



## İşitme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Uygulanan Etkinlik ve Stratejilerin İncelenmesi

### Examining Activities and Strategies Used in the Writing Process by Hearing-Impaired College Students

Güzin KARASU<sup>1</sup>

Yıldız UZUNER<sup>2</sup>

Ayşe BERAL<sup>3</sup>

*Geliş Tarihi*  
*Submitted by*

12.10.2017

*Kabul Tarihi*  
*Accepted by*

12.01.2018

#### Öz

İşitme engelli öğrenciler dillerindeki sınırlılıklar nedeniyle dil becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde, bu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için etkili öğretimin nasıl yapılabileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amacı; işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Araştırma Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda 2015-2016 öğretim yılı, güz döneminde Bilgisayar Operatörlüğü ikinci sınıfa devam eden yedi işitme engelli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler tüme varım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri; ders video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, izleme toplantılarının tutanakları, ön test ve son test sonuçları, öğrenci dosyaları, günlükleri ve defterleri, sınıf gözlemleri ve öğrenci görüşlerinden oluşmuştur. Derslerde gerçekleştirilen etkinlikler; gazete haberi yazma, gazete içerik analizi yapma, günlük yazma, metin okuma inceleme, internette araştırma yapma ve konuyla ilgili gerçekleştirilen gezidir. Uygulanan stratejiler ise; soru/yanıt, model olma, poster ve şema kullanma, tanım yapma, karşılaştırma yapma ve liste yapmadır. Soru/yanıt ile poster ve şema kullanma en yoğun kullanılan stratejiler olmuştur. Uygulanmış olan etkinlik ve stratejilerin işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu, ancak işitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılıkları nedeni ile dil becerilerinin gelişiminde daha uzun zamana ve yoğun tekrarlara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İşitme Engelliler • Yazma Süreci • Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı • Yazma Etkinlik ve Stratejileri

#### Abstract

Hearing-impaired students have problems in the development of their language skills because of linguistic limitations. A review of the hearing impaired students' literature shows that further studies are needed on effective teaching methods for assisting these population in developing writing skills. The aim of this study is to examine various activities and strategies used in written expression classes, which are designed for the effective development of the written expression skills of hearing impaired young people. This study was designed by using action research. Data was collected with seven hearing-impaired students who attended the second year of the Computer Operator Training program in the Fall semester of 2015-2016 in the School for the Handicapped at Anadolu University. The data were analyzed by inductive method. Data for the study consisted of video recordings, course plans and evaluations, records of maintenance sessions, pretest and posttest results, student files, diaries and notebooks, Facebook group chats and posts, class observations, and student opinions. Activities conducted in class were writing news, newspaper content analysis, writing diaries, reading comprehension activities, internet searches, and trips. The strategies used were questioning, modeling, using posters/charts, definition, comparison and listing. Questioning and using posters/charts were the most frequently used strategies. It was found that activities and strategies implemented were effective in developing the writing skills of college students with hearing impairment, but due to their linguistic limitations, hearing-impaired students needed a longer time period and many repetitions.

**Keywords:** Hearing-Impaired Students • Writing Process • Balanced Literacy Approach • Writing Activities and Strategies

**1 Sorumlu Yazar:** Güzin Karasu (Dr. Öğr. Üyesi), Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye. Eposta: [guzinkarasu@anadolu.edu.tr](mailto:guzinkarasu@anadolu.edu.tr)

2 Yıldız Uzuner (Prof. Dr.), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye. Eposta: [yuzuner@anadolu.edu.tr](mailto:yuzuner@anadolu.edu.tr)

3 Ayşe Beral (Öğr. Grv.), Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye. Eposta: [aberal@anadolu.edu.tr](mailto:aberal@anadolu.edu.tr)

**Atf:** Karasu, G., Uzuner, Y., & Beral, A. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 262-283. Doi: 10.12984/eegef.343127

### **Extended Abstract**

The linguistic limitations of hearing-impaired students negatively affect the development of their linguistic skills. Observations in the College for the Handicapped (SfH), where the study was conducted, and a review of the literature showed that further studies were needed on how to conduct classes so that hearing-impaired college students can develop effective literacy skills.

Various approaches are used for developing reading/writing skills. The present study was conducted using the Balanced Literacy Approach (BLA) which is frequently used in the development of the linguistic skills of hearing-impaired students and those with normal hearing.

BLIA provides students with functional, purposeful, and meaningful activities for literacy development. Various activities and strategies fostering literacy development could be designed based on the principles of the BLIA.

The aim of this study is to examine various activities and strategies used in written expression classes, which are designed for the effective development of the written expression skills of hearing impaired young people.

### **Method**

This study used action research, which involves teachers examining how to develop and improve their own practices and taking the necessary action to this end. The study was conducted in the SfH, which is the only institution in Turkey that provides education for college students with hearing impairment. Data was collected with seven hearing-impaired students who attended the second year of the Computer Operator Training program in the Fall semester of 2015-2016. Qualitative and quantitative data collection methods and techniques were used for the study. Data collection and analysis were carried out in tandem. Data for the study consisted of video recordings, course plans and evaluations, records of maintenance sessions, pretest and posttest results, student files, diaries and notebooks, Facebook group chats and posts, class observations, and student opinions.

The research data were collected by the criterion-referenced test. Pre-test and post-test data of the study were collected on 10.05.2015 and 01.12.2016. In the interrater reliability results, a consensus was reached with 84.8% for the pre-test and 71.9% for the post-test. Application reliability result, a consensus was reached with 94.5%.

### **Results**

Activities conducted in class were writing newspaper articles, newspaper content analysis, writing diaries, reading comprehension activities, conducting internet searches, and trips.

The strategies used were questioning, modeling, preparing and using posters/charts, providing definitions, making comparisons, and making lists. Questioning and modeling were the most frequently used strategies.

In the process of writing the texts, the preparation phase was conducted with group language lessons. Later drafts were written with guided writing. At the time of writing, the teacher had become a model for oral corrections. In addition, at this stage, the students read each other's texts and asked questions to model each other. The reviewing / editing phase of the writing process was again carried out individually. Text structure information, content, syntax and mark / punctuation correction studies were carried out in the editing phase. Written products were published in the school newspaper and Facebook group. This situation has increased motivation by giving achievable aims to the students. During the prewriting phase, the texts reading and research on topics were supported the prewriting phase. Extensive efforts had been made for the active use of both reading and writing.

According to the pretest and posttest results conducted in the research, it is seen that the activities and strategies applied with the BLA principles had made limited progress in the writing skills of the hearing-impaired university students. All students wrote title for the texts, and they had adequately written the introduction, development and conclusion sections of the texts. It was determined that the vocabulary and grammatical limitations continued.

### **Conclusion and Recommendations**

The most important considerations when planning the classes were the linguistic levels of the students, their interest in and preference for specific topics, and their prior knowledge of and experience with the topics and written expression.

It was determined that students benefit from the lessons especially for the improvement of the text structure and content. In the research process, students were provided with necessary support in line with their needs; and modeling, giving importance to products and process, giving students the opportunity to choose and/or ownership and intense repetitions had positively affected the development of students' writing skills.

It was found that activities and strategies implemented were effective in developing the writing skills of college students with hearing impairment, but due to their linguistic limitations, hearing-impaired students needed a longer time period and many repetitions.

The study should be repeated in different educational environments, with different participants and researchers, and over a longer period of time.

## Giriş

Okuma yazma, işiten ve işitme engelli bireylerin akademik başarılarında ve yaşam kalitelerinin belirlenmesinde rol oynayan önemli becerilerdir. Bu becerilerin etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için, anadil öğretiminde çeşitli strateji ve etkinliklere yer verilmelidir. Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmada izlenen yol veya herhangi bir konuda yapılması gerekenlerin yapılma şekli olarak tanımlanabilmektedir (Richek, Caldwell ve Jennings 2002). Okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sırasında kullanılan herhangi bir stratejinin tek başına uygulanması yeterli olamamaktadır. Farklı stratejilerin birlikte kullanımı etkili öğretim için bir gerekliliktir. Soru-yanıt, tanımlama yapma, grafik düzenleyiciler kullanma, metin yapılarını anlama, metindeki ipuçlarını kullanarak sözcüğün anlamını tahmin etme, stratejilerin uygulanma şeklinin öğretilmesi, özetleme, boşluk doldurma ve model olma okuma yazma stratejilerine verilebilecek örneklerdir (Harrel ve Jordan, 2002; Schirmer, 2000). Öğrencilere metni sesli ya da sessiz okutma, tanımları bir öğrenci ya da tüm sınıfa okutma, bir öğrencinin söylediğini diğer öğrenciye tekrar ettirme ise öğretmenlerin kullandıkları tekniklere örnek olarak verilebilir. Teknikler, stratejilerin içerisinde yer almakta ve stratejilerin daha etkili hale getirilebilmesi için kullanılmaktadır (Thomson, 2012). Strateji ve teknikler, öğretim amaç ve gereksinimlerine uygun olarak öğretilecek olan konuları destekleme amacı ile hazırlanmış etkinliklerin içerisine gömük bir şekilde kullanılmaktadır. Hikaye kitabı okuma, metin okuma inceleme çalışmaları, farklı türde metinler yazma, sınıf kitabı yapma, poster/grafik hazırlama ve bulmaca çözme etkinliklere örnek olabilecek çalışmalardır (Rubin ve Opitz, 2007).

Strateji ve etkinliklerin uygulandığı eğitim ortamlarının düzenlenmesi, derslerin planlanması, ders materyallerinin hazırlanması gibi özellikler kullanılan öğretim yaklaşımı ile ilişkilidir. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Temelini, Tüm Dil Yaklaşımı ve Beceri Temelli Öğretim'den alan Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır. DOYY; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine aynı oranda önem veren, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, gerektiği kadar destek veren bir yaklaşımdır (Pearson, Raphael, Vicki ve Madda, 2007; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002). Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştiren çeşitli strateji ve etkinlikler DOYY'un ilkeleri ile planlanabilmektedir. DOYY'un ilkeleri şunlardır (Asselin, 1999; Pearson ve diğ. 2007; Pressley ve diğ. 2002; Tompkins, 2000):

- Okuma yazma çalışmaları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır. Konularla ilgili yapılan geziler, dramatizasyonlar ve gerçek ürünler ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar öğrenciler için daha anlamlı, işlevsel ve amaçlı olacaktır.
- Çok ve çeşitli okuma yazma fırsatlarına yer verilirken öğrencilerin deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya ihtiyaçları vardır.
- Öğrencilere güdülenmeleri için seçme ve sahiplenme şansı verilmelidir.
- Yapılan çalışmalarda ürünlerin gerçekleşme süreci en az ürün kadar önemlidir. Edinilen becerilerin kullanımı ve sürecin nasıl gerçekleştiği ürünü doğrudan etkilediği için önem taşımaktadır.
- Okur-yazar davranışlarının gelişimi için yeni öğrenenlere ya da yetersiz okurlara, yeterli okur yazarların model olduğu eğitim ortamları düzenlenmelidir.

Okuma yazma çalışmalarında; sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi bilişsel aktivitelerdir ve bunun farkında olunarak uygun zamanda ve uygun şekilde yapılması üstbilişsel farkındalıktır.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden haberdar olduğu ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlandığı eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

DOYY'un ilkeleri ile gerçekleştirilen derslerin, derslerde uygulanan etkinlik ve stratejilerin işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2016; Pearson ve diğ., 2007; Pressley ve diğ. 2002; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrenciler, engelleri nedeniyle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. İşitme engelli öğrencilerin; işiten akranlarına göre daha kısa yazılar yazdıkları, daha basit metin yapıları kullandıkları, sınırlı sözcük dağarcığına sahip oldukları, okudukları metinleri anlamada sorunlar yaşadıkları, sık sözdizimsel hatalar yaptıkları görülmektedir. Bu sınırlılıkları nedeni ile işitme engelli öğrenciler ile yapılacak derslerde öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun bir şekilde ve tekrarlarla yer verilerek gerçekleştirilmelidir (Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2012; Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2016; Kaya, 2012; Paul, 1996; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996).

### **Yazma ve İşitme Engelliler**

Dil becerilerinden biri olan yazma; öğrencilerin bildiklerini ifade etmelerini, hatırlamalarını, bir araya getirmelerini, düzenlemelerini ve paylaşımlarını sağlayan bir beceridir. Yazma; planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarından oluşan bilişsel bir süreçtir (Joseph, 2006; Scott-Weicha ve Yaden, 2017). Öğretmenler, yazma sürecinde öğrenciye rehberlik etmeli, öğrencilerinin dil düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde derslerini planlamalıdır. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Erdoğan, 2017; Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016).

İşitme engelli öğrenciler de dil becerilerini işiten akranları ile aynı süreçleri yaşayarak edinmektedirler. Ancak, dillerindeki sınırlılıklar nedeni ile bu becerilerin gelişiminde gecikmeler görülmektedir (Paul, 1998; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrencilerle yapılacak olan ihtiyaçlarına uygun, sistemli ve yoğun eğitim ile bu öğrenciler de işiten akranları gibi okuma ve yazma becerilerini edinebilmektedirler. Araştırmalar, engellerinden dolayı sorun yaşayan öğrencilerin ayrıca bir çaba göstermeden bu becerilerini geliştirmelerinin mümkün olmadığını göstermektedir. İşiten akranlarına benzer olarak, işitme engelli öğrencilere de okuma anlama becerilerini geliştirebilmeleri için okuma yazma stratejileri öğretilmeli ve daha fazla etkinlik ve tekrara yer verilmesi gerekmektedir (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1998; Schirmer, 2000; Schirmer ve McGough, 2005).

Alan yazında işitme engelli öğrenciler ile gerçekleştirilen yazma araştırmaları incelendiğinde, özellikle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik, sözcük dağarcığı ve sözdizimi çalışmalarına odaklanan, farklı eğitim yaklaşımlarının etkililiğine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (McKensie ve Tompkins, 1984; Albertini ve Schely, 2003; Cambra, 1994; Erdiken, 1989; Erdiken, 1996; Graves, 1983; Scott-Weicha ve Yaden, 2017; Thangi ve Appanah, 2014; Truax, 1985; Uzuner, 2007; Ülper ve Uzun, 2009; Wolbers, Dostal ve Bowers, 2011; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996). Bu araştırmalardan Cambra'nın (1994) gerçekleştirdiği çalışmada, işitme engelli öğrencilere öykü yapısı bilgisi ve bazı yazma stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılarının metin yapısında ilerlemeler olduğu, ancak akranlarına göre daha fazla öğretime ihtiyaçları olduğu ve okuma yazma becerilerinin birbirinden ayrılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Graves (1983) ve Truax (1985), yazma derslerini inceledikleri çalışmalarında yazma sürecinde öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin önemine vurgu yapmışlardır. Kluwin ve Kelly (1992) ise, işitme engelli öğrencilerinin yazma sürecinde dikkatini dil bilgisel özellikler yerine, içerik ve metin biçimine çekmişlerdir. Araştırma sonucunda, bu şekilde gerçekleştirilen

yazma dersleri ile öğrencilerin hem genel olarak yazdıklarının niteliğinin arttığı hem de cümlelerindeki karmaşık yapıların geliştiği ifade edilmiştir. Bireylerin yazarlarken dilbilgisel doğrulukla meşgul edildiklerinde dil üzerinde denemeler yapmaya fırsat bulamayacakları görüşünü savunmuşlardır.

Yazma öncesi, yazma sırası ve sonrasında yapılan değerlendirmeler yazma sürecinin şekillenmesi ve ürünün ortaya çıkmasında önem taşımaktadır. Alan yazında, işitme engelli öğrencilerin yazma düzeylerini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır (Alatlı ve Servi, 2017; De La Paz ve diğ.,2016; Girgin ve Karasu; 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Tuncay, 1980).

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında sahip oldukları dil düzeyleri ile orantılı bir şekilde; biçim, içerik, sözdizimi, sözcük yazımı, imla ve noktalama kurallarına yönelik hatalar yaptıkları görülmektedir. Alanyazında, dillerindeki sınırlılıklardan kaynaklanan bu hataların türleri ve öğrencilerin kendi yazılarını düzeltme düzeylerine yönelik araştırmalar yer almaktadır (Alatlı ve Servi, 2017; Gormley ve Sarachan- Deily, 1987; Thangi ve Appanah, 2014; Karasu, 2014; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Bu araştırmalardan Gormley ve Sarachan- Deily (1987) ve Livingstone (1989), çalışmalarında işitme engelli öğrencilerin yaptıkları yazım hatalarına yer verirken öğrencilerin yazı düzeltmelerinin süreci ile ilgili bilgiye yer vermemişlerdir. Ayrıca, Gormley ve Sarachan-Deily (1987), bu aşamada öğrencilerin tek başlarına yaptıkları düzeltmeleri hatasız bir şekilde yapmalarını beklemenin gerçekçi olmadığını ifade etmişlerdir. Crawford, Lloyd ve Knoth (2008), ise öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla sözcük ve cümlecikleri düzelttikleri, cümle ve paragrafla ilgili az düzeltmeler yaptıklarını belirlemiştir.

Yurdumuzda işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının düzeltilmesi ile ilgili iki araştırma belirlenmiştir. Alatlı ve Servi (2017), araştırmalarında işaret dili ile dikte edilerek yazdırılan metinleri inceleyerek, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen yazılı metinlerde harf ve/veya hece atlama, harf ve/veya hece ekleme, sözcük atlama, sözcük ekleme hataları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, sözcükleri yanlış kullandıkları ve çekim eki hataları yaptıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerindeki sınırlılıklarını, günlük yaşam ve akademik beceriler üzerindeki etkisini alanyazın çerçevesinde tartışmışlardır. Karasu (2014), işitme engelli öğrencilerin yazı düzeltme çalışmalarında ihtiyaç duydukları; düzeltmenin türünün, biriminin ve düzeltme şekillerinin incelendiği betimsel çalışma bir çalışma gerçekleştirmiştir. Doğal İşitsel Sözel Yöntem’le eğitim alan işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin yardım almadan hatalarını bularak veya hata gösterildiğinde kendileri düzeltebildikleri, öğrencilerin hatalarını daha çok dinleyerek düzeltebildikleri görülmüştür.

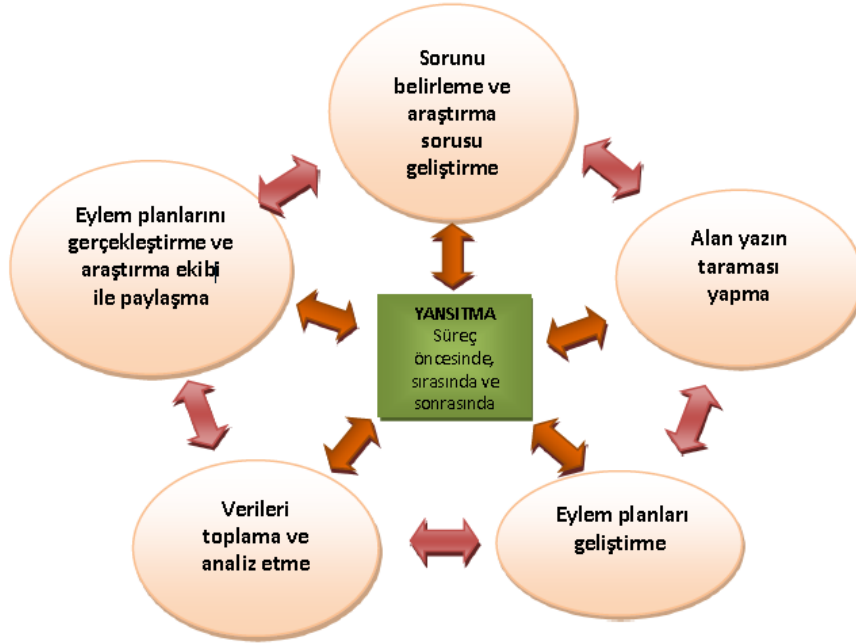
Alan yazın incelendiğinde yazılı anlatımda kullanılan etkinlik ve stratejilerin nasıl uygulandığına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (Karasu, 2014; Yuknis, 2014). Ayrıca, yurdumuzda işitme engelli üniversite öğrencileriyle yazma süreci ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın genel amacı, işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesidir. Yazma süreci aşamalarının nasıl gerçekleştiğinin incelendiği araştırmanın bir bölümünün sunulduğu bu makalede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt verilecektir. Yazma sürecinde işitme engelli üniversite öğrencilerinde;

- a) Hangi etkinlik ve stratejiler kullanılmıştır?
- b) Strateji ve etkinlikler nasıl uygulanmıştır?
- c) Yapılan uygulamalar öğrencilerin yazılı anlatım beceresini nasıl etkilemiştir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eylem araştırmaları; öğretmenlerin kendi uygulamalarını nasıl daha iyi hale getireceklerini, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini, gelişimi incelemeyi ve gerekli eylemleri yapmayı içermektedir (Gay ve Airasian, 2005; Mills, 2003). Eylem araştırması süreci döngüsü Şekil 1'de görüldüğü gibi lineer değil döngüseldir. Eylem araştırmaları temelini katılımcıların ihtiyaçlarından almaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırma, araştırmanın yapıldığı kurumun hedeflerini karşılaması nedeniyle eylem araştırması modeli ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Döngüsü (KNILT; 2011)

### Ortam

Araştırma Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Yüksekokul Türkiye'de işitme engelli üniversite öğrencilerine mesleki eğitim veren ilk ve tek kurumdur. Yüksekokul'da Bilgisayar Operatörlüğü ve Yapı Ressamlığı Önlisans Programları ile Grafik ve Seramik Lisans Programlarında eğitim verilmektedir. Araştırma verileri Yüksekokul'un dil dersliğinde gerçekleşen derslerde toplanmıştır. Dil dersliği, işitme engelli öğrencilerin özelliklerine uygun, ses izolasyonu sağlayacak ve yankıyı engelleyecek şekilde düzenlenmiştir (Girgin, 2003).

Dil derslerinin yapıldığı derslikte; dikdörtgen masa ve 8 adet sandalye, 7 adet kolçaklı sandalye, bir adet akıllı tahta, bir adet taşınabilir üç ayaklı yazı tahtası, kitaplık ve öğretmen masası ile sandalyesi bulunmaktadır. Derslerde yapılan etkinliğin özelliklerine bağlı olarak yazmanın gerçekleştiği ortam şekillenmiştir. Grup olarak yapılan etkinliklerde öğrenciler akıllı tahta veya yazı tahtasının karşısında kolçaklı sandalyelerde U şeklinde oturarak derse katılmışlardır. Günlük yazma, işkağıdı etkinliği, dosya düzenleme, rehberli yazma gibi etkinlikler dikdörtgen masa çevresinde gerçekleşmiştir. Bireysel yazı düzeltme çalışmaları ise öğretmen masasında veya

dikdörtgen masada gerçekleştirilmiştir. Duvarlardaki izolasyon malzemesi, derslerde yapılan çalışmaların sergilendiği panolar olarak kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Engelliler Entegre Yüksekokulu 2015-2016 öğretim yılında *Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı* ikinci sınıfına devam eden öğrenciler, derslerin uygulanmasından sorumlu araştırmacı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında görev alan araştırmacı ve danışmandan oluşmaktadır

**Öğrenciler.** Araştırmaya yedi işitme engelli üniversite öğrencisi katılmıştır. İki öğrenci hariç tamamı işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin dil düzeylerini belirleyen diğer özellikler Tablo 1’de aktarılmaktadır. Derslerde *Tüm İletişim (Total Communication)* ile iletişim kurulmuştur. Bir öğrencinin işitme kaybına ek olarak bedensel engeli bulunmaktadır. Öğrencilere, araştırma öncesinde araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve yazılı izin alınmıştır.

**Tablo 1.**

### Öğrenci özellikleri

	Yaşı Cinsiyeti	İşitme Kaybı Derecesi (İyi İşiten Kulak)	İşitme Engelli Olma Yaşı	Teşhis Yaşı	İşitme Cihazı Kullanmaya Başlama Yaşı	Orta Öğretim Eğitim Ortamı
1	23/ E	113 dbHL	Doğustan	1	2	Meslek Lisesi
2*	22/ K	101 dbHL	10 Ay	10 Ay	2	Meslek Lisesi
3	25/ K	96 dbHL	Doğustan	1	14	Ö. E. Meslek Lisesi
4	19/ E	110 dbHL	Doğustan	2	19	Ö. E. Meslek Lisesi
5	22/ E	118 dbHL	5	5	-	Ö. E. Meslek Lisesi
6	25/ E	83 dbHL	Doğustan	5	12	Ö. E. Meslek Lisesi
7	23/ E	70 dbHL	Doğustan	11	12	Ö. E. Meslek Lisesi

\*Koklear implantlı öğrenci.

Öğrencilerin dil becerileri incelendiğinde, üç öğrencinin sözlü iletişimde ciddi sorun yaşamamalarına rağmen okuma anlama ve yazmada sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir. Bir öğrencinin konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişimin akıcılığını etkilemeyecek düzeydedir. Ancak bu öğrenci de okuma anlama ve yazmada zaman zaman sorunlar yaşayabilmektedir. Konuşma ve dinleme becerilerinde sorun yaşayan diğer iki öğrencinin okuma/anlama ve yazmada zorlanabildikleri, diğer bir öğrencinin ise dil becerilerinin tamamında ileri derecede sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir.

Sözdizimsel becerilerinde ise; öğrencilerden üçünün çoğul eklerinde sorun yaşamadıkları, ismin hal ekleri ve iyelik eklerinde zaman zaman hata yapabildikleri belirlenmiştir. Zamirleri genel olarak doğru kullanan öğrencilerin farklı türlerdeki sıfatları ve isim tamlamalarının eklerini kullanmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Zaman eklerinde zaman zaman sorun yaşadıkları, ancak konuya dikkat çekildiğinde yaptıkları hataları düzelttikleri görülmüştür. Diğer dört öğrencinin ise sözdizimsel bilgilerindeki yetersizlik nedeni ile yukarıda sözü edilen becerilerin tümünde sınırlılıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin ön test sonuçlarında; metin yapıları ile ilgili iki öğrencinin yazılarında başlık, giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını kullanmadıkları, üç öğrencinin metin yapısı bilgisinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Yazılan metinlerin içerikleri incelendiğinde ise üç öğrencinin içerik yazmaya yönelik çok yoğun, bir öğrencinin sınırlı desteğe ihtiyacı olduğu, üç öğrencinin ise yazdıkları metinlerin içeriklerinin zengin olduğu belirlenmiştir.



Öğrencilerin tümünün sözcük dağarcıkları, sözdizimi ve imla kuralları/noktalama işaretleri ile ilgili sınırlılıkları olduğu ve yoğun desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

**Araştırma Ekibi.** Araştırmada görev alan araştırmacılar, işitme engelliler öğretmenliği ve özel eğitim lisans ve lisansüstü programlarından mezun, 21 yıl ve üzerinde deneyime sahiptirler. Yüksekokul'da öğrencilerin dil becerilerini geliştirme amacını taşıyan dil derslerinde eğitmen olarak görevlerini sürdürmeye devam etmektedirler. Araştırma verilerini toplayan araştırmacı nitel araştırmalarla ilgili dersler almış, konferanslara katılmış ve projelerde araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmanın danışmanı işitme engellilerin eğitimi, öğretmenlerin eğitimi ve nitel araştırmalarda 33 yıl deneyimlidir. Alanda lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri vermektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri; ders video kayıtları, ders planları ve değerlendirmeler, ön test ve son test sonuçları, öğrenci ürün dosyaları, günlükleri ve defterleri, yazılı öğrenci görüşleri, Facebook grup yazışmalarındaki girdiler, gözlemler, öğrenci odyogramları ve ilk/orta öğrenim bilgilerini içeren eğitim belgelerinden oluşmaktadır. Döngüsel olarak toplanan nitel veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir (Cresswell, 2005; Gay ve Airasan, 2003). Toplanan veriler, elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir. 18.09.2015/09.02.2016 tarihleri arasında on izleme toplantısı gerçekleştirilmiştir (İzleme toplantıları tutanakları).

Araştırma verileri ölçüt bağımlı test ile toplanmıştır. Öğrencilere toplam beş soru sorulmuştur. İlk üç soruda herhangi bir görsel ip ucu verilmeden bir gazete haberi, bilgi verici yazı ve hikaye yazmaları istenmiştir. Soruların yazılı yönergeleri “1.Bir gazete haberi yazın. 2.Teknoloji, sanat, sağlık gibi bir konuda haber yazın. 3.Gazete için bir hikaye yazın.” şeklindedir. Dördüncü ve beşinci sorularda, 5N1K ve bilgi verici özellikte fotoğraflı haberler verilerek haberleri kendi cümleleri ile anlatmaları ve duygu/düşüncelerini anlatmaları istenmiştir.

Sorular hazırlanırken öğrencilerin yaş ve ilgilerine uygunluğuna, soruların anlaşılabilirliğine ve araştırma amacına uygunluğuna yönelik araştırma ekibinden uzman görüşü alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Metinler, Erdiken (1998) tarafından geliştirilen ‘Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Aracı’ olarak isimlendirilen derecelendirme ölçeği değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan metinler; biçim (0-30 puan arası), içerik (0-20 puan arası), sözcük dağarcığı (0-20 puan arası), dil bilgisi (0-25 puan arası) ve imla kuralları/noktalama (0-5 puan arası) düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Bu becerilerin düzeyleri; çok iyi, iyi, orta ve zayıf olarak betimlenmiş ve öğrencilerin yazılı metinlerinin değerlendirilmesi puanlanmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test verileri 05.10.2015 ve 12.01.2016 tarihlerinde toplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik *Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100* formülü ile hesaplanmıştır (Alberto ve Troutman, 1990). Değerlendiriciler arası güvenilirlik sonuçlarında ön testte % 84,8 ve son testte % 71,9 ile görüş birliği sağlanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısı *Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100* formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Uygulama güvenilirliği çalışmalarının sonucunda % 94,5 görüş birliği sağlanmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Bu bölümde bulgular araştırma süreci aktarıldıktan sonra, araştırma sorularının sırası ile aktarılacaktır.

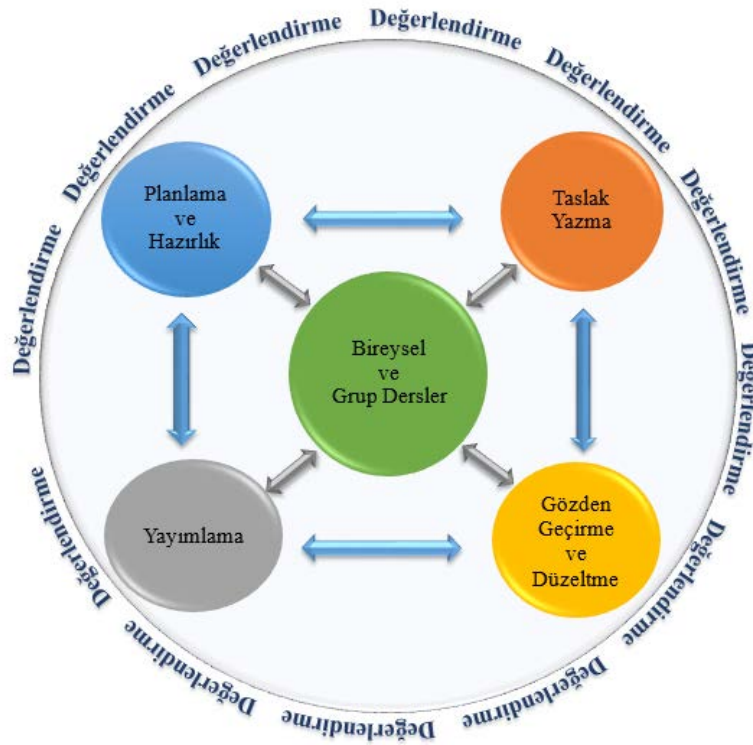
#### **Araştırma Süreci**

Araştırma, hazırlık ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışmada, 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde (Ekim 2015/Ocak 2016) toplanan uygulama verilerinden elde edilen sonuçlar aktarılacaktır. Veriler *Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III* ve *Bireysel Dil Destek Dersi III* (BDDD) derslerinde toplanmıştır. Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları III dersi 11 kez gerçekleştirilmiş ve 33 saat, 4 dakika sürmüştür. BDDD III'de ise programın diğer meslek dersleri desteklenmiş, araştırmanın ön test ve son test verileri toplanmış ve bireysel yazı düzeltme çalışmalarına yer verilmiştir. BDDD'de araştırmaya yönelik 7 ders gerçekleştirilmiş ve 18 saat 48 dakika sürmüştür.

Uygulama sürecinde dokuz farklı konuda metin yazılmıştır. Yazı türleri; mesaj yazma, 5N1K özellikli gazete haberleri ve bilgi verici metinlerdir. Kullanılan metin türlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin mesleki eğitimlerinde kullanılan metin türleri ve ihtiyaçları belirleyici olmuştur. Metinlerin konuları ve tarihleri şunlardır; Facebook Mesajı Yazma (06.10.2015), Okul Gazetesi İçerik Analizi (27.10.2015), Yılmaz Büyükerşen'in Hayatı (24.11.2015), Gezi Haberi Yazma (06.10.2015/18.11.2015), Serbest Konulu Yazı (3-10.11.2015), Teknoloji Haberi (1-22.12.2015), Serbest Konulu Haber (01.12.2015/5.01.2016), Müze Web Sitesi (15.12.2015) ve Facebook (05.01.2016).

Metinlerin yazımında Şekil 2'de görüldüğü gibi yazma sürecinin; hazırlık/planlama, taslak yazma, gözden geçirme düzeltme ve yayımlama aşamaları döngüsel bir şekilde gerçekleşmiştir. Yazma sürecinin aşamalarında yoğun tekrarlar ve önceki aşamalara dönüşler yaşanmıştır. Bilindiği gibi, yazma aşamaları bilişsel süreçleri gerektirmektedir. Bu süreçler ise yazma stratejileri ile birlikte uygulandığında, yazıların niteliğini artırmaktadır (Erdoğan, 2017; Graham ve diğ., 2016). Tüm derslerde olduğu gibi yazma etkinliklerinde, stratejilerin kullanımı önem taşımaktadır.

Ön test verilerinin ışığında öncelikle öğrencilerin biçim, içerik ve sözdizimleri desteklenmiştir. Aynı zamanda araştırma sürecinde de, öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Dersler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda araştırma ekibi ile gerçekleştirilen görüşmeler ve alanyazın ile planlanarak uygulanmıştır.



Şekil 2. Yazma süreci döngüsü

### Hangi etkinlik ve stratejiler kullanılmıştır?

Araştırma sürecinde metinlerin yazılması sırasında; haber yazma, gazete içerik analizi yapma, günlük yazma, metin okuma inceleme, internette araştırma yapma ve gezi etkinliklerine yer verilmiştir. Dört kez gerçekleştirilen okul gazetesine haber yazma etkinliğinin konuları; *Yılmaz Büyükerşen'in Hayatı*, *Yılmaz Büyükerşen Balmumu Müzesi*, *'Teknoloji ve Facebook'un Özellikleri'*dir. Yazılan metinler okul gazetesine ve Facebook grubunda yayımlanmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin, sınıf arkadaşları ve tüm okul tarafından okunan iletişim araçlarında yayımlanması öğrenciler tarafından ilgi görmüştür. Öğrenciler farklı yazılı ürünlerinin de, bu iletişim araçlarında yayımlanmasını istemişlerdir (10.11.2015, 01.12.2015, 05.01.2016 tarihli ders planı değerlendirmeleri). Yazılı ürünlerin okuldaki farklı iletişim araçlarında yayımlanması öğrencilere yazma için gerçek amaç vermiştir. Bu durumunun öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir (Lehr, 1995; Tompkins, 2000).

*İnternet araştırmaları* ve *gezi etkinlikleri* metinlerin yazılmasından önce ve sınıf dışı ortamlarda, *gazete içerik analizi yapma*, *günlük yazma* ve *metin okuma inceleme* etkinlikleri ise derslerde gerçekleştirilmiştir. Derslerden önce gerçekleştirilen etkinlikler yazma sürecinin hazırlık aşamasını desteklemiştir (Richards ve Renandya, 2008). Okuma ve yazma, birbirleriyle yakın ilişkili ve birbirlerinin gelişimini etkileyen becerilerdir. Öğrencilerin daha etkili yazar olmalarının amaçlandığı araştırmada; okuma anlama, yazma, konuşma ve dinlemenin aktif kullanımı için yoğun çaba gösterilmiştir (Campra, 1994; Gambrell, Morrow ve Presley, 2007; Schirmer, 2000; Tompkins, 2007).

Metin inceleme etkinliklerinde 5N1K -ne olmuş, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim sorularının yanıtlarından oluşan metin- ile yazılmış haberler ile *İnternet Sitesinde Olması Gereken Özellikler* ve *Balmumu Müzesi* isimli iki bilgi verici metin incelenmiştir. Beş haberlerin konusu araştırmacı, dört haberin konusu ise öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından verilen haberlerin dilleri öğrencilerin düzeylerine

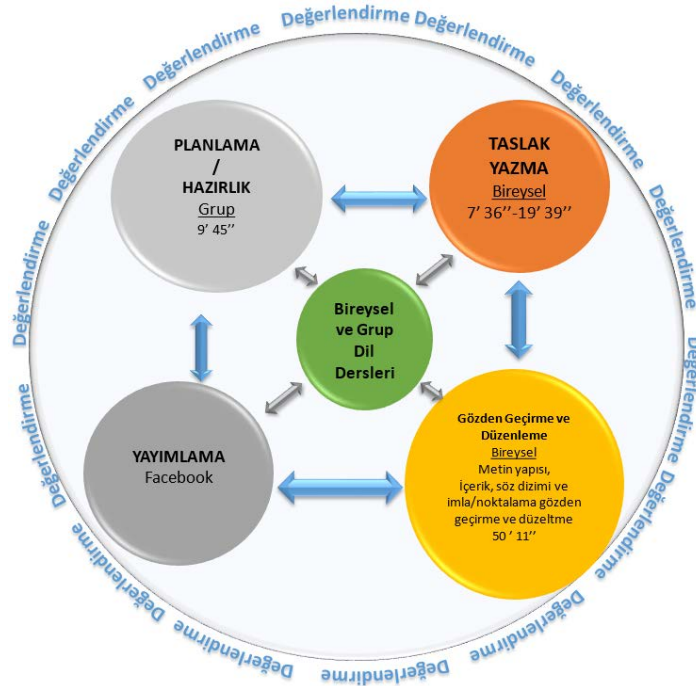
uygun hale getirilmiş, metin yapıları yeniden düzenlenmiştir. Ancak, sürekli olarak öğretmenleri tarafından düzeylerine uygun hale getirilmiş ve metin yapısı düzenlenmiş metinleri okuyor olmaları öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilecektir (Scott-Weicha ve Yaden, 2017). Bu nedenle öğrencilerle farklı kaynaklardan ulaşılabilecek metinlerle okuma etkinliklerine yer verilmiş ve ihtiyaçları oranında desteklenmişlerdir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerde; soru-yanıt, model olma, poster-şema hazırlama ve kullanma, tanımlama yapma, karşılaştırma ve liste yapma stratejileri kullanılmıştır.

### Etkinlik ve stratejiler nasıl uygulanmıştır?

Etkinlik ve stratejilerin uygulanışı bulguları *Facebook'un Özellikleri* isimli metnin yazılma süreci ile aktarılacaktır. Bu metin, yazma sürecinin tüm aşamalarını göstermesi ve dört strateji örneğini kapsamı nedeni ile örnek olarak belirlenmiştir. Metnin yazılması *Rehberli Yazma* ile gerçekleştirilmiştir.

Metin konusu 22.12.2016 tarihli derste öğrencilerle belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma konusunu belirlemelerinde Facebook'u yoğun bir şekilde kullanmalarının ve özelliklerini bildikleri bir sosyal medya aracı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin metni yazmaya istekli oldukları gözlenmiştir. (22.12.2016 ders video kayıtları) Metnin konusunun öğrenciler tarafından belirlenmesi, öğrencilere güdülenmeleri için seçme ve sahiplenme şansı vermiştir (Pearson ve diğ. 2007; Pressley ve diğ. 2002). Öğrencilerin ilgi duydukları, bilgi sahibi oldukları ve sevdikleri konuda yazmalarının motivasyonlarını artırdığı görülmüştür (Richards ve Renandya, 2008). 5.1.2016 tarihli derste metinler yazılmış, metinlerin yazılması iki ders saatinde (2x45') tamamlanmıştır. Metnin yazılma süreci döngüsü Şekil 3'de aktarılmaktadır.



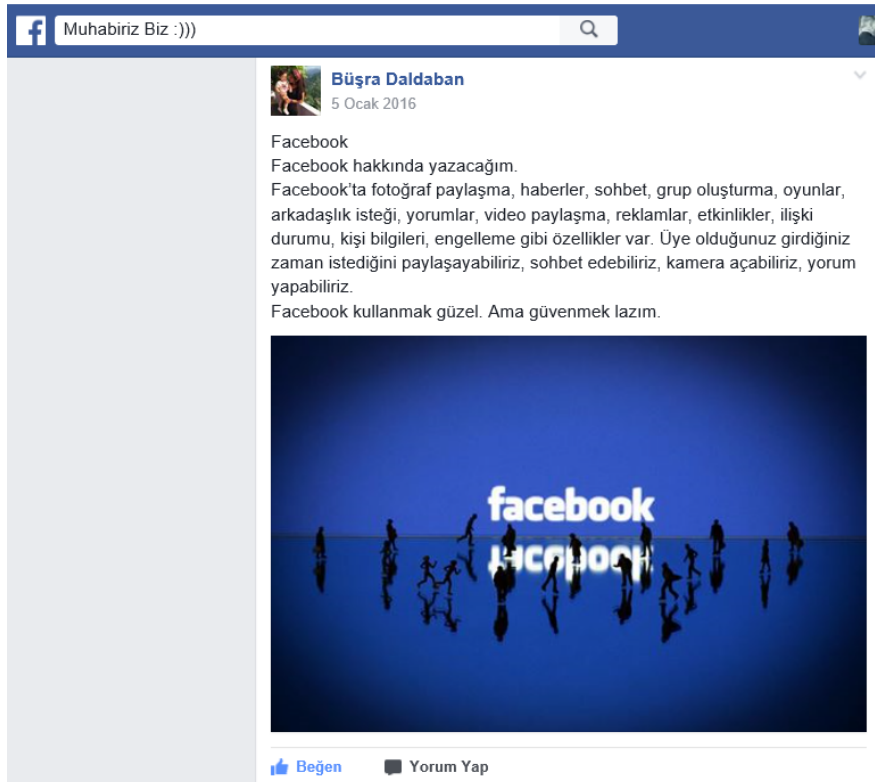
Şekil 3. 'Facebook'un Özellikleri' konulu metnin yazılma süreci

**Hazırlık/planlama aşaması.** Araştırmada yazılan tüm metinlerde olduğu gibi hazırlık/planlama aşaması, grup dil dersi ile gerçekleştirilmiştir (9'45"). Bu durum öğrencilerin yazma ve metin yapısı bilgisi ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin yazma ile ilgili bilgi ve deneyimleri arttıkça daha bağımsız hale gelmeleri beklenmektedir (Dostal, Wolbers ve Kilpatrick; 2016).

**Taslak yazma aşaması.** Planlama/hazırlık aşamasının tamamlanmasından sonra öğrenciler rehberli yazma ile taslak yazılarını yazmışlardır. Taslak yazma sürelerinde öğrencilerin düzeylerine göre farklılıklar görülmüştür. Metni en kısa sürede tamamlayan öğrenci 7’36” de bitirmiştir, en uzun yazılma süresi ise 19’39” olmuştur. Metinlerin yazılması sırasında öğretmen öğrencilerin yazılarını incelemiş, sorular sorarak veya doğrudan hatayı göstererek düzeltme çalışması gerçekleştirmiştir (Scott-Weicha ve Yaden, 2017). Ayrıca bu aşamada, öğrenciler birbirlerinin metinlerini okuyarak sorular sorarak birbirlerine model olmuşlardır. Birbirlerine model olmalarının ve birbirlerine akran desteği vermelerinin öğrencileri olumlu etkilediği gözlenmiştir (Hoogeveen ve Gelderen, 2013).

**Gözden geçirme/düzeltilme aşaması.** Bu aşama grup dil dersi veya bireysel çalışma ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu metnin yazılma sürecinde gözden geçirme/düzeltilme aşaması bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yazıların bireysel düzeltilmesine, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ders süresini göz önünde bulundurarak karar vermiştir. Öğretmenin yazma süreçlerinin grup veya bireysel olarak gerçekleştirilmesine yönelik aldığı kararlar da yine öğretmenin kullandığı stratejilerden biridir. Düzeltilme aşamasında metin yapısı bilgisi, içerik, sözdizimi ve imla/noktalama düzeltme çalışmalarına yer verilmiştir (Dostal ve diğ., 2016).

**Yayımlama.** Tamamlanan metinler daha sonra ders kapsamında Facebook’ta açılan *Muhabiriz Biz* isimli sayfada Fotoğraf 1’de görüldüğü gibi paylaşılarak yayımlanmıştır. Metinlerin yayımlanacak olması öğrencilerin motivasyonlarını artırarak öğrencilere yazma için amaç verilmiştir (Pearson ve diğ. 2007; Schley ve Stinson; 2016).

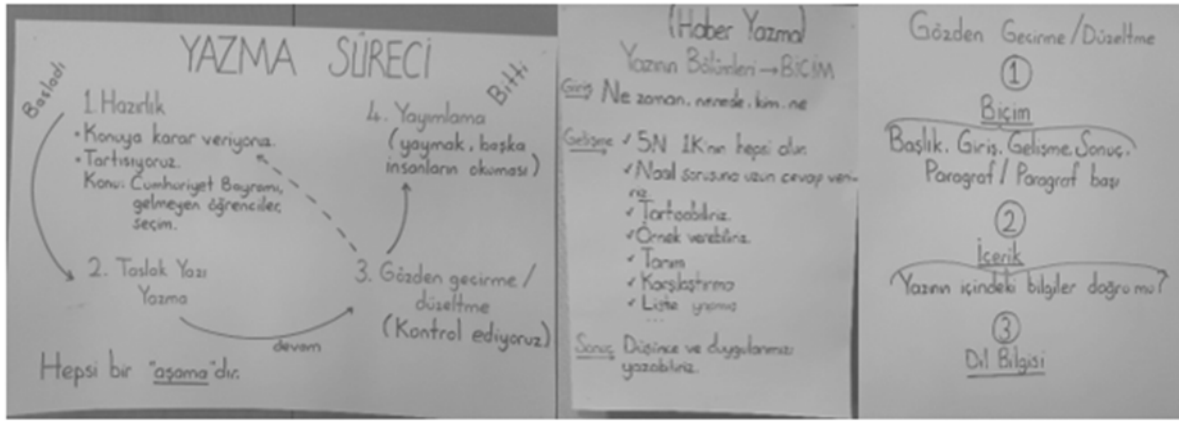


Fotoğraf 1. ‘Facebook’ başlıklı metin örneği

Metnin yazılma sürecinin şekillenmesinde, öğrencilerin yazma süreci ile ilgili bilgi düzeyleri, yazma beceri düzeyleri ve konuya motivasyonları etkili olmuştur. Metnin yazılma sürecinin farklı ortamlarda ve düzeylerdeki öğrencilerle farklı şekillerde gerçekleşmesi beklenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yazma sürecini farklı şekillerde ve farklı stratejiler kullanarak gerçekleştireceklerdir. Metinlerin yazılması sırasında; soru/yanıt, poster ve şema kullanımı, model olma ve listeleme stratejileri kullanılmıştır.

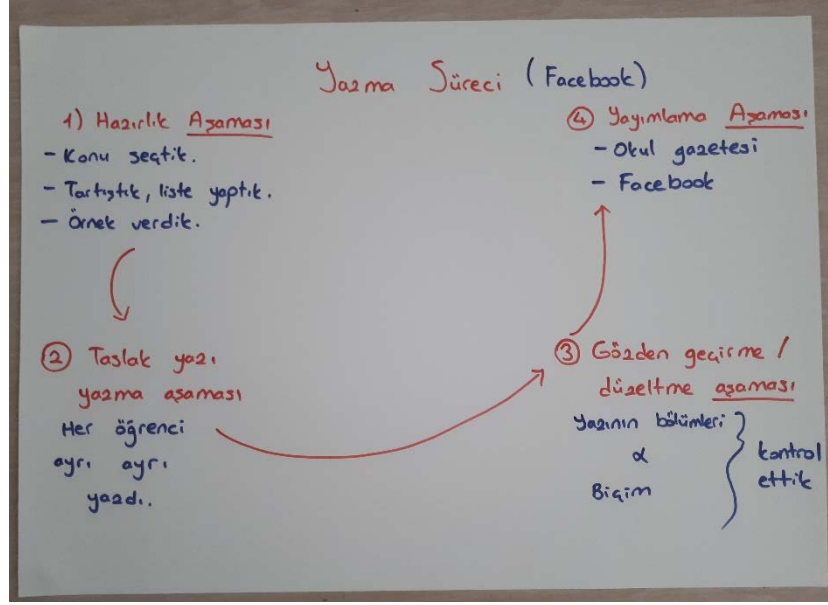
**Soru/yanıt stratejisi.** Metnin yazılması ve yazma süreci şemasının hazırlanması sırasında 43 kez kullanılarak en fazla kullanılan strateji olmuştur. Sorular; önceki bilgileri hatırlatma/tekrar etme, konuyu başlatma ve sürdürme, öğrencilerin anlamalarını kontrol etme, sonraki bölüme geçiş yapma, duygu ve düşüncelerini belirleme, metinleri düzeltme amaçları ile sorulmuştur. Sorular öğrencilerin düzeylerine uygun şekilde sözlü veya yazılı olarak, görsel materyallerle desteklenerek ve teknoloji desteği kullanılarak sorulmuştur (Schley ve Stinson; 2016). Sorulara yanıt gelmemesi durumunda, sorular farklı şekillerde ifade edilerek tekrarlanmıştır. Soru yanıt sürecinin bu şekilde gerçekleşmesinin öğrencilerin dolaylı bir şekilde yazma/dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Graham ve Wong, 1993; Harrel ve Jordan, 2002).

**Poster ve Şema Kullanımı.** Araştırma sürecinde öğrencilerle birlikte yazma süreci ve özellikleri ile ilgili terimler ve kavramların yer aldığı Fotoğraf 2’de görülen poster ve şemalar



Fotoğraf 2. Poster ve şemalar

hazırlanmıştır. Tüm araştırma sürecinde posterler ve şemalar kullanılarak yoğun tekrarlar gerçekleştirilmiştir. Derste *Yazma Süreci*, *Yazının Bölümleri ve İçeriği* ve *Gözden Geçirme/Düzeltilme* konulu poster ve şemalar önceki bilgileri hatırlatma ve yazma sürecinin aşamalarını gösterme amacı ile 12 kez kullanılmıştır. Bu strateji en fazla kullanılan ikinci strateji olmuştur. Dersin sonunda Fotoğraf 3’te görülen *Facebook’un Özellikleri* konulu metnin yazma şeması öğrencilerle birlikte oluşturulmuştur.



Fotoğraf 3. Facebook isimli metnin yazılma süreci

Derste kullanılan ve geliştirilen posterler ve şemalar öğrencilerin konu ile ilgili önemli terimleri hatırlamalarına, ilişkilendirmelerine, okuma ve yazmalarına ortam hazırlanmış ve dersleri desteklemiştir (Luckner ve Cooke, 2010; Schirmer, 2000).

**Model olma stratejisi.** En sık kullanılan üçüncü stratejidir. Süreçte hem öğretmen öğrencilerine, hem de öğrenciler birbirlerine model olmuşlardır. Derste öğretmen öğrencilerine 5 kez, öğrenciler ise birbirlerine 4 kez model olmuşlardır. Araştırmacı, metnin yazılması sırasında Facebook'un özelliklerini listeleme ve giriş paragrafında hangi bilgilerin olduğunu ve nasıl yazılabileceğini göstermek için sesli ve yazılı olarak model olmuştur. Stratejilere model olma üstbilişsel gelişim için sınıfta yapılması gereken önemli stratejilerden biridir ve öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişiminde önem taşımaktadır (De La Paz ve diğ., 2016; Joseph, 2006, Scott-Weicha ve Yaden, 2017).

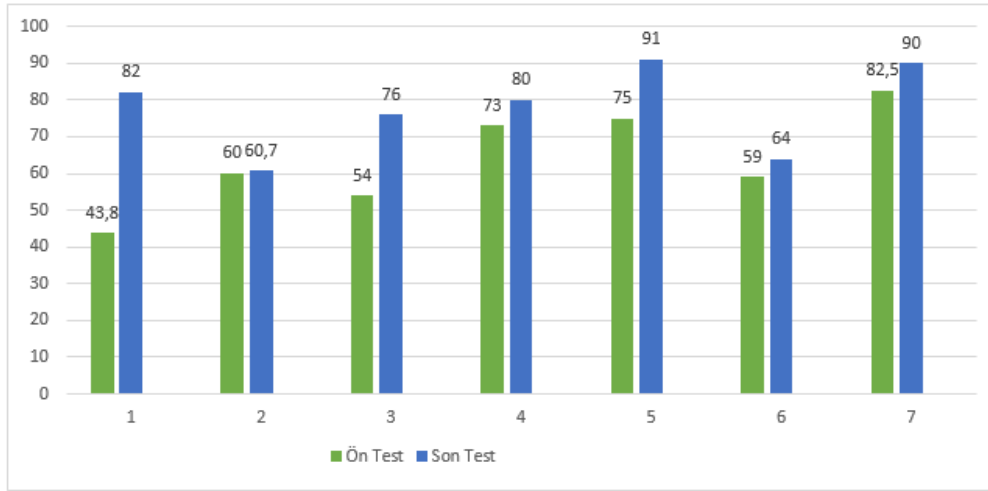
**Liste yapma.** Yazılacak metinlerin içeriğini oluşturma ve belirleme amacı ile planlama/hazırlık aşamasında bir kez kullanılmıştır (Richards ve Renandya, 2008). Liste öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte oluşturulmuştur. Sözcükler tahtaya öğretmen tarafından yazılmıştır.

Facebook'un özellikleri listelenmiş ve gelişme bölümünün bu liste ile zenginleştirilmesi sağlanmış ve sesli model olunmuştur. Facebook ile ilgili sözcükler listesi: fotoğraf paylaşma, haberleşme, sohbet etme, grup oluşturma, oyunlar, arkadaşlık isteği, yorumlar, mesajlaşma, reklamlar, ilişki durumu, etkinlikler ve engelleme sözcüklerinden oluşmaktadır.

#### **Yapılan uygulamalar öğrencilerin yazılı anlatım beceresini nasıl etkilemiştir?**

Araştırmanın ön test ve son test sonuçlarına göre, DOYY ilkeleri ile uygulanan etkinlik ve stratejilerden işitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinde sınırlı da olsa gelişim sağladığı Şekil 4'te görülmektedir. Araştırmanın son test verileri incelendiğinde, öğrencilerin metinlerine başlık koydukları; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini özelliklerine uygun bir şekilde yazdıkları belirlenmiştir. Bu gelişimde, öğrencilerin yazma sürecinin tüm aşamalarında öğretmenleri ile birlikte çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir (Graves, 1983). Araştırmanın bu bulgusu Truax'ın (1985), araştırmasındaki öğretmen ve öğrencilerin birlikte

yazar olarak çalıştığı ortamlardan işitme engelli öğrencilerin biçim ve içeriğe yönelik yarar sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir.



Şekil 4. Ön test ve son test sonuçları

Yine son test sonuçlarında, araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve imla kurallarına yönelik sınırlılıklarının devam ettiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve imla kuralları ile ilgili bilgileri edinmeleri için daha fazla zamana ve tekrara gereksinim duydukları belirlenmiştir (Campra, 1994; De La Paz ve diğ. 2016; Paul, 1998; Schirmer, 2000).

Tüm araştırma sürecinde; araştırmacı günlüğü, ders planlarının değerlendirme bölümleri, ön test ve son test sınavları, gözlemler ve izleme toplantılarında yapılan görüşmelerle öğretimin ve öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler derslerin planlanması ve öğretim materyallerinin hazırlanmasına yansiyarak süreci ve ürünü doğrudan etkilemiştir. (Asselin, 1999; Pearson ve diğ. 2007; Pressley ve diğ. 2002; Tompkins, 2000;).

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin etkili uygulamalarla geliştirilmesinin amaçlandığı araştırma, eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmalarında, yöntemin doğası gereği *öğrenci özellikleri* ya da *uygulanan stratejilerin uygulanış şekli* gibi değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak ve bulguları tüm işitme engelli bireylere genellemek mümkün değildir (Mills, 2003). Ancak eylem araştırmaları; derslerin veya uygulamaların nasıl gerçekleştiği ile ilgili verilere ulaşmamıza olanak sağlaması nedeniyle bu araştırmanın yöntemini oluşturmuştur. Yazma ile ilgili olarak yazma sürecinin nasıl gerçekleştiğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu alan yazında belirlenmiştir (Karasu, 2014; Yuknis, 2014). Ayrıca özel eğitim alanında yapılan deneysel araştırmalarda denek sayısı, deneklerin denkliliği ve dolayısı ile verilerin analizinde sorunlar yaşanabilmektedir. Bu durum araştırmanın, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile gerçekleştirilmesinin nedenlerinden birini oluşturmaktadır

## Sonuç

Araştırma sonucunda, öğrencilerin DOYY'un ilkeleri ile uygulanan derslerden yazının özellikle biçim ve içeriğinin gelişimine yönelik yarar sağladıkları belirlenmiştir. Sözcük dağarcığı, sözdizimi ve imla kurallarına yönelik sınırlı gelişimleri ise alan yazınla paralellik göstermektedir. Sınırlı dil düzeyine sahip işitme engelli öğrenciler okuma yazma becerilerinin gelişimi için uzun süreli, sistematik çalışmalara ve tekrarlara ihtiyaç



duymaktadırlar. Kullanılan etkinlik ve stratejilerin, uygulanış şekillerinin öğrenci yazılarının niteliğini artırarak nasıl daha iyi yazar olabilecekleri konusunda öğrencilere katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek verilmesi, sınırlı okuma yazma becerisine sahip işitme engelli öğrencilere model olunması, ürün kadar sürece önem verilmesi, öğrencilere seçme/sahiplenme imkânı verilmesi ve yoğun tekrarlar öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiştir. Ayrıca dersler öncesi, sırası ve sonrasında yapılan sürekli değerlendirmeler ile eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik yapılan planlanmaların yazma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesine olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Yazma derslerinin planlanmasında; öğrencilerin dil düzeyleri, konuya ilgi ve istekleri, konu ve yazma ile ilgili bilgi ve deneyimleri belirleyici olmuştur.

Araştırmada yazma etkinlik ve stratejilerinin nasıl uygulanabileceği ile ilgili verilerin alanda çalışan akademisyenlere yönelik kaynak olacağı ve öğretmenlerin derslerini planlamaları, değerlendirmeleri ve uygulamalarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcı ve araştırmacılar tarafından, daha uzun süreye yayılarak yinelenebilir.

### Kaynakça

- Alatlı, R., ve Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43.
- Albertini, J. A. & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. Marschark, M. & Spencer, E. P. (Ed.) *Oxford Handbook of deaf studies, language and education*. (s. 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behaviour analysis for teachers* (3. Basım). New York: Merrill.
- Asselin, M. (1999). Balanced Literacy. *Teacher Librarian*, 27(1), 69-70.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96(3), 237-246.
- Crawford, L., Lloyd, S. & Knoth, K. (2008). Analysis of student revisions on a state writing test. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 108-119.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Upper Saddle River.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Arbor, A., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., at all. (2016). A historical writing for adolescents: integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1). 31-52. doi:10.1002/rrq.147
- Dostal, H., Wolbers, K., & Kilpatrick, J. (Basımda). Differentiating writing instruction for students who are deaf and hard of hearing. *Writing & Pedagogy*. [http://trace.tennessee.edu/utk\\_theopubs/14/](http://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/14/) adresinden elde edildi.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden elde edilmiştir. (Tez No. 8901)
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye).
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.
- Gambrell, L.B., Morrow, L. M. & Pressley, M. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction*. USA, The Guildford Press.

- Gay, L.R. & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Girgin, Ü. & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/Sözel Yaklaşım'la eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146-156.
- Girgin, M.C. (2003). İşitme engelli çocukların eğitimine giriş. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.153. EEYO Yayınları; No. 6.
- Gormley, K. & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: a practical approach. *The Volta Review*, 89(3), 157-170.
- Graham, L. & Wong, B.Y.L. (1993) Comparing two modes in teaching a question answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 270-279.
- Graham, S., Harris, K. R. Bartlett, B. J., Popadopoulou, E. & Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primary-grade teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 5-16.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Harrel, A. & Jordan, M. (2002). *50 active learning strategies for improving reading comprehension*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Hoogeveen, M. & Gelderen A. V. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 25, 473-502. DOI 10.1007/s10648-013-9229-z
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan 'tanımlama yapma' stratejisinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 2(1), 19-41.
- Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y., & Kaya Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 1402-1414., Doi: 10.5897/ERR2016.2835
- Karasu, H. P. & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerini değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3). 1089 1109.
- Kaya, Z. (2012). *İşitme engelli yükseköğretim öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye. (Tez No.312593)

- Kluwin, T.N., & Kelly, A.B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children*, 59, 41-53.
- KNILT (The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching) [http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit\\_1:\\_What\\_is\\_and\\_why\\_use\\_action\\_research](http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/Unit_1:_What_is_and_why_use_action_research) adresinden elde edildi.
- Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379664.pdf> adresinden elde edildi.
- Livingstone, S. (1989). Revision strategies of deaf students writers. *American Annals of Deaf*, 134(1) 21-26.
- Luckner, J. L. & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38-67.
- McKensie, L. & Tompkins, G. E. (1984). Evaluating students' writing: A process approach. *The Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall, Inc.
- Schley, S. & Stinson, M. A. (2016). Collaborative writing in the postsecondary classroom: Online, in-person, and synchronous group work with deaf, hard-of-hearing, and hearing students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 151-164.
- Scott-Weicha, B. & Yaden, D. B.(2017). Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: a case study. *Early Child Development and Care*, 187(34), 418-435. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1246446>
- Susar Kırmızı, F. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Paul V. P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate Thought*. Boston, Allyn and Bacon.
- Pearson, P. D., Raphael, T. E., Vicki, L. B., & Madda, C. L. (2007). *Balance in comprehensive literacy instruction: Then and now*. (Ed.) Gambrell, L.B., Morrow, L. M. & Pressley, M. *Best practices in literacy instruction*. (p. 178-203). NY: The Guilford Press.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M. & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5). 1-14.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2008). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Newyork: Cambridge Universtiy Press.
- Richek, M. A, Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. H. (2002). *Reading problems assesment and teaching strategies*, (4. Ed.), Boston: Allyn and Bacon.

- Rubin, D. & Opitz, M. F. (2007). *Diagnosis and improvement in reading instruction*. (5. Baskı) Boston, San Francisco, Newyork. Pearson Education Inc.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Schirmer, B.R. & Mc Gough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply. *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.
- Sharp, A. L. (2016). Acts of writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*, 9(2). 77-90.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14(2), 147-169.
- Thangi, M. & Appanah, N. H. (2014). Using scaffolded self-editing to improve the writing of signing adolescent deaf students. *American Annals of the Deaf*, 159(3), 269–283.
- Thomson, N. (2012). Language teaching strategies and techniques used to support students learning in a language other than their mother tongue (Jeff Thompson research paper). London: International Baccalaureate Organization.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, New Jersey. Merrill Publishing Company.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Tuncay, H. (1980). İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Uzuner, Y. (2007). The impact of strategies used in the Balanced Literacy Approach on story grammar acquisition of three Turkish students with hearing loss: An action research study. *Deafness and Education International*, 9(4), 24-44. DOI: 10.1002/dei.208
- Ülper, H. & Uzun, L. (2009) The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success. *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M. & Bowers, L. M. (2011). 'I was born full deaf.' Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1). 19-38.
- 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 do deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *Volta Review*, 98, 9-38

Yuknis, C. (2014). A grounded theory of text revision processes used by young adolescents who are deaf. *Council for Exceptional Children, 80*(3). 307-322. DOI: 10.1177/ 0014402914522426