

# İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİ VE DEĞERLENDİRME

Yrd. Doç. Dr. Behram ERDİKEN\*

## ÖZET

İşitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmede yazılı anlatım öğretiminin katkısı vardır. İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretimi ile ilgili araştırma verileri dil öğretiminde eksiklik olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım öğretiminde çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri beceri temelli yaklaşımdır. Beceri temelli yaklaşım, okuma ve yazmada gelişimsel olarak önemli olan belli becerilere odaklanır. Dengeli okuma-yazma yaklaşımı tüm dil ve beceri temelli yaklaşımların birleşimidir. Bu makalede: işitme engelli bireylerle yapılan, yazma süreci konulu araştırma alan yazını ve yazma öğretimi yaklaşımlarından "Yazma Çalışma Grubu Modeli" betimlenmiştir. Ayrıca, bir yazma değerlendirme aracı tanıtılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yazılı Anlatım Süreci, İşitme Engelli Öğrenciler, Değerlendirme Aracı

## Abstract

Developing language skills is the responsibility of writing instruction to hearing impaired individuals. The research data on writing instruction to hearing impaired students have pointed out that there is an insufficiency in language instruction. There are several approaches in writing instruction. The skill based approach stresses focusing on specific skills identified as developmentally important in reading and writing. The balanced literacy approach is the combination of the whole language and skill based approaches. This article: has described the literature about hearing-impaired individuals in writing, the approaches of writing instruction. In addition, it introduces a tool developed for assessing written expressions.

**Keywords:** Writing process, hearing impaired students, assessment

---

\* Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu

## 1. GİRİŞ

Yazma, düşüncelerin; seçilen uygun sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir (Isaacson and Luckner, 1990). Bu süreç sonunda bir ürün sunulur. Üründe bildiriler bulunur. Bu bildiriler yazan kişinin duyguları, düşünceleri, izlediği ya da yaşadığı olaylar olabilir.

Okuma özellikle kod çözümü iken yazma kodlama sürecidir. Her ikisi de iletişimin simgesel anlatımının ayrıntılı anlaşılmasını gerektirir (Thomason,1979). İşlevsel bir yazılı anlatım becerisi, işlevsel okuma becerisi gerektirir. Bu da tutarlı bir biçimde normal gelişim sürecinin izlenmesiyle gerçekleşebilir (Holdaway,1979).

Yazma çalışmalarının okumayı destekler nitelikte olması gerektiği düşünülebilir. Yazmanın tek başına ön plana çıkarılması uygun bir yöntem değildir (Clay, 1975). Çok fazla yazı çalışması sıkıcı olmakta ve okuma öğrenimini geciktirmektedir. Okulun ilk yılının sonunda yazma ile okuma arasındaki ilişki yeni bir biçim alır. Bu dönemde öğrenci yazabildiklerinden çok daha fazlasını okuyabilmektedir (Thomason,1979). Öğrencinin yazmaya hazır olup olmadığına karar vermeden önce, bu süreç içinde ondan neler bekleneceği konusunda açık bir anlayış olmalıdır. Bu beklentilerde bulunacak kişiler öğrencinin geçmişteki deneyimlerini bilmeli ve bu sürecin başarılı bir şekilde geçmesine yardımcı olma yeterliliğine sahip olmalıdırlar.

Yazılı anlatım çalışmalarına başlayan öğrenciler için önemli bir engel, yazma gereksinimi duymamalarıdır. Öğrenciler yazmanın amacı hakkında kimi bilgiler edinirken bu engeli aşmak için güdülenmiyor olabilirler. Bu engeli aşmada öğretmen yardımcı olabilir. Örneğin; Öğretmen hikâyeler okurken öğrenciler, kitaptaki yazılı biçimin resimleri ve resimlerdeki olayları anlattığını fark etmeye başlarlar. Ayrıca anlatılanlar kitaptaki konuya göre öğrencilere bazı duyguları hissettirebilir. Örneğin; mutluluk, mutsuzluk gibi. Öğrencilerin eşyaları isimlendirildiğinde yazının anlamı hakkında fikir edinebilirler. Duvarlardaki yazılı materyaller her gün okunduğunda benzer etki görülebilir. Öğrenci harflerin şeklini fark ederken ve mesajları yaratırken bu çabaları ödüllendirildiğinde yazmaya karşı ilgisi artar. Bir sözcüğün birilerine bir takım mesajlar ilettiğini gördüğünde kendisi de aynı davranışta bulunmak ister. Öğrencinin yazdığı, çizdiği kâğıtlar öğretmen tarafından duvara asıldığında öğrenci, hem mutlu olmakta hem de yazma arzusunun arttığı gözlenmektedir.

### **İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmaları Alan Yazını**

Gormley, (1981); bir yıl süreyle ortaokul düzeyi kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli bir öğrencinin yazı öncesi, yazma, düzeltme, tekrar yazma çalışmalarının bulunduğu yazma çalışma gurubu etkinliklerini inceledi. Bir yılın

sonunda işitme engelli öğrencinin mevcut yazma becerilerini geliştirdiğini, doğru ve etkili yazdığını belirtmektedir.

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

Isaacson and Luckner, (1988); işitme engelli öğrencilerin birbirlerine yazılı anlatımları hakkında görüşlerini bildirdiklerinde, yazdıklarını değerlendirdiklerinde, yorumlar yaptıklarında yazılı anlatım içerik özelliklerinin geliştiğini gözlemişlerdir.

Erdiken, (1989); Eskişehir İşitme Engelliler Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM ortaokul öğrencilerine yazma öncesi konu hakkında konuşmanın, yazılı anlatım becerilerine etkisini araştırmıştır. İşitme Engelliler Okulundaki öğrenciler yazma öncesi konuşmadan etkilenmeyerek yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme görülmemiştir. İÇEM öğrencileri ise yazma öncesi konuşmadan etkilenerek yazılı anlatım; sözcük dağarcığı, dilbilgisi-yazım özelliklerinde gelişme göstermişlerdir.

Isaacson and Luckner, (1990); Yazılı anlatım süreci ve yazılı anlatım özelliklerini incelemişlerdir. Öğretmenin yazma alıştırmaları yapmasını, yeterli yazma süresi vermesini, öğrencilerin karşılıklı etkileşimine ve öğrencilerin yazılı anlatımları hakkında bilgilendirmeye yer vermesini önermektedirler.

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

Erdiken, (1996); Lise düzeyi işitme engelli öğrencilerden bir gruba geleneksel öğretim tekniği ve diğer gruba işbirliği-gezi-gözlem tekniği uygulanarak yazılı anlatım öğretimi yapmıştır. İşbirliği-gezi-gözlem tekniği ile yazılı anlatım çalışması yapan lise düzeyi işitme engelli öğrenciler özellikle sözcük dağarcığı, düzenleme özelliklerinde yazılı anlatımlarını geliştirebildiklerini görmüştür.

Schrimer, (2000); yazma çalışma gruplarına yönelik olarak Mr.Schaefer ve Kurt'un işitme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmalara katıldı. Mr.Schaefer okul öncesi, Kurt 14 yaş işitme engelli öğrencilerle iki yıl Dil Deneyimi Yaklaşımı içinde çalıştular. Yazma çalışma gruplarındaki işitme engelli öğrencilere, öğretmenlerin yazma çalışma grubu basamaklarını izlediklerini, yazmaları için zaman, yazmalarını destekleme olanakları, yazdıktan sonra yazıları hakkında dönüt verdiklerini belirtmektedir. Böylece işitme engelli öğrencilerin, yazma için gerçek amaçları

belirledikleri ve yazma sorumluluklarını aldıklarını, bağımsız olarak başarılı yazılı anlatım ürettiklerini ifade etmektedir.

Erdiken, (2003) Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini durum saptamaya yönelik tarama modeliyle araştırmıştır. Araştırmaya 95 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çeşitli yazılı örnekleri aralarından seçim yaptıkları resimler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile işitme eşik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazı türlerinde anlatım bakımından farklılık görülmemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin her bir yazıyı alışık oldukları “kompozisyon” şekliyle yazdıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde güçlü anlatım özellikleri görülmemiştir. Normal liseden mezun olan öğrenciler ile İÇEM (İşitme Engelliler Eğitim ve Araştırma Merkezi) lisesinden mezun olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri farklılık göstermemiştir. Ancak meslek liselerinden mezun olanlar ile farklılık İÇEM Lisesi ve normal liselerin lehine farklılık göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, işitme engelli bireylerin yaşadıkları problemlere rağmen okuryazar olmaları ümit vericidir. *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlanırsa daha yararlı olabilir?*

#### **İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde Yazma Çalışma Grubu Modeli**

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde anlam temelli **Tüm Dil** (Whole Language) ve beceri temelli **Beceri Öğretimi** (Skill Based Approach) yaklaşımlar görülmektedir. Anlam temelli öğretimde, anlama üzerinde durulur ve yazılı metnin tümü kullanılır. Beceri temelli yaklaşımda ise ayrı ayrı becerilere odaklanılır. Örneğin, nokta işaretinden sonra büyük harfle başlama becerisi gibi. Son zamanlarda yaygın olarak kullanılan ve bilimsel araştırmalarla desteklenen, etkili yaklaşımlardan biri de **Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımı** (Balanced Literacy). Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımı, beceriye dayalı yaklaşım ile anlama dayalı yaklaşımın birlikte kullanılmasını savunan bir yaklaşımdır.

Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımı İlkelerine göre; tüm alıcı-ifade edici dil formları birlikte işler, hedef gerçek bağlamdaki yazılı dilin anlamı üzerinedir, sınıflar okumanın ve yazmanın birlikte kullanıldığı yerdir. Öğrencilere yazma konusunu seçme olanağı sağlandığında motive olurlar, süreç ve ürün önemlidir, okuma yazma gelişimi bütünleştirilmiş öğretim programının bir parçasıdır.

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

Yazılı anlatım sürecindeki öğretim modeli geliştirme çalışmaları 1970'li yıllarda başladı. Yazılı anlatım çalışmalarında yazı öncesi, yazma, yazma sonrası beceriler gözlemlenerek planlama-yazma ve düzeltme basamaklarından oluşan öğretim modelinden söz edilmektedir. Bu basamaklar doğrusal ya da ayrı sıra izlememektedir. Yazılı anlatım süreçlerini konu alan araştırmalar bu basamakların ileri ve geri hareket edebildiğini göstermektedir. Basamakların her birinde öğretmenin sunduğu ortam ve öğrencinin meşgul olduğu etkinliklerin çeşitliliği Yazma Çalışma Grubu kavramını (Writing Workshop) oluşturur. Zenginleştirilmiş ortamda her öğrenciye seçme hakkı, yeterli süre ve yazılı ürünü okuyacak okuyucular sağlanmalıdır. Öğrenciler kendi başına yazdıklarında öğretmenin temel görevi, güdülemede olduğu gibi izleyen yazma basamaklarında da rehberlik yapması önemlidir (Smith, 1977).

#### **Yazma Çalışma Grubu Modeli Basamakları**

Etkili yazılı anlatım programının amaçları arasında; yazılı anlatımda bulunanlara destek vermek, yardımcı olmak, sınıf çalışmalarından gurur duymak, kitaplar yayınlamak, programın tamamlayıcı parçası olmalıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi için; planlama, yazma, düzeltme, yayınlama, görüşme, kısa dersler olan basamaklar izlenebilir. Bu basamaklar doğrusal bir sıra izlememektedir.

**1. Planlama:** Yazma öncesinde yazılacak konu hakkında tartışma ve yazılacak konunun içeriği hakkında düşüncelerin oluşturulması, düzenlenmesidir (Isaacson and Luckner, 1990). Planlama: yazılı anlatım türünü belirlemeyi, okuyucuyu dikkate almayı, amaçları belirlemeyi, konuyu seçmeyi içerir. Planlama basamağında; fikir üretme, konuyu belirleme, amacı belirleme, kime yazacağımı belirleme söz konusudur.

**1.1. Konu Seçimi:** Yazmanın en önemli bölümü konu seçimidir. Konuyu düşünürken bazı insanlar gözlerini kapatır bazıları duvarlara bakar. Kendilerini iyi hissettikleri bir konuda iyi yazabilirler. Konu, üzerinde durulan, hakkında yazı yazma ya da söz söyleme gereğini duyduğumuz olay, sorun, durum, duygu, düşünce ve sezgi olabilir. Ancak bunlar arasında kesin bir sınır yoktur; kimi durumlarda bunlar birbirini içeren özelliktedir. Konu, düşüncenin aktarılmasında araç görevindedir (Özdemir ve Binyazar, 1969).

Öğrencilere yazılı anlatım konusu genelde öğretmen tarafından verilir. Öğrenci, verilen konu hakkında düşüncelerini yazarak anlatır. Bu anlamda konuyu seçmekte özgür olunamadığı söylenebilir. İlgili duyulmayan bir konuda yazmak ve başarılı olmak güç olabilir. Öğrencilerin yazmaya istekli olmalarını sağlamak için öğrencilere konu seçimi olanağının verilmesini savunan yazarlar bulunmaktadır (Özdemir ve Binyazar, 1969). Bunun için öğrencilere üç ya da dört konu verilebilir. Bunlardan ilgi ve yaşantılarına uygun birini seçmeleri ve yazmaları istenebilir. Bu konular resimli kartlar, gazete haberleri, fotoğraflar, öykü başlangıçları olabilir.



Resimleri çeşitli dergi ve gazetelerden edinebileceğimiz gibi çizebilir ya da çizdirebiliriz (Keçik, ve Laycock,1993). Bunlar hakkında öğretim boyutunda tartışmalar yapılabilir; böylece dil girdisi sağlanabilir. Eğer öğrenciler yazmaya başlayamıyorsa, öğretmen yazmaya başlayabilir, öğrencileri yazmaya özendirebilir (Graves, 1983).

Bazen konuyu içinde bulunduğumuz durum seçtirir. Dilekçe yazma, iş isteme yazısı, rapor hazırlama gibi. Genelde konuyu seçmek zorunda kalırız. Bize verilen ve seçmek zorunda kaldığımız konularda da konunun sınırları içinde kalmak koşuluyla, bazı değiştirmeler seçmeler yapabiliriz (Özdemir, 1999). Bu da konuyu sınırlandırma yetkimizin var olduğunun bir göstergesidir. Bazen öğrenciler verilen konu hakkında bilgileri olmadığını, bu konuda yazmak istemediklerini söyleyebilirler. Böyle bir durumda öğrencinin ilgilendiği konular için yönlendirme yapılabilir Bazı çocuklar için konu seçimi bir parça zor olabilmektedir. Öğrencilere üç ya da dört yıl düzgün ve dengeli, öykü başlangıçları, cümle başları, düz, açık paragraflarla ve zengin konular verilmesinin yararlı olacağı önerilmektedir (Graves, 1983). Her çocuğun ya da öğretmenin dosyasında yazma önerileri bulunur. Konu listesi sunarak, çocukları cesaretlendirilebiliriz. Konu listeleri geliştirilebilmeli, değiştirilebilmelidir.

**1.2.Yazma Öncesi Etkinliklerde Bulunma:** Çocuklara yazma öncesi etkinlikler sunularak kişisel deneyimleri ortaya çıkarılabilir. Kişisel ilgileri ve seçtiği konu ile ilgili okuyabilir. Seçtiği konuyla ilgili arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunabilir. Yaşamla ilişkili tartışabilir. Yazmaya yeni başlayan öğrencilerin daha çok bilgi alma, danışma, deneme yapma ya da okuma ihtiyaçları olabilir.

Öğrencinin seçtiği konuyla ilgili konuşma oturumu önerilmektedir. Öğrenciler konuştukları zaman konu hakkında neler bildiklerini görürler. Konu hakkında konuşmakla öğretmen, öğrenciden kimi bilgiler almakta ve öğrenciye konuyla ilgili sorular yöneltebilmekte, böylece öğrenci yazacakları hakkında açık bir anlayış ve güven içine girebilmektedir (Graves, 1983). Graves'in bu önerisi, yazılı anlatım öncesi öğrenciyle konu hakkında konuşmayla; yazılı anlatımın güçlenip, geliştiği ve öğrenciyi yazma için cesaretlendirdiği biçiminde açıklanabilir. Buna kısaca ön bilgileri harekete geçirme diyebiliriz.

**2.Yazma:** Düşüncelerin bilgisayara ya da kâğıda aktarılması basamağıdır. Yazılı anlatım çalışma ortamında öğretmen öğrenciden 1-1,5 metre uzakta oturuyorsa, öğrenciye iletilen sözel olmayan bildiri "Ben senin yanında olmak istemiyorum" olabilir. Öğrencinin yanında fakat kule gibi ayakta duruyorsa otoriter bir izlenim yaratabilir (Graves, 1983). Öğrencilerin dosyalarında yazılı anlatım süresince ürettikleri çalışmalar bulunur. Bunları geliştirmek için değiştirebilirler ya da başka türlü anlatabilirler.

**3.Düzeltilme:** Düzeltmeyi yeniden gözden geçirme olarak tanımlanabilir (Calkins, 1994; Tompkins, 2000). Bu basamak, öğrencilerin bazı temel soruları tekrar tekrar kendilerine sorma basamağıdır (Calkins, 1994). Bu sorulara örnek olarak: Söylemek istediğime ne kadar yaklaştım, ne söylemek istiyorum? Neyi beğendim? Burada iyi olan ne? Neyi neyin üstüne ekleyebilirim? İyi olmayan ne? Bunu neyle birleştirebilirim? Bu nasıl söylenir? Bu nasıl anlaşılır? Bunu nasıl yapabiliriz? Nereye dikkat etmeliyim? Neyi düşünmeliyim? Daha sonra ne yapmalıyım?

Yazdıktan sonra en son gözden geçirme ile anlam karmaşasına neden olan noktalamaları, imlayı, dilbilgisel yapıyı, anlatım bozukluklarını, karmaşıklığı, yazım biçimini düzeltebiliriz. Öğrenciler yazılı anlatımlarının düzeltilmesinden hoşlanmazlar. Yazılı anlatımda bulunan öğrencinin kâğıdını /defterini alıp düzeltme girişiminde bulunmak kolay bir iştir. Ancak bu eylem şunu söylemektedir, "Sen bilmiyorsun, ben biliyorum!". Öğretmen yazının içeriğine önem verir, yazılanları düzeltme girişiminde bulunduğu anda, kırmızı kalemle düzeltme yapacağı yerin altına çizip yeniden yazmasını isterse, öğrenci yazmak için isteklerini kaybedebilir (Graves, 1983).

Yazılı anlatımda bulunanlara destek olmuyormuş gibi görünmenin, yazmaya yeni başlayanlara genel düzeltme yapmanın yararlı olduğunu belirtilmektedir. Yazılı anlatım düzeltmesi yapılan tashihihler, örnek yazılara bakmanın yararlarını ve düzeltme ile yazılı anlatımda bulunanların düşünme süreçlerinde olumlu bir etki bırakıldığı ifade edilmektedir. Böylece yazılı anlatım kalitesinin ve düzeyinin geliştiği, öğrencinin başarılı yazılı anlatımda bulunması için desteklendiği belirtilmektedir (Fitzgerald, 1987).

Yazılı anlatım düzeltmede üç çeşit öğretici stratejiyi literatürün desteklediği belirtilmektedir (Fitzgerald,1988). Bunlardan birincisi doğal sınıf desteğidir. Bu stratejide doğal fırsatlar, yaşantılar ile düzeltme işlemi sağlanır. Doğal sınıf desteğinde; çocuklara yazma ve yazdıkları hakkında birbirleriyle konuşma olanakları verilir. İkinci strateji düzeltme için problem çözme içinde doğrudan öğretindir. Bu stratejide düzeltme sürecini öğretmen üstlenir ve gösterir, rehberlik eder ve düzeltmeler için önerilerde bulunur. Üçüncü strateji ilerleyişi kolaylaştıran düzeltmedir. Bu stratejide, öğretmen düzeltmelerdeki rehberlik ve onların yazılı anlatımlarındaki belirlenebilen düzeydeki ilerlemeyi, gelişmeyi bildirir. Örneğin " Bu niçin önemli? Bunu anlamak istemeyebilir bazıları. Bunlar iyi. Ben ana düşünceyi vermeye çalışıyorum. Bir örnek vermek istiyorum. En iyisi sözcüğü değiştirelim" diyebilir. Öğretmen çocukların bireysel özelliklerine uygun bildirilerle gelişmeyi destekleyebilir. Öğrencilerin dosyalarında: düzeltme listeleri, konular, taslaklar, tamamlanacak metinler, bireysel değerlendirmeler, öğretmen değerlendirmeleri ve yazılı anlatım önerileri bulunur.

**4.Yayınlama:** Her çocuğun yazısını yayınlamak mümkün olmayabilir fakat yazılı anlatımda bulunan gençlerin duygularını okuyuculara iletmek mümkün olabilir. Yazılı anlatımı yayınlamanın bu süreç içinde özel bir yeri olduğu belirtilmektedir (Graves, 1983). En önemli şeyin, çocuk bir parça bile yazılı anlatımda bulursa geçmişteki başarılı kayıtlarını da dikkate almak ve yayınlamaktır.

Öğrencilerin isteği ve ailelerinin desteğini alarak kendi yayınevlerini kurmak, yayınevleri için gerekli kitap ciltleme araçlarını satın almak, sınıf ya da okul kütüphanesinin iyi kullanımı için kataloglama yapmak, oradaki çalışma ortamına hoş bir görünüm vermek, yayınlamayı basite almadan, özen göstererek çalışmak, pek çok okulun, okul çapındaki yayın projelerinde yer almaktadır.

**5. Görüşme:** Görüşmelerde; içerik, düzenleme, süreç, değerlendirme ve editörlük olmak üzere beş kategori olduğunu belirtilmektedir (Calkins, 1994). Görüşmeler için bu kategoriler dışında farklı kategoriler yoktur, fakat görüşmeler için daha iyi, farklı biçimler olabilir.

Öğretmenle bire bir görüşmeler olabilir. Görüşmede öğrenciyle göz ilişkisi kurulmazsa, öğrencinin yazma girişimi olumsuz etkilenebilir. Görüşme öğrenciyle yan yana, aynı yükseklikte ve göz ilişkisinin rahatlıkla kurulabileceği bir masada olabilir. Bu masada yapılacak olan çalışmadan öğrencinin haberi olması ve buraya istekle gelmesi önemlidir. Görüşme süresince öğrenciyi iyi dinlemek ve düşüncelerini ilgili sorularla genişletmek en önemli öğelerdir. Öğrenciye soru yöneltildiğinde yanıt vermesi için bir süre düşünmesi için beklenir ve onun bakış açısına göre uygun sorularla görüşmeye yön verilir. Bu yönlendirme yapılırken de öğrencinin anlattıklarındaki içerik bilgisine ilişkin gözlem yapılabilir. Akranlar arası görüşmeler olabilir.

Grup görüşmeleri öneri beklentili ve paylaşma bağlantılıdır. Grup görüşmelerini yapan öğretmen, Yuvarlak Masa Öğretmeni ve Masabaşı Öğretmeni olarak tanımlanabilir (Burke, Harst and Short, 1988). Yuvarlak Masa Öğretmeni, yazıları okur ya da gruptan gelecek dönütleri ısrarla ister, bu dönütleri, yönlendirmeleri dikkate alır. Masabaşı Öğretmeni, sadece grubun yazılı anlatımlarını okurlar.

**5.1.İçerik Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın konusuna odaklıdır. Görüşmedeki akranlar birbirlerine sorular yöneltir, yanıtlar verilir. İçerik görüşmelerinde; konu hakkında ihtiyaçları öğrenme, yazar düşüncelerini tasarlama, okuyucuya ne ileteceklerini bilme gerçekleşir.

**5.2.Düzenleme Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın biçimine odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazma için: biçim, tür, ele alınan konuya bakış açısı, ayrıntı ve denge, hakkında kararlar verilir.



**5.3.Süreç Görüşmeleri:** Yazma süreci odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazılı anlatımda bulunacak kişiler; planlama stratejilerine yardım eder, kendi kendilerine soru sorma ile düzeltme yapar ve kontrol listelerini hazırlar. Çalışmanın iyi giden ya da gitmeyen yanlarını biri birilerine bildirirler.

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

**5.5. Editörlük Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın mekanik yönüne odaklıdır. Yazım ve imla kurallarına uyma, cümle yapıları hakkında akranların bir birleriyle görüşmeleridir.

**6. Kısa Dersler:** Yazılı anlatım çalışmalarında belirli zaman aralıkları ile onar dakikalık kısa dersler uygulanır. Kısa derslerde öğretmen tüm gruba yönelik olarak yazılı anlatım becerisini kazanmaları için doğrudan öğretim yapar. Kısa dersler üç başlık altında sınıflandırılabilir (Atwell, 1998).

**İzlenen Yola İlişkin Kısa Dersler:** İzlenen yola ilişkin kurallar ve her zaman yapılan yazılı anlatım çalışmalarıdır.

**Edebi Ustahğa İlişkin Kısa Dersler:** Teknikler, biçimler, geçmişteki yazarlar ve literatürdeki çalışmalar incelenir.

**Kurallara İlişkin Kısa Dersler:** Dilbilgisi, yazım ve imla kuralları üzerine kısa dersler.

Uzun süreli derslerin yanı sıra onar dakikalık kısa derslerde yazılı anlatım hakkında etkileşimli tartışmalar yaratılır (Atwell,1998). İşitme engelli öğrencilerin uzun süreli dersleri içinde kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Aynı yazılı anlatım projelerinde içerik alanlarına göre fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi çalışmalarda kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında farklı öğretmenler ile çalışmanın olumlu yanları olduğunu belirtmektedirler.

#### **Yazılı Anlatım Değerlendirme**

Yazılı anlatım konulu araştırmalarda; dolaylı ve doğrudan yazılı anlatım değerlendirme yöntemleri görülmektedir.

Dolaylı değerlendirme yönteminde başarı testleri kullanılır (Isaacson and Luckner, 1990). Bu başarı testleri geniş bir öğrenci grubu kullanılarak standartlaştırılır. Genellikle bireysel yetenek, yaş ya da sınıf düzeyi gibi karşılaştırmalarda kullanılır. Standart başarı testleri; en iyi cümleyi seçme, doğru cümleyi tanıma, noktalama ve büyük harf kullanımı gibi becerileri değerlendirir. Dolaylı değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; içerik, sözcük dağarcığı,

düzenleme gibi özellikleri değerlendirilemez (Albertini, Bochner, Metz and Samar 1992).

Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yapılan değerlendirmede yazı örnekleri bir sınıflama ölçeği ile değerlendirilir. Örn. 1-6 puan arası ölçek, 0-100 puan ölçeği gibi (Albertini, et. al., 1992). Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik özellikleri değerlendirilir (Huot, 1990). Doğrudan değerlendirmede genel izlenim ya da analitik yöntemle değerlendirme yapılır.

Genel izlenim yönteminde değerlendirmeci kâğıdı bir kez okur not verir (Gormley, Sarachan-Deily, 1987). Genel izlenim yönteminde değerlendirmede, değerlendirici yazılı bir parçanın niteliği üzerine genel izlenimini yansıtır. Genel izlenim değerlendirmesinde; öğrencinin yazılı anlatımı aynı grup içindeki diğer yazılı anlatımlara göre puan alır. Genel izlenim yönteminde değerlendirici kâğıdı 1-2 dakikada okuyabilmekte ancak öğrencinin yazılı anlatımında hangi özelliklerin geliştirilmesi konusunda bilgi vermediği belirtilmektedir (Huot, 1990).

Yazılı anlatımın analitik değerlendirmesinde; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik gibi özelliklere bakılır (Hughey, Hartfiel, Jacobs and Wormounth,1983; Minner, Prater, Sullavan, and Gwaltney ,1989).

Bu özellikleri temsil eden nitelikler ile yazılı anlatım örneğinde bulunan niteliklere bakılarak, öğrencinin yazılı anlatım düzeyi belirlenir ve hangi özelliklerin geliştirilmesi gerektiği konusunda öğrenciye bilgi verilir (Isaacson and Luckner, 1990).

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

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

Verilen konu açıklanırken, konuya bakış ve onu yorumlayış açıları değişik olabilir. Bu açıklama yapılırken tanımlama, örnekleme, karşılaştırma yapılır. Tanımlama, bir kavramı, bir varlık ya da nesneyi nitelik ve özelliklerine; bu özellikleri hazırlayan neden-sonuç ilişkisine göre belirtmektir. Okuyucunun

anlatılana bakışı, düşüncü ve anlatılanı kavrayışı tanıma göre gerçekleşir. Örnekleme, soyut bir düşünceye somutluk ve görünürlük katar, söylemek istenileni okuyucunun zihninde canlandırır. Örnekler, gerçek yaşantılardan, bir yerde görülenlerden ya da okunanlardan verilebileceği gibi tasarlanan yaşantılardan da verilebilir. Karşılaştırma, iki varlık ya da kavram arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yararlanmadır. Karşılaştırma yolu ile öne sürülen yargı, bilinen bir gerçeğin verilerinden yararlanılarak görünür hale gelir ve açıklanmış olur.

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

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

Akıcılık, düşüncelerin düzenli anlatımıdır (Uluğ, 1993). Cümlelerin hem kendi hem de metnin bütünlüğü içinde uyumlu ve anlamca açık olması yazılı anlatıma akıcılık kazandırabilir. Akıcılık yazma olgunluğunun göstergesi durumundadır. Öğrenci yaşı ilerledikçe kullandığı sözcük sayısı artmaktadır (Deno, Marston and Mirkin, 1982). Küçük işiten çocuklar ilk çizimlerinde insan ve nesnelere sınıflandırır. Büyüdükçe, basit bildirme cümleleri ile uzunluğu giderek artan yazılı anlatımda bulunurlar. Örneğin normal işiten sekiz yaşındaki öğrenci için ortalama cümle uzunluğunun sekiz sözcük olduğu bildirilmektedir (Minner, at. al., 1989).

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

Yalınlık, yazılı metnin gereksiz sözcük ve tekrarlar içermemesi, açık, anlaşılır olmasıdır (Özdemir ve Binyazar,1969). Böyle bir yazılı metin; süslü ve özentili sözcükler kullanılmadan, anlamı doğrudan doğruya ve herhangi bir yanlış anlamaya

yol açmadan, uzatmadan, "olduğu gibi" veren sözcüklerle sağlamır (Uluğ, 1993). İletilmek isteneni gereksiz sözcükler ve tekrarlar yaparak iletme yazıyı uzatmak anlamına gelmektedir. Cümlede kullanılan sözcük sayısının az ya da çok olması onun uzunluğunu belirtir (Özdemir, ve Binyazar,1969). Cümlelerin gereğinden çok uzun olması anlaşılabilirliği zorlaştırabilir.

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

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

**3. Sözcük Dağarcığı:** Yazılı anlatımda sözcüklerin önemli yeri vardır. Yazılı anlatımda bulunanın sözcük dağarcığı sınırlı ise, sözcüklerin anlamları bilinmiyor ve sözcükler yerinde kullanılmıyorsa yazılı anlatımda başarıya ulaşmak mümkün olmaz. Sözcüğü kullanmak, genelleme ve soyutlama eylemidir. "Masa" gibi çok somut bir sözcüğü kullanmak bile çocuğun masayı bir nesnelere sınıfına dâhil bir nesne olarak görmesini gerektirmektedir ki bu nesnelere sınıfında da farklı şekiller, renkler bulunmaktadır (Arnold, 1978). Sözcüğü yerinde kullanabilmek için de ayrıca çocuğun sezgisel olarak bu sözcüğün hangi sözcük sınıfına dâhil olduğunu bilmesi gerekir. Örneğin sözcük fiil mi yoksa isim mi? Aynı zamanda öğretmen, örneğin "Mavi" sözcüğünü bir renk olarak öğrettikten sonra çocuk "Mavi masa" sözcüğü ile karşı karşıya kaldığında isim olan sözcüğün sığa dönüştüğünü görür (Arnold, 1978).

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

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

Yazılı anlatımın sözcük dağarcığı özelliği; amaçlanan anlatımı ileten uygun sözcük, sözcük grubu, deyim ve benzetmelerin seçimi ile sözcük yapısının doğru kullanımınıdır (Hughey, at. al.1983).

Seçilen sözcüklerin konuya, okuyucuya, yazılı anlatımın türüne ve konunun gelişme yöntemine uygun oluşu ile amaçlanan izlenimi yaratması uygun sözcük seçimidir. Sözcükler, sözcük grupları, tamlamalar, deyimler ve benzetmelerin konuya göre doğru, etkili ve uygun seçilmesi ile fiil ve fiilimsilerin, sıfat, belirteç ve edatların seçimi, kullanımı ile eş anlamlı, zıt anlamlı, eşsesli, anahtar sözcük ve ikilemelerin amaçlanan anlamı iletmekte kolaylık sağlaması da sözcük dağarcığı kullanımınıdır (Göğüş, 1978).

Sözcük kökü, yapım ve çekim ekleri, bileşik sözcüklerin kullanılması, kullanılan sözcüklerin (ad, sıfat, fiil v.b) işlevlerine göre kullanımında ve anlatımında zaman birliğine uyma sözcük yapısını doğru kullanmadır. Öğrencinin sözcük dizimi yani kurallı ya da devrik cümle ve isim cümlesi ya da fiil cümlesi kullanmasında öğelerin tam ve uygun seçilmesi sözcük yapısını doğru kullanma kapsamındadır. Yazılı anlatım sözcük dağarcığı özelliği 0-20 puan aralığında ölçülebilir. (Hughey, at. al.1983, Ek:1).

**4. Dilbilgisi:** Yazılı anlatımın dilbilgisi kurallarına uygun, doğru yapılar göstermesi; sözcük düzeni, özne ile yüklem tekil ve çoğulluk yönünden uygunluğu, eylem zamanı, sıfatlar, zamirler, edatların yerinde ve doğru kullanımı yazılı anlatımın dilbilgisi özelliğidir (Hughey, at. al.1983).

Dilbilgisi kurallarına uygun doğru yapılar gösterme içinde: cümlelerin iyi kurulması, sözcükler, sözcükleri tanımlayıcı ekler, tamlamalar ve yan cümleciklerin işlevlerine uygun kullanılması bulunur. Ayrıca ismin hal eklerini doğru kullanma, ana düşünce ve yardımcı düşüncenin belirlenip birbirlerine doğru şekilde bağlanması yer alır. Cümle çeşidi ve uzunluklarının değişmesi, sözcüklerin tekrarlanması, atılması ve sözcüklerin yerine aynı sözcüğü tutabilecek başka sözcüklerin kullanılması da dilbilgisi özelliği içinde ele alınır.

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



etkileyebilir. Özne ve yüklem, cümlenin temel öğeleridir. Temel öğeler sayı ve kişi yönünden uyum içinde bulunmalıdır. Yani öznenin; tekillik, çoğulluk ve kişisine uygun kişi eki alması gerekir (Binbaşıoğlu, 1987).

Birbiri ile anlamca yakından ilgili cümleler edat ve bağlaçlarla birbirlerine bağlanır. Cümledeki sözcüklerin diziminde gereği olmadan kullanılan edat ve bağlaçlar, anlatımı bozar. Aynı anlama gelen sözcüklerin yinelenmesi, eşanlımlı sözcüklerin yan yana kullanılması anlatımı olumsuz etkiler (Uluğ, 1993). Dilbilgisi değerlendirmesi 100 üzerinden 0-25 puan sınırları içinde ölçülebilmektedir. (Hughey, at. al.1983, Ek:1).

**5. Noktalama-Yazım:** Noktalama işaretleri cümlenin yapısını, sözün bağlantı yerlerini açık olarak göstermeye ve yazıda harflerle belirtilemeyen birtakım özellikleri (vurgu, durak) bildirmeye yarar. Yazım ise bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir (T.D.K. 1988).

Noktalama ve yazım özelliği; sözcük yazımı, büyük/küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri ile nokta, virgöl, noktalı virgöl, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, hece bölme çizgisi, paragrafların düzeni ve yazımın görünümüdür.

Noktalama ve yazım kuralları yerinde kullanılması gerekir, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılırsa yazılı anlatımın açıklığı ve anlaşılabilirliği artar (Uluğ, 1993). Noktalama-yazım özelliklerinin 0-5 puan aralığında ölçülebileceğini belirtilmektedir (Hughey, at. al.1983, Ek:1).

#### KAYNAKÇA

- Arnold, P. (1978). The Deaf Child's Written English - Can We Measure Its Quality ? *J. Brit., Assn. Teachers of the Deaf*. 5(6), 196-200.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New understandings about writing, reading, and learning*. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bochner J. H., Albertini A. J., Metz, E. D., Samar, J. V., Et al., (1992). External and Diagnostic Validity of the NTID Writing Test: An Investigation Using Direct Magnitude Estimation and Principal Components Analysis. *Research in the Teaching of English*, Vol.26, No:3, 229-314.
- Burke, C., Harste, J. C., & Short, K. G., (1988). *Creating Classrooms for Authors: The Reading-Writing Connection*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Jalkins, L. M. (1994). The Art of Teaching Writing. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lambra, C.(1994). An instructional program approach to improve hearing-impaired adolescent's narratives: A pilot study. The Volta Review, 96, 237-245.
- Play, M. (1975). What Did I Write. Heinemann Educational.
- Deno, S. Marston, D.,& Mirkin, P.,(1982).Valid Measurement Procedures for Continuous Evaluation of Written Expression. Teaching Exceptional Children. 48, 368-370.
- İrdiken, B. (1989). "Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İrdiken, B. (1996). "Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İrdiken, B. (2003). İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1493
- İtzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. Review of Educational Research, 57, 481-506.
- İtzgerald, J. (1988). Helping Young Writers to Revise: A Brief Review for Teachers. The Reading Teacher, 43, 42-48.
- İraves, D.H. (1983). Writing: Teachers and Children at Work. London : Heineman Educational Books.
- Jormley, K.A. (1981). A Functional Strategy for Writing: A Case Study of Tom. The Volta Review, Jan.V.83,5-13.
- Jormley, K.A and Sarachan-Deily, A.B. (1987). Evaluating Hearing-Impaired Students Writing: A Practical Approach. The Volta Review, April.V.89, 157-170.
- Jöğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara.
- Jughey, J. B., Hartfiel, V. F., Jacobs, H.L., and Wormounth, D. R., (1983).Teaching ESL Composition: Principles and Techniques. U.S.A.: Newbury House Publishers, Inc.
- Joldaway, D. (1979). Foundations of Literacy. Sydney: Ashton Scholastic.

- Huot, B. (1990). The Literature of Direct Writing Assesment: Major Concernes and Prevailing Trends. Review of Educational Research, Summer., Vol 60, No :2, 237-263.
- Isaacson S. and Luckner J.L. (1988). A Model for Teaching Written Language to Hearing Impaired Students. Teaching English Deaf Second Language Students, Vol 6, No.1, 8-11.
- Isaacson S. and Luckner J.L. (1990). Teaching Expressive Writing to Hearing Impired Students. Journal Of Childhood Communication Disorders, Vol.13, No.2,135-152.
- Keçik, İ., Laycock, J.". Ed: Ş. Ülsever, (1993), Yazılı Anlatım Ve Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Yayın No.62, A.Ö.F. Yayın No: 317.
- Minner, S., Prater, G., Sullavan, G., Gwaltney, W., (1989). Informal Assessment of Written Expression. Teaching Exceptional Children. 76-79.
- Mussen, P. H. ( 1974). Development and Personality. Harper and Row.
- Oluklulu, F. (1987). Türk Dili, Ed: Turhan Baraz, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF. Yayınları No: 112.
- Özdemir, E. (1999). Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı; Kompozisyon, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Özdemir, E. ve Binyazar.A., (1969). Yazmak Sanatı. İstanbul: Varlık Yayınları
- Schirmer B. R. (2000). Language Literacy Development in Children Who Are Deaf. Second Ed. Allyn & Bacon.
- Smith, P. (1977). Developing Handwriting. Macmillan Education Ltd.
- Smoke, T. (1987). An Interactive Writing Text for ESL Students, A Writer's Workbook. St. Martin's Press, Ins. New York.
- Thomason, J. (1979). "Learning to Write in the Infant School.". 4th. Year Dissertation. Manchester.
- Tompkins, G. E. (2000). Teaching Writing: Balancing Process and Product. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Truax, R. (1985). Linking Research to Teaching to Facilitate Reading-Writing-Communications, The Volta Review, 87, 21, 155-169.
- Türkçe Sözlük, (1988). Ankara.: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Uluğ, F. (1993). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Wood, M. (1989). Invented spelling revisited. Reading Today, 6 (6), 22-26.

**Ek:1**

**Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı (YABDA)**

**İçerik:**

30-27 ÇOK İYİ: Verilen konuyla ilgili yeterli bilgisi var. Öne sürdüğü düşünceler birbirini tamamlıyor kopuk değil. Yazının yazılış amacı örneklerle iyi geliştirilmiş.

26-22 İYİ: Konu hakkında genel bilgisi var. Verdiği örnekler yeterli derecede yazının yazılış amacı sınırlı geliştirilmiş. Konuyla ilgili fakat ayrıntıdan yoksun.

21-17 ORTA: Konu bilgisi sınırlı. Verdiği bilgilerde tutarsızlıklar var. Yazının yazılış amacı yeterli şekilde geliştirilmemiş.

16-13 ZAYIF: Konu hakkında bilgisi yok. Verdiği bilgilerde tutarlı değil. Konuyla ilgisiz.

0 Değerlendirmek için yeterli değil.

---

**Düzenleme:**

20-18 ÇOK İYİ: Anlatım akıcı. Düşünceler açık, yerli yerinde, yalın, mantıklı sıralama var ve tutarlı. Başlık, giriş, gelişme ve sonuç iyi düzenlenmiş, anlamsal bütünlüğü var.

17-14 İYİ: Anlatım biraz kopuk. Düzenleme yetersiz ancak ana düşünce belirtilmiş. Düşünceler yeterli ölçüde geliştirilmemiş. Mantıklı olmasına rağmen plan yok.

13-10 ORTA: Akıcı değil, düşünceler karmaşık ya da birbiriyle bağlantısız. Konunun mantıklı bir sıralaması yok ve konu geliştirilmemiş ve gelişme yetersiz.

9-6 ZAYIF: Okuyucu yazılanlardan bir şey anlayamıyor. Düzenleme yok.

0 Değerlendirmek için yeterli değil.

---

**Sözcük Dağarcığı:**

20-18 ÇOK İYİ: Sözcük dağarcığı zengin. Sözcük ve deyimleri yerinde ve etkili kullanıyor.

17-14 İYİ: Sözcük dağarcığı yeterli. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında ara sıra hatalar var ancak bu hatalar düşüncelerini aktarmasını engellemiyor.

13-10 ORTA: Sözcük dağarcığı sınırlı. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında sık hata var. Anlam karışık ve belirli değil.

9-6 ZAYIF: Öğrenci kendine özgü kodlama yapmış, yazı anlaşılmıyor. Türkçe sözcük bilgisi az.

0 Değerlendirmek için yeterli değil.

---

**Dilbilgisi:**

25–22 ÇOK İYİ: Etkileyici ve karmaşık yapılar görülmekte. Özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu (Bileşik, girişik cümleler gibi dil kurallarını uygulamada) çok az hata yapıyor.

21–18 İYİ: Etkileyici fakat basit yapılar kullanılmış. Karmaşık yapılarda basit hatalar var. (Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada) birkaç hata var ancak anlam kaybı olmuyor.

17–11 ORTA: Basit ve karmaşık yapılarda önemli hatalar var. Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada sık hatalar var. Anlam kaybolmuş ve karışmış.

10–5 ZAYIF: Dilimizin kuralları ve kullanımıyla ilgili hiç bilgisi yok. Hatalar oldukça fazla ve yerleşmiş. Okuyucu, yazılanlardan bir şey anlayamıyor.

0 Değerlendirmek için yeterli değil.

---

**Noktalama-Yazım:**

5 ÇOK İYİ: Yazım kurallarını tam olarak kullanıyor. Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde az hata var.

4 İYİ: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde birkaç hata var, fakat anlam kaybı yok.

3 ORTA: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde sık hata var. El yazısı çok kötü görünüyor. Anlam kaybolmuş ve karışmış.

2 ZAYIF: Yazım kurallarının hiçbirini bilmiyor. Noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzenlemesinde yerleşmiş hatalar var. Yazısı okunamıyor.

0 Değerlendirmek için yeterli değil.