerlendirme Soruları.....	72
Ek 5 - Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı (YABDA).....	77
Ek 6 - Dengeli Okuma Yazma ve Yazma Süreci Değerlendirme Formu	78

Ek 1 - İzin Mektubu

İZİN MEKTUBU

Sevgili -----;

Bizler Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda farklı derslerde araştırmalar yapıyoruz. Çalışmaların amacı, siz öğrencilerin mesleğinizde ve yaşamınızda ihtiyacınız olan okuma-yazmayı geliştirmek ve başka işitme engelli öğrencilere yardımcı olmaktır.

Çalışma 2015-2016 Güz ve bahar döneminde yapılacaktır. Dersler çoğunlukla grup, bazen de bireysel olarak yapılacaktır. Ara sınavlar ve dönem sonu sınavları da çalışmaların önemli bölümüdür.

Dersleri video kamera ile kayıt edeceğiz. Kayıtları Yıldız Uzuner, Güzin Karasu ve Ayşe Beral izleyecekler. Derslerde hem öğrenciler hem de öğretim elemanı dosya tutacaklar. Bazen seninle ve arkadaşlarınla görüşmeler yapacağız.

Bu çalışmayı bilimsel toplantılarda ve derslerde sunacağız, kitaplar ve makaleler yazacağız. Bu çalışmalarda, senin ve arkadaşlarının ismini iznin olmadan kullanmayacağız. İstersen ismini değiştirerek yayınlarız.

Bu mektubu okuduğun ve araştırmaya katıldığın için tekrar teşekkür ederiz.

Sevgiler

Güzin Karasu

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Derslere düzenli olarak devam edeceğim.

Tarih:

Adı- Soyadı

Ek- 2 Grup Dil Dersi ve Bireysel Dil Destek Dersi Veri İzleme Tabloları

2015-2016 Öğretim Yılı I. Dönem Bilgisayar II Sınıf / Veri Toplama Tablosu Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III

Tarih	Konu	Süre	Katılma yanlar	Grup/ Bireysel	Kayıt
06.10.2015	*Muafiyet çoktan seçmeli sınavının, dil bölümünün uygulanması. *Okul gazetesinin 13. Sayısının incelenmesi. Gazetede olan ve olmayan haber türlerinin listelenmesi. Okul gazetesine hazırlanacak haberlerin türlerinin belirlenmesi. *Büşra Dalbadan ve Zeynep Göktaş'a okuma envanterinin uygulanması.	2 Saat 35 dakika	Tam	Grup	Var.
13.10.2015	Özel nedenlerle ders yapılamadı.				
20.10.2015	*Okul gazetesini ile ulusal bir gazetenin karşılaştırılması ve gazetede kimlerin çalıştığının belirlenmesi ve bizim okul gazetemiz için görev dağılımının yapılması. *Facebook grubunun oluşturulması	2 Saat, 31 dakika	Tam	Grup	Var.
27.10.2015	- Günlük ve dosya çalışması -Yazma sürecinin aşamaları ve nasıl gerçekleştirildiği çalışmasının Facebook mesajları ile gerçekleştirilmesi -Okul gazetesine hazırlanacak gezi haberi ile ilgili gezi yapılacak yerin belirlenmesi -Önceki derste neler yaptık? İşkartları ile pekiştirilmesi		Hasan Özkan ve Hasan İlter	Grup	Var.
03.11.2015	-Okul gazetesinin içerik analizinin yapılması ve yazma sürecinin aşamalarına göre interaktif olarak yazılı anlatımı. İZLE -Metin yapısı bilgisi -Eskişehir Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi'nin internet sayfasının incelenmesi, gezinin planlanması ve hangi konularda haberlerin yazılabileceğinin belirlenmesi.	2 Saat 21 dakika	Hasan İlter	Grup	Var.
10.11.2015	-Yazılı anlatım ödevlerinin kontrolü/günlük yazma -Belirlenen öğrenci ödevlerinin birlikte biçim ve içerik kontrolü.	2 saat 16 Dakika	Tam	Grup	Var

	-Yazma süreci ve metin yapıları bilgilerinin tekrarı -5N1K'nın tekrarı ve örnek haber inceleyip yazma. -Eskişehir Balmumu Müzesi'nin internet sayfasının incelenmesi, gezinin planlanması ve hangi konularda haberlerin yazılabileceğinin belirlenmesi.				
17.11.2015	Eskişehir Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi Gezisi	3 saat	Tam	Gezi	Fotoğraflar var.
18.11.2015 Telafi	Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi gezisi ile ilgili yazdıkları Yazıların bireysel ve grup olarak düzeltilmesi	2 saat 11 dakika	Tam		
24.11.2015	-Yılmaz Büyükerşen Balmumu müzesi ile ilgili haberlerin incelenip önemli konu ve kavramların listelenmesi -İnteraktif metin yazma ve metnin sonunu öğrencilerin bireysel olarak yazmaları -Yazma süreci aşamalarına göre yaptığımız çalışmanın grafiğinin hazırlanması -Bireysel yazı düzeltme	2 Saat 17 dakika	Yahya	Grup	Var.
1.12.20015	-Bir internet sitesinde olması gereken özellikler' isimli metnin incelenmesi ve Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi internet sitesi ile karşılaştırılması -Öğrencilerin okul gazetesi ile ilgili rolleri ve rolleri ile ilgili yaptıkları çalışmaların anlatılması. -5N1K ile ilgili haber yazmaları ödevlerinin verilmesi.		Hakan ve Büşra	Grup	Var.
8.12.2015	-Bir internet sitesinde olması gereken özellikler' isimli metnin incelenmesi ve Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi internet sitesi ile karşılaştırılması -Okul gazetesine hazırladıkları bağımsız haberlerin sürecinin izlenmesi	2 saat 12 dakika	Fevzi	Grup ve Bireysel	Var.
15.12.2015	-Bir internet sitesinde olması gereken özellikler' isimli metnin incelenmesi ve Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi internet sitesi ile karşılaştırılması	2 saat 24 Dakika	Tam	Grup	Var
22.12.2015	-Teknoloji haberlerinin sınıfta sözlü ve yazılı anlatımı	2 saat 16 Dakika	Yahya, Hasan İ.	Grup	Var
29.12.2015	-Mezun öğrencilerle yaptıkları görüşmelerle ilgili yazı	2 saat	Yahya, Büşra	Grup	Var

	-Teknoloji haberi				
5.1.2016	Facebook ile ilgili haber yazma	2 saat 32 Dakika	Tam	Grup ve Bireysel	Var

2015-2016 Öğretim Yılı I. Dönem
Bilgisayar II Sınıf / Veri Toplama Tablosu
Bireysel Dil Destek Dersi III

Tarih	Konu	Süre	Katılma- yanlar	Grup/ Bireysel	Kayıt
05.10.2015	-İzin mektuplarının imzalanması. -Yazılı Anlatım Öntest sınavının gerçekleştirilmesi.	1 Saat 35 dakika	Tam	Grup	Dersin ilk 20 dakikası yok.
12.10.2015	Meslek Dili Derslerinin Desteklenmesi	2 saat	Tam	Grup	Var
19.10.2015	Meslek Dili Derslerinin Desteklenmesi	1 Saat 30 dakika	Tam	Grup	Var
26.10.2015	Meslek Dili Derslerinin Desteklenmesi	1 Saat 36 dakika	Hasan ve Hasan	Grup	Var
2.11.2015	Seçim tatili yapıldı.				
9.11.2015	Grup dil dersinde yazılan yazıların düzeltilmesi	1 Saat 25 dakika	Tam	Grup	Var
16.11.2015	Meslek Dili Derslerinin Desteklenmesi	1 Saat 30 dakika	Yahya, Hakan		Var
23.11.2015	-Ödev kontrolü, günlük yazışmaları -Dosya Kontrol listesi geliştirme ve bireysel yazı düzeltme.	1 Saat 30 dakika	Tam	Grup ve bireysel	Var
30.11.2015	Engelliler Günü Toplantısı nedeniyle yapılamadı.				
07.12.2015	Bilgi verici metin ile 5N1K özelliğindeki metinlerin karşılaştırılması	1 Saat 12 dakika	Tam	Grup	Var
14.12.2015	Grup dil dersinde yazılan yazıların düzeltilmesi	1 Saat 30 dakika	Yahya	Bireysel	Var
21.12.2015	Grup dil dersinde yazılan yazıların düzeltilmesi	1 Saat 22 dakika	Yahya, Hasan İlter	Bireysel	Var
28.12.2015	Grup dil dersinde yazılan yazıların düzeltilmesi	1 Saat 15 dakika	Tam	Bireysel	Var
4.1.2016	Grup dil dersinde yazılan yazıların düzeltilmesi	1 Saat 30 dakika	Tam	Bireysel	Var

*Gri alanlar projenin desteklendiği derslerdir.

Ek – 3 Ders Planı ve Değerlendirmesi

18.11.2015

Ders : Yazılı ve Sözlü Anlatım

Konu : -Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi gezisi ile ilgili yazdıkları yazıların bireysel ve grup olarak düzeltilmesi

Ders Süresi : Üç ders saati (3x45')

Araçlar : Akıllı tahta, internet, tahta, resim kağıtları, tahta kalemli, günlük defterleri, facebook, öğrenci yazıları, cep telefonu kamerası, 5N1K ile ilgili metnin bölümleri ve içeriği poster, gözden geçirme ve düzeltmelerin; biçim, içerik ve dilbilgisi olarak yapılabileceğini gösteren poster.

AMAÇLAR:

A. Bilişsel Amaçlar:

1. Yazma sürecinin 'hazırlık/plan yapma', 'taslak yazma', düzeltme ve 'yayınlama' dan oluştuğunu söyleyebilirler.
2. Yazı yazmanın bir süreç olduğunu söyleyebilirler ve yazabilirler.
3. Hazırlık aşamasında konuyu bulduğumuzu, konu ile ilgili düşündüğümüzü ve araştırma yapabileceğimizi söyleyebilirler ve yazabilirler.
4. Yazma sonrasında; ilk yazılara 'Taslak Yazı' dediğimizi, taslak yazılarda düzeltmeler yapılabileceğini söyleyebilirler.
5. Yazının gözden geçirme/düzeltilme aşamasında; biçim, içerik ve dil bilgisi düzeltmelerinin yapıldığını söyleyebilirler ve okuyabilirler.
6. Yazıların giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu, yazılara başlık konduğunu söyleyebilirler ve okuyabilirler.
7. Yazının giriş paragrafının okuyucuya yazı hakkında bilgi verdiğini, yazının konusunun bu paragrafta yazıldığını söyleyebilirler ve okuyabilirler.
8. Yazının gelişme bölümünde: konu ile ilgili açıklamalar yaptığımızı, örnekler verdiğimizizi, tanım yaptığımızı, karşılaştırma yaptığımızı vb. bilgilerin olabileceğini söyleyebilirler ve okuyabilirler.
9. Yazının sonuç bölümünde duygu ve düşüncelerin konu ile ilgili anlatıldığını söyleyebilirler ve yazabilirler.

10. Arkadaşlarının yazdıkları yazılarda; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının olup olmadığını ve içeriklerinin uygun olup olmadığını söyleyebilirler.

B. Dile İlişkin Amaçlar:

Sözcük Dağarcığı: taslak, taslak yazı, yayımlama, süreç, yazının bölümleri, başlık, balmumu, içerik, biçim.

İŞLEYİŞ:

Giriş: “Bu günkü dersimizde dünkü gezimiz ile ilgili yazmış olduğunuz yazılarınızı inceleyeceğiz ve birebir yazı düzeltme çalışması yapacağız.” diyerek derse başlanacak.

Gelişme: Dersin başında öğrencilerin yazıları gözden geçirilerek hangi öğrencilerin yazılarının inceleneceğine karar verilecek. Yazıların fotoğrafı çekilip, internetten mail olarak atıldıktan sonra tahtaya yansıtılarak incelenecek. Metnin yanında 5N1K’ya göre yazının bölümlerinde hangi konuların olacağı ve ne tür bilgilerin yazılabileceği ile ilgili poster asılacak.

Yazma sürecinin aşamalarının neler olduğu ve neler yapıldığı soru yanıtlarla tekrarlandıktan sonra; Balmumu Müzesi gezisi ile ilgili olarak Yazma süreci görseli hazırlanacak. Gezi ile ilgili yazıyı yazmadan önce hazırlık aşamasında neler yaptıkları, taslak yazıları nasıl yazdıkları ve şu anda gözden geçirme/düzeltilme aşamada olduğumuz paylaşılacak. Yayımlama ile ilgili olarak okul panosunda ve okul gazetesinde yayınlanabileceği paylaşılacak.

Öğrenci yazılarını düzeltmeden önce 5N1K biçim ve içerik poster bilgileri tekrarlanacak. İlk metinde öğrencilerle soru yanıtlarla önce başlık, giriş gelişme ve sonuç paragraflarının varlığı-yokluğu, daha sonra bu bölümlerdeki bilginin doğru olup olmadığı poster yardımı ile sözlü olarak incelenecek. İkinci metinde bu değerlendirmesini öğrencilerin yapması istenecek.

Sonuç: Bu gün derste yaptıklarımız sözlü olarak tekrarlanacak ve dersin son bölümüne geçilecek.

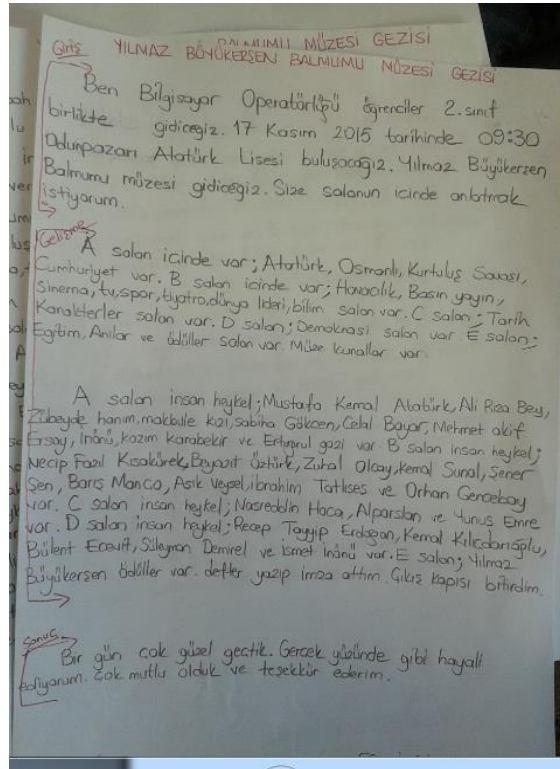
İzleyen aktivite: Öğrenciler defterlerine ‘Bu gün derste neler yaptık? Sorusunu yanıtlayacaklar ve günlüklerine bu gün neler öğrendiklerini yazacaklar. Bu sırada diğer öğrencilerle birebir yazı düzeltme çalışması yapılacaktır.

Ödev: Yılmaz Büyükerşen’in hayatı ve heykeltraşlığı ile ilgili gazete haberlerini araştırıp sınıfa getirecekler.

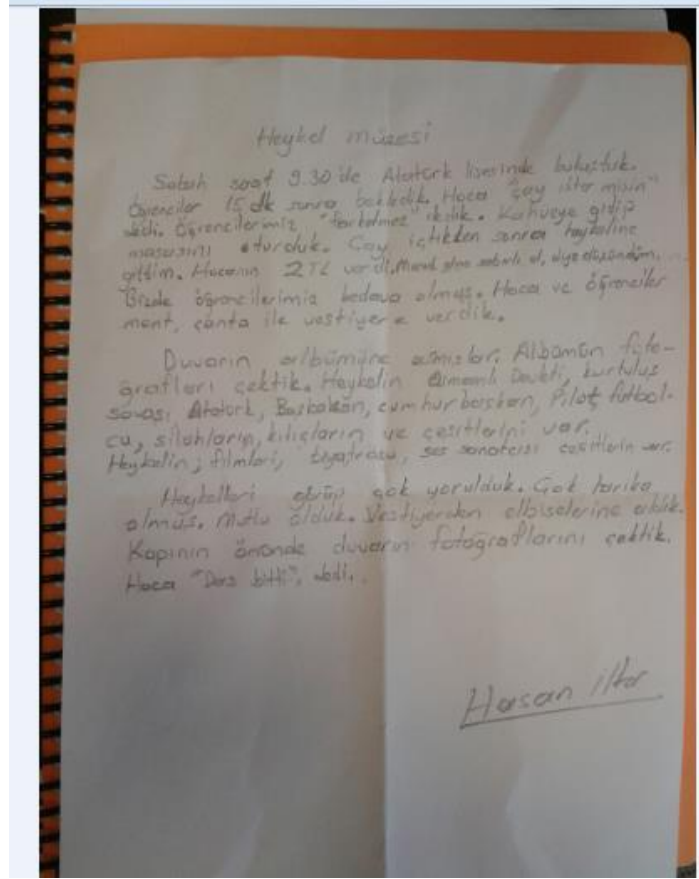
Günlüklerine bu gün derste neler öğrendiklerini yazacaklar.

Değerlendirme:

Öğrencilerden hangisinin yazısının inceleneceği ile ilgili olarak dersin başında yaptığım hızlı incelemede öğrencilerin hepsinin yazılarının grup ile birlikte incelenebilir özellikte olduğunu gördüm bu nedenle tüm öğrencilere hangi yazıyı inceleyelim diye sordum. Benim belli bir seçim yapmama gerek kalmadı. İlk yazılarına göre yazının biçim ve yazının bölümleri ile ilgili içeriklerini yazmada gelişme gösterdikleri görülüyor.

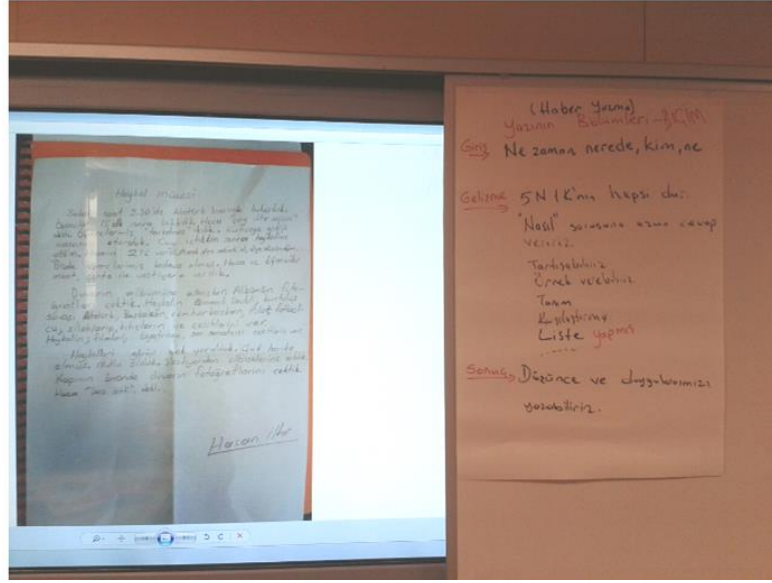


Fevzi'nin grup olarak incelenen yazısı

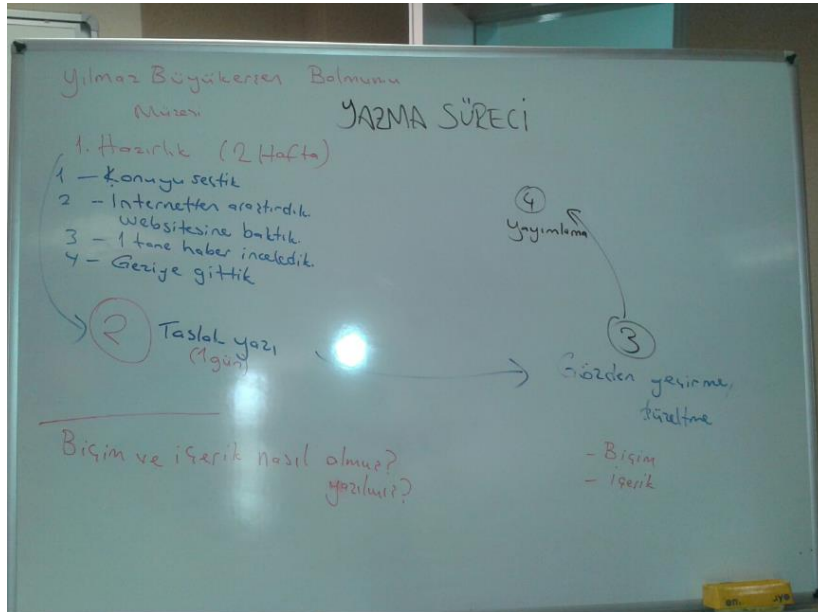


Hasan'ın grup olarak incelenen yazısı

Hepsi ödevlerini yapmış ve söylediğim gibi tamamında, başlık, giriş, gelişme ve sonuç paragrafları var. Fevzi okul gazetesi ile ilgili yazdığımız yazıdan yararlanmış ve bu yazının formatını transfer etmiş. Ama önemli değil. Bunu yapabilmesi de çok önemli. Hem zamanımız var, daha çok yazı yazacağız ve tekrarlar yapacağız. Her iki yazıda da başlık, giriş, gelişme ve sonuç olduğu paylaşıldı. Giriş paragrafında olması gereken bilgiler posterden bakarak incelendi. Büşra, Hasan'ın giriş bölümünde bazı yazdıklarınının gelişme paragrafına yazılabileceğini ifade etti. Öğrenciler ve ben onayladık.



Fevzi'nin gelişme bölümünde liste yaptığını, Hasan'ın ise hem liste yaptığı hem de örnek verdiği paylaşıldı. Sonuç bölümünde duygu düşüncelere yer verildiği paylaşıldı. Yazıların biçimlerinin ve içeriklerinin doğru olduğu, konu ile ilişkili olduğu paylaşıldı. Bu çalışmaları sözlü olarak tekrar tekrar yaptık, her öğrencinin sözlü olarak tekrarlamasını sağladım.



Müze gezisi ile ilgili yazının gözden geçirme ve düzeltme aşamasında olduğumuzu daha yayımlamadığımızı paylaştık.

Bilgiye yönelik amaçlarımın tamamını gerçekleştirdim. Bu gün derste neler yaptığımızı birlikte tahtaya yazsaydık iyi olacaktı diye düşünüyorum şimdi.

Hasan İlter, Zeynep ve Büşra ile yazı düzeltme çalışması yaptık.



Çocukların yazı düzeltme ile ilgili motivasyonları yüksek, hepsi hemen çalışmak istiyor. Pazartesi devam edeceğimizi söyledim. Zeynep'in yazısında iki imla hatası hariç hiç hata yok. Zeynep'ten farklı türde metinler (eleştiri, inceleme, özet çıkarma gibi) yazmasını istemem gerekiyor. Büşra'nın yazılı anlatımı oldukça iyi. Dil bilgesine yönelik düzeltmeler var.

Bilgiverici yazılar yazmamız gerekiyor. Gezi yazımız 5N1K'ya uygun idi. Y. Büyükerşen ve Müze'nin internet sayfasının incelenmesi, eleştirisi ile ilgili yazıların formatı farklı olacak. Çarşamba günkü derste bu yazılarla ilgili gazete haberlerini inceleyerek derse başlayacağız.

Ek – 4 Yazılı Anlatım Değerlendirme Soruları

Ad Soyad:

Tarih:.....

- 1. Bir gazete haberi yazın.**

Ad Soyad:
.....

Tarih:

2. Teknoloji, sanat, sağlık gibi bir konuda haber yazın.

Ad Soyad:

Tarih:

3. Gazete için bir hikaye yazın.

Ad Soyad:

Tarih:

4. Size verilen gazete haberini inceleyin.

- a) Gazete haberini anlatın.
- b) Duygu ve düşüncelerinizi yazın.

Her gün 40 dakika dışarıda oynamak çocukların gözlerine iyi geliyor

Çin’de yapılan bir araştırmada, çocukların her gün 40 dakika dışarıda oynamasının göz hastalığı olan ‘miyob’u azalttığı belirlendi. Araştırma altı okulda yapıldı ve iyi sonuçlar alındı.



Avrupa ve Amerika kıtasında miyopluk oranı yüzde 30-40 arasında değişiyor. Türkiye’de ise miyopluğun yüzde 25 oranında olduğu tahmin ediliyor. Miyoplukta, göz uzaktaki nesneleri bulanık görüyor. Miyopluğun nedeni tam olarak bilinmiyor. Bilgisayar başında çok zaman geçirmek ve çok kitap okumak gibi nedenlerden olduğu sanılıyor. Araştırmacılar, çevresel faktörlerin değiştirilmesiyle miyopluğun önüne geçilip geçilemeyeceği sorusuna araştırmaya devam ediyorlar.

http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/09/150917_oyun_miyop

Ad Soyad:

Tarih:

5. Size verilen gazete haberini inceleyin.

a) Gazete haberini anlatın.

b) Duygu ve düşüncelerinizi yazın.

Köpeğiyle birlikte sağlığına kavuştu



ABD'de James Wathen isimli hasta, bir hastanede 6 haftadan bu yana tedavi görüyor. 73 yaşındaki hasta uzun süredir göremediği köpeğine kavuşunca iyileşti. Wathen'ın köpeğini kaybetmesinin ardından psikolojik sorunlar yaşadığı ve verilen yiyecekleri yemediği. Wathen'in kaybolan köpeği 'Bubba' bulunur bulunmaz hastane odasına getirildi. Wathen ve köpeği uzun süre hasret getirdikten sonra yaşlı adamın sağlığının hızla iyileşmeye başladığı açıklandı.

<http://www.sabah.com.tr/saglik/2014/10/19/kopegiyle-birlikte-sagligina-kavustu>

Ek 5- Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi 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 ZAYİF :	Konu hakkında bilgisi yok. Verdiği bilgilerde tutarsız. 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 anadüşünce belirtilmiş. Düşünceler yeterli ölçüde geliştirilmemiş. Mantıklı olmasına rağmen plansız.
13-10 ORTA :	Akıcı değil, düşünceler karmaşık ya da birbiriyle bağlantısız. Konunun mantıklı bir sıralaması yok ve konu geliştirilmemiş ve gelişme yetersiz.
9-6 ZAYİF :	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 belirsiz.
9-6 ZAYİF :	Öğrenci kendine özgü kodlama yapmış, yazı anlaşılıyor. Türkçe sözcük bilgisi çok sınırlı.
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 ZAYİF :	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. Anlam kaybolmuş ve karışmış.
2 ZAYİF :	Yazım kurallarının hiçbirini bilmiyor. Noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzenlemesinde yerleşmiş hatalar var. Yazısı okunamıyor.
0	Değerlendirmek için yeterli değil.

TOPLAM PUAN :

Ek 6 - Dengeli Okuma Yazma ve Yazma Süreci Değerlendirme Formu

Tarih :				
Süre :				
Konu :				
Değerlendiren:				
	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Sınıfın Fiziksel Durumu Sınıfta pano var mı?				
Öğrencilerin çalışmaları sınıftaki panolarda sergilendi mi?				
Sınıf kitaplığı var mı? • Öğrenciler sınıf kitaplığından yararlandılar mı?				
Sınıfta teknolojik araç gereç var mı? • Televizyon • Video • Bilgisayar • Yansıtıcı • V.d.				
• Teknolojik araç gereç kullanıldı mı?				
Öğrencilerin oturma düzeni yapılan etkinliğe uygun mu?				
Dersin işlenişi Dersin amacı öğrencilerle paylaşıldı mı?				
Derste yazma sürecinin aşamalarına (Hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama) yer verilmiş mi? Hangileri?				

Derste hangi stratejiler kullanıldı? -Soru-yanıt -Model olma -Poster-Şema hazırlama/kullanma -Üstbilişsel stratejiler - Metin yapısı bilgisi - Yazma süreci aşamalarının doğrudan öğretimi -Tanım yapma -Karşılaştırma yapma -Liste yapma vb.				
Derste hangi etkinlik yapıldı? Yazı yazma Metin okuma inceleme Gezi Vb.				
Kullanılan materyal öğrencilerin ilgisini çekti mi?				
Derste okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine dengeli olarak yer verilmekte mi?				
Ders Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın bileşenlerinden/aşamalarından (sesli ve sessiz okuma, model olunan yazma, birlikte okuma ve yazma, rehberli okuma ve yazma, bağımsız okuma ve yazma) en az biri yer almakta mı?				
Ders öğrenciler için; • Amaçlı mı? • Anlamlı mı? İşlevsel mi?				
Ders materyali dersin amaçlarına uygun mu?				
Ders materyali öğrencilerin yaşına uygun mu?				
Öğrencilerin katkıları öğretimde kullanılmak üzere işlevsel olarak tasarlanmış mı?				

Ders öğrencilerin gelişimleri dikkate alınarak yapılmakta mı?				
Öğrencilerin sözel katkıları öğretimde kullanıldı mı?				
Öğrencilerin yazılı katkıları öğretimde kullanıldı mı?				
Öğretmen öğrencilerin yanlış anlamalarını öğretim olanağı olarak kullandı mı?				
Öğretmen öğrencilerin hataları için anlık geri bildirim sağladı mı?				
Öğretmen öğrencilerinin gelişimlerini delillerle öğrencilerine gösterdi mi?				
Öğrencilere gelişimleri hakkında açıklama getirdi mi?				
Öğretmen her bir öğrencinin katılımını sağlamaya çalıştı mı?				
Öğretmen öğrencilerin sıra alarak derse katılmalarını sağladı mı?				
Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağladı mı?				
Öğretmen öğrencilere karar verme fırsatları verdi mi?				
Öğrencilere ürün geliştirmeleri hakkında geri bildirim verdi mi?				
Genel Yorum İzlediğiniz ders genel olarak dengeli dil öğretim yaklaşımı ilkelerine uygun mu?				