



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 329-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.11.16

Kabul Tarihi: 14.07.17

Erken Görünüm: 26.07.17

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi*

Arzu Efe **
Anadolu Üniversitesi

H. Pelin Karasu ***
Anadolu Üniversitesi

Öz

Yazılı anlatım becerisi, işiten bireylerin olduğu gibi işitme engelli bireylerin de akademik ve sosyal hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin kazanılmasında okul çağında verilen sistematik ve programlı bir öğretimin önemi büyüktür. Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve bu becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel model şeklinde desenlenen bu çalışmaya Eskişehir il merkezindeki devlet okullarının 4 - 8. sınıflarına devam eden işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aşamasında öğrenciler ile kısa süreli ön hazırlık yapılmış; ardından bir öykü yazdırılmıştır. Öyküler, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ile puanlanmış, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, nicel betimsel analiz yapılmış ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular, öğrenci başarılarının $\bar{X}=46.99$ olduğunu, öğrencilerin en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliklerinde zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, dağılımın homojen olmaması, yaş aralığının geniş olması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu eğitim ortamının özellikleri gösterilebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli öğrenci, kaynaştırma eğitimi, yazılı anlatım becerisi.

Önerilen Atıf Şekli

Efe, A., & Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

*Bu çalışma "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini içermektedir. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öğretmen, E-posta: arzuefe@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-5034-2098>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: hpkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

Yazı, insanlar arasında kullanılan en yaygın iletişim araçlarından biridir. Bir yazının içerdiği duygu ve düşüncelerin okuyucular tarafından doğru anlaşılabilmesi için cümlelerin sözdizimine uygun olması, sözcüklerin doğru yazılması ve anlamına uygun kullanılması, cümlelerin bir bütün halinde anlamı yansıtmaması, cümleler ve paragraflar arasında anlam bütünlüğü olması, düşüncelerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi, imla ve noktalamanın doğru kullanılması gerekmektedir (Bağcı, 2011; Demirel, 2000; İleri, 2007; McLoughlin ve Lewis, 2005; Özdemir, 2008). Bu becerilerin kazanılmasında yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazma süreci, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da üzerinde durduğu anahtar bir kavram haline gelmiştir (Girgin, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Yazma süreci; konunun belirlenmesiyle başlayıp yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar devam eden bir süreçtir (Bruning ve Horn, 2000; Karasu ve Girgin, 2007; Richek ve ark., 2002; Tompkins, 2008). Yazma süreci; yazma aşamalarına hazırlık niteliğinde olan konu seçimi, konu ile ilgili düşüncelerin düzenlenerek bir yazı planı oluşturulması ve yazılmasını içeren taslak çıkarma, yazısındaki hataları kendisinin bulup düzeltmesini kapsayan gözden geçirme ve düzeltme, gözden geçirilip düzeltilen yazının okuyucularla paylaşıldığı yayınlama evrelerinden oluşmaktadır (Cunningham ve Allington, 2003; Danielson ve La Bonty, 1994; Girgin, 2002; Gunning, 2003; Hyland, 2002; Reutzel ve Cooter, 1996; Schirmer, 2000).

İşitme kaybı konuşma seslerinin algılanmasını zorlaştırmakta ve dil becerilerinin ediniminde gecikmeler yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle sınırlı kelime dağarcığına sahip olan işitme engelli çocuklar, dil becerilerinde işiten yaşlılarıyla aynı aşamalardan geçmelerine rağmen bu becerileri edinmeleri zaman olarak daha uzun sürmektedir (Isaacson, 1996; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985). Sözcük dağarcığının yeteri kadar gelişmemesi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerindeki yetersizlikler, konuşma dili becerilerinin gelişimini etkilemekte, konuşma dili becerilerinin gelişimi de sonraki yıllarda okuma ve yazma becerilerinde gecikmeye neden olmaktadır (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Tüfekçioğlu, 2003; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde güçlük yaşadıkları, bu güçlüklerin; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Erdiken, 1996, 2003; Karasu, 2004; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Ancak işitme engellilerin yazılı anlatım becerilerini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin geçmiş yaşantı ve ön bilgilerinin içeren anlamlı etkinliklerle birlikte yazma sürecine yer verildiğinde yazılı anlatım becerilerinde gelişme görüldüğünü vurgulamaktadır (Erdiken, 2010; Girgin, 2002; Girgin ve Karasu, 2007; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992).

Alanyazında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde; a) sözdizimi, sözcük dağarcığı ve yazım kurallarının üzerinde durulduğu (Erdiken, 1989; Tiryaki, 2014a; Tuncay, 1980; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985), b) yazının biçimsel özelliğinin yanında içeriksel özelliğinin de bu kriterlere eklendiği (Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Erdiken, 1996, 2003; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992, 1996), c) kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasıyla araştırmalara kaynaştırma öğrencilerinin dahil edildiği (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Kauffman, 2005; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Musselman ve Szanto, 1998; P. Karasu, 2010; Turğut, 2012), d) gelişen teknoloji ile yeni öğretim yöntemleri, materyeller ve değerlendirme araçlarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkilerinin ve değerlendirme araçlarının etkililiğinin incelendiği (Antia ve ark., 2005; Cheng ve Rose, 2009; Çiftçi, 2009; Easterbrooks ve Stoner, 2006; Lang ve Albertini, 2001; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Schley ve Albertini, 2005; Tiryaki, 2015; Wolbers, 2007), e) koklear implantın yaygınlaşması ile koklear implantlı öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmaların arttığı (Nelson 2008; Spencer, Baker ve Tomblin, 2003; Yaşamsal, 2010) görülmektedir. Araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde işiten akranlarına göre düşük performans gösterdikleri, yazma becerilerinin uygun etkinlikler ve öğretim yöntemleriyle geliştirilebildiği, işitme düzeyi, takvim yaşı, sınıf düzeyi, eğitim ortamı gibi değişkenlerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Easterbrooks ve Stoner, 2006; Ekinci, 2007; Erdiken, 2003; Karasu, 2004; Kauffman, 2005; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Lang ve Albertini, 2001; Musselman ve Szanto, 1998; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Tiryaki, 2014a, 2014b; Tuncay, 1980; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996).

İşitme kaybının doğuştan ya da dil edinimi öncesinde ortaya çıkması çocukların dil ediniminde önemli engeller yaratmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Aynı zamanda işitme kaybı derecesi arttıkça dil becerileri üzerinde görölen olumsuz etkiler de artmaktadır (Turan, 2003; Tuđđut, 2012; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). İşitme kaybı derecesi ile dil becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, işitme kaybı derecesi arttıkça yazılı anlatım beceri puanının düştüğu vurgulanmaktadır (Tuđđut, 2012). Sınıf düzeyi ve takvim yaşı ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda öğrencinin sınıf düzeyi ve takvim yaşı arttıkça yazılı anlatım becerisinin de arttığı görölmüştür (Antia ve ark., 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Yoshinago-Itano ve Snyder, 1985, 1996). Çeşitli araştırmalar okul öncesi eğitimin dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını, okuma yazma becerileri ile anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Lederberg, Miller, Easterbrooks ve Connor, 2014; Tuđđut, 2012). Bu durumun, okul öncesi eğitimde yapılan okuma yazma becerilerine ilişkin etkinliklerin çeşitliliği ve etkililiği ile ilişkili olduğu düşünölmektedir (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Williams, 1999).

Son yıllarda işitme engelli çocukların eğitiminde, işiten akranlarından ayrılmadan eğitim almaları temeline dayanan kaynaştırma uygulamalarına doğru bir artış görölmektedir. Ancak uygulamaya dahil olan işitme engelli çocuklardan dil ve akademik becerilerde işiten akranlarıyla benzer performans göstermeleri beklenmektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 1992). Yapılan araştırma sonuçları ise işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde, okuduğunu ve dinlediğini anlama ile problem çözme alanlarında işitenlerden belirgin şekilde düşük performans gösterdikleri yönündedir (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Nelson, 2008; Tüfekçioğlu, 1992). Ulusal alanyazında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaç edinen araştırmalar sınırlı sayıdadır (Karasu, 2004; Tiryaki, 2014a, 2014b; Tuđđut, 2012; Yaşamsal, 2010). Oysa son yıllarda yeni doğan taraması ile işitme kaybının doğumdan hemen sonra tanılanabiliyor olması, işitme cihazlarındaki teknolojik gelişmeler, koklear implant uygulamalarının yaygınlaşmasıyla artan beklenti nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerindeki durumlarının görölmesi açasından bu alanda yapılacak yeni araştırmalara olan ihtiyaç artmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamları ve programlarının düzenlenmesine, destek eğitim programı hazırlanmasına ve öğrencilerin akademik performanslarının izlenmesine yol gösterebileceği düşünölmektedir. Bununla birlikte bu araştırma, yazılı anlatım becerisini değerlendirmek amacıyla yazılı ürünün elde edilmesi ve değerlendirilmesi konularında alanyazına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın ikincil amacını öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilişkili olabileceği düşünölen demografik, odyolojik ve eğitimsel özelliklerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile ilgili beceri düzeyleri nedir?

b) Yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, ilk cihaz takma yaşı, takvim yaşı, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, var olan durumu saptayan ve “nedir?” sorusuna cevap arayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Bu araştırmada da “Eskişehir ilindeki kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanları nedir?” sorusuna yanıt aranmış, var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Ülkemizde, öğrencilere dördüncü sınıftan itibaren bağımsız yazma çalışmaları yaptırılmakta ve bireysel öykü yazma çalışmalarına geçilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bu nedenle bu araştırmaya dördüncü sınıf ve üzeri sınıflarda eğitim gören işitme engelli kaynaştırma öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı, gönüllü katılımı olan ve işitme kaybı dışında ek bir engeli bulunmayan 16 kaynaştırma öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı sözlü dili kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n=16)

Kategorik Değişkenler				
Özellikler	n	%		
Cinsiyet				
Kız	9	56,25		
Erkek	7	43,75		
İşitme Cihazı Kullanımı				
Kulak Arkası	14	87,50		
Koklear İmplant	2	12,50		
Sürekli Değişkenler				
Özellikler	\bar{X}	SS	Min.	Maks.
Takvim Yaşı (ay)	155.50	19.50	128	183
Tanı Yaşı (ay)	50	31.09	3	115
İlk Cihaz Takma Yaşı (ay)	60	34.64	7	116
İşitme Düzeyi (dBHL)	72.88	23.82	41	120
Okul Öncesi Eğitim Süresi (ay)	14.06	13.32	0	40
Kaynaştırma Eğitimine Başlama Yaşı (ay)	81.44	9.30	72	99

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 16 katılımcının 9’u kız, 7’si erkektir. İşitme düzeyleri 41 ile 120 dB (orta ve çok ileri derece işitme) aralığında bulunan öğrencilerin 14’ü kulak arkası işitme cihazı, 2’si koklear implant kullanmaktadır. İlk cihaz takma yaşları ise doğumdan itibaren 7 ay ile 9 yaş 8 ay arasında değişmektedir. Takvim yaşları 10;8 yaş ile 15;3 yaş arasındaki öğrencilerin tanı yaşları 0;3 yaş ile 9;7 yaş arasındadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim süreleri 0- 40 ay ve kaynaştırma eğitimine başlama yaşları 6 ile 8 yaş 3 ay arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel olan veriler, ailelerinin doldurduğu öğrenci bilgi formundan ve öğrencilerin yazdığı öykülerden elde edilmiştir. Araştırmada, yazılı ürünleri elde etmek amacıyla ön hazırlık kapsamında; sıralı kartlar, yazılı ürünleri puanlamak ve değerlendirmek için Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Öğrenci bilgi formu. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgileri toplamak amacıyla kullanılan bu formda çocuğun eğitimsel ve odyolojik bilgileri ile aile bilgileri yer almaktadır.

Ön hazırlık çalışması. Bu çalışma için “Foundations Reading Library” tarafından yayınlanan “Bad Dog? Good Dog!” isimli hikaye kitabında yer alan beş resim seçilmiş ve sıralı kartlar oluşturulmuştur. Sıralı kartlar, olayların birbiri ardına sıralandığı en az iki karttan oluşan ve bir hikaye içeren kartlardır (Girgin, 2007). Uygulanacak sıralı kartların birincisinde; köpeğin bankta oturan bir çocuğun çantasındaki yiyeceği alması, ikincisinde çocukların köpeği fark edip onu kovalamaları, üçüncü kartta yolda bir kadına çarpıp kadını düşürmeleri, dördüncü kartta kadına yardım edip köpeğin peşine tekrar düşmeleri ve son kartta köpeğin eti yavrularına verdiğini görüp gülümsemeleri anlatılmaktadır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu. Öğrencilerin yazdıkları öyküleri puanlamak amacıyla Karasu'nun (2004), Yıldızlar'dan (1994) uyarladığı "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu analitik değerlendirme formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk, olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır ve her başlığa ait alt beceriler puanlanmaktadır. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak veren Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunda; başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk 22 puandır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı. Öğrencilerin yazdıkları öykülerden aldıkları puanlar Karasu'nun (2004) geliştirdiği "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı" kullanılarak yorumlanmıştır. Bu değerlendirme aracı; 0-20 puan "Çok Az Yazıyor", 21-40 puan "Az Yazıyor", 41-60 puan "Kısmen Yazıyor", 61-80 puan "İyi Yazıyor", 81-100 puan "Çok İyi Yazıyor" şeklinde 5 düzeyden oluşmuş ve her düzey için gerekli becerileri tanımlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 02 Mart 2015 - 03 Nisan 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir öğrenci ile bir oturumda birebir ön hazırlık çalışması yapılmış, uygulama planı doğrultusunda sorular sorulmuştur. Ardından öğrenciye çizgili bir dosya kağıdı verilerek bir öykü yazması istenmiş, yazma aşamasında sıralı kartlar kaldırılmıştır. Öğrenci öyküsünü yazarken işitsel, sözel ya da görsel bir yardımda bulunulmamış, süre sınırlaması yapılmamıştır. Uygulamaların süresi öğrencilerin yazılı anlatımlarına bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Uygulamalar 12-25 dakika arasında tamamlanmıştır. Oturumlar, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği açısından video kamera ile kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada geçerlik çalışması, a) ön hazırlıkta kullanılacak sıralı kartların seçimi, b) uygulama planının oluşturulması ve c) öykülerin puanlanması alanlarında yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları için işitme engellilerde dil gelişimi ile okuma yazma alanlarında otuz beş ve yirmi üç yıllık deneyimleri olan iki alan uzmanının, on beş yıllık deneyimi olan bir işitme engelliler öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. 11.07.2014, 24.07.2014 ve 04.09.2014 tarihlerinde yapılan geçerlik çalışmalarında; sıralı kartların öykü yapısına ilişkin özellikleri içerdiği, olayların sıralı olduğu, olaylar arasında neden sonuç ilişkilerinin görüldüğu, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama planında yer alan soruların öykü yapısı öğelerini içermesi ve çocukların dil ve bilgi düzeyine uygun olması yönünde uzman görüşü alınmıştır. Öykülerin puanlanmasında kullanılan değerlendirme formunun içerik geçerliği ise Karasu'nun (2004) yüksek lisans tez çalışmasında yapılmıştır.

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olarak iki adımda yürütülmüştür. Değerlendiriciler arası güvenilirlik; alan uzmanı tarafından 3 hafta eğitim verilmiş bağımsız bir değerlendirici tarafından 22-29 Haziran 2015 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda güvenilirlik çalışması için yansız atama ile seçilen 8 öğrenciden 7'sinde % 100, 1 öğrencide ise % 80 görüş birliği sağlanmıştır. Uygulama güvenilirliği kapsamında ise uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ele alınmış, aynı değerlendirici tarafından yapılan uygulama güvenilirliği % 99 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, iki temel istatistik kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilerin yazılı ürünleri analitik puanlama yöntemiyle değerlendirilerek aritmetik ortalama, standart sapma, değişim katsayısı, yüzde ve frekans dağılımından oluşan nicel betimsel analiz yapılmıştır. İkinci olarak değişkenler arasındaki olası bir ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi toplam puanları, bu beceri düzeyini oluşturan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerine ilişkin betimsel bulgular ve yazılı

anlatım beceri puanı ile öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak aşağıda sunulmuştur.

Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını değerlendirmek için başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı (n=16)

Yazılı Anlatım Beceri Öğeleri	\bar{X}	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Başlık	2,33	1,24	53	0 - 3	3
Anlatım Düzeni	21,93	10,98	50	7 - 39	51
Anlatım Zenginliği	13,53	5,45	40	4 - 21	24
Yazım Kurallarına Uygunluk	9,20	5,70	62	2 - 17	22
Toplam	46,99	23,37	50	15 - 76	100

*Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin 3 puan üzerinden değerlendirilen *başlık* öğesinden aldıkları puanların ortalaması 2,33 (ss= 1,24) olarak hesaplanmıştır. Burada öğrencilerin başlık öğesinde diğerlerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. On altı öğrenciden 13’ü yazısına konuyla ilişkili bir başlık yazmış, bir öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır.

Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım düzeni* öğesine ilişkin öğrencilerin başarı ortalaması 21,93 (ss= 10,98) olarak bulunmuştur. Toplam 24 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım zenginliği* özelliğine ilişkin öğrencilerin başarı ortalaması 13,53 (ss= 5,45) olarak ve değişim katsayısı %40 olarak hesaplanmıştır. Değişim katsayıları göz önüne alındığında öğrencilerin bu davranıştan aldıkları puan dağılımının diğerlerine göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Toplam 22 puan üzerinden değerlendirilen *yazım kurallarına uygunluk* öğesinde öğrencilerin başarılarının ortalama 9,20 (ss= 5,70) olduğu ve değişim katsayısının % 62 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bu öğede puan dağılımlarının homojen olmadığını, bazı öğrencilerin noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı gibi yazım kurallarına uygun bir yazılı anlatımları varken bazılarının bu öğede oldukça zorlandıklarını göstermektedir.

Başlık, Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Puanlar

Yazılı anlatım beceri puanını oluşturan, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Başlık Özelliğine İlişkin Puanlar

	Başlık Özelliği	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Başlığın varlığı	Var	13	81
	Yok	3	19
	Toplam	16	100
Başlığın konu ile ilişkisi	İlişkili	12	92
	İlişkili Değil	1	8
	Toplam	13	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin en başarılı olduğu öge başlık ögesidir. 16 katılımcıdan 13'ü yazısına konuyla ilişkili bir başlık koyabilmiştir. Yalnızca 1 öğrencinin yazdığı başlık konu ve anafikirle ilişkili olmamıştır.

Tablo 4

Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Puanlar

Anlatım Düzeni Özelliği		\bar{X}	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Giriş	Paragrafın varlığı	0,75	0,45	60	0 - 1	1
	Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	2,50	1,03	41	1 - 4	5
	Konunun açık bir şekilde sunulması	2,62	1,20	46	1 - 4	5
Gelişme	Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,00	0,00	0	0	1
	Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	3,00	1,21	40	1 - 5	6
	Olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlık ve sırayla yazma	4,00	1,83	46	1 - 6	10
	Konuyu/Ana düşüncüyü açık bir şekilde sunma	3,75	1,98	53	1 - 8	10
	Düşünce tekrarlarından kaçınma	2,13	0,81	38	1 - 3	3
Sonuç	Paragrafın Varlığı	0,06	0,25	417	0 - 1	1
	Ana düşüncüyü bir sonuca götürme	3,12	2,22	71	0 - 8	9
Anlatım Zenginliği		\bar{X}	ss	DK (%)	Min. Maks.	K*
Sözcükleri doğru yazma		3,46	1,55	45	1 - 6	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma		3,63	1,40	39	1 - 6	6
Cümlelerin doğruluğu		4,31	1,88	44	1 - 7	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma		2,13	0,62	29	1 - 3	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		\bar{X}	ss	DK (%)	Min. Maks.	K*
Kağıdı kullanma düzeni		1,38	0,88	64	1 - 4	4
Yazının okunur olması		3,38	1,08	32	1 - 4	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması		3,19	2,46	77	0 - 8	0
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu		0,94	0,68	72	0 - 2	2
Paragraf düzeni		0,31	0,60	194	0 - 2	2

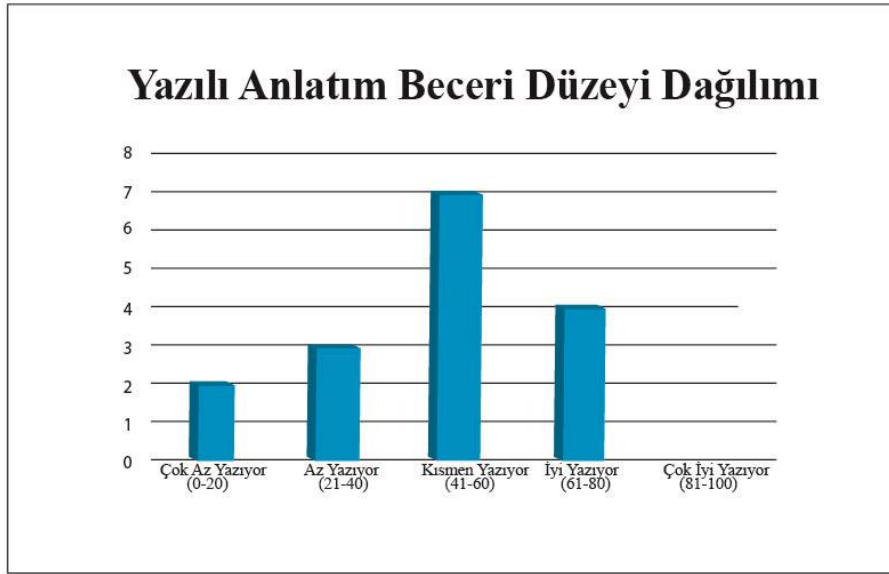
* Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 4'te öğrencilerin en çok zorlandıkları ögenin *Yazım Kurallarına Uygunluk* özelliği olduğu görülmektedir. En yüksek başarıyı; ortalama 3,38 ile *yazının okunur olması* özelliğinde, en düşük başarıyı ortalama 0,31 ile *yazıyı paragraflara ayırma* ve *noktalama işaretlerinin kullanımında* göstermişlerdir. Öğrencilerin *anlatım düzeni* özelliğine ilişkin beceri düzeylerine baktığımızda *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* ögesinde puan alamadıkları; *sonuç paragrafının varlığı* ögesinde ise ortalama 0,06 ile en düşük başarıyı gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin, düşüncelerini organize etmekte, yazıyı detaylandırmakta ve uygun bir sonuca

götmekte zorlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu özellikte en yüksek puanı *düşünce tekrarından kaçınma* davranışından aldıkları görülmektedir. *Anlatım Zenginliği* özelliğine ilişkin beceri düzeylerine bakıldığında ise sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta, doğru cümle kurmakta zorlanırken en yüksek başarıyı *düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma* davranışında gösterdikleri görülmektedir.

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı ürünlerinin puanlanmasının ardından aldıkları puanlar, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda varılan yargı öğrencinin profilini değil, yalnızca değerlendirilen ürününe ilişkin beceri düzeyini göstermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi dağılımı.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinin Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı’na göre aldıkları puanlar sonucunda dördü (%25) *İyi Yazıyor*, yedisi (%43,75) *Kısmen Yazıyor*, üçü (%18,75) *Az Yazıyor* ve ikisi (%12,5) *Çok Az Yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında *Çok İyi Yazıyor* düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır.

Yazılı Anlatım Beceri Puanları İle Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öncelikle korelasyon türünü belirlemek için verinin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro- Wilk Testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Ayrıca çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı görülmüş ve korelasyon için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

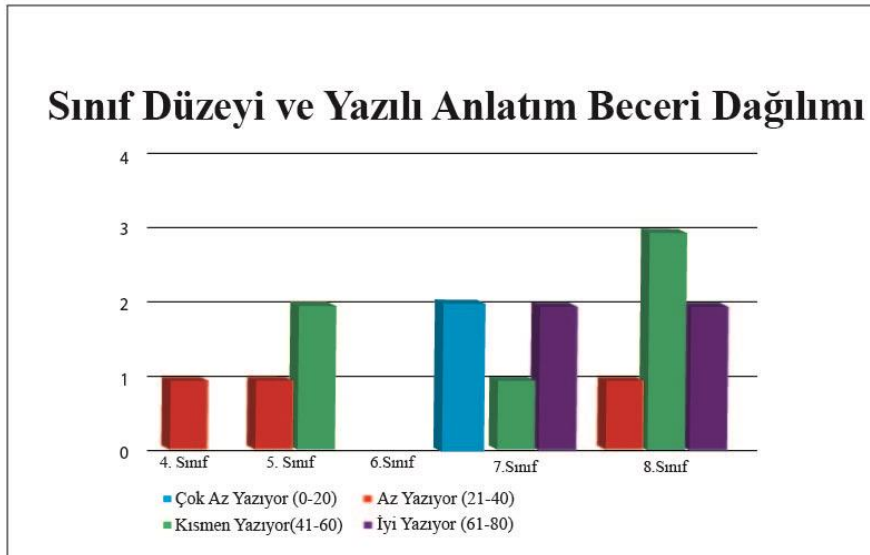
Katılımcı Öğrencilerde Yordanan Değişkenler ile Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları

Değişkenler	n	Takvim Yaşı	İşitme Kaybı Oluş Zamanı	İlk Cihaz Takma Yaşı	İşitme Düzeyi (dBHL)	Okul Öncesi Eğitim Süresi	Sınıf Düzeyi
Yazılı Anlatım Beceri Puanı	16	,079	,522	,004	,265	,041	,287
Takvim Yaşı	16		,121	,055	,153	,082	,890**
İşitme Kaybı Oluş Zamanı	14			,633*	-,289	-,655*	,343
İlk Cihaz Takma Yaşı	16				-,798**	-,493	,240
İşitme Düzeyi (dBHL)	16					,348	,023
Okul Öncesi Eğitim Süresi	16						-,035
Sınıf Düzeyi	16						

* p< 0.05 ** p< 0.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bu araştırmada yazılı anlatım becerisi ile ilişkili olabileceği düşünölen öğrenci özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görölmemektedir. Yapılan araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işitme düzeyi, takvim yaşı, tanı ve ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi ve cihaz kullanım süresi ile de yazılı anlatım becerisi arasında ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Antia ve ark., 2005; Girgin ve Karasu, 2007; Turđut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998). Bu araştırmada sözü edilen değişkenler arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında, katılımcı sayısının yetersizliği ve buna bağlı olarak öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın heterojen olması gösterilebilir. Bu nedenle bu araştırmada yazılı anlatım beceri puanı ile öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular betimsel olarak ele alınmış, öğrenci bazında değerlendirmelere yer verilmiştir.

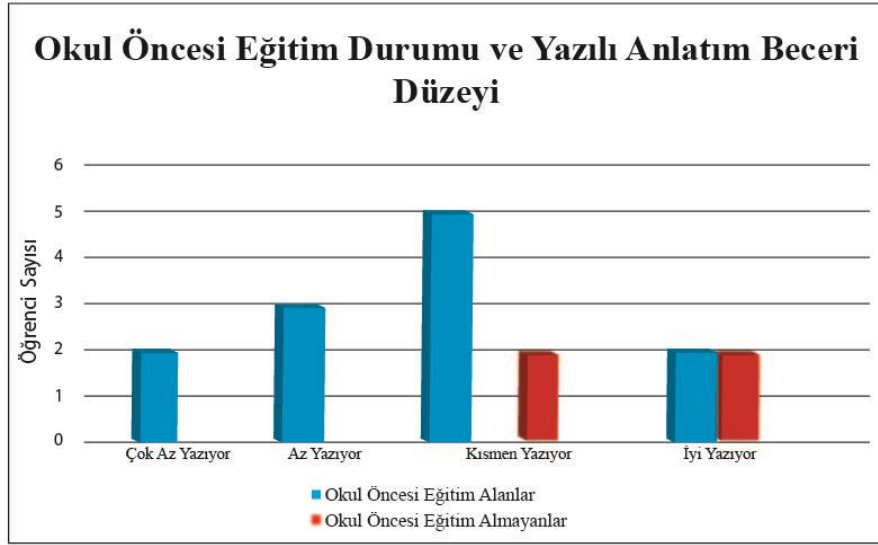
Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazılı anlatım becerilerine ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, 0-20 puan aralığında *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrenciler ile 61-80 puan aralığında *iyi yazıyor* şeklinde başarı gösteren öğrencilerin 7. sınıf düzeyinde yer alıyor olmaları dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle taban puanda da tavan puanda da başarılı olan öğrencilerin 7. sınıfa gidiyor olması, 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin 7. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek başarı göstermeleri bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görünümünü vermektedir.

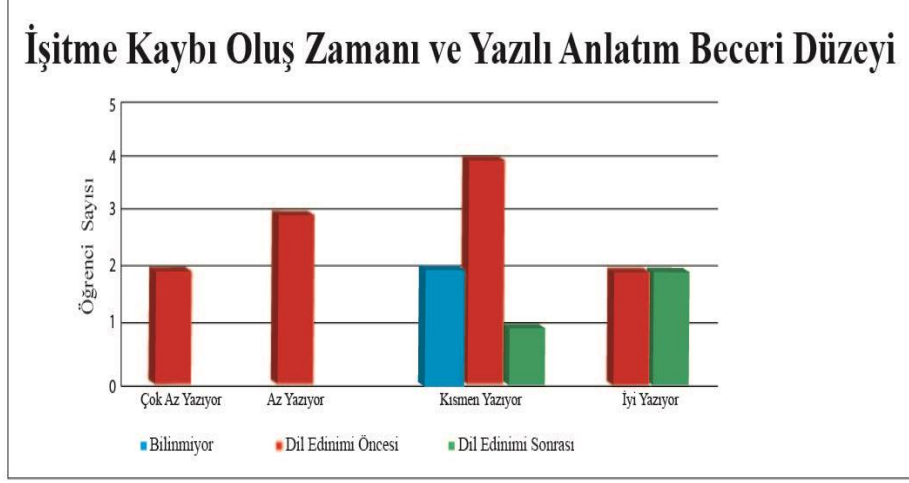
Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 3’te görüldüğü gibi *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrencinin de okul öncesi eğitim almış olmaları ve okul öncesi eğitim almamış dört öğrenciden ikisinin *kısmen yazıyor*, ikisinin de *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi; bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım beceri puanları ile okul öncesi eğitim durumu arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır.

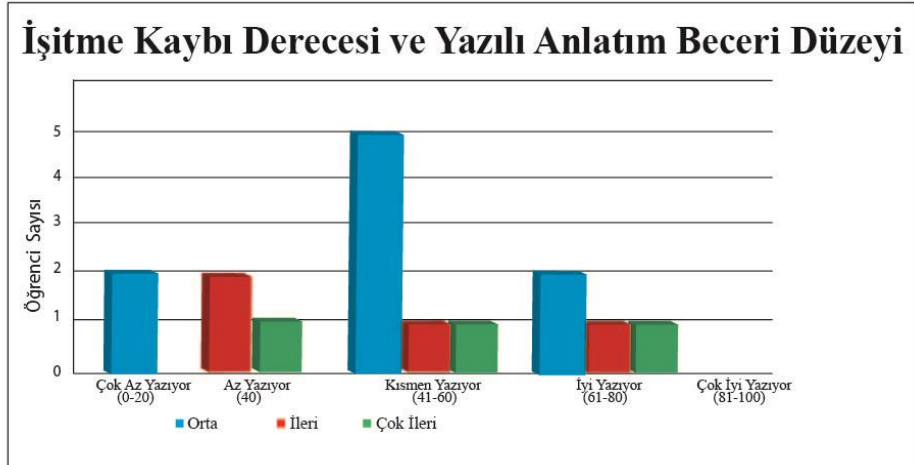
Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Katılımcılar, işitme kaybı oluş zamanı; bilinmiyor, dil edinimi öncesi (0- 48 ay) ve dil edinimi sonrası (49 ay sonrası) olarak üç gruba ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 4'te görüldüğü gibi dil edinimi sonrası işitme kaybılı 3 öğrencinin *kısmen ve iyi yazıyor* olarak değerlendirilmesi, dil edinimi öncesi işitme kaybılı 2 öğrencinin *çok az yazıyor*, 2 öğrencinin de *iyi yazıyor* olması bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmüştür.

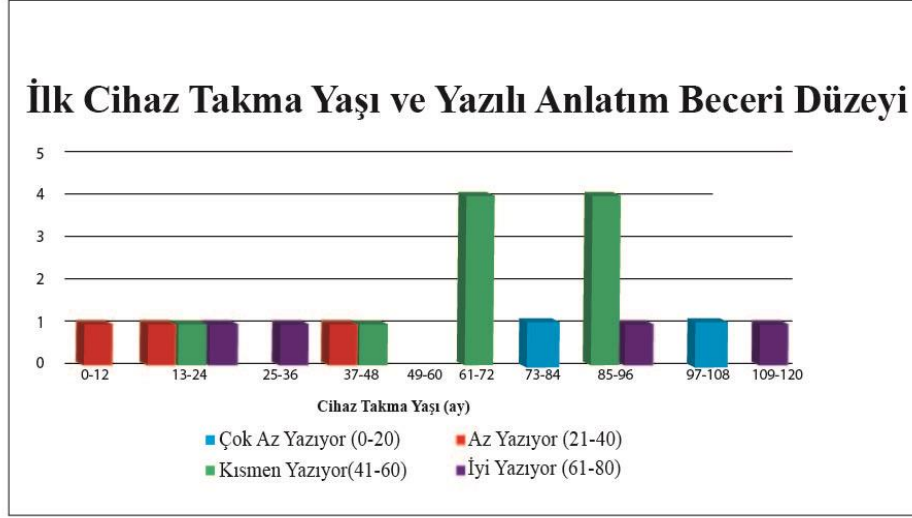
Öğrencilerin işitme kaybı derecesi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri puanlarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 5'te görüldüğü gibi orta derecede işitme kaybılı 2 öğrencinin *çok az yazıyor* düzeyinde olması ve ileri derecede işitme kaybılı öğrencilerin bu düzeyde bulunmaması, çok ileri derecede işitme kaybılı 3 öğrencinin 3 farklı düzeyde yer alması, bu araştırma kapsamında yer alan kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

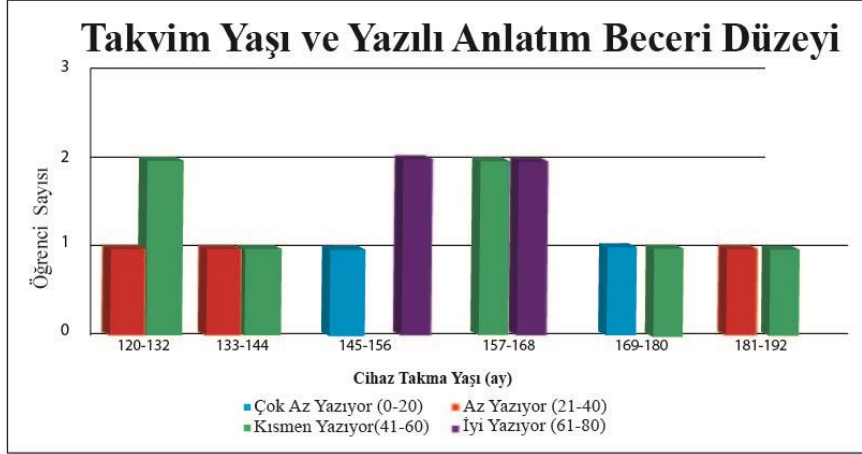
Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Araştırmaya katılan 16 öğrencinin ilk cihaz takma yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyleri ile birlikte Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 6'da görüldüğü gibi, iyi yazıyor olarak değerlendirilen dört öğrenciden ikisinin 13-36 ay (1-3 yaş) aralığında, diğer iki öğrencinin 85-120 ay (7-10 yaş) aralığında cihazlandırılmış olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca 0-24 ay aralığında cihazlandırılan dört öğrencinin yazılı anlatım düzeylerinin az yazıyor, kısmen yazıyor ve iyi yazıyor olarak değerlendirilmesi bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu durumun olası nedenleri arasında, katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının dil ediniminde kritik dönem olarak bilinen 0- 4 yaş aralığından sonra cihazlandırılmış olmaları gösterilebilir. Koklear implantlı 2 öğrenciden birinin 29 aylık (2 yaş 5 aylık), diğerinin 47 aylıkken (3 yaş 11 aylık) implant olduğu görülmüştür. Dil edinimi öncesi dönemde koklear implant uygulanan bu öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri incelendiğinde bir öğrencinin *az yazıyor*, diğer öğrencinin *kısmen yazıyor* olarak değerlendirildikleri dikkat çekmektedir. Bu araştırmada koklear implantlı iki öğrenciden alınan bu bulgu, koklear implantlı öğrenciler ile ilgili bir genelleme yapmaya izin vermemektedir.

Öğrencilerin takvim yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Araştırmaya katılan 16 öğrencinin takvim yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyi ile birlikte Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğrencilerin takvim yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 7’de görüldüğü üzere 145-156 ay aralığında bulunan öğrencilerden ikisinin *iyi yazıyor*, birinin *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca küçük yaş grubunda olan öğrenciler (120-132 aylık) ile daha büyük yaş grubunda bulunan öğrencilerin (181-192 aylık) yazılı anlatım beceri düzeylerinin aynı olması bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşüncesini uyandırmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 4-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, bu araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

a) *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile ilgili beceri düzeyleri nedir?*

Araştırma bulguları, işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinin toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen yazılı anlatım becerisi değerlendirme aracına göre başarılarının ortalama 46,99 (ss= 23,37) olduğunu göstermiştir. Karasu’nun (2004) işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiği araştırmasında ise öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının ortalama 20,60 (ss= 15,90) olduğu bildirilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, mevcut araştırmada öğrencilerinin başarı ortalamalarının arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum, 2004 yılında değişen müfredat ile birlikte okullarda düzenlenen dil becerileri etkinliklerinin olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündürmektedir. Ayrıca 2004 tarihinden bu yana kaynaştırma uygulamalarında yer alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı göz önünde bulundurulduğunda, mevcut araştırmadaki öğrenci başarısı çeşitli odyolojik ve eğitimsel değişkenlerin farklı olmasıyla da açıklanabilir. Karasu’nun (2004) araştırmasına katılan 25 öğrenciden 17’sinin doğuştan çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu görülmektedir. Oysa mevcut araştırmada, 16 öğrenciden 9’unun orta, 4’ünün ileri ve 3’ünün çok ileri derece işitme kayıplı oldukları dikkat çekicidir. Öğrencilerin 5’i doğuştan, 9’u ise 1 yaş ile 9 yaş 7 ay arasında işitmesini kaybetmiştir. Karasu’nun (2004) araştırmasıyla birlikte, aynı değerlendirme aracını kullanarak işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını işiten akranlarıyla karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır (Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Yaşamsal (2010), koklear implant olma yaşına göre iki gruba ayırdığı öğrencilerden 4 yaş öncesi implant olan grubun yazılı anlatım beceri

ortalamasının 4 yaş sonrası koklear implant olan grubun ortalamasından yüksek olduğunu belirtmiştir. Turğut (2012) da araştırmasında katılımcıları kulak arkası işitme cihazı kullanan ve koklear implant kullananlar şeklinde ayırmıştır. İşitme cihazı kullanan 4 - 7. sınıf aralığında olan 15 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ortalama 43,13'tür. Bu araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına kıyasla düşük başarı elde ettikleri görülmektedir. Araştırmacılar bu sorunları en aza indirmek için çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere dil deneyimlerinin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıfa hikaye okuma, hikaye anlatma, sıralı resimler hakkında konuşma gibi etkinlikler yazma süreci ile birleştirildiğinde ve bireysel olarak değerlendirildiğinde işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında gelişme görülmektedir (Karasu, 2004).

Başlığın varlığı ve yazının içeriğine uygunluğu, bir yazıda değerlendirilen ilk özelliktir. Bu araştırmada, öğrencilerin *başlık* özelliğine ilişkin beceri düzeyleri incelendiğinde, bir yazıda bulunması gereken *anlatım düzeni*, *anlatım zenginliği* ve *yazım kurallarına uygunluk* özelliklerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 16 katılımcının 13'ü yazısına bir başlık yazabilmiş, 1 öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgular Girgin ve Karasu'nun (2007) ve Yaşamsal'ın (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. İlköğretim müfredatında 4. sınıftan itibaren başlanan bireysel yazma çalışmaları için amaçlanan kazanımlar ve planlanan etkinlikler incelendiğinde, başlık özelliğinin yalnızca yazma alanında değil, diğer öğrenme alanlarında da amaçlandığı görülmektedir. Türkçe ders ve çalışma kitaplarında etkinliklerinde başlık özelliğine yer verildiği dikkat çekmektedir (MEB İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, MEB İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Bu amaçlar ve uygulanan etkinlikler doğrultusunda, bu araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinden 13'ünün yazısına uygun bir başlık yazarak belirlenen amaçlara ulaşabildikleri söylenebilir.

Bu araştırmada, *anlatım düzeni* özelliğine ilişkin öğeler tek tek incelendiğinde; öğrencilerin *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* ögesinden puan alamadıkları, düşüncelerini organize ederek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini paragraflar oluşturarak yazmada zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, konuya ilişkin düşünce üretme ve ana düşünceye ulaşmakta, yazılarını detaylandırarak uygun bir sonuca götürmekte zorlanmışlardır. Bu bulgular, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarındaki düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığını ve düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar halinde ele alamadıklarını vurgulayan (Karasu, 2004) ve öğrencilerin yazılarını uygun bir sonuca götüremediklerini, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri geliştiremediklerini belirten (Yaşamsal, 2010) diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin yazılarını başlatıp genişletme ve bir sonuca götürmekte zorlandıkları, ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle açıklamada ve açık bir şekilde sunmada, olayları detaylandırarak mantıksal bir tutarlılıkla sıralamada zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Erdiken, 1989; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Klecan- Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985).

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) yer verilen amaç ve etkinliklerin öğrencilerin yazılarına uygun bir giriş yapmalarına, yazılarında ana düşünceyi açıklama ve yardımcı düşüncelerle destekleyebilme, düşünce tekrarına düşmeme, olay duygu ve düşüncelerini mantıklı bir sıra ve tutarlılıkla yazabilme gibi özelliklere hizmet etmesi gerekmektedir. Bu kazanımları değerlendiren ulusal alanyazında herhangi bir araştırma olmamakla birlikte; mevcut araştırmadaki öğrencilerin bu amaçlardan yalnızca düşünce tekrarından kaçınma ve olayları mantıklı bir sırada yazabilme davranışlarına ulaşabildikleri, diğer özelliklerde zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak bu araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan etkinliklerden daha az fayda sağladıkları, çünkü etkinlik sonrası elde edilen yazılı ürünlerin birebir ortamlarda düzeltilmediği, grup halinde yapılan yazı düzeltme çalışmalarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Anlatım zenginliği özelliğinde öğrencilerin sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta, doğru cümle kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu, sözcük tekrarı yaptıkları, konuya uygun sözcük kullanmakta zorlandıkları, cümlelerde fiil ve tümleçleri eksik kullanarak cümlenin doğruluğunda hata yaptıkları, basit fiillerle oluşturulan kısa cümleler kullandıkları, sözdizimine uygun cümleler kurmakta zorlandıkları ve kullandıkları sözcük sayısının işiten yaşlılarından daha az olduğu

vurgulanmaktadır (Erdiken,1989; Heefner ve Shaw, 1996; Karasu ve Girgin, 2007; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996). Bu hataların en aza indirilmesinde; sözcük dağarcığının, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin (dil ipucu sistemleri) gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin ve kullanılan stratejilerin önemli bir yeri vardır (G. Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, 2014a). Altıncı,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006), soru sorma, boşluk doldurma, metnin içeriğinden sözcüğün anlamını tahmin etme, tanımlama yapma, sözcüğün eş anlamlısını verme ve sözcük dağarcığı stratejilerinin doğrudan öğretimi gibi etkinliklerle anlatım zenginliğine hizmet edecek amaç ve kazanımlar planlanmıştır. Ancak bu etkinliklerin sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda yapılmasıyla öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmelerine, sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanmalarına, cümlelerin doğru olmasına katkı sağlayacağı beklenmelidir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yazma sürecinin önemli bir yeri vardır. Sürecin ilk aşaması olan konu seçiminden başlayarak, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme, yayımlama evreleri, yazının içeriğini oluşturan anlatım düzenine yönelik öğelerin gelişimini desteklediği gibi sözcükleri doğru yazma, sözcükleri yerinde kullanma, ekleri doğru kullanma gibi becerilerin gelişimine de hizmet etmektedir. Örneğin; grup derslerinde konunun öğrencilerle paylaşılması, deneyimlerini anlatmalarına fırsat verilmesi, neler yazacakları üzerinde konuşulması ve bu çalışmanın hemen ardından yazma etkinliğine geçilmesi, öğrencilerin yeni edindikleri deneyimleri kullanmalarına fırsat sağlayacaktır (Girgin ve Karasu, 2007; Tompkins, 2008). Yazma sürecinin gözden geçirme ve düzeltme evresinde, öğrencilerle birebir ortamlarda gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmaları, öğrencinin hatalarını fark etmesi ve düzeltebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2002; Karasu, 2014b). Bu çalışmalar, öğrencilerin hatalarını bulma ve düzeltme becerilerinin gelişimine ve yazının içeriğini zenginleştirme, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinin gelişimine yönelik fırsatlar sağlamaktadır.

Bu araştırmada, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en çok zorlandığı özelliğın *yazım kurallarına uygunluk* olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı noktalama işareti olarak yalnızca nokta ve kesme işaretini kullanmış, bazıları ise ünlem, virgül, tırnak işareti ve konuşma çizgisinin kullanımında hata yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin tamamının büyük küçük harf kullanımı ve kağıdı kullanma düzeninde zorlandıkları görülmüştür. Yazma hataları, yazma süreci eğitiminde yapılan anlamlı etkinlikler ile gözden geçirme ve düzeltme evresinde bireysel yazı düzeltme çalışmalarıyla azaltılabilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007). Öğretim programında ve öğretmen kılavuz kitaplarında öğrencilerin yazım kurallarına yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (MEB İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, MEB İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Ancak öğrencilere kazandırılması planlanan amaçlara ulaşılabilmesi için etkinliklerin öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun hazırlanması, kullanılan materyallerin çeşitli olması, öğrencilerin sistematik olarak değerlendirilerek ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrenciler için birebir yazı düzeltme çalışmaları, yazım kurallarına ilişkin hataların düzeltilmesinde büyük bir fayda sağlamaktadır (Girgin, 2002; Gormley ve Sarachan-Deily,1987; Karasu, 2014b; Schirmer, 2000).

b) Yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, ilk cihaz takma yaşı, takvim yaşı, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010), Turğut'un (2012) yaptığı araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri; bu dönemde gelişimi başlayan ve ilkokul yıllarında okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Karasu, 2014a). Ancak bu becerilerin gelişimi, uygulanan etkinliklerin çeşitliliğine, uygulanış şekline ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına bağlıdır (Williams, 1999). Bu sebepler, okul öncesi eğitim almış olan öğrencinin, okul öncesi eğitim almamış olan öğrenciden daha düşük düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmasına yol açmış olabilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin odyolojik geçmişi, evde okuma yazma becerilerinin aile tarafından destekleniyor olması, okul öncesi eğitim süresi ile eğitim etkinliklerinin çeşitliliği ve eğitim programından fayda sağlayıp sağlayamaması gibi çeşitli sebepler bu sonuca yol açmış olabilir. Ayrıca ulusal alanda yapılan araştırmalarda da (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010) mevcut araştırma bulgularına paralel olan sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumun olası nedenini, sınıf aralığının geniş tutulmuş olmasıyla birlikte, her sınıf düzeyindeki katılımcı sayısının eşitsizliği, buldukları sınıfın gerektirdiği etkinlikleri yerine getiremeyen öğrencilerin ilerleyen sınıflarda daha da zorlanmış olabilecekleri ile açıklamışlardır.

İşitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanlarına bakıldığında öğrencilerin, işitme cihazlarından fayda sağlaması ve böylece aldıkları okul öncesi eğitimden ve eğitim programından fayda sağlamış olmasının, ev ortamında dil becerilerinin desteklenmesinin yazılı anlatım becerisini değerlendirmede *iyi yazıyor* şeklinde bir sonuca yol açabileceği söylenebilir. Öte yandan, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 10 nolu öğrenci, işitmesini doğuştan kaybetmiş, 84 aylıkken (7 yaş) tanılanarak cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecededir (48 dB). Bu bulgu, öğrencinin orta düzeyde işitme kaybı olmasına rağmen geç tanılanmış ve geç cihazlandırılmış olmasının, akademik becerilerin gelişimini etkilemiş olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olması, kritik dönemde yaşanan dil deneyimleri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir (Moeller, Tomblin, Yoshinago-Itano, Connor ve Jerger 2007; Turğut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998; Yaşamsal, 2010). Bu durumun olası nedenleri arasında; araştırmanın katılımcı sayısının azlığı, iki öğrencinin işitme kaybı oluş zamanının bilinmemesi, katılımcıların işitme kaybı oluş zamanının çok çeşitli yaş aralığında olması ve öğrencilerin eğitim ortamından sağladıkları faydanın çeşitli düzeylerde olması gösterilebilir.

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. İlk cihaz kullanımına başlama yaşının, dil becerileri ve dolayısıyla da yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 2003; Yaşamsal, 2010; Yoshinago- Itano ve Apuzzo, 1998). İşitme engelli birey ses ile ne kadar erken tanışırsa dil edinimi de o kadar sağlıklı gerçekleşmektedir. Bu nedenle erken tanı ve hemen akabinde uygun cihazlandırma dil becerileri için oldukça önemlidir (Tüfekçioğlu, 1998). Yoshinago- Itano ve Apuzzo (1998) yaptıkları araştırmada; doğumdan sonra ilk 6 aydan önce tanılanan ve sonrasında uygun bir şekilde cihazlandırılan işitme engelli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, 7 ile 18 ay arasında tanılanarak cihazlandırılan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişler ve bu çocukların erken çocukluk döneminde de işiten yaşlılarına paralel bir şekilde dil becerilerini kazandıklarını vurgulamışlardır. Bu araştırmada, *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 3 nolu öğrenci, doğuştan işitme kayıplıdır ve 7 aylıkken cihazlandırılmıştır. İleri derecede (95 dB) işitme düzeyi olan 5. sınıf öğrencisi yarım dönem (5 ay) okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 7 nolu öğrenci, katılımcılar arasında en geç cihazlandırılan öğrencidir. Bu öğrenci işitmesini 115 aylıkken (9 yaş 7 ay) kaybetmiş, 116 aylıkken de (9 yaş 8 ay) cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecedir (58 dB). Okul öncesi eğitim almamıştır ve 7. sınıf öğrencisidir. 3 nolu öğrenci erken cihazlandırıldığından daha fazla dil girdisi fırsatı bularak daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olması ve böylece cümlelerinin daha doğru olması, düşüncelerini doğru ifade etmesi, dolayısıyla yazılı anlatım beceri puanının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak, diğer öğrencilerin çoğunun dil ediniminde kritik dönemden sonra cihazlandırılmış olması, işitme düzeylerinin farklı düzeylerde olması, uygun cihazlandırılıp cihazlandırılmadıklarının ve sınıf ortamında işitme cihazlarından maksimum fayda sağlayıp sağlamadıklarının bilinmemesi bu bulgunun olası nedenleri arasında gösterilebilir. İşitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarının rutin olarak günlük kontrol edilmesi ve cihazlardaki arızaların zaman kaybedilmeden onarılması, işitme cihazlarından fayda sağlamanın önemli bir koşuludur (C. Girgin, 2006). Bu koşullar sağlanmadığında, işitme engelli öğrencilerin işitsel bilgiyi kullanarak yeni deneyimler edinmeleri mümkün olmayacaktır.

Bu araştırmada işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Erdiken (2003) ve Ekinci'nin (2007), araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken

Karasu'nun (2004) işitme kaybı ortalamasını kullandığı araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. *Çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen orta derecede (48 dB) işitme düzeyine sahip 10 nolu öğrencinin doğuştan işitme kayıplı olduğu ve 84 aylıkken (7 yaş) cihazlandırıldığı görülmektedir. Sekizinci sınıfa gitmektedir ve bir öğretim yılı okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen çok ileri derecede işitme kayıplı (105 dB) 13 nolu öğrenci doğuştan işitme kayıplıdır. 6 aylıkken tanılanmış ve 18 aylıkken cihazlandırılmıştır. Dört öğretim yılı okul öncesi eğitimi almıştır ve sekizinci sınıfa gitmektedir. 10 nolu öğrencinin işitme düzeyinden yola çıkılarak işiten öğrenciler gibi erken yaşta dil girdisine sahip olabilmesi, böylece sözcük dağarcığının gelişmesi, doğru cümlelerle yazabilmesi beklenebilir. Ancak çok ileri derecede işitme kayıplı olan 13 nolu öğrenci ile ilgili, erken tanılanarak erken cihazlandırılması, okul öncesi eğitim süresi, eğitim programından fayda sağlaması, uygulanan etkinliklerin çeşitliliği gibi çeşitli değişkenlerin bu bulguya yol açmış olabileceği söylenebilir. Yoshinago-Itano ve Downey (1996), yazılı anlatım beceri puanını açıklamada işitme kaybının tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Erdiken (2003) araştırmasında, işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının nedenini, çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatım becerilerinde gelişme göstermeleri ve yazı sembollerini kavramak, kullanmak için doğru biçim bilgisi, ses bilgisi, cümle ve anlam bilgisi ve kullanım olgularını geliştirebilmeleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin yaşları arttıkça bilişsel yeterliliklerinin gelişimi ve eğitim yaşantılarının birikimi sonucunda yazılı anlatım becerilerinin de artması beklenmektedir (Antia ve ark., 2005; Girgin ve Karasu, 2007). Bu araştırmada, takvim yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında öğrencilerin odyolojik özellikleri dikkate alınarak odyolojik faktörlerin çeşitliliği ve öğrencilerin yaşlarının artmasına rağmen eğitim programından sağladıkları faydanın artmaması gösterilebilir.

Sonuç olarak; bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelenmiş, öğrenciler ortalama 46,99 başarı elde etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin, en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliğinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanına etkisi olabileceği düşünülen takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın homojen olmaması, uygulanan eğitim programlarından sağlanan faydanın farklı düzeylerde olması gösterilebilir. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için yazma süreci ile birlikte yazılı ürünlerin gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının birebir ortamlarda yürütülmesine, müfredatta yer alan programın uygulanarak formel ve formel olmayan değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ve bu çalışmalarının sonuçlarından yola çıkılarak bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinliklere yer verilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bununla birlikte uygulamalarda sözlü dil kullanımına fırsat verilmesi, öğrenci katılımının sağlanması, görsel materyallerin çeşitlendirilmesi, ön hazırlık çalışmasının yapılması ve hemen arkasından serbest yazı çalışmasına geçilmesi, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini bir arada kullanarak yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin bağımsız yazmaya geçtiği ilkökul 4. sınıftan itibaren; hikaye yapısı öğelerinin kullanımını içeren, yazma süreci aşamalarının göz önüne alındığı amaçlı ve etkin yazma çalışmalarına, metin yapısı öğretimine uygulamalarda yer verilebileceği düşünülmektedir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri belirli periyotlarla, formel ve formel olmayan değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenerek bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları (BEP) hazırlanabilir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim almaları, gerek yazılı anlatım becerilerinin gerekse dil becerilerinin tamamının gelişimine ve bu öğrencilerin işiten akranlarının düzeyine yetişmelerine yardımcı olabilir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı ürünlerinin birebir ortamlarda düzenli olarak gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, öğrencilerin harf-ses ilişkisi, söz dizimi, anlam ve kullanım hatalarının azalmasına yardımcı olabilir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin akademik dersler ve sosyal beceriler üzerine etkisi

incelenebilir. Daha fazla sayıda katılımcı ile farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilebilir. Mevcut araştırmada, öğrencilerden yazılı ürünlerini elde etmede sıralı kartlar kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda yazılı ürünleri elde etmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanılarak etkinliklerin yazılı ürün üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 205771)
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (ss. 85-124). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10(2), 93-110.
- Cheng, S. F., & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 503-515.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 238459)
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2014). *İlköğretim Türkçe 4 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Cem Veb Ofset.
- Danielson, K. E., & La Bonty J. (1994). *Integrating reading and writing through children's literature*. Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 195792)
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir sağır okulu ve anadolu üniversitesi içem 'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu üniversitesi içem 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.
- Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 111-132.
- Easterbrooks, S. R., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 95-109.

- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Girgin, Ü. (2002, Kasım). *İşitme engelli çocuklarda yazma süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Girgin, Ü. (2007). Okulöncesi eğitimde okuma ve yazma. Ü. Girgin (Ed.), *Konuşma ve yazma eğitimi* (5. baskı) içinde (ss. 209-250). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme 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*, 89,157-170.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 147-68.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London, Longman
- İleri, C. (2007). Konuşma ve yazma eğitimi. Ü. Girgin (Ed). *Yazılı anlatım nedir?* içinde (ss. 135-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Isaacson, S. L. (1996). Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing students' writing skills. *The Volta Review*, 98(1), 183-99.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012, Ekim). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Özel Eğitimde Seçme ve Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Trabzon .
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P. (2014a). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 297-312.
- Karasu, H. P. (2014b). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- Karasu, H.P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467- 488.
- Karasu, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No: 309482)
- Kauffman, L. J. (2005). *A comparison of the writing characteristics of deaf and hard of hearing students and the influences of demographic background and pedagogy on writing outcomes*. (Doctoral dissertation, University of Kansas, Special Education). Retrieved from <http://www.search.ebscohot.com/login=eric>

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Klecan-Aker, J., & Blondeau R. (1990). An examination of the written stories of hearing impaired school age children. *The Volta Review*, 92(6), 275-282.
- Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 258-284.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: an early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 438-455.
- McLoughlin, J. A., & Lewis R. B. (2005). *Assessing special students*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Öğretim programları talim ve terbiye kurulu başkanlığı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim 6 Türkçe dersi 6,7,8. Sınıflar öğretim programı..* <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing* 28(6), 740-753.
- Musselman, C., & Szanto, G., (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 245-257.
- Nelson, H. (2008) *Academic achievement of children with cochlear implants*. (Doctoral dissertation, The University of Utah). Retrieved from <http://www.search.ebscohot.com/login=eric>
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Ruetzel D. R., & Cooter, R. B. (1996) *Teaching children to read: from basals to read books*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65(3), 383-97.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, (pp. 110-122). New York, NY: Oxford University Press.
- Schley, S., & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 96-105.
- Spencer, L. L., Barker L. J., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236-247.

- Tiryaki, E. N. (2014a). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No: 356662).
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2(3),101-121.
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürülü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, Z. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi* içinde (ss. 47-74). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turğut, N. (2012). *İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No: 334229)
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme kaybının etkileri* içinde (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 183-212.
- Wolbers, K. A. (2007) Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 257-277.
- Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No: 267331).
- Yıldızlar, M. (1994). *Özel ve resmi ilköğretim okulları 1. kademe 4. sınıf öğrencilerinin yazma hataları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing impaired children. *The Volta Review*, 87(3), 75-90.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). When a story is not a story: a process analysis of the written language of hearing- impaired children. *The Volta Review*, 95,131-158.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98(1), 97-143.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98(1), 3-30.

Yoshinaga-Itano, C., & Apuzzo, M. R. L. (1998). The development of deaf and hard of hearing children identified early through the high-risk registry. *American Annals of the Deaf*, 143(5), 416-424.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 329-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

RESEARCH

Received Date: 25.11.16

Accepted Date: 14.07.17

OnlineFirst: 26.07.17

An Examination of Stories Written by Students with Hearing Impairment in Inclusive Classrooms*

Arzu Efe **
Anadolu University

H. Pelin Karasu ***
Anadolu University

Abstract

Writing skills have an important place in people's academic and social lives. This paper examines the written skills of students with hearing impairment in inclusive classrooms and student characteristics considered to be associated with these skills. This research which was designed as a descriptive model was conducted with students with hearing impairment attending inclusive classes in the 4th-8th grades of state schools in Eskişehir province. During the data collection process, the students were given a brief preliminary preparation period, after which they were asked to write a story. Stories were scored using the Writing Skills Evaluation Form and evaluated using the Written Skills Evaluation Tool. In the data analysis, the quantitative descriptive analysis was performed, and the Pearson Correlation Coefficient was calculated. Findings indicated that the students' achievement average was 46.99% and they had the most difficulty in following grammar rules and organizing their thoughts to draw conclusions. No significant relationship was found between the scores for written skills and the characteristics of the students that were thought to be connected. Possible reasons for this include the limited number of participants, homogeneity of distribution, the wide range of ages and aspects of the inclusive students' educational environment.

Keywords: Students with hearing impairment, inclusive education, writing skills.

Recommended Citation

Efe, A., & Karasu, H. P. (2017). An examination of stories written by students with hearing impairment in inclusive classrooms. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

*This study includes the master thesis is named "An Examination of Stories Written by Hearing Impaired Students in Inclusive Education". This study was presented as oral presentation at the 26th National Special Education Congress.

**Teacher of the individuals with hearing-impairment, E-mail: arzuefe@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-5034-2098>

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

The purpose of writing activities can be achieved by systematic evaluation of the activities and the student performance. In this research, stories written by students were evaluated using analytical scoring in an informal evaluation method, in terms of title, narrative richness, narrative structure, and conformity to writing rules.

Method

The primary purpose of the descriptive research design was to evaluate the written skills of 4th to 8th-grade students with hearing impairment in Eskişehir city. The secondary purpose was to examine demographical, audiological and educational characteristics of the students, which are all thought to be related to their writing skills. Sixteen 4th to 8th-grade students, of whom nine were female, in inclusive education, participated in the research. Fourteen of the students with the middle, advanced, and very advanced levels of hearing impairment used hearing aids behind the ear; and two had cochlear implants. They had no disorders other than hearing loss.

Essential data for the research were from student information forms completed by the parents and stories written by the students. The preliminary study used sequential cards. For the assessment and scoring for the written work, Written Skills Evaluation Forms and the Written Skills Evaluation Tool, which were adapted by Karasu (2004) from Yıldızlar (1994), were used.

Validity studies were carried out on July 11, 2014, July 24, 2014, and September 4, 2014, and it was concluded that the sequential cards were appropriate for the purpose and that the preparatory plan included the story structure items. The content validity of the evaluation form, which was used for scoring the stories, was obtained from Karasu's (2004) master's thesis. During the reliability study for this research, eight students were selected using unbiased assignment for the inter-evaluator reliability. The evaluators agreed 100% with seven students and 80% with one student. Treatment integrity was evaluated in terms of confirming whether the evaluation was conducted as planned, while the treatment integrity was found to be 99%.

Two basic statistics were used in line with the primary objective of the study. First, the students' written work was evaluated using the analytical scoring method, together with quantitative descriptive analysis, comprising arithmetic mean, standard deviation, the coefficient of variation, percentage and frequency distribution. Secondly, the Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine whether there was a possible relationship between variables.

Results and Discussion

The average of the scores obtained for the students from the 3-point *headline* item was calculated as 2.33, and the standard deviation as 1.24. While 13 of the 16 students wrote titles related to the topic, one student's title was found to be unrelated. On the 51-point narrative order item, the students' average achievement was found to be 21.93, and the standard deviation was 10.98. At this point, it is noteworthy that the students were not scored for *providing a paragraph presenting the main idea* and got the lowest score with an average of 0.06 for *providing a concluding paragraph*. At this stage, they got the highest score for *avoiding the repetition of ideas*. In terms of the 24-point *narrative richness* item, the students' average scores were calculated as 13.53, the standard deviation was 5.45 and the coefficient of variation was 40%. At this stage it could be seen that while students experienced difficulty in using words correctly and properly and constructing correct sentences, they showed highest achievement averages in *avoiding word repetition when expressing their thoughts*. On the 22-point *conforming to writing rules* item, it was seen that the students' average achievement was 9.20, the standard deviation was 5.70, and coefficient of variation was 62%. Students showed the highest achievement in *readability of the text* with an average achievement of 3.38 and the lowest achievement in *the separation of paragraphs and use of punctuation* with an average achievement of 0.31.

After the students' written work had been scored, they were evaluated using the Written Skills Evaluation Tool. The students' writing levels were evaluated as follows: 4 (25%) *Good Writing*, 7 (43.75%) *Partial Writing*, 3 (18.75%) *Limited Writing* and 2 (12.5%) at *Very Limited Writing*. In this study, there were not any students at the *Very Good Writing* level.

There was not any significant relationship between the chronological age, time of occurrence of hearing loss, age at wearing the first device, hearing level, class level and the duration of pre-school education, all of which are supposed to affect writing skills. Among the possible reasons for this is the inadequate number of participants and, as a result, the heterogeneous distribution of the student characteristics and the different levels of benefit provided by the training programs. The findings show the average success of 16 students with hearing impairment was 46.99 and the standard deviation was 23.37. When the findings are examined, it can be seen that the students experience most difficulty in conforming to the writing rules and reaching conclusions through organizing their thoughts.

Conclusion

As a result of these findings, it can be asserted that to develop the writing skills of students with hearing impairment it is necessary to conduct the writing process, as well as examination and correction of their work in the same environment. Conducting evaluations by implementing the program in the curriculum and using the results to include various activities appropriate to individual requirements should also be taken into account.