

**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI
ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİNİ
GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Kübra ÖZMEN

Eskişehir 2024

**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI
ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİNİ
GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Kübra ÖZMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İŖitme Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. H. Pelin KARASU

ESKİŖEHİR

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN YAZILI ÜRÜNLERİNİ GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Kübra ÖZMEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

Danışman: Prof. Dr. H. Pelin KARASU

Yazılı anlatım, olay, duygu ve düşüncelerin dilin kurallarına uygun bir şekilde yazılı sembollerle ifade edildiği bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte önemli bir yeri olan gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları, yazılı ürünlerin niteliğinin artmasına ve öğrencilerin bağımsız olarak yazılarını gözden geçirerek düzeltmelerine hizmet etmektedir. Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması şeklinde desenlenen bu araştırmaya ortaokula devam eden koklear implantlı iki öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri; gözlem, görüşme, geçerlik komitesi toplantıları, süreç ürünleri, araştırmacı günlüğü, belgeler, ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu ve yazı düzeltme taksonomisi kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin yazılı ürünlerinde ses/hece/sözcük ekleme, silme, yerine koyma ve yeniden düzenleme türünde düzeltmeye ihtiyaç duydukları, bu düzeltmelerin birim olarak ek ve cümlelerde gerçekleştiği, öğrencilerin yazılarını düzeltirken çeşitli işitsel ve görsel ipuçlarına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak araştırmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinden fayda sağladıkları ve süreçte edinilen deneyimlerin yazılı ürünlerin niteliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yazma süreci, Gözden geçirme ve düzeltme, İşitme kayıplı öğrenciler, Koklear implant, Kaynaştırma/bütünleştirme

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EDITING AND REVISING PROCESS THE WRITTEN PRODUCTS OF STUDENTS WITH COCHLEAR IMPLANTS IN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Kübra ÖZMEN

Department of Special Education

Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. H. Pelin KARASU

Written expression involves a process in which events, feelings and thoughts are expressed in written symbols in accordance with the rules of language. Editing and revising activities, which have an important place in this process, serve to increase the quality of written products and enable students to review and correct their writing independently. In this study, it was aimed to examine the process of editing and revising the written products of students with cochlear implants in an inclusive environment. Two students with cochlear implants attending secondary school participated in this research, which was designed as a case study. The research data were obtained through observation, interviews, validity committee meetings, process products, documents, materials used in the preliminary study, written expression skills assessment form and writing correction taxonomy. Research journal As a result of the practices, it was observed that students needed corrections in their written products in the form of sound/syllable/word addition, deletion, substitution and rearrangement, that these corrections took place in suffixes and sentences as units, and that students needed various auditory and visual clues while correcting their writing. Based on the research findings, it can be said that the students with cochlear implants who participated in the study benefited from the process of editing and revising their written products and that the experiences gained in the process contributed to the quality of written products.

Keywords: Writing process, Editing and revision, Students with hearing loss, Cochlear implant, Inclusion/integration

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, akademik gelişimime önemli katkılar sunan, tez sürecimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, güler yüzü ve hoş görüşüyle beni hep cesaretlendiren ve keyifli bir tez süreci geçirmemi sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Halise Pelin KARASU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla araştırmaya katılan, bunun yanı sıra görüş ve önerileriyle araştırmaya çok önemli katkıları bulunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Final jürisinde önerileri ve araştırmaya çok değerli katkıları bulunan jüri üyesi hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY ve Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Uygulamamı gerçekleştirmem adına her türlü desteğini sunan ve süreci kolaylaştıran 23 Nisan İlkokul'u müdürü sayın Barış BİNGÖL'e çok teşekkür ederim. Araştırma sürecimde her koşulda desteğini hissettiğim sevgili arkadaşım Merve DUMAN'a; yardımını hiç esirgemeyen arkadaşım Muhammet Osman ÖZGÜN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca tüm ihtiyaçlarımı karşılayan, beni onurlu ve dürüst bir insan olarak yetiştiren, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bana daima güvenen sevgili annem Meliha ÖZMEN ve sevgili babam Yalçın ÖZMEN'e; en zor anlarımda yanımda olan sevgili kardeşlerim Yıldız FIRAT, Atıl FIRAT ve Ömer Faruk ÖZMEN'e; eğitim hayatımın her noktasında desteğini hissettiğim sevgili kuzenim Beyza Nur ÖZMEN'e; süreç içinde beni hiç yalnız hissettirmeyen ÖZMEN ailelerine teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Kübra ÖZMEN

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Kübra ÖZMEN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	viix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
GRAFİKLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.1.1. Yazılı anlatım becerisi	1
1.1.2. Yazma süreci	3
1.1.2.1. Konu seçimi.....	3
1.1.2.2. Taslak çıkarma.....	3
1.1.2.3. Gözden geçirme ve düzeltme.....	4
1.1.2.4. Yayımlama	5
1.1.3. İşitme kayıplı öğrenciler	5
1.1.3.1. Koklear implant.....	5
1.1.4. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatımda zorluk yaşadıkları alanlar.....	6
1.1.5. Yazılı anlatım becerisini etkileyen faktörler	8
1.1.6. Yazılı anlatım becerisini değerlendirme	10
1.1.7. Kaynaştırma/Bütünleştirme.....	11
1.1.8. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik araştırmalar	12
1.1.8.1. Uluslararası araştırmalar.....	12
1.1.8.2. Ulusal araştırmalar	15

	<u>Sayfa</u>
1.2. Amaç	19
1.3. Önem	19
1.4. Varsayımlar	20
1.5. Sınırlıklar	20
1.6. Tanımlar	20
2. YÖNTEM	22
2.1. Araştırma deseni.....	22
2.2. Katılımcılar.....	25
2.3. Veri toplama teknikleri ve araçları.....	27
2.4. Pilot çalışma	38
2.5. Araştırma ortamı	38
2.6. Araştırmacının rolü	39
2.7. Veri toplama süreci	39
2.8. İnanırcılık (Trustworthiness)	40
2.9. Verilerin analizi	41
2.10. Araştırma etiği	41
3. BULGULAR	43
4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	81
4.1. Tartışma.....	81
4.2. Sonuç.....	87
4.3. Öneriler.....	87
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	87
4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler	88
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri	26
Tablo 2.2. Ön hazırlık çalışması, öğrencinin yazısını yazması, yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme süreleri	29
Tablo 2.3. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler	30
Tablo 2.4. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler	32
Tablo 2.5. Ön hazırlı sürecinde kullanılan sıralı kart ve tek kartlara ilişkin bilgiler	34
Tablo 3.1. Hatayı düzeltme türü: Beyza	44
Tablo 3.2. Hatayı düzeltme türü: Yunus	49
Tablo 3.3. Hatanın düzeltildiği birim: Beyza	53
Tablo 3.4. Hatanın düzeltildiği birim: Yunus	56
Tablo 3.5. Hatanın düzeltilme şekli: Beyza	58
Tablo 3.6. Hatanın düzeltilme şekli: Yunus	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Durum çalışması	22
Şekil 2.2. Araştırma döngüsü	24
Şekil 2.3. Yazı düzeltme Taksonomisi	36

GRAFİKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 3.1. Yazılı Anlatım Toplam Puanı: Beyza	62
Grafik 3.2. Anlatım Düzeni Puanı: Beyza	65
Grafik 3.3. Anlatım Zenginliği Puanı: Beyza	68
Grafik 3.4. Yazım Kurallarına Uygunluk Puanı: Beyza	70
Grafik 3.5. Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanı: Yunus	72
Grafik 3.6. Anlatım Düzeni Puanı: Yunus	75
Grafik 3.7. Anlatım Zenginliği Puanı: Yunus	77
Grafik 3.8. Yazım Kurallarına Uygunluk Puanı: Yunus	79

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- BATOD : The British Association of Teachers of the Deaf
İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği
- dB : Decibel, desibel
- dBHL : Decibel Hearing Level
Desibel İşitme Düzeyi
- İC : İşitme Cihazı
- İÇEM : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Kİ : Koklear İmplant
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

İşitme kayıplı öğrenciler, okuma yazma becerilerinin gelişiminde işiten akranları ile benzer süreçlerden geçmektedirler. Ancak işitme kaybı nedeniyle dil becerilerinde olduğu gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde de gecikme yaşamaktadırlar (Karasu, 2004; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu gecikmenin azaltılmasında, işitsel girdilerden maksimum fayda sağlamaya olanak veren işitme cihazlarındaki teknolojik gelişmeler önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle son yıllarda sözlü dil becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olan koklear implant uygulamalarının hız kazanması, işitme kayıplı öğrencilerin işiten yaşlılarıyla aynı eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlayan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının da artmasına neden olmuştur. Ancak sözlü dil becerilerindeki bu gelişmeler, akademik becerilerin gelişimini garanti etmemektedir. İşiten yaşlıları ile aynı eğitim ortamını paylaşan işitme kayıplı öğrencilerden diğer akademik becerilerde olduğu gibi yazılı anlatım becerisinde de işiten yaşlılarına yakın performans göstermeleri beklenmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında yer alan işitme kayıplı öğrencilerle yapılan son araştırmalar, bu öğrencilerin okuma yazma becerilerinde işiten yaşlılarının gerisinde olduğunu ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Akay, 2015; Topaktaş, Karasu ve Akay, 2023). Bu araştırmada, koklear implant kullanan öğrencilerin yazılı ürünlerinde düzeltmeye ihtiyaç duyulan öğelerin belirlenmesi ve yazılı anlatım becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1. Yazılı anlatım becerisi

Yazma, kişilerin duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, hissettiklerini, bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşı tarafa aktardıkları en yaygın iletişim aracıdır (Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007). Yazılı anlatım, bireylerin geçmişte edindikleri yaşantıların, duyguların, düşüncelerin, hayallerin, istek ve arzuların yazı aracılığıyla kağıt üzerine etkili bir şekilde aktarılması şeklinde tanımlanabilir (Efe, 2016; Karasu, 2004). Diğer bir tanımda yazılı anlatım, düşüncelerin uygun kelimelerle, etkin cümlelerle paragraflarda bir araya getirildiği, düzenlendiği ve geliştirildiği süreç olarak ifade edilmektedir (Erdiken, 2010; Girgin ve Karasu, 2007; Tiryaki, 2014a).

Yazılı anlatım becerisi, çocukların iletişim kurma isteğinden yola çıkarak önce karalamalarla, daha sonra resimlerle gelişimi başlayan bir süreçtir. Yaptıkları karalamaların ve resimlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmenin bir yolu olduğunu keşfeden çocuklar, yazının bir anlam ifade ettiğini ve resim ile yazının farklı süreçler olduğunu keşfeder. Sürecin devamında harf benzeri sembollerin kullanılması ve yan yana rastgele harflerin getirilmesi ile çocuklar duygularını ifade edebilecekleri yazılı sembollerini kullanmaya başlar. Okuma yazmaya hazırlık döneminde çocuklar, çevrelerinde gördükleri harfleri kopyalayarak kendilerinin ve yakınlarının adını yazabilir ve formel okuma öğretimiyle birlikte harf-ses ilişkisi kurarak sözcüklere ulaşabilir (Efe, 2016; Karasu, 2004).

İnsan yaşamının her alanında yazıya ihtiyaç duyar. Yazılı anlatımın amacı bireyin düşüncelerini, duygularını, istek ve ihtiyaçlarını, iletmek istedikleri mesajları başka insanlara ve gelecek kuşaklara aktarmasıdır (Girgin ve Karasu, 2007). Yazılı anlatımda kişinin yazdığı yazının okunduğunda anlaşılabilir olması, içerik olarak tutarlı olması ve yazılı anlatım kurallarına uygun olması gerekir (Göçmenler, 2016). Yazma becerisinin kuralları, öğrenciye sistemli ve planlı bir düşünme biçimi kazandırmaktadır. Aynı zamanda, eğitim hayatında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması akademik başarıyı arttıran önemli bir özelliktir (Tiryaki, 2014a). İletişim amaçlı kullanılan dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerileri dinleme ve okumayı, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Anlama becerisi dinlemeyle, anlatma becerisi konuşmayla başlayarak okul yaşamı boyunca gelişip zenginleşmeye devam eder. Okuma ve dinleme ile dış dünyayı anlamlandıran bireyler, konuşma ve yazma ile anlamlandırdıklarını aktarırlar. Dil becerileri arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle dil becerileri bir bütün halinde gelişmekte, bir becerinin gelişimi diğerini doğrudan etkilemektedir (Koca, 2016; Mayer ve Trezek, 2018). Dinleme, konuşma ve okuma becerileri okul yıllarında öğrencinin bilgi ve deneyimleri ile birleşerek yazılı anlatım becerisinin temelini oluşturmaktadır (Erdiken, 2010; Karasu, 2004). Diğer bir ifadeyle dinleme, konuşma ve okuma yoluyla kazanılan bilgi ve deneyimler yazma becerisinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde yaşanan gecikme, yazılı anlatım performansına yansımaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda, bu öğrencilerin işiten yaşlılarına göre daha düşük performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bajarh, 2019; Efe, 2016, Karasu, 2004; Milaham,

2020; Turğut, 2012). Bununla birlikte araştırmalarda, doğru zamanlarda sistematik anlamlı etkinlerle yazma sürecine yer verildiğinde, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının gelişebileceği belirtilmektedir (Bajarh, 2019; Efe, 2016, Ekinci, 2007; Karasu ve Girgin, 2007).

1.1.2. Yazma süreci

Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır (Cepdibi; 2020; Salmaner, 2015; Yaşamsal, 2010). Yazma süreci, bireyin düşüncelerini kağıda aktarmadan önce konuyu belirlemesiyle başlamakta ve yazılan yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar geçen bir süreci kapsamaktadır (Efe, 2016; Karasu, 2004; 2014; Karasu ve Girgin, 2007; Yaşamsal, 2010;). Yazma süreci; konu seçimi, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme ile yayımlama olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Karasu, Uzuner ve Beral, 2018; Cepdibi, 2020; Efe, 2016; Karasu, 2004; 2014; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu ve Uzuner, 2018; Tuğrut, 2012; Yaşamsal, 2010). Yazma sürecinin aşamaları, yazılan yazının içeriğini desteklediği gibi kelimeleri doğru yazma, kelimeleri cümlede anlamına uygun yerlerde kullanma, ekleri eksiksiz ve doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma ve imla gibi yazılı ürünün niteliğini belirleyen tüm özelliklerin gelişimine de fayda sağlamaktadır (Cepdibi, 2020).

1.1.2.1. Konu seçimi

Konu seçimi yazma sürecinin başında yer alır ve yazma aşamalarına hazırlık niteliğindedir (Efe, 2016; Girgin, 2002; Karasu, 2004; 2014). Bu süreçte öğrenciler yazmak istedikleri konuyu seçmede zorluk yaşayabilirler. Öğretmen öğrencilere sorular sorarak, model olarak, rehberlik ederek konu seçimine yardımcı olabilir, öğrencileri yazmaya motive etmek için sınıf içi ve dışı etkinlikler oluşturabilir (Efe, 2016; Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007). Konu seçimi sayesinde öğrenciler kendi düşünce ve deneyimlerini seçtikleri konu çerçevesinde yazma imkanı bulmaktadır (Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007).

1.1.2.2. Taslak çıkarma

Taslak çıkarma, öğrencinin seçtiği konu hakkındaki düşüncelerini düzenlemesini, bununla ilgili bir yazma planı oluşturmasını ve yazıyı yazmasını içermektedir (Efe, 2016; Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007; Göçer, 2010; Özdemir, 2019). Bu aşama,

öğrencilerin düşüncelerini geliştirmesine, yazma için zaman ayırarak düşüncelerini en iyi ifade eden cümlelere ulaşmasına, imla ve noktalama işaretlerine dikkat etmesine olanak sağlar (Karasu, 2004; Cepdibi, 2020). Taslak çıkarma aşaması öğrencinin yazısını yazması ile tamamlanır. Bu evrede sorun yaşayan öğrenciler için öğretmen yazıya nasıl başlanabileceği, düşüncelerin hangi sırayla yazılabileceği, yazının nasıl sonlandırabileceği gibi konularda model olmalıdır (Karasu, 2004).

1.1.2.3. Gözden geçirme ve düzeltme

Gözden geçirme ve düzeltme aşaması, öğrencinin düşüncelerini tekrar gözden geçirmesine, yeni düşünceler ilave etmesine ya da çıkartmasına, imla ve noktalama hatalarını kendisinin fark ederek yazısını düzeltmesine olanak sunmaktadır (Efe, 2016; Karasu, 2004; 2014). Yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları, yazının gelişimi için ihtiyaç duyulan konuların öğrenci ile birlikte ele alınmasını sağlar (Karasu, 2014). Düzeltmenin en kritik işlevlerinden biri metni daha iyi bir hale getirmektir. İlk yazmada fark edilmeyen hatalar, metni düzenlemeye yönelik yapılacak okumalarda fark edilebilir (Atasoy, 2022). Öğrenci bu süreçte dilin gramer kurallarını kendi yazısında görme fırsatını yakalayarak hem yazının içeriğini yeniden düzenleyebilir hem de harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanıma yönelik hatalarını yazısı üzerinde düzeltebilir (Karasu, 2014). Diğer bir ifadeyle yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır. İçeriği yeterli hale gelene kadar taslak yazının gözden geçirilme döngüsü devam edebilir (Karasu ve Uzuner, 2018).

İşitme kayıplı öğrenciler, yazılı ürünlerindeki hataları fark ederek doğru şekilde düzeltmekte zorlanmaktadır (Cepdibi, 2020). Bu nedenle gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının işitme kayıplı öğrencilerle birebir ortamlarda yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen yazı üzerinde doğrudan müdahalede bulunmayarak öğrencinin hatalarını kendisinin bulmasına ve düzeltmesine rehberlik etmeli, soru sorarak, önerilerde bulunarak, sözel ve görsel ipuçları vererek yazının içeriğinin zenginleşmesine ve hataların öğrenci tarafından düzeltilmesine model olmalıdır (Cepdibi, 2020; Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007). Gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının sistematik bir şekilde yapılması, öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi, eğitim programının düzenlenmesine ve okuma yazma etkinliklerinin planlanmasına hizmet etmektedir (Karasu, 2014).

1.1.2.4. Yayınlama

Yazma sürecinin son evresini yayımlama aşaması oluşturmaktadır. Bu evrede gözden geçirilen ve düzeltilen yazıya son şekli verilerek öğrencinin isteği doğrultusunda yayımlanır (Cepdibi, 2020; Efe, 2016; Girgin, 2002; Karasu, 2004; 2014; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu ve Uzuner, 2018). Yazıların paylaşılması, öğrencilerin yazının etkili bir iletişim aracı olduğunun farkına varmasını sağlamakta ve öğrencileri düşüncelerini yazmaları için motive etmektedir (Cepdibi, 2020; Efe, 2016; Karasu, 2004; Karasu ve Uzuner, 2018). Gözden geçirme ve düzeltme aşamasından sonra yazılı ürünler sınıf içinde, okulun farklı yerlerindeki duvar panolarında, sınıf ve okul gazetesinde, kitap köşelerinde yayımlanarak diğer öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle paylaşılabilir (Cepdibi, 2020; Karasu, 2004; Karasu ve Uzuner, 2018).

1.1.3. İşitme kayıplı öğrenciler

İşitme kaybı, doğuştan veya sonradan işitme sisteminde meydana gelen hasar şeklinde tanımlanabilir. Oluşan bu hasar hafif derece işitme kaybından (21-41 dB arasında işitme) başlayarak çok ileri dereceye (96 dB ve üzerinde işitme) kadar sınıflandırılmaktadır (The British Association of Teachers of the Deaf [BATOD], 2009). İşitme eşiği 41 dBHL ve üzeri olan çocuklar işitme kayıplı çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Turan, 1999).

Özellikle doğuştan meydana gelen işitme kaybı, çocuğun dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini büyük oranda etkilemekte, bu da işiten akranlarına göre dil becerilerinde gecikme yaşanmasına neden olmaktadır. Bu gecikme, ilerleyen yaşlarda akademik becerilerin gelişimine de yansımakta, sosyal-duygusal gelişimde problemlere neden olabilmektedir. Erken dönem cihazlandırma, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve koklear implant uygulamaları ile birlikte işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gecikmenin en aza indirilebileceği, hatta işiten akranlarına benzer performans gösterebilecekleri çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Geers, Nicholas ve Hayes 2003; Geers, Nicholas ve Moog, 2007; Turan, vd., 2012).

1.1.3.1. Koklear implant

Koklear implant, ileri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kayıplı bireylere uygulanan, cerrahi müdahale ile iç kulağa yerleştirilen ve işitme sinirlerindeki canlı kalmış nöronları uyarak işitsel bilginin iletimini sağlayan uygulamalardır (Turan,

2006). Başka bir tanıma göre koklear implant, ileri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan bireylere kısmi ses ve konuşma algısını geri kazandıran cerrahi olarak implant edilen cihazlardır (Mo, vd., 2022; Şahlı, Barmak ve Belgin, 2011; Yaşamsal, 2010). Koklear implant kullanan çocukların sözlü dil gelişimi, konuşma anlaşılabilirliği ve konuşmayı ayırt etme becerilerinde önemli bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara neden olan faktörler; koklear implant yaşı, implant kullanım süresi, ameliyat öncesi ve sonrasında sözlü dili destekleyen eğitim olanakları, ailenin iş birliği ve eğitime aktif katılımı ve işitme kaybına bağlı ek bir yetersizliğin varlığı şeklinde sıralanabilir (Akın, vd., 2009; Turan, 2006; Turan, vd., 2012). Beş yaşından önce koklear implant olan çocukların beş yaşından sonra implant olan çocuklara göre sözlü dil becerilerinde zaman içinde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir (Geers, Nicholas ve Sedey, 2003; Turan, vd., 2012). Son çalışmalarda, bir yaştan önce implant olan çocukların önemli bir kısmının sözlü dil becerilerinin normal işiten yaşlılarına yakın gelişim gösterdiği belirtilmekte ve erken cihazlandırma ve eğitim olanaklarını içeren erken müdahalenin önemi vurgulanmaktadır (Johnson ve Goswami, 2010; Geers, Nicholas ve Moog, 2007; Turan, vd., 2012).

Erken implantasyon sözlü dil becerileriyle birlikte okul döneminde okuma ve yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Erken implant olmuş çocuklar, dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterlikle birlikte hızla gelişen sözcük dağarcığına sahip olmakta ve formel okuma öğretiminde daha geç yaşta koklear implant olmuş akranlarına kıyasla daha yüksek performans göstermektedir (Akın, vd., 2009; Çelikkün, 2011; Genç, 2022).

1.1.4. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatımda zorluk yaşadıkları alanlar

İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik araştırmalarda, yazının içeriğinin düzenlenmesi, düşüncelerin sözdizimi doğru cümlelerle ifade edilmesi, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunlukta işiten akranlara göre daha çok zorlandıkları belirtilmektedir (Bajerh, 2019; Mayer, vd., 2016; Milaham, 2020; Sarıkaya, 2016; Tiryaki, 2014a; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Yazma becerisi gelişiminde, sesbilgisel form ile yazı formu arasında sistematik bir ilişki bulunmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin sesbilgisi ve yazı arasındaki bu ilişkiyi kurmakta zorlandıkları belirtilmekte ve bunun nedeni sınırlı dil deneyimleri ile açıklanmaktadır (Ekinci, 2007; Girgin, 2006).

Çünkü işitme kaybına bağlı olarak dinleme ve konuşma becerilerindeki gecikme dilin ses ve sembollerine ilişkin bilgiyi fark etme ve kullanma becerilerine de yansımaktadır.

İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatımlarında zorlandıkları alanlar; (a) içerik ve dilbilgisi olarak işiten akranlarından daha düşük performans gösterme, (b) sınırlı sözcük dağarcığı sebebiyle aynı sözcükleri sık kullanma ve içeriği gerektiği kadar zenginleştiremememe, (c) konuyla ilgili sözcükleri yerinde ve doğru kullanamama, (d) basit yapıda cümleler kurma, (e) eylem, bağlaç, zamir ve zarfların kullanımında zorlanma, (f) sözdizimsel hatalarda bulunma, (g) sözcüklerin doğru yazımı ve ek kullanımında zorlanma, (h) noktalama ve imlada zorlanma başlıkları altında ele alınabilir (Alatlı ve Servi, 2017; Arfe, Ghiselli ve Montino, 2016; Bajarh, 2019; Cepdibi, 2020; Erdiken, 1996; 2010; Geers ve Hayes, 2012; Karasu, Uzunur ve Beral, 2018; Sarıkaya, 2016; Tiryaki, 2014a; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010).

İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatımda yaşadıkları zorluklardan biri, konu seçimine ilişkindir. İşitme kayıplı öğrenciler, “ne için?” ve “kim için?” yazacakları sorularına cevap vermekte ve sınırlı dil deneyimleri sebebiyle yazının içeriğini oluşturan mesajı belirlemede zorlanabilmektedirler. Konu seçimine yönelik model olduğunda, deneyimleri doğrultusunda çeşitli konular sunulduğunda, konular listelendiğinde, ev ve okul yaşantılarındaki konular üzerinde durulduğunda ve model olduğunda konu seçiminde yaşanan zorluklarla baş edilebilmektedir (Karasu, 2004). İşitme kayıplı öğrenciler, yazmak istedikleri konuyu belirledikten sonra hikayeyi başlatma, geliştirme ve bir sonuca götürmekte de zorlanmaktadır. Buna paralel olarak olayları sıralama, olayları birbiriyle ilişkilendirme, ana düşüncüyü açıklama, olayları mantıksal bir tutarlıkta yazma ve düşüncelerini açık bir şekilde sunmada da zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Arfe, Ghiselli ve Montino, 2016; Erdiken, 2010; Geers ve Hayes, 2012; Tiryaki, 2014a; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Anlatım düzenine ilişkin yaşanan bu zorluklarla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin yazılarında sözcük dağarcığının sınırlı olmasından dolayı aynı sözcükleri kullanmaya çalıştıkları, cümlelerini fiilimsi ve bağlaçlarla birleştirmekte zorlandıkları, bu nedenle basit yapıda cümleler kurdukları, sözcük yazımında hatalar yaptıkları ve ek kullanımındaki hatalar nedeniyle sözdizimi hatalarının sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir (Bajarh, 2019; Geers ve Hayes, 2012; Karasu, 2014; Yaşamsal, 2010). İşitme kayıplı öğrencilerin yazılarında noktalama işaretleri, büyük- küçük harf kullanımı, eklerin ayrı-birleşik yazımı gibi imla hataları da bulunmaktadır, ancak bu hataların sözdizimi, sözcük yazımı ve cümlelerin doğruluğuna ilişkin hatalardan daha az olduğu

belirtilmiştir (Ekinci, 2007). Tüm bu alanlarda yaşanan zorluklarla baş etmede, eğitim programında yer alan okuma yazma etkinliklerinin ve bu etkinliklerde vurgulanan stratejilerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretim sürecinde okuma ve yazma etkinliklerinin bir arada yürütülmesi, yazma öncesi ön hazırlık çalışmalarının yapılması, görsel materyallerle yazma konusunun paylaşılması, öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini ifade etmesinin ardından yazma işlemine geçilmesi ve yazılı ürünün öğrenci ile birlikte gözden geçirilerek düzeltilmesi, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Efe, 2006; Geers ve Hayes, 2012; Karasu, 2004; 2014).

1.1.5. Yazılı anlatım becerisini etkileyen faktörler

Okuma becerilerinde olduğu gibi, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler, (a) bireysel faktörler ve (b) çevresel faktörler başlıkları altında ele alınabilir.

Bireysel faktörler; odyolojik değişkenler, bilişsel özellikler ve zeka düzeyi ile yaş ve sınıf düzeyinden oluşmaktadır. Odyolojik değişkenler, işitme kayıplı öğrencilerin hem sözlü dil becerilerinin hem de akademik becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. İşitme kaybının oluş zamanı, derecesi, tanı ve ilk cihazlandırma yaşı, koklear implant yaşı ve cihazların etkili kullanılıp kullanılmadığı öğrencinin dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. İşitme kaybının doğuştan meydana gelmesi, dil edinimi için kritik olan dönemde işitsel yoksunluğa neden olmakta, bu da dil becerilerinde gecikmenin temelini oluşturmaktadır (Turan, 2006). İşitme kaybının derecesi arttıkça dil becerileri üzerindeki olumsuz etkisi de artmakta, özellikle doğuştan meydana gelen ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı ilk yıllarda dil ve iletişim becerilerini, sonraki yıllarda da akademik becerilerin gelişimini etkilemektedir (Geers, Nicholas ve Sadey 2003). İşitme kaybının tanılanması, erken müdahale için ön koşuldur. Erken dönemde tanılanan ve cihazlandırılarak eğitime başlayan işitme kayıplı öğrencilerin diğer dil becerileri ile birlikte okuma yazma becerilerinin gelişiminde de geç müdahale edilen yaşlarına göre daha avantajlı oldukları belirtilmektedir (Johnson ve Goswami, 2010; Tomblin, Spencer ve Gantz, 2000). Odyolojik değişkenlerden bir diğeri, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı ve koklear implant yaşıdır. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanımı, koklear implant yaşının mümkün olduğu kadar erken olması ve cihazların maksimum kazançla kullanılması sözlü dil becerileri üzerinde önemli bir yere sahiptir (Turan, 2006). Diğer bir

ifadeyle tanılmanın hemen ardından işitme cihazı kullanımına başlayan, erken yaşta koklear implant uygulanan ve cihazları her gün aksatmadan maksimum verimlilikle kullanan işitme kayıplı öğrenciler, diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazılı anlatım becerisinin gelişiminde de önemli avantajlara sahiptir. Diğer akademik becerilerde olduğu gibi, yazılı anlatım becerisini etkileyen diğer bir bireysel faktör bilişsel özellikler ve zeka düzeyidir. Bilişsel özellikler ve düşünme becerisi, okul dışındaki yaşamın düzenlenmesi ve okul yaşamında akademik beklentilerin karşılanması açısından önemlidir. Zeka düzeyinin, okuma yazma becerilerinin gelişiminde öğrenme hızını ve başarıyı tümüyle açıklamadığı, ancak öğrencinin öğrenme potansiyeli hakkında fikir verdiği belirtilmektedir (Akyol, 2006). Yaş ve sınıf düzeyi, yazılı anlatım becerilerini etkileyen faktörler arasındadır (Karasu, 2004). Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça, öğrencinin dil ve bilgi deneyimlerinin de artacağı ve buna bağlı olarak yazılı anlatımda daha yüksek performans gösterebilecekleri beklenmektedir. Bazı araştırmalarda işitme kayıplı öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi ile yazılı anlatım puanları arasında doğrudan ilişki bulunmuş (Efe, 2016), bazılarında ise bu ilişki görülmemiştir (Karasu, 2004). Karasu (2004) bu durumu, yaş ve sınıf düzeyi ile birlikte gelişen bilişsel becerilerin nitelikli eğitim programlarıyla birleştirilmesi gerektiği ile açıklamıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen çevresel faktörler; erken müdahale ile birlikte aile eğitimi alınması, ev ortamında okuma yazmanın etkin kullanımı ve okul ortamının niteliğinden oluşmaktadır. Aile eğitimi, ailelerin çocuklarıyla etkin iletişim ve etkileşim kurabilmelerini amaçlayan öğretimsel uygulamalardan oluşmaktadır (Turan, 2015). Bu uygulamalar, ev ortamında etkileşimin niteliğinin artmasına ve dolayısıyla dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Erken tanılama ve cihazlandırma ile birlikte aile eğitimi programına dahil olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde, aile eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmektedir (Turan, 2010). Bununla birlikte ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri diğer dil becerileriyle birlikte yazılı anlatım becerisinin gelişimini etkilemektedir (Karasu, 2004). Okul ortamının niteliği, okuma ve yazma becerilerini etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Özellikle işitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda, okulda uygulanan öğretim programları, bu programların öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyal çeşitliliği, bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uzman kişiler tarafından programın uygulanması ve değerlendirilmesi gibi etkenler yazılı anlatım becerisinin

gelişimini doğrudan etkilemektedir (Easterbrooks, Lederberg ve Conner, 2010; Karasu, 2011).

1.1.6. Yazılı anlatım becerisini değerlendirme

Yazılı anlatım becerisini değerlendirmede, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır. Yazma sürecinin değerlendirilmesinde süreci oluşturan konu seçimi, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme ile yayımlama evreleri bir bütün şeklinde ele alınabileceği gibi, bu evrelerden bir veya birkaçına odaklanılarak öğrencinin süreçteki ihtiyaçları ve gelişimi belirlenebilir. Ürün değerlendirmesinde ise öğrenci tarafından oluşturulan yazılı ürünler bir bütün olarak (holistik) veya yazının bölümleri dikkate alınarak analitik bir şekilde puanlanır. (Ungan, 2007; Yaşamsal, 2010). Holistik (bütünsel) puanlama, performans sürecine veya ürüne yönelik tek bir puanlama yapılacağı durumlarda kullanılır (Salmaner, 2015). Analitik puanlamada ise yazılı ürünü oluşturan öğeler (içerik, organizasyon, anlatım zenginliği, yazım kuralları) ayrıntılı bir şekilde puanlanarak öğrencinin bu öğelerdeki performansı, güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir (Alharby, 2006; Erdiken, 2010; Salmaner, 2015; Yaşamsal, 2010).

Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde diğer akademik becerilerde olduğu gibi formel ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılabilir. Standartlaştırılmış bağıl testlerin kullanıldığı formel değerlendirmede, öğrenci performansı norm grubunun performansı ile karşılaştırılır ve öğrenci performansının norm grubunun altında, aynı aralıkta veya üstünde olup olmadığına yönelik sonuca ulaşılır. Yazılı anlatım söz konusu olduğunda formel değerlendirmede, en iyi cümleyi seçme, doğru cümleyi tanıma, cümleyi tamamlama, noktalama ve imla gibi beceriler ele alınabilir (Erdiken, 1996). Formel olmayan değerlendirmede ise öğrenci performansı, norm grubunun elde ettiği performansa göre değil, ilgili becerinin öğeleri değerlendirilerek öğrencinin zorluk yaşadığı alanlar ve güçlü yönleri belirlenebilir. Yazılı anlatım becerisi söz konusu olduğunda formel olmayan değerlendirme araçlarına, ölçüt bağımlı testler, kontrol listeleri, derecelendirilmiş puanlama anahtarları, gözlem, görüşme, hata analizi, öz değerlendirme ve ürün dosyası örnek olarak verilebilir (McLoughlin ve Lewis, 2004). Okuma ve yazma becerilerini değerlendirme formel olmayan değerlendirme araçlarının kullanılması, işitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda, sürecin incelenmesine olanak vermesi, yazılı anlatımı oluşturan öğelerin ayrı ayrı veya bir bütün halinde ele

alınmasını sağlaması ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine hizmet etmesi açısından önemli avantajlar sağlamaktadır (Karasu, 2011).

1.1.7. Kaynaştırma/bütünleştirme

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 4. maddesinde kaynaştırma;

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

İşitme kayıplı çocuklar söz konusu olduğunda kaynaştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu topluma hazırlamak, normal işiten akranları ile etkileşimini sağlamak, dili öğrenmesi ve topluma uygun davranış biçimlerini geliştirmesini sağlamak olarak belirtilmektedir (Efe, 2016; Karasu ve Girgin, 2007) İşitme kayıplı çocuklar genel eğitim ortamında, (a) normal sınıf içinde kaynaştırma, (b) normal sınıf içinde destek eğitim ile kaynaştırma, (c) kaynak odada destek eğitim ile kaynaştırma ve (d) işitme engelliler sınıfı uygulamalarına dahil olabilir (Akay, 2011; 2016). Son yıllarda “kaynaştırma” sözcüğünün yerine kullanılan “bütünleştirme” uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile tam zamanlı eğitim almaları ve destek eğitim hizmetlerinden faydalanmaları olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2008; Koç, 2021). Bütünleştirme uygulamalarının amacı, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile eşit eğitim hakkından yararlanması, en az kısıtlayıcı ortam felsefesinde uygun eğitim ortamının sunulması, öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülüp sosyal ve akademik gelişimin sağlanmasıdır (Koç, 2021). Bir zümreye ait olma ihtiyacını bütünleştirme ile sağlayan özel gereksinimli bireylerin motivasyonunun, okula katılımının artacağına, bununla birlikte akademik başarının olumlu etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu avantajların yanında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında pek çok sorundan da bahsedilmektedir. Bunlar fiziksel düzenlenmenin yeterli yapılamaması, özel gereksinimli öğrencilerin yeterli akademik ve sosyal başarı elde edememeleri, sosyal uyumda yaşanan sorunlar, müfredatta yeterli uyarlamaların yapılmaması, öğrenci özelliklerine göre bireysel eğitim programlarının hazırlanmaması, destek eğitimin yeterince sağlanamaması, olumsuz tutumlar, öğretmen yeterlikleri, iş birliğinin yürütülememesi olarak sayılabilir (Koç, 2021).

Erken tanı, işitme cihazı teknolojilerinde gerçekleşen gelişmeler ve koklear implant uygulamaları, işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinde gelişmeye neden olmuş ve bu durum öğrencilerin işiten akranlarıyla aynı eğitim ortamından yararlanmalarına fırsat sağlamıştır. İşiten öğrencilerde olduğu gibi, sözlü dil becerilerinin akademik becerileri garanti etmediği bilinmektedir. Dolayısıyla işitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının başarısında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve bu hizmetlerin uzman öğretmenler tarafından sunulması önemlidir (Efe, 2016; Karasu, 2010). İşitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda destek eğitim hizmetleri; konuşma ve dil eğitimi, bireysel eğitim, sürekli odyolojik destek, psikolojik destek ve rehabilitasyon hizmetleri olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu hizmetlerin sağlanamaması durumunda, kaynaştırma ortamında yer alan işitme kayıplı öğrenciler akademik ve sosyal becerilerde beklenen performansı karşılayamamakta ve işiten yaşlıları ile aralarındaki fark giderek açılmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamında akademik ve sosyal becerilerde zorluklar yaşadıkları, destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamadığı, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları sınıflarında potansiyel bir sorun olarak gördükleri, iş birliğinde sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Akay, 2023; Kurt, 2022; Topaktaş, Karasu ve Akay, 2023; Tozak, 2018).

1.1.8. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik araştırmalar

Bu bölümde, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

1.1.8.1. Uluslararası araştırmalar

İşitme kayıplı öğrencilerle yapılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde, yazılı anlatım performanslarının işiten öğrencilerle karşılaştırıldığı, çeşitli yaş gruplarında öğrencilerin yazılı ürünlerinin gelişiminin incelendiği, okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği ve erken implantın yazılı ürüne etkisinin ele alındığı görülmektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Antia ve Reed, 2022; Arfe, Ghiselli ve Montino, 2016; Bell, vd., 2019; Geers ve Hayes, 2012; Oliveira, vd., 2020; Quinck, Harrison ve Erickson, 2019; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerle yazma sürecine yönelik sınırlı sayıda araştırma ile

karşılaşmıştır. Bu araştırmalarda, yazma sürecinin ve gözden geçirme ve düzeltme evresinin yazılı ürünlere etkisi incelenmiş ve ön hazırlık çalışmaları sonrasında yazılı ürünlerin niteliği ele alınmıştır (Bajarh, 2019; Aberth ve Werfel, 2019; Milaham, 2020; Wolbers, 2008).

Yoshinaga-Itano ve Downey 1996 yılında yaptıkları araştırmada, 7-18 yaş arasındaki işitme kayıplı öğrencilerin, işitme kaybının yazılı dil gelişimlerine ve okuma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, işitme kaybının derecesi arttıkça yazılı dil becerisindeki gecikmenin de artış gösterdiği, okuma-anlama ve yazma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ve birinde görülen bir gelişimin diğerine doğrudan yansıdığı ifade edilmiştir.

Antia, Reed ve Kreimeyer (2005) araştırmalarında, işitme kayıplı bireylerin yazma başarısını tanımlamayı amaçlamışlar, bu amaçla 110 katılımcının yazılı ürünlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yarısının ortalamanın altında puan aldıkları, en çok yeni kelime yazımında ve sözdiziminde zorlandıkları belirlenmiştir. Antia ve Reed'in (2022) diğer bir çalışmasında, devlet okullarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yazılı ürünleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda işitme kaybı derecesine bağlı olmaksızın devlet okulunda eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Oliveira vd., 2020 yılında yaptığı araştırmada, işitme kayıplı öğrencilerin okuma ve yazma performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 5-18 yaş arası koklear implantlı 238 öğrenci ile normal işiten 181 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, koklear implant kullanan öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının işiten yaşlılarından belirgin şekilde düşük olduğu, okuma yazma performanslarının yaş grubu ve öğretim yılı için beklenen performansın altında bulunduğu belirlenmiştir.

Wolbers (2008) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerde dengeli ve etkileşimli yazma öğretiminin etkililiğini incelemeyi amaçlamış, ilkokul ve ortaokulda eğitim gören 16 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin sözcük tanımlama konusunda, ortaokul öğrencilerinin ise düzenleme ve gözden geçirme görevlerinde önemli ölçüde kazanım elde ettikleri belirlenmiştir. Etkileşimli yazma etkinliğinin etkililiğini inceleyen diğer bir araştırma, Bajarh (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya üç farklı okuldan 9 ve 10. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli yazma etkinliğinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Dostal (2015) araştırmasında, işitme kayıplı 20 ortaokul

öğrencisi ile bir yıl etkileşimli yazma öğretimi gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin sürecin farklı aşamalarında giderek bağımsızlaştıkları, yazılarında nerelerde eksikleri olduğunu fark edebildiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir araştırmada Cheng (2009), ortaokulda eğitimine devam eden işitme kayıplı 22 öğrenci ile ipucu kullanarak gerçekleştirilen yazma sürecinde öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ipucu kullanılan öğrencilerin yazıyı daha kolay yazabildikleri gözlenmiştir.

Geers ve Hayes'in 2012 yılında yaptıkları araştırmada, erken implant olmuş çocukların okuryazarlık becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 112 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinde akranlarıyla benzer performans sergilemeler de yazılı ifadelerde zorlandıkları ve işiten akranlarından zayıf performansa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir araştırma sonucu Arfe, Ghiselli ve Montino'nun 2016 yılında yaptıkları araştırmada elde edilmiştir. Araştırmacılar, koklear implantlı çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaşadıkları sorunları incelemişlerdir. Araştırmaya 6-18 yaş aralığında koklear implantlı öğrenciler katılmıştır. Araştırmada, eğitim ortamı veya okul yaşından bağımsız olarak koklear implant kullanan öğrencilerin zayıf yazma becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bernaix (2013) araştırmasında, işitme kayıplı ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım performanslarında yaşadıkları zorlukları ele almış, araştırma sonucunda dil gelişimindeki gecikmenin yazılı anlatım becerisini etkilediği görülmüştür. İşiten akranları ile karşılaştırıldığında işitme kayıplı öğrencilerin olayları anlatırken daha az sözcük kullandığı, sözdizimine uygun cümleler kurmakta, düşüncelerini organize etmekte, bağlaç ve zarf kullanımında zorlandıkları belirtilmiştir.

Quinck, Harrison ve Erickson'un (2019) araştırmasında, koklear implant kullanan 19 ilkökul öğrencisinin yazılı anlatım performansları işiten akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grubun yazılı anlatımda benzer özelliklerde zorlandıkları görülmüştür. Benzer şekilde Bell vd., (2019) araştırmalarında koklear implantlı 14 öğrencinin yazılı anlatımlarını işiten akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, koklear implant grubunun yazılarında daha çok hata yaptığı, yazım doğruluğu ve harf-ses bilgisinde işiten grubun daha yüksek puan aldığı belirtilmiştir.

Aberth ve Werfel (2019), koklear implantlı bir öğrenci ile öz düzenleme stratejisine yönelik müdahale programının yazma becerindeki başarıyı iyileştirip iyileştirmediğini

incelemiştir. Araştırmada sensörinöral işitme kayıplı 11 yaşında koklear implantlı bir öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme stratejisine yönelik müdahalelerin yazma becerilerini ve potansiyel olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli avantajlar sağladığı belirlenmiştir. Milaham'ın (2020) araştırmasında, ortaokul üçüncü sınıfa giden işitme kayıplı iki öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazarken kendi deneyimlerin yararlandıkları, eski bilgiler ile yeni edinilen deneyimler arasında ilişki kurabildikleri, öğretim sürecinde kullanılan hikayelerden fayda sağladıkları ve yazının içeriğini organize edebildikleri görülmüştür.

Gardenfors ve Johansson'un 2023 yılında yaptıkları araştırmada, işitme kayıplı çocukların yazılı ürünlerini ve yazma süreçlerini dil gelişimi üzerinden incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 10-11 yaş aralığında işitme kayıplı 33, işiten 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitime ihtiyaç duyduğu ve yazma sürecinde dil bilgisi yönünden zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yazma sürecinde işitme kayıplı öğrencilerle gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının yazılı anlatımın gelişiminde önemli olduğu vurgulanmıştır.

1.1.8.2. Ulusal araştırmalar

İşitme kayıplı öğrencilerle yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde, farklı eğitim ortamlarında bulunan öğrencilerin yazılı ürünlerinin incelendiği, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirildiği, erken koklear implantın yazılı ürüne etkisinin incelendiği, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı ürünlerinin işiten akranları ile karşılaştırıldığı görülmektedir (Batur ve Atmaca 2018; Cepdibi, 2020; Çizmeçi ve Çiprut, 2018; Efe, 2016; Efe ve Karasu, 2017; Ekinci, 2007; Erdiken, 1989; 1996; Girgin ve Karasu, 2007; Göçmenler, 2016; Karasu, 2004; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu, Uzuner ve Beral, 2018; Sarıkaya, 2018; Tiryaki, 2014b; Yaşamsal, 2010). Ulusal alanyazında, işitme kayıplı öğrencilerle yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Erdiken'in 1989 yılında yaptığı araştırmada Eskişehir Sağırlar okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarında eğitimine devam eden 13-14 yaş işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, işitme kayıplı 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Doğal İşitsel Sözel yaklaşım ile eğitimin sürdürüldüğü İÇEM'deki ortaokul öğrencilerinin yazılı

anlatım performansları ile Sağırklar Ortaokulu öğrencilerinin performansları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. İÇEM'e devam eden öğrenciler yazma öncesi yapılan ön hazırlık çalışmasından olumlu etkilenirken, diğer öğrencilerin yazılı ürünlerinde ön hazırlık çalışmasının katkısı görülmemiştir. Yine Erdiken'in 1996 yılında yaptığı araştırmada, lise düzeyinde işitme kayıplı 25 öğrenciye, işbirliği-gözlem yöntemi ve anlatım yöntemi uygulanarak yazılı anlatım özellikleri arasında fark olup olmayacağı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, işbirliği-gözlem yöntemi uygulanan öğrencilerin sözcük dağarcığı, içeriği düzenleme ve toplam puanlarda, anlatım yöntemi uygulanan gruba göre daha yüksek puanlar alabildikleri görülmüştür.

Karasu'nun (2004) araştırmasında, kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 4- 8. Sınıf düzeyinde 25 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yazılı anlatım beceri puanı ile öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi, işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı, cihaz kullanım süresi ve takvim yaşı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yazılı anlatım becerisi ile okul öncesi eğitim, sınıf düzeyi, takvim yaşı ve sosyo-ekonomik düzey arasında düşük ilişki olduğu, erken cihazlandırılmanın yazılı anlatım beceri düzeyine doğrudan etki ettiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma ortamında eğitim gören işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının düşük olduğu ve yazılı anlatıma ilişkin süreçlerde deneyim eksiklikleri olduğu vurgulanmıştır. Benzer bir araştırma Efe (2016) tarafından gerçekleştirilmiş, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularında, öğrencilerin en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliklerinde zorlandıkları ve takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu ile yazılı anlatım puanı arasında anlamlı bir ilişki görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı sayısının azlığı, dağılımın heterojen olması, yaş aralığının geniş olması ve eğitim ortamının özellikleri açıklanmıştır.

Ekinci'nin (2007) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerin ad durum eklerini kullanım becerilerinin, doğaçlama konuşma, yazma ve ipucu ile konuşma becerileri yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 3-5. Sınıfa devam eden 42 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanım becerileri, işiten yaşlılarında göre istatistiksel olarak daha düşük bulunmuştur.

Girgin ve Karasu'nun 2007 yılında yaptıkları araştırmada İÇEM'de 4-8. Sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve bu beceriler üzerinde etkisi olabileceği düşünölen öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin belirlenen puanların yarısından fazlasına ulaştıkları ve orta düzeyde başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Yazılı anlatım beceri puanındaki değişimin %35'ini işitme cihazı kullanım süresi, %40'ını takvim yaşı ile açıklamıştır.

Tiryaki'nin (2014b) araştırmasında, ortaokulda öğrenim gören işitme kayıplı öğrencilerin yazılı metin oluşturmada yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 5- 8. Sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında, işitme kayıplı öğrencilerin kelime, cümle ve paragraf düzeyinde sorunlar yaşadıkları, yaşıtlarına göre daha kısa cümleler kurdukları, yazılarında kelime ve cümle tekrarları yaptıkları, bağlaç, sıfat ve zarfları nadiren kullandıkları, harf eksilttikleri, sözcükleri uygun yerde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Göçmenler'in (2016) araştırmasında, koklear implant kullanan çocukların okuma ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin birbiriyle ilişkisinin incelenmesi ve bulgularının normal işiten yaşıtlarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 6., 7. Ve 8. Sınıfta eğitimine devam eden ve koklear implant kullanan 20 öğrenci ile normal işiten akranları katılmıştır. Araştırma bulgularında, koklear implantlı çocukların okuma ve yazılı anlatım düzeylerinin normal işiten akranlarına göre anlamlı ölçüde düşük olduğu görölmektedir. Araştırmada, koklear implantlı çocukların kaynaştırma ortamında eğitim alsalar bile normal işiten yaşıtlarına göre daha düşük düzeyde okuma ve yazılı anlatım becerisi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karasu ve Uzuner'in 2017 yılında yaptığı çalışmada, işitme kayıplı üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma sürecinin planlama/hazırlık, taslak çıkarma, gözden geçirme/düzeltilme ve yayımlama aşamalarının uygulandığı ve bu uygulamalardan öğrencilerin fayda sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Karasu, Uzuner ve Beral'in (2018) araştırmasında, işitme kayıplı gençlerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda derslerde uygulanan etkinlik ve stratejilerin işitme kayıplı üniversite

öğrencilerinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı, ancak öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle daha uzun ve yoğun bir öğretim sürecine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Sarikaya'nın (2018) araştırmasında, problem çözme basamakları dikkate alınarak hazırlanmış görsel etkinliklerin, işitme kayıplı öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, görsel etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatım başarısını ve yazılı ürünün niteliğini artırdığı görülmüştür. Araştırmada, görsel etkinliklerin yazma becerisinin yanı sıra yazma tutumlarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Batur ve Atmaca (2018), İşitme Engelliler Ortaokulu 5 ve 8. Sınıflara devam eden öğrencilerin yazılı anlatımdaki söz varlığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğrencilerin yüklem zamanını doğru kullanamadıkları, kişi eklerinin kullanımında zorlandıkları, sözcük yazmada hata yaptıkları, cümleleri eksik bıraktıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda kızların erkeklere oranla fiilleri daha fazla kullandığı, videolar aracılığıyla öğrencilerin daha kolay yazdığı, bazı öğrencilerin ise noktalama işaretlerinin kullanımında hatalar yaptığı bulunmuştur.

Cepdibi'nin (2020) araştırmasında, işitme kayıplı öğrenciler ile işiten öğrencilerin yazılı ürünlerinde hikaye elementlerini kullanma düzeyi ve dile ilişkin biçimbirim bilgisi ile sözcük dağarcığı becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin farklı kelime kullanım becerisinin ve hikaye elementlerini kullanma düzeylerinin işiten öğrencilere göre düşük olduğu belirlenmiştir.

Ulusal alan yazında, koklear implantlı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Çizmeçi ve Çiprut, 2018; Yaşamsal, 2010). Yaşamsal'ın 2010 yılında yaptığı araştırmada, koklear implantasyon olma yaşının yazılı dil becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin yazılı ürünleri normal işiten yaşlıları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya koklear implantlı 34, normal işiten 35 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, koklear implantlı grubun ilkokul 4. Sınıftan itibaren bireysel olarak öykü oluşturabilecekleri ve kompozisyon yazabilecekleri sonucuna ulaşılmış, erken yaşta koklear implant olan çocukların geç implant olanlara göre yazılı anlatım puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çizmeçi ve Çiprut (2018), araştırmalarında koklear implantlı öğrenciler ve normal işiten akranlarının okuma ve yazma becerilerini değerlendirmeyi ve iki grubun performansını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, koklear implantlı öğrencilerin okuma, yazma ve

dil becerilerinde normal işiten akranlarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirtilmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı iki öğrencinin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; (a) Öğrencilerin yazılarında ne tür düzeltmeler yapılmıştır? (b) Yazıları gözden geçirme ve düzeltme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? (c) Öğrencilerin yazılı anlatım performansları nasıl gelişim göstermiştir? sorularına cevap aranmıştır.

1.3. Önem

Ülkemizde yeni doğan tarama testleri sayesinde doğumun hemen ardından tanılanan işitme kayıplı çocuklar, erken yaşta cihazlandırılabilen ve daha nitelikli işitsel girdilere olanak veren koklear implant uygulamaları erken yaşta yapılabilmektedir. Erken yaşta koklear implant olan çocukların geleneksel işitme cihazı kullananlara göre ilerleyen yaşlarda dil becerilerinin gelişiminde daha yüksek performans gösterdiklerini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Erçin ve Ovalı, 2019; Geers ve Hayes, 2012). Erken yaşta koklear implant olan işitme kayıplı çocuklar, normal işiten akranlarıyla birlikte eğitim alabilecekleri kaynaştırma ortamına dahil edilmektedir. İşitme kayıplı çocuklar dil becerilerinin gelişiminde işiten akranlarıyla benzer süreçlerden geçseler de koklear implant uygulamasına rağmen bu becerilerin gelişiminde işiten akranlarına göre gecikme yaşayabilmektedir. Okul yıllarında bu gecikme, okuma ve yazma becerilerine yansımakta ve bunun sonucunda tüm akademik becerilerde gecikmeye neden olmaktadır. Bu durum, koklear implant uygulamalarının başarısı için gerekli olan implantasyonun erken yaşta yapılmasını ve implant öncesi ve sonrası yoğun işitsel sözel eğitim olanaklarının sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte bu koşullar sağlanmasına rağmen genel eğitim ortamında bireysel ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetleri sunulmayan koklear implantlı öğrenciler, okuma ve yazma becerilerinde işiten akranlarının gerisinde kalabilmektedir (Efe, 2016; Karasu, 2004).

Yazma becerisinin gelişimi öğrencinin akademik hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, anlamlı etkinliklerle yazma sürecine yer verildiğinde işitme kayıplı öğrencilerin nitelikli yazılı ürünler üretebilecekleri belirtilmektedir. Yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme süreci, yazının niteliğinin

gelişmesine, hataların düzeltilmesine ve yazılı anlatım performansının artmasına hizmet etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma ortamında bulunan ve yazılı anlatım becerisinde zorluk yaşayan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi, koklear implantlı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesine ve destek eğitim hizmetinin planlanmasına yol gösterebilir. Bununla birlikte veriye dayalı kayıt, öğretim durumlarında istedik çıktılara ulaşmanın önemli bir yoludur. Veriye dayalı kayıt yoluyla dinamik bir süreç olan öğretim uygulamalarında nesnel kayıtların alınması mümkün olmaktadır (Tekin-İftar, 2019). Bu araştırmada, yazılı ürünleri gözden geçirme düzeltme sürecinin veriye dayalı olarak kaydedilmesinin, yazma sürecinin ve gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının önemini vurgulayarak alan yazın ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, öğrencilerin odyolojik ve eğitimsel bilgilerine ilişkin ailelerden ve öğretmenden alınan bilgilerin doğru olduğu varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, kaynaştırma ortamında işiten akranlarıyla birlikte 6. Sınıfa devam eden koklear implantlı iki öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının uygulandığı 2022-2023 öğretim yılının ikinci döneminde hikaye türünde elde edilen yazılı ürünlerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, ön hazırlık çalışmasında kullanılan sıralı kartlar ve tek kartlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada sıklıkla kullanılan terimlerin tanımları şunlardır:

Bütünleştirme: Bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile tam zamanlı eğitimden ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanarak faydalanması olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2008; Koç, 2021).

İşitme Düzeyi: Normal işiten bir bireyde işitme algısını oluşturan en düşük ses basınç seviyesi olarak adlandırılmaktadır (Turan, 2017).

İşitme Eşiği: Kişinin duyabildiği en alçak ses seviyesidir (Turan, 2017).

İşitme Kaybı: İşitme yollarının herhangi birinde meydana gelen patolojiler nedeniyle çevredeki seslerin algılanamamasıdır (Belgin 2017).

Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresi: Yazılı üründe öğrencinin düşüncelerini gözden geçirmesine, yeni düşünceler ilave etmesine ya da çıkartmasına, imla ve noktalama hatalarını kendisinin fark ederek yazısını düzeltmesine olanak sağlayan evredir (Karasu, 2004).

Kaynaştırma: Kaynaştırma; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Koklear İmplant: İşitme cihazlarından yeterli şekilde fayda görmeyen ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı kişilerin işitme duyusunun sağlanabilmesi için kullanılan tıp, mühendislik ve teknolojinin ortak çalışması ile ortaya çıkan elektronik cihazlardır (Belgin, 2017).

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım bireylerin geçmişte edindikleri yaşantıların, duyguların, düşüncelerin, hayallerin, istek ve arzuların yazı aracılığıyla kağıt üzerine etkili bir şekilde aktarılmasıdır (Karasu, 2004; Efe, 2016).

Yazma Süreci: Bireyin düşüncelerini kağıda aktarmadan önce konuyu belirlemesiyle başlayan ve yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar geçen süreci kapsar (Karasu, 2004).

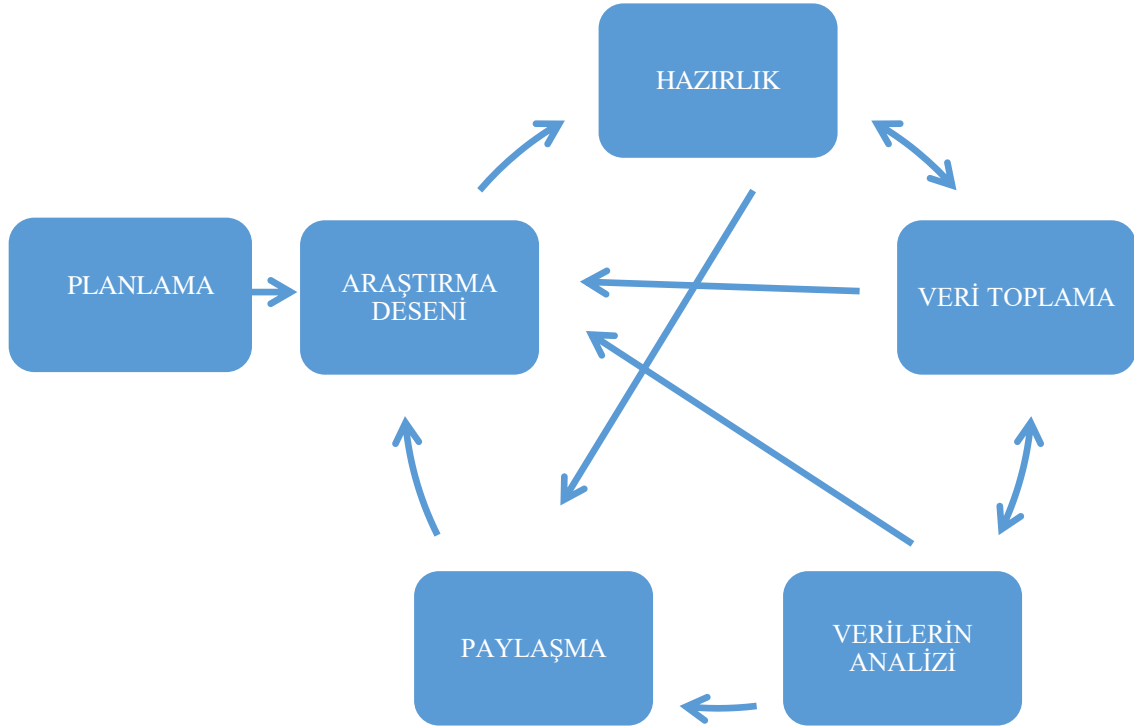
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama teknikleri ve araçları, veri toplama süreci, inandırıcılık, verilerin analizi ve araştırma etiği sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

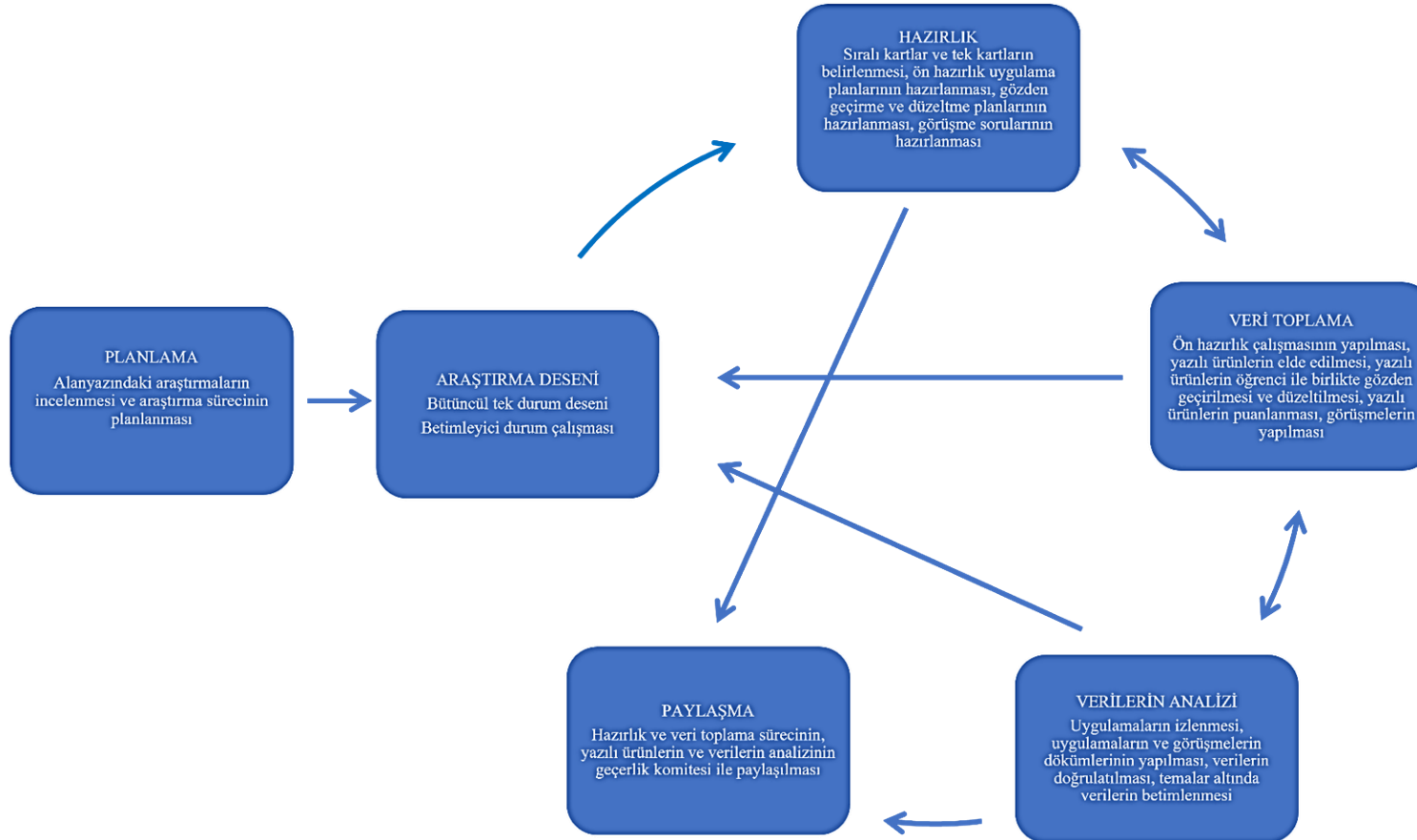
Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çevresinde, sınırların kesin olarak belli olmadığı, olayı, durumu, bireyleri, ortamları veya süreci derinlemesine incelemeye olanak sağlayan, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan nitel bir araştırma desendir (Kazan, 2016; Heale ve Twycross, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Başka bir tanıma göre durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Çakan, 2021). Durum çalışması süreci şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Durum çalışması (Yin, 2018).

Şekil 2.1 'de görüldüğü gibi durum çalışması, araştırmayı planlama ile başlayarak araştırma deseni, hazırlık, verilerin toplanması, verilerin analizi ve paylaşılmasını içeren dinamik ve döngüsel bir süreçtir. Planlama aşamasının ardından araştırma deseni belirlenerek veri toplama sürecine ilişkin hazırlık yapılmaktadır. Hazırlık aşaması ile verilerin toplanması aşaması karşılıklı etkileşim halindedir. Benzer şekilde verilerin toplanması ve verilerin analizi arasında da karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Sürecin tamamında yapılan hazırlıkların, elde edilen verilerin ve verilerin analizinin paylaşılması gerekmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmanın döngüsü Şekil 2.2.'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Araştırma döngüsü

Durum çalışmasının kendi içinde çeşitli türleri bulunmaktadır. Durum çalışmaları; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz biriminin kullanıldığı çalışmalardır. Genel standartlara uymayan, kendine özgü durumların çalışılmasında da bütüncül tek durum deseni kullanılır. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu durum desenidir. Bütüncül çoklu durum deseni, birden fazla duruma tek bir analiz birimi çerçevesinde odaklanan araştırmalarda kullanılmaktadır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ise birden fazla durumun her biri kendi içinde alt birimlerine ayrılarak analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, koklear implantlı iki öğrencinin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme aşaması ele alındığı ve tek bir analiz birimi belirlendiği için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bununla birlikte durum çalışmaları; keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı çalışmalar şeklinde de sınıflandırılabilir. Keşfedici durum çalışması, araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı veriler ile araştırmanın olgusunu keşfetmesidir. Betimleyici durum çalışmasında daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Açıklayıcı durum çalışması ise daha çok araştırmanın amacını “neden” ve “nasıl” soruları ile açıklamaya çalışmaktadır (Yin, 2014). Bu sınıflandırmaya göre bu araştırmada, yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinin detaylı bir şekilde betimlenmesi amaçlandığı için betimleyici durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; kaynaştırma ortamında bulunan koklear implant kullanıcısı iki öğrenci, araştırmacı, öğrencilerin ebeveynleri, öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve geçerlilik komitesi üyelerinden oluşmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde serbest yazı çalışmaları ilkokul dördüncü sınıfta başlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu nedenle bu araştırmaya kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden dördüncü sınıf ve üzerindeki koklear implant kullanıcısı öğrencilerin dahil edilmesi planlanmıştır. Katılımcılara ulaşmak amacıyla Milli Eğitim Araştırma Uygulama İzni alınmıştır (EK-1). Sonrasında yapılan taramada, araştırmacının öğretmen olarak çalıştığı ilde kaynaştırma ortamında beş ve altıncı sınıfta eğitimine devam eden üç koklear implant kullanıcısı öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerisine

ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, sonrasında öğrencilerle bir hikaye kitabının resimlerine bakılmış ve bundan yola çıkarak bir hikaye yazmaları istenmiştir. Öğretmen görüşleri ve yazılı ürünlerin değerlendirilmesi sonrasında beşinci sınıfa devam eden öğrencinin yazılı ürününde düşüncelerini organize edebildiği, olayları mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazabildiği, yazının bölümlerine dikkat ettiği, cümlelerin sözdiziminin doğru olduğu, noktalama ve imlanın uygun olduğu görülmüş ve geçerlik komitesi kararıyla bu öğrencinin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarına ihtiyaç duymadığı belirlenmiştir. Altıncı sınıfa devam eden iki öğrencinin yazılı ürünleri değerlendirildiğinde ise olayları kısaca birkaç cümle ile yazmaya çalıştıkları, yazının bölümlerine dikkat etmedikleri, cümlelerinde sıklıkla sözdizimi hataları olduğu, noktalama ve imlada uygun kullanımların sınırlı olduğu görülmüş ve geçerlik komitesi görüşleri doğrultusunda bu öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarına ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda bu araştırmaya kaynaştırma ortamında altıncı sınıfa devam eden koklear implant kullanıcısı iki öğrenci dahil edilmiş ve bu öğrencilerin ailelerinden gönüllü katılım izni alınmıştır (EK-2). Etik kurallar çerçevesinde katılımcı öğrencilerin isimleri değiştirilerek demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri

Öğrenci İsimleri	Sınıf düzeyi	Takvim yaşı (yıl;ay)	Kİ* kullanım durumu	Kİ yaşı (yıl;ay)	Kİ’den önce İC** kullanım süresi (ay)	Kİ kullanım süresi (ay)	Kaynaştırmaya başlama yaşı (yıl;ay)
Yunus	6	12;1	Sol	1;9	3	124	3;9
Beyza	6	11;6	Sağ	1;5	6	122	4;2

*Kİ= Koklear İmplant,

** İC= İşitme Cihazı

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, Yunus’un takvim yaşı 12 yıl 1 ay, Beyza’nın takvim yaşı 11 yıl 6 aydır. Yunus sol, Beyza sağ, kulağında koklear implant kullanmaktadır. Yunus 1 yıl 9 ay, Beyza ise 1 yıl 5 aylıkken koklear implant kullanmaya başlamıştır. Koklear implant olmadan önce Yunus 3, Beyza 6 ay kulak arkası işitme cihazı kullanmıştır. Öğrencilerin kaynaştırma ortamında eğitime başlama yaşı ise Yunus’un 3 yıl 9 ay, Beyza’nın 4 yıl 2 aydır. İki öğrencinin ailesi de aile eğitimi almadığını belirtmiştir. Aileler ile yapılan görüşmede, Beyza’nın hem implant öncesi işitme cihazını

hem de koklear implantı düzenli olarak kullandığı, Yunus'un ise çocukluk döneminde cihazının çok fazla arızalandığı, bundan kaynaklı uzun süre hem kulak arkası hem de koklear implant cihazını kullanamadığı, bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcıların odyolojik bilgileri, ailelerin elinde bulunan resmi evraklar yoluyla teyit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan araştırmacı, 2015 yılında Turgut Özal Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu/Odyometri programından, 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim dalından mezun olmuştur. 2020 yılından itibaren MEB'e bağlı bir ilkokulda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İşitme Engelliler Eğitimi programında tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Bu araştırmada geçerlik komitesi iki üyeden oluşmaktadır. Üyelerden biri yüksek lisans tez danışmanıdır. Tez danışmanının işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi üzerinde otuz yıllık deneyimi bulunmaktadır. Diğer komite üyesi ise nitel araştırma yöntemleri üzerine çalışmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimi üzerine yirmi beş yıllık deneyime sahiptir.

Araştırmanın diğer katılımcılarını oluşturan ebeveynlerden Yunus'un annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası ise madende laboratuvar teknisyenidir. Yunus'un işitme kayıplı bir kardeşi bulunmaktadır. Beyza'nın annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımıdır, babası madende işçi olarak çalışmaktadır. Altı kardeşi olan Beyza'nın kardeşlerinin ikisi işitme kayıplıdır. Yunus ve Beyza'nın ebeveynleri, evde tüm çocuklarıyla sözel iletişim kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı okulda farklı şubelerde 6. Sınıfa devam eden Yunus ve Beyza'nın Türkçe öğretmeni 17 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Önceki yıllarda kaynaştırma ortamında işitme kayıplı öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler ile çalışmıştır. Türkçe öğretmenin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimi bulunmamaktadır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Durum çalışmalarının geçerliğini ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla çoklu veri kaynaklarından yararlanılmalıdır (Yin, 2014). Bu araştırmada yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecini derinlemesine incelemek amacıyla; (a) gözlem, (b) görüşme, (c) geçerlilik komitesi toplantıları ve tutanakları, (d) süreç ürünleri, (e) belgeler,

(f) ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller, (g) yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu (h) yazı düzeltme taksonomisi ve (i) araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

(a) *Gözlem:* Araştırmacıya ilk elden veriye ulaşma imkanı sağlayan gözlem, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir. Gözlemler direkt gözlem veya katılımcı gözlem şeklinde yapılabilir (Yin, 2014). Bu araştırmada, araştırma amacı doğrultusunda araştırmacının gözden geçirme ve düzeltme sürecini yürütmesi nedeniyle katılımcı gözlemden yararlanılmıştır. Araştırma uygulamalarını gözlemede video kayıt cihazları önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, ön hazırlık çalışmalarını gözlemek, gözden geçirme ve düzeltme sürecinin planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığını, öğrencinin yazısını yazarken ve düzeltirken uygulamacının belli kuralları yerine getirip getirmediğini incelemek ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla ön hazırlık çalışması, öğrencinin yazılı ürünü yazması ile gözden geçirme ve düzeltme sürecinin video kaydı alınmış ve gözlemler video kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ön hazırlık çalışması, öğrencinin yazısını yazması ile yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme süreleri Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ön hazırlık çalışması, öğrencinin yazısını yazması, yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme süreleri

Öğrenci adı	Tarih	Ön hazırlık süresi	Yazma süresi	Gözden geçirme ve Düzeltme süresi
Yunus	02.03.2023	7'07"	5'55"	10'16"
Beyza	01.03.2023	5'30"	6'11"	14'52"
Yunus	09.03.2023	6'49"	5'49"	20'22"
Beyza	08.03.2023	5'00"	8'06"	18'57"
Yunus	23.03.2023	7'02"	6'25"	16'27"
Beyza	22.03.2023	5'30"	5'29"	19'00"
Yunus	31.03.2023	8'30"	7'41"	15'09"
Beyza	29.03.2023	6'28"	7'16"	18'03"
Yunus	06.04.2023	7'21"	12'26"	19'08"
Beyza	05.04.2023	5'40"	9'12"	16'56"
Yunus	13.04.2023	6'44"	8'15"	15'15"
Beyza	12.04.2023	6'37"	8'11"	19'29"
Yunus	27.04.2023	8'15"	12'54"	18'00"
Beyza	05.05.2023	6'23"	9'21"	15'43"
Yunus	05.05.2023	5'55"	8'26"	15'52"
Beyza	03.05.2023	5'45"	12'47"	17'46"
Yunus	11.05.2023	7'07"	13'34"	16'34"
Beyza	10.05.2023	5'33"	10'31"	19'21"
Yunus	18.05.2023	9'21"	11'27"	17'18"
Beyza	17.05.2023	5'15"	12'29"	16'23"
Yunus	26.05.2023	9'21"	10'15"	18'10"
Beyza	02.06.2023	7'07"	13'46"	17'29"
Yunus	02.06.2023	8'05"	12'24"	15'30"
Beyza	06.06.2023	6'53"	11'34"	17'13"

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi her bir öğrenci ile 12 uygulama yapılmıştır. Ön hazırlık çalışması Yunus ile en az 5 dakika 55 saniye, Beyza ile 5 dakika sürmüştür. Ön hazırlık çalışmasından sonra öğrencilerden paylaşılan konu ile ilgili bir hikaye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazma süreleri 5 dakika 55 saniye ile 13 dakika 46 saniye arasında değişmiştir. Yazma işlemi bittikten sonra gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme süreci, Yunus ile 10’16’’ ile 20’22’’, Beyza ile 14’52’’ ile 19’29’’ arasında sürmüştür.

b) Görüşme: Önceden belirlenmiş bir konu üzerine soru sorma ve yanıt alma süreci olan görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşme yoluyla deneyimler, düşünceler, tepkiler ve tutumlar anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, araştırmanın başında, ortasında ve sonunda

öğrencilerin ebeveynleri ve Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmene, öğrencilerin yazma aktivitelerine katılımı ve yazma sürecine ait tutumlarına yönelik görüşleri (EK-3) ebeveynlere öğrencinin evde yazılı materyalleri kullanması ve yazılı ürün üretmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur (EK-4). Öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler verilerin analizinde kullanılmak üzere ses kaydına alınmıştır. Ebeveynler ve öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler*

Görüşme Tarihi	Görüşülen Kişi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
15.02.2023	Yunus'un annesi	8'55"	Yunus'un evi
15.02.2023	Beyza'nın anne ve babası	7'42"	Beyza'nın evi
16.02.2023	Türkçe Öğretmeni	9'18"	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü toplantı odası
11.04.2023	Türkçe Öğretmeni	5'22"	Zeka oyunları sınıfı
12.04.2023	Beyza'nın anne ve babası	5'15"	Beyza'nın evi
13.04.2023	Yunus'un annesi	6'01"	Yunus'un evi
30.05.2023	Beyza'nın anne ve babası	4'29"	Beyza'nın evi
31.05.2023	Türkçe Öğretmeni	5'28"	Zeka oyunları sınıfı
01.06.2023	Yunus'un babası	4'32"	Zeka oyunları sınıfı

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, araştırma sürecinin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere Beyza ve Yunus'un ebeveynleri ve Türkçe öğretmeni ile toplam 9 yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında ve ortasında Yunus'un annesi ile görüşülmüş, araştırma sonunda ise annenin katılmaması sebebiyle baba ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde Beyza'nın anne ve babasıyla bir arada görüşülmüştür. Görüşme süreleri, 5 dakika 15 saniye ile 9 dakika 18 saniye arasında değişmiştir.

c) *Geçerlik komite toplantıları ve tutanakları:* Nitel araştırmalarda geçerlik komitesi, araştırmanın geçerliği, güvenilirliği ve inandırıcılığı açısından önem taşımaktadır (Erkoçak, Fidan ve Arastamam, 2018). Araştırmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin toplanması ve analizi gibi aşamalarda uzman görüşlerinin alınması araştırmanın tutarlı ve amacına uygun yürütülmesi açısından önemlidir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014). Bu

araştırma sürecinin tamamında, geçerlik komitesi tarafından her hafta düzenli olarak ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller ve uygulama planları incelenmiş, ön hazırlık çalışması, yazma evresi ve gözden geçirme ve düzeltme uygulamalarının video kayıtları izlenmiş ve yazılı ürünlerin puanları kontrol edilmiştir. Bu süreçte geçerlik komitesi tarafından verilen dönütler doğrultusunda önerilen düzeltmeler yapılmış, toplantı tutanakları komite üyeleriyle paylaşılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2. 4.'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler

Toplantı No	Toplantı Tarihi	Saati/Süresi	Yer (Çevrimiçi)	Gündem
1	27.02.2023	14.00/32'52"	Zoom Platformu	Sonraki hafta için hazırlanan 'kar fırtınası' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
2	06.02.2023	14.00/26'07"	Mergen*	Sonraki hafta için hazırlanan 'kış' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
3	13.03.2023	14.00/31'24"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'otobüs kazası' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, görüşme dökümleri
4	27.03.2023	14.00/30'00"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'trafik-kütüphane' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
5	03.04.2023	14.00/41'23"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'hasta çocuk' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, verilerin analizi
6	10.04.2023	14.00/25'12"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'yangın' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, verilerin analizi
7	24.04.2023	14.00/28'03"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'bayram hediyesi' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
8	01.05.2023	19.00/14'01"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'trafik- lastik değişimi' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, görüşme dökümleri, verilerin analizi
9	08.05.2023	14.00/18'58"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'fotoğraf çekimi' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
10	15.05.2023	14.00/27'26"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'park' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, verilerin analizi
11	22.05.2023	20.00/22'06"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'et kaçırın köpek' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, yazılı anlatım puanları
12	29.05.2023	14.00/48'37"	Mergen	Sonraki hafta için hazırlanan 'mutfak' konulu materyalin uygunluğu ve uygulama planında yer alan sorular, verilerin analizi
13	05.06.2023	14.00/29'27"	Mergen	Görüşme dökümleri, verilerin analizi
14	12.06.2023	16.00/23'46"	Mergen	Verilerin analizi

*Mergen= Anadolu Üniversitesi öğrenme yönetim sistemi

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi geçerlik komitesi ile 14 toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda ön hazırlık çalışmasında kullanılacak materyal, uygulama planlarında yer alan sorular, görüşme sonuçları, yazılı anlatım puanları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

d) Süreç ürünleri: Süreç ürünleri, araştırma sürecinde ortaya çıkan ürünlerdir (Yin, 2014). Bu çalışmada süreç ürünleri, ön hazırlık çalışması ile gözden geçirme ve düzeltme sürecindeki uygulamaları içeren planlar ve yazma işlemi sonrasında elde edilen öğrencilerin yazılı ürünlerinden oluşmaktadır. Ön hazırlık çalışmasında kullanılan uygulama planında uygulamayı açıklayan giriş cümlesi, materyalle ilgili sorulacak sorular ve uygulama esnasında öğrencinin katılımına yönelik olası durumlar yer almaktadır (EK-5). Gözden geçirme ve düzeltme sürecindeki uygulamalar öğrencinin sözcük düzeltme veya cümle düzeltme ihtiyacı dikkat edilerek planlanmıştır (EK-6). Ön hazırlık çalışması sonrasında öğrencilerden bir hikaye yazması istenmiş ve yazılı ürünler elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinden örnekler EK-7'de sunulmuştur.

e) Belgeler: Belgeler, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada belge olarak öğrencinin odyolojik, demografik ve eğitimsel bilgilerinin yer aldığı Öğrenci Bilgi Formu (EK-8) ile odyogramları, koklear implant tarihleri ve işitme cihazı bilgilerini içeren hastane evrakları kullanılmıştır.

f) Ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller: Öğrencilerin yazılı ürünlerini elde etmeden önce yapılan ön hazırlık çalışması, yazının niteliğini etkileyen önemli bir faktördür. Ön hazırlık çalışması öğrencinin bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olarak dilin farklı işlevlerde kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Karasu, 2004; Efe, 2016). Bu nedenle bu çalışmada, ön hazırlık çalışması kapsamında her öğrenci ile sıralı kart ve tek kartlarda yer alan olaylar paylaşılmış, sonrasında öğrencinin bununla ilgili bir hikaye yazması istenmiştir. Ön hazırlık sürecinde kullanılan sıralı kart ve tek kartların uygulama tarihleri ve konuları Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. *Ön hazırlık sürecinde kullanılan sıralı kart ve tek kartlara ilişkin bilgiler*

Hafta	Beyza	Yunus	Materyal	Materyalin Konusu
1	01.03.2023	02.03.2023	Sıralı kart	Karlı bir havada ağacın traktöre devrilmesi, ağacın traktörün üstünden çekilmesi
2	08.03.2023	09.03.2023	Tek kart	Kışın göl kenarında zaman geçiren insanlar
3	22.03.2023	23.03.2023	Sıralı kart	Otobüsün önüne kedi çıkması, otobüste oturan çocuğun teyzenin üstüne düşmesi
4	29.03.2023	31.03.2023	Tek kart	Kütüphaneden çıkan çocukların servise binmesi, caddede zaman geçiren insanlar
5	05.04.2023	06.04.2023	Sıralı kart	Çocuğun hastanede bekleme odasında beklemesi, doktorun muayene etmesi
6	12.04.2023	13.04.2023	Tek kart	Binada yangın çıkması, itfaiyecilerin yangını söndürmeye çalışması
7	02.05.2023	27.04.2023	Sıralı kart	Bayramda bir annenin çocuğuna ve annesine hediye alması ve hediyeleri karıştırması
8	03.05.2023	05.05.2023	Tek kart	Lastiği patlayan bir sürücünün lastik değiştirmesi, polislerin trafiği düzenlemesi
9	10.05.2023	11.05.2023	Sıralı kart	Çocuklarıyla gezen bir babanın fotoğraf çekmek istemesi, fotoğraf çekerken düşmesi
10	17.05.2023	18.05.2023	Tek kart	Parkta insanların keyifle zaman geçirmeleri
11	02.06.2023	26.05.2023	Sıralı kart	Bir köpeğin eti çalması ve yavrularına götürmesi
12	06.06.2023	02.06.2023	Tek kart	Anne, baba ve çocukların ev işlerini birlikte yapmaları

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi Yunus ve Beyza ile gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmasında bir hafta sıralı kart, sonraki hafta tek kart olmak üzere toplam 6 sıralı kart, 6 tek kart kullanılmıştır. Sıralı kartlar, olayların birbirini mantıklı bir şekilde takip ettiği, en az 2 resimden oluşan ve bir hikaye içeren kartlardır (Girgin, 2007). Bu çalışmada 4 ile 6 resimden oluşan, olayların sıralı bir şekilde birbirini takip ettiği, günlük yaşamdaki olayları kapsayan, kültürel özelliklere, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun sıralı kartlar kullanılmıştır. Tek kartlarda bir olay veya birbirine bağlı olaylar bütünü bulunur (Karasu, 2004). Tek karttaki olaylar da sıralı kartlara benzer olarak bir hikayeyi içermektedir. Bu çalışmada, birbiriyle ilişkili olayların tek bir resimde görüldüğü,

günlük yaşamdaki olayları kapsayan tek kartlar kullanılmıştır. Ön hazırlık sürecinde kullanılan sıralı kart ve tek kartlara ilişkin örnekler EK-9 ve 10'da sunulmuştur.

g) *Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu*: Yıldızlar'ın (1994) geliştirmiş olduğu yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu, Karasu (2004) tarafından uyarlanmış ve işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Geçerliği alınmış bir değerlendirme aracı olan yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak veren formda, başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk 22 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu araştırmada yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu EK-11'de, formun kullanımına yönelik izin belgesi EK-12'de sunulmuştur.

h) *Yazı düzeltme taksonomisi*: Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek ve gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemek amacıyla yazı düzeltme taksonomisi kullanılmıştır. İlk olarak Faigley ve Witte (1981) tarafından oluşturulan yazı düzeltme taksonomisi daha sonra Crawford ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiş, Karasu (2014) tarafından işitme kayıplı öğrencilere yönelik uyarlanmıştır. Taksonomi, hata türlerini, yazı düzeltme çalışmalarında düzeltmeye ihtiyaç duyulan birimleri ve düzeltme şeklini incelemeye olanak vermektedir. Yazı düzeltme taksonomisi Şekil 2.3'te sunulmuştur.

Hatayı Düzeltme Türü / Tanım	
Ses, hece, ek veya sözcük silme (deletion)	• Ses, hece, ek, sözcük veya noktalama işareti olmak üzere herhangi bir birim silinir.
Yerine ses, hece, ek veya sözcük <u>koyma</u> (substitution)	• Bir sesin yerine başka bir ses, bir hecenin yerine başka bir hece, bir ekin yerine başka bir ek, bir sözcüğün yerine başka bir sözcük veya bir noktalama işaretinin yerine başka bir noktalama işareti koyulur.
Ses, hece, ek veya sözcük <u>ekleme</u> (addition)	• Ses, hece, ek, sözcük veya noktalama işareti olmak üzere herhangi bir birim eklenir.
<u>Yeniden düzenleme</u> (rearrangement)	• Cümlecik, cümle veya paragraf yeniden düzenlenir. Cümle içinde sözcüklerin yeri değiştirilebilir. Yapılan değişiklikler genellikle yazının daha iyi duruma gelmesini sağlar.
<u>Yazım kuralları</u> (spelling)	• Yazım kurallarına ilişkin düzeltmeler sözcük veya ek düzeyinde meydana gelir. Büyük- küçük harf kullanımı, eklerin birleşik-ayrı yazımı ve sözcüklerin konuşma dilinde yazılması yazım kuralları içinde ele alınır.
<u>Birleştirme</u> (consolidation)	• Cümlecik, cümle veya paragraf düzeyinde birleştirme yapılabilir.
<u>Genişletme</u> (expansion)	• Genişletme cümlecik veya cümle düzeyinde meydana gelir. Yapılan genişletme, bir birimin olduğu yerde birkaç birimin oluşmasını sağlar.

Hatanın Düzeltildiği Birim / Tanım	
Ses / Hece	• Sözcükleri oluşturan her bir sesin veya seslerin bir araya gelmesiyle oluşan hecelerin düzeltilmesini kapsar.
Ek	• Türkçede sözcüğe eklenmesiyle anlam değişikliğine neden olan her bir çekim veya yapım ekinin düzeltilmesini kapsar.
Sözcük	• İsim, sıfat, fiil, zarf, edat, bağlaç veya kısaltmaları kullanmayı kapsar.

Şekil 2.3: Yazı Düzeltme Taksonomisi

Cümlecik	<ul style="list-style-type: none"> •Esas cümleye bağlı olan yardımcı düşüncelerde yapılan değişiklikleri içerir. En az iki sözcüğün yan yana gelmesiyle oluşan sözdizimi kurallarına uygunluk cümlecik birimde ele alınabilir. Örneğin; sıfat tamlamalarında sıfat ve ismin arka arkaya gelmesi (mavi kalem), isim tamlamalarında tamlayanın ve tamlananın doğru sırada kullanımı (kapının önü), benzetmelerde edat kullanımının yeri (Kerim gibi)...
Cümle	<ul style="list-style-type: none"> •Özne ve yüklemden oluşur, yan cümleciklerle birlikte anlatılmak istenen ana düşünceyi içerir. Cümle düzeyinde yapılan düzeltmelerde noktalama işaretlerinin doğruluğu değerlendirilmez. Cümleyi oluşturan sözcüklerin çoğunun yanlış yazımı ve anlatılmak istenen düşüncenin anlaşılmasını durumunda cümle düzeltilmesi yapılır.
Birkaç cümle	<ul style="list-style-type: none"> •Tek başına bir paragrafın düzeltilmesini içerir.
Paragraf	<ul style="list-style-type: none"> •Genişletme cümlecik veya cümle düzeyinde meydana gelir. Yapılan genişletme, bir birimin olduğu yerde birkaç birimin oluşmasını sağlar.
Noktalama	<ul style="list-style-type: none"> •Cümlenin başında, ortasında ve sonunda kullanılan noktalama işaretleri ile başlık ve kısaltmalarda kullanılan noktalama işaretlerini kapsar.

Hatayı Düzeltme Şekli / Tanım	
Hatayı bularak yardım almadan düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> •Öğrenci cümleyi okur ve hatasını bularak kendisi düzeltir
Hata gösterildiğinde kendisi düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen hatayı gösterir ve öğrencinin hatayı kendisinin düzeltmesini ister.
Hatayı dinleyerek düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen hatayı sözel olarak düzeltir ve öğrencinin dinleyerek düzeltmesini ister.
Düzeltilen yazıya bakarak düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen hatayı düzelterek başka bir kağıda yazar ve öğrencinin bakarak düzeltmesini ister.

Şekil 2.3: Yazı Düzeltme Taksonomisi (Devamı)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi yazı düzeltme taksonomisi düzeltmenin türü, düzeltmenin yapıldığı birim ve düzeltmenin şekli olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Düzeltmenin türü ses, hece ek veya sözcüğe yapılan silme, ekleme, yerine koyma, yeniden düzenleme, yazım kuralları, birleştirme ve genişletmeyi kapsamaktadır. Düzeltmenin yapıldığı birimde ses/hece, ek, sözcük, cümlecik, cümle, birkaç cümle, paragraf ve noktalama birimleri ele almıştır. Düzeltmenin şeklinde ise öğrenci ile birlikte hatanın nasıl düzeltildiği incelenmektedir (Karasu, 2014).

(i) *Araştırmacı günlüğü*: Nitel araştırma sürecinde günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada araştırmacı; ön hazırlık süreci için yapılan hazırlıkları, planları, uygulamaları, öğrencilerin katılımını, sorulara verdikleri cevapları ve değerlendirmeleri araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı günlüğü World belgesine yazılmış, Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile 37 sayfadan oluşmuştur.

2.4. Pilot Çalışma

Pilot çalışma, 17-22 Şubat 2023 tarihlerinde, ikisi normal işiten, biri koklear implantlı üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Koklear implantlı öğrenci dördüncü sınıf, normal işiten öğrenciler dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileridir. Her öğrenci ile bire bir ortamda gerçekleştirilen uygulamalarda sıralı kartlar kullanılarak ön hazırlık çalışması yapılmış, ardından öğrencilerden bir hikaye yazmaları istenmiştir. Sonrasında yazılı ürünler öğrenci ile birlikte gözden geçirilerek düzeltilmiştir. Pilot çalışmadaki bu uygulamalar video teybe kaydedilmiş, tez danışmanı tarafından uygulamalar izlenerek ön hazırlık çalışması, gözden geçirme ve düzeltme süreci ile yazılı anlatım puanları kontrol edilmiştir. Danışmanın geri bildirimini doğrultusunda uygulama planları ve yazılı anlatım puanları düzenlenmiştir.

2.5. Araştırma Ortamı

Bu araştırma, normal işiten yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında bulunan koklear implantlı öğrenciler ile gerçekleştirilmesinden dolayı öğrencilerin devam ettiği MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda, okul idaresinin gösterdiği boş bir sınıfta yürütülmüştür. Birebir ortamda gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin koklear implant bulunan kulağına yakın olacak şekilde yan yana oturulmuştur. Uygulamalar, sınıf öğretmenin

yönlendirmesiyle öğrencilerin sınıf içindeki programlarını aksatmayacak şekilde Beyza ile Çarşamba günleri, Yunus ile Perşembe günleri saat 14.00'da gerçekleştirilmiştir.

2.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırma amacı doğrultusunda araştırmacı, katılımcı bir role sahiptir. Araştırmacının sürece doğrudan dahil olması nedeniyle çeşitli rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır (Yin, 2014). Bu araştırmada araştırmacı, araştırmacı rolüyle araştırma amacı doğrultusunda alanyazın ve uygulamada görülen ihtiyaçları belirlemiş, verileri toplamış, analiz etmiş ve yorumlamıştır. Yazılı ürünlerin elde edilmesi ve gözden geçirilerek düzeltilmesi sürecinde ise öğretmen rolüyle ön hazırlık çalışmasındaki materyalleri hazırlamış, uygulamaları planlayarak gerçekleştirmiş ve yazılı ürünleri değerlendirmiştir.

2.7. Veri toplama Süreci

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 12 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalarla elde edilmiştir. Katılımcılar belirlendikten sonra öğretmen ve aileler ile görüşülmüş, iki öğrenciyle ayrı günlerde olmak üzere, birebir ortamda her hafta birer gün uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın başlangıcında ön hazırlık çalışması kapsamında konuyla ilgili bir giriş cümlesi söylenerek sıralı kart ve tek karttaki olaylar paylaşılmıştır. Ana olaylarla ilgili sorular sorularak öğrencinin olayları anlatması istenmiş, soruların dışında öğrencinin katılımları kabul edilmiş ve anlatımları dinlenmiştir. Ardından öğrenciye çizgili bir A4 kağıt vererek paylaşılan olaylarla ilgili bir hikaye yazması istenmiştir. Öğrenciler hikayeyi yazarken süre kısıtlamasına gidilmemiş, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilerin hikaye ile ilgili soru sorması durumunda bu sorular cevaplandırılmıştır. Öğrenciler hikayeyi yazdıktan sonra yazdıklarını gözden geçirmeleri istenmiş ve istiyorlarsa yazıları üzerinde düzeltme yapabilecekleri söylenmiştir. Öğrenci yazısını gözden geçirmeyi tamamladıktan sonra öğretmen ile gözden geçirme ve düzeltme aşamasına geçilmiştir. Gözden geçirme ve düzeltme süreci, araştırma soruları çerçevesinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.8. İnanlırıcılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, “ınanlırıcılık” başlığı altında ele alınmaktadır. İnanlırıcılık, araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve bu yaklaşımla sonuçların nesnel olduğuna dair kanıtlar sunulmalıdır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bir araştırmanın inandıracı olabilmesi, bazı kriterleri yerine getirmesine bağlıdır. Bu kriterler inanılırlık (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarılabirlik (transferability) başlıkları altında ele alınabilir (Merriam, 2013).

Bu araştırmada inanılırlık kapsamında, veriler uzun süreli, derinlemesine ve sistematik toplanmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde ön hazırlık sürecinde kullanılan materyaller ve uygulama planları ile uygulama sonrasında ön hazırlık çalışması, gözden geçirme ve düzeltme süreci ve yazılı ürünlerin puanları her hafta geçerlik komitesi tarafından incelenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularının içerik geçerliği işitme kayıplı öğrencilerle çalışan bir alan uzmanı tarafından alınmıştır. Görüşmelerin sonrasında ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve dökümler görüşme yapılan kişilere doğrulanılmıştır.

Gvenilebilirlik kapsamında çeşitli ve çok sayıda veri kaynakları ve veri toplama tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmada gözlem, görüşme, geçerlik komite toplantıları ve tutanakları, süreç ürünleri, belgeler, ön hazırlık çalışmasında kullanılan materyaller, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu, yazı düzeltme taksonomisi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Yazılı rnlerin değerlendirilmesinde kullanılan yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunun (Karasu, 2004) ve yazı düzeltme taksonomisinin (Crawford, vd., 2008; Karasu, 2014) geçerlik çalışmaları daha önceki çalışmalarda alınmış ve çeşitli araştırmalarda kullanılarak işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir araçlar olduğu belirlenmiştir. Gvenilebilirlik, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesini de kapsamaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada, değerlendiriciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik birden fazla araştırmacının bir olayı aynı şekilde ölçmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Değerlendiriciler arası güvenirlik görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x 100 şekilde hesaplanmaktadır. Bu araştırmada değerlendiriciler arası güvenirlik, öğrencilerin yazılı ürünlerinin

puanlanmasında kullanılmış, araştırma verilerinin %50'si işitme kayıplı öğrencilerle 25 yıllık deneyimi olan bir alan uzmanı tarafından puanlanmış ve %98 görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca uygulamaların her öğrenciye planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenilirliği alınmıştır. Her iki öğrenci için uygulamaların %50'si bir alan uzmanı tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Bir araştırmanın inandırıcılığında önemli olan diğer bir faktör onaylanabilirliktir. Onaylanabilirlikte amaç, sonuçlara ulaştıran düşünce süreci ve kanıtları mümkün olduğunca göstermektir. Bu kapsamda bu çalışmada öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaların video kaydı alınmış, geçerlik komitesi toplantıları kaydedilmiş, görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve dökümleri yapılarak veriler analiz edilmiştir. Aktarılabilirlik ise bir çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilmesidir. Bu çalışmada aktarılabilirlik amacıyla araştırma bulguları detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

2.9. Verilerin Analizi

Durum çalışmalarında verilerin analizi araştırma verileri toplanırken süreç içinde gerçekleştirilir (Yin, 2018). Durum çalışmalarında araştırma verileri betimsel olarak ve/veya içerik analizi yapılarak analiz edilebilir. Bu çalışmada araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, araştırma amacı ve sorularından yola çıkılarak öğrencilerin yazılı ürünlerindeki hata türleri, birimleri ve düzeltme şekilleri yazı düzeltme taksonomisinde ele alınan bölümler çerçevesinde, yazılı anlatım puanındaki gelişmeler ise yazılı anlatım değerlendirmesinde ele alınan özellikler çerçevesinde betimlemiş, bulgular tanımlanmış ve araştırma sonuçları yorumlanmıştır.

2.10. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda araştırma etiği önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma etiğinin dayandığı temel ilkeler bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama/ yanıltmama ve verilere sadık kalmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada etik ilkeler çerçevesinde üniversite etik kurul onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izni alınmıştır. Etik kurul onayı EK-13'de sunulmuştur.

Katılımcıların aileleri ve Türkçe öğretmeni ile görüşülmüş, araştırmaya gönüllü katılımlarına yönelik onayları alınmıştır. Öğrencilerin ders programında aksama yaşanmaması amacıyla uygulamalar sınıf öğretmenin yönlendirdiği saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları istenilmesi halinde aileler ve öğretmen ile paylaşılmış, araştırma sürecinde öğrencilere kod isimler verilmiştir.

3. BULGULAR

Kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı iki öğrencinin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, araştırma bulguları araştırma soruları çerçevesinde aşağıda cevaplanmıştır.

Öğrencilerin yazılarında ne tür düzeltmeler yapılmıştır?

Araştırmaya katılan Beyza ve Yunus'un 12 hafta boyunca elde edilen yazılı ürünleri, yazı düzeltme taksonomisinde yer alan bölümler çerçevesinde analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazılarında yapılan düzeltmelerde, (a) hatayı düzeltme türü ve (b) düzeltilen birimler incelenmiştir.

a) Hatayı düzeltme türü

Tablo 3.1'de Beyza'nın yazılı ürünlerinde hatayı düzeltme türüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1. Hatayı düzeltme türü: Beyza

Hafta	Ses/hece/ek veya Sözcük Silme		Yerine ses/hece/ek veya Sözcük Koyma		Ses/hece/ek veya Sözcük Ekleme		Yeniden Düzenleme		Yazım Kuralları		Birleştirme		Genişletme	
	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%
1	-	-	1	14,29	6	85,71	-	-	-	-	-	-	-	-
2	7	30,43	2	8,70	9	39,13	-	-	5	21,74	-	-	-	-
3	3	14,29	2	9,52	15	71,43	-	-	1	4,76	-	-	-	-
4	7	26,92	2	7,69	14	53,85	-	-	3	11,54	-	-	-	-
5	4	22,22	3	16,67	5	27,78	-	-	6	33,33	-	-	-	-
6	5	20,83	6	25,00	9	37,50	-	-	4	16,67	-	-	-	-
7	2	20,00	1	10,00	3	30,00	2	20,00	2	20,00	-	-	-	-
8	1	5,55	-	-	14	77,78	-	-	3	16,67	-	-	-	-
9	7	25,92	-	-	10	37,04	-	-	10	37,04	-	-	-	-
10	2	6,06	7	21,21	15	45,45	-	-	8	24,24	1	3,04	-	-
11	1	3,85	4	15,38	12	46,15	-	-	9	34,62	-	-	-	-
12	2	8,33	3	12,50	17	70,84	-	-	2	8,33	-	-	-	-

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, Beyza’nın yazılı ürünlerinde ses/hece/ek veya sözcük silme, yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma, ses/hece/ek veya sözcük ekleme, yeniden düzenleme, yazım kuralları ve birleştirmeye ilişkin hatalar düzeltilmiştir. 12 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda Beyza’nın yazılı ürünlerinde genişletme türünde düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 3.1’de, Beyza’nın ilk hafta elde edilen yazılı ürününde ses/hece/ek veya sözcük silme türünde düzeltmeye ihtiyaç duymadığı görülmektedir. En fazla ses/hece/ek veya sözcük silme türünde düzeltme, ikinci (%30,43) ve dördüncü (%26,92) haftalarda elde edilen yazılı ürünlerde gerçekleştirilmiştir. İkinci hafta elde edilen yazılı üründe hatanın düzeltildiği birimlerden 1’i hece silme, 5’i sözcük silme ve 1’i noktalama işareti silmedir. Dördüncü hafta elde edilen yazılı ürüne yönelik yapılan düzeltmelerde ise 5 sözcük, 2 noktalama işareti silme düzeltmesi gerçekleştirilmiştir.

Beyza ile elde edilen yazılı ürünler incelendiğinde, sekizinci ve dokuzuncu haftalarda elde edilen yazılı ürünlerde yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma türünde düzeltmeye ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür. Yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma türünde altıncı hafta elde edilen yazılı üründe 6 (%25,00), onuncu hafta elde edilen yazılı üründe 7 (%21,21) düzeltme yapılmıştır. Altıncı hafta elde edilen yazılı üründe yerine ses koyma türünde 1, ek koyma türünde 3, sözcük koyma türünde 2 düzeltme gerçekleştirilmiştir.

Hataları düzeltme türüne bakıldığında, Beyza’nın ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde düzeltmeye diğerlerine göre daha çok ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Ekleme türünde en az düzeltmeye beşinci (%27,78) ve yedinci (%30,00) haftalarda ihtiyaç duyulmuştur. En fazla ekleme türünde düzeltme birinci (%85,71) ve sekizinci (77,78) haftalarda elde edilen yazılı ürünlerde gerçekleştirilmiştir. Birinci hafta elde edilen yazılı üründe 4 ses ekleme, 1 hece ekleme ve 1 ek ekleme düzeltmesi yapılmıştır. Sekizinci hafta elde edilen yazılı üründe, 10 ek ekleme, 2 hece ekleme ve 2 sözcük ekleme türünde düzeltme gerçekleştirilmiştir.

Beyza’nın yazılı ürünlerinde, yeniden düzenlemeye sadece yedinci hafta ihtiyaç duyulmuş, bu uygulamada 2 yeniden düzenleme türünde düzeltme gerçekleştirilmiştir (%20,00). Birleştirme türünde düzeltmeye ise onuncu hafta elde edilen yazılı üründe ihtiyaç duyulmuş, bu uygulamada 1 birleştirme türünde düzeltme gerçekleştirilmiştir (%3,04). Beyza’nın ilk hafta elde edilen yazılı ürününde yazım kuralları türünde düzeltmeye ihtiyaç duymadığı görülmektedir. En fazla yazım kuralları türünde düzeltme

dokuzuncu haftada elde edilen yazılı üründe gerçekleştirilmiştir (%37,04). Dokuzuncu hafta elde edilen yazılı üründe büyük-küçük harf kullanımına yönelik 5, eklerin birleşik-ayrı yazımına yönelik 5 düzeltme gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü hafta ön hazırlık çalışmasında otobüs kazası konulu sıralı kart kullanılan uygulama sonucunda, Beyza'nın yazdığı yazılı üründe 21 hata olduğu gözlenmiştir. Bunlardan 3'ü ses/hece/ek veya sözcük silme, 2'i yerine ses koyma, 15'ü ses/hece/ek veya sözcük ekleme ve 1'si yazım kurallarına ilişkindir. En çok hatanın %71,43 ile ses/hece/ek veya sözcük eklemede, en az hatanın ise %4,76 ile yazım kurallarında yapıldığı gözlenmiştir. Üçüncü hafta elde edilen yazılı üründeki düzeltme ihtiyacına yönelik örnekler Örnek 1'de sunulmuştur.

Örnek 1.

Otobus yaşlı bir kadın biniyor yaşlı kadın ayakta duruyor. Oturan çocuk yaşlı kadına yer veriyor ve yaşlı kadın ona teşekkür ederim diyor. Çocuk yaşlı kadına yer vermesin iyi bir davranış...

Örnek 1'de görülen yazıda ilk cümlede, 'otobüs' kelimesi, 'otobüse' şeklinde düzeltilmiştir. 'u' sesi yerine 'ü' sesi konulmuş ve '-e hâl eki' eklenmiştir. Bu cümlede, yerine ses koyma ve ek ekleme türünde düzeltme yapılmıştır. Cümlenin devamında 'biniyor' sözcüğünden sonra nokta eklenmiş ve 'yaşlı' sözcüğü büyük harfle başlatılmıştır. Sonraki cümlede yer alan 'teşekkür' kelimesi ses ekleme yapılarak 'teşekkür' şeklinde düzeltilmiştir. Sonrasında, 'çocuk' kelimesi ek eklenerek 'çocuğun' şeklinde, 'vermesin' kelimesi 'n' sesi silinerek 'vermesi' şeklinde düzeltilmiştir.

Yedinci hafta yapılan ve ön hazırlık çalışmasında bayram hediyesi konulu sıralı kart kullanılan uygulama sonucunda, Beyza'nın yazdığı yazılı üründe 10 hata olduğu gözlenmiştir. Bunlardan 2'si ses/hece/ek veya sözcük silme, 1'i yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma, 3'ü ses/hece/ek veya sözcük ekleme, 2'si yeniden düzenleme ve 2'si yazım kurallarına ilişkindir. Bu yazılı üründe en fazla düzeltme ihtiyacı %30,00 ile ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde görülmüştür. Yedinci hafta elde edilen yazılı üründeki düzeltme ihtiyacına yönelik örnekler Örnek 2'de sunulmuştur.

Örnek 2.

HEDİYE

Kadın bayramda Annesine ve çocuğuna bir hediye alm-ak istiyor. Oyuncakçıya giriyor.

Çocuğuna tren oyuncak alıyor. Annesine çikolata alıyor. Evine gidip hediyeye paketlerini saklıyor. Sonra paketliyor. Annesine ve çocuğuna hediyesini veriyor. Ama hediyeleri yanlış veriyor. Annesine oyuncakçı veriyor. Çocuğuna çikolata veriyor...

Örnek 2’de görüldüğü gibi, yedinci hafta elde edilen yazılı üründe ilk cümlede bulunan ve cümle içinde büyük harfle başlatılan ‘Annesine’ kelimesi, cins isim olduğu ve bu yüzden cümle içinde küçük harfle başlatılması gerektiği açıklanarak düzeltilmiştir. Aynı cümlede ‘almak’ kelimesi satır sonunda ‘alm-ak’ şeklinde bölünmüş, yazım kurallarına ilişkin bu hata sözcük hecelenerek ve uygun yerden ayrılarak düzeltilmiştir. Üçüncü cümlede, ‘tren oyuncak’ tamlamasında sözcüklerin yeri değiştirilerek kullanılmıştır. Bu hata, yeniden düzenleme kapsamında ‘oyuncak tren’ şeklinde düzeltilmiştir. Sonraki cümlede öğrenci ‘hediye paketlerini’ sözcüklerini doğru yazmıştır, ancak bu kullanım olay sırasına uygun bulunmamaktadır. Sıralı kartlardaki olaylarda ve öğrencinin sonraki cümlesinde, yazıdaki karakter hediyeleri saklayıp sonrasında paketlemektedir. Bu nedenle bu cümlede ‘paketlerini’ kelimesi silinerek sözcük silme, ‘hediye’ sözcüğüne çoğul ve hal eki eklenerek ek ekleme (hediye-ler-i) türünde düzeltme yapılmıştır. Dokuzuncu cümlede ‘oyuncakğı’ kelimesinde ses silme düzeltmesi gerçekleştirilmiştir.

Onuncu hafta yapılan ve ön hazırlık çalışmasında park konulu tek kart kullanılan uygulama sonucunda, Beyza’nın yazdığı yazılı üründe 33 hata olduğu gözlenmiştir. Bunlardan 2’si ses/hece/ek veya sözcük silme, 7’si yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma, 15’i ses/hece/ek veya sözcük ekleme, 8’i yazım kuralları ve 1’i birleştirmeye yöneliktir. En fazla düzeltme ihtiyacı %45,45 ile ses/hece/ek veya sözcük eklemede, en az düzeltme ihtiyacı %3,04 ile birleştirmede gerçekleştirilmiştir. Onuncu hafta elde edilen yazılı ürünlerdeki düzeltme ihtiyacına yönelik örnekler Örnek 3’te sunulmuştur.

Örnek 3.

GÜZEL PARK

Bir gün çocuklar yetişkinler ve yaşlılar park gelmişler. çocuklar paten kaymak için dirsk ve kas takıyor.

Yetişkinler yere örtü sermiş kitap okuyor. Çocuklar basketbol oyunyorlar. diğer çocuklar dondurma alcak için sıraya geçiyor...

Örnek 3’te görüldüğü gibi, ilk cümlede geçen ‘park’ sözcüğüne -e hal eki eklenerek ek ekleme türünde düzeltme yapılmıştır. Ayrıca ilk cümlede yazım kurallarına ilişkin ‘çocuklar’ sözcüğünden sonra virgül konmuş, ikinci cümlede ilk sözcüğü büyük harfle başlatılmıştır. İkinci cümlede ekleme, yerine koyma ve silme türünde düzeltmeye ihtiyaç duyulmuştur. ‘paten’ sözcüğünden sonra ‘ile’ edatı eklenerek sözcük ekleme düzeltmesi yapılmıştır. ‘kaymak’ sözcüğünün yerine ‘kayarken’ sözcüğü kullanılmış, ‘için’ sözcüğü

silinerek sözcük silme düzeltmesi yapılmıştır. Öğrenci ‘dirsk ve kas’ sözcükleriyle ‘dizlik ve kask’ yazmak istemiştir. İlk sözcükte yerine sözcük koyma, ikincisinde ise ses ekleme düzeltmesine ihtiyaç duyulmuştur. Dördüncü cümlede, ‘oyunyorlar’ yazımı, yerine hece konularak ‘oynuyorlar’ şeklinde düzeltilmiştir. Yerine koymaya ilişkin diğer bir düzeltme ihtiyacı son cümledeki ‘alcak’ sözcüğünde duyulmuştur. Bu sözcükte ‘c’ sesi yerine ‘m’ sesi konularak yerine ses koyma düzeltmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Yunus’un yazılı ürünlerinde hatayı düzeltme türüne ilişkin bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Hatayı düzeltme türü: Yunus*

Hafta	Ses/hece/ek veya Sözcük Silme		Yerine ses/hece/ek veya Sözcük Koyma		Ses/hece/ek veya Sözcük Ekleme		Yeniden Düzenleme		Yazım Kuralları		Birleştirme		Genişletme	
	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%
	1	-	-	-	-	-	-	4	100	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	6	63,64	1	9,09	-	-	3	27,27
3	-	-	-	-	-	-	9	69,23	-	-	-	-	3	30,77
4	-	-	-	-	-	-	5	71,43	-	-	-	-	2	28,57
5	-	-	-	-	-	-	11	68,75	-	-	-	-	5	31,25
6	-	-	-	-	-	-	7	70,00	1	10,00	-	-	2	20,00
7	-	-	-	-	-	-	7	33,33	8	38,10	-	-	6	28,57
8	-	-	-	-	-	-	6	66,67	-	-	-	-	3	33,33
9	-	-	-	-	-	-	9	69,23	-	-	-	-	4	30,77
10	-	-	-	-	-	-	15	75,00	2	10,00	-	-	3	15,00
11	-	-	-	-	-	-	12	54,55	4	18,18	-	-	6	27,27
12	-	-	-	-	-	-	10	76,92	1	7,69	-	-	2	15,39

Tablo 3.2' de Yunus'un yazılı ürünlerinde yeniden düzenleme, yazım kuralları ve genişletme türünde düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. 12 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin yazılı ürünlerinde, sözcük yazımı ve ek kullanımına ilişkin hataları bulunmaktadır, ancak öncelikle sözdizimine ilişkin düzeltmelere ihtiyaç duyulmuş, bu da yeniden düzenleme ve genişletmeye yönelik düzeltmeleri gerektirmiştir.

Yunus ile elde edilen yazılı ürünler incelendiğinde, ilk hafta yazısının tamamında yeniden düzenlemenin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun ardından yeniden düzenlemeye en çok ihtiyaç on ikinci haftada duyulmuştur (%76,92). Yazım kuralları türünde düzeltmeye birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, sekizinci ve dokuzuncu haftalarda ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür. Yazım kurallarına ilişkin en çok düzeltme ihtiyacı yedinci haftada duyulmuştur (%38,10). Genişletme türünde gerçekleştirilen düzeltmelere bakıldığında, en çok sekizinci haftada (%33,33) düzeltme yapıldığı görülmektedir.

İlk hafta ön hazırlık çalışmasında kar fırtınası konulu sıralı kart kullanılan uygulama sonucunda, öğrencinin yazdığı yazılı üründe 4 cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerin tamamında yeniden düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Yazılı üründeki düzeltme ihtiyacı ve yapılan düzeltmeler Örnek 4'te sunulmuştur.

Örnek 4.

Çiftçi adam çatı sahmit yaptı. Kar rüzgar ağaç düştü. Adam geldim ağaçlar keskinyor. At odun tutukdu gidiyor.

Öğrencinin yazısında çoğu sözcükte ek kullanımına ve cümlelerin sözdizimine ilişkin düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmüş ve öğrenciye ne yazmak istediği sorularak yazılı ürün aşağıdaki şekilde düzeltilmiştir.

Çiftçi adam çatıyı tamir etti. Kar ve rüzgardan ağaç devrildi. Adam geldi, ağaçları kesti. At odunları taşıyarak gidiyor.

Örnek 4'te görüldüğü gibi yazılı üründeki 4 cümle, düşünce ilavesi yapılmaksızın öğrencinin anlatmak istediği şekilde, sözcük yazımı ve sözdizimine ilişkin düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

Yedinci hafta yapılan ve ön hazırlık çalışmasında bayram hediyesi konulu sıralı kart kullanılan uygulama sonucunda, Yunus'un yazdığı yazılı üründe 7 yeniden düzenleme, 8 yazım kuralları ve 6 genişletme türünde düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Yedinci hafta elde edilen yazılı üründeki düzeltme ihtiyacına yönelik örnekler Örnek 5'te sunulmuştur.

Örnek 5.

HEDİYE

Oyuncak tren almıştı. Pastane çikolata almıştı.

Tren Hediye Paket ve çikolata Hediye Paket yapmıştı. Yarın bayram hediye Sefa pembe hediye vermişti. Anneanne yeşil hediye vermişti. Sonra Anne aaa unutmuştu! Sefa çikolata açacak ve Anneanne tren açacak sonra Sefa ve Anneanne birlikte çikolata ve tren oynayım.

Örnek 5'te, öğrencinin yazısında özne eksikliği olduğu, sözcükleri genellikle kök halinde yan yana getirdiği, ekleri kullanmadığı ve cümlelerin sözdizimine uygun olmadığı görülmektedir. Yazılı ürün öğrenciye okutularak aşağıdaki şekilde düzeltilmiştir.

HEDİYE

Anne oyuncak tren almıştı. Anne pastaneden çikolata almıştı.

Anne eve geldi. Oyuncak treni ve çikolatayı hediye paketi yaptı. Yarın bayram vardı. Annesi Sefa'ya pembe hediye verdi. Anneanneye yeşil hediye verdi. Sonra anne "Aaa! Hediyeler karıştı." dedi. Sefa çikolatayı, anneanne treni açmıştı. Sefa ve anneanesi birlikte çikolata yediler ve trenle oynadılar.

Sefa ve anneanne hediyeleri çok sevdiler.

Örnek 5'te görüldüğü gibi, ilk cümlelere 'anne' sözcüğü eklenerek cümleler genişletilmiştir. Sonrasında cümleler öğrencinin anlatmak istediği düşünceler değiştirilmeden sözdizimine uygun hale getirilerek yeniden düzenlenmiştir. Öğrenci yazısında biçim olarak sonuç bölümü yapmak istemiş, yazmak istediği cümleyi bölerek sonuç paragrafı oluşturmaya çalışmıştır. Sorularla yönlendirilerek öğrencinin bir sonuca ulaşması sağlanmış ve sonuç cümlesi eklenerek paragraf genişletilmiştir.

On birinci hafta yapılan ve ön hazırlık çalışmasında et kaçırın köpek konulu sıralı kart kullanılan uygulama sonucunda, Yunus'un yazdığı yazılı üründe 12 yeniden düzenleme (%54,55), 4 yazım kuralları (%18,18) ve 6 genişletme (%27,27) türünde düzeltmeye ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Yazılı üründe ilk paragraflarda görülen düzeltme ihtiyacı ve yapılan düzeltmeler Örnek 6'da sunulmuştur.

Örnek 6.

KÖPEK KAÇIYORUM

Ali telefon oynuyordu. Duman çanta yağdırdı.

Arkadaş bakıyor. Duman et aldı. Duman kaçıyorum. Yaren ve Ali Duman kovalıyorum. duman durmaktır. Kadın çarpıyor. Manav Yaşlı kadın düşüyor. yaren kadın yaşlı kaldı. sonra Ali koşuyorum duman kaçıyorum...

Öğrencinin yazısında sözcük yazımı, ek kullanımı ve sözdizimine ilişkin hataları olduğu görülmektedir. Örnek 6'da yer alan ve öğrencinin yazısını içeren ilk bölüm aşağıdaki şekilde düzeltilmiştir.

KÖPEK KAÇIYOR

Ali telefonla oynuyordu. Duman çantaya yaklaştı.

Ali'nin arkadaşları bakıyordu. Duman çantadan eti aldı. Duman kaçmaya başladı. Yaren ve Ali Duman'ı kovaladı. Duman durmadı. Kadına çarptı. Yaşlı kadın manavda tezgaha düştü. Yaren yaşlı kadını kaldırdı. Duman kaçıyordu. Sonra Ali Duman'ı kovaladı...

Örnek 6'da görüldüğü gibi, sözcüklerin ve cümlelerin yeri değiştirilerek paragraf yeniden düzenlenmiş, bazı cümlelere özne ve tümleç eklenerek cümleler genişletilmiştir.

b) Hatanın düzeltildiği birim

Yazı düzeltme taksonomisine göre hatanın düzeltildiği birim; ses, hece, ek, sözcük, cümlecik, cümle, birkaç cümle, paragraf ve noktalama işaretleri şeklinde incelenmektedir. Bu incelemeye göre Beyza'nın yazılı ürünlerinde hatanın düzeltildiği birim Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Hatanın düzeltildiği birim: Beyza*

Hafta	Ses/hece		Ek Düzeltme		Sözcük		Cümlecik		Cümle		Birkaç Cümle		Paragraf		Noktalama	
	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%
1	1	14,29	6	85,71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	8,69	6	26,09	9	39,13	-	-	-	-	-	-	-	-	6	26,09
3	9	45,00	9	45,00	1	5,00	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,00
4	6	26,09	11	47,83	3	13,04	-	-	-	-	-	-	-	-	3	13,04
5	1	8,33	5	41,67	4	33,33	-	-	-	-	-	-	-	-	2	16,67
6	6	30,00	5	25,00	4	20,00	-	-	-	-	-	-	-	-	5	25,00
7	2	22,22	4	44,44	2	22,22	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11,12
8	3	17,65	4	23,52	3	17,65	-	-	-	-	-	-	-	-	7	41,18
9	4	22,22	4	22,22	6	33,34	-	-	-	-	-	-	-	-	4	22,22
10	3	12,00	9	36,00	8	32,00	-	-	-	-	-	-	-	-	5	20,00
11	1	5,00	10	50,00	3	15,00	-	-	-	-	-	-	-	-	6	30,00
12	2	9,09	11	50,00	5	22,73	-	-	-	-	-	-	-	-	4	18,18

Tablo 3.3'te Beyza'nın yazılı ürünlerinde, en çok ses/hece ve ek düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bunun ardından noktalama ve sözcük birimlerine ilişkin düzeltme gerçekleştirilmiştir. Beyza'nın yazılı ürünlerinde cümlecik, cümle, birkaç cümle ve paragraf birimlerinde düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Beyza ile elde edilen yazılı ürünler incelendiğinde ses/heceye yönelik düzeltmeye en çok üçüncü hafta ihtiyaç duymuştur (%45,00). Üçüncü hafta, ön hazırlık çalışmasında otobüs kazası konulu sıralı kart kullanılmış, sonrasında Beyza yedi cümleden oluşan bir hikaye yazmıştır. Bu yazılı üründe ses/heceye yönelik düzeltmelerde, bazı sözcüklerin ara hecelerinde, bazılarında ise sözcük yazımında bir sesin yazılmamasından kaynaklanan düzeltmeye ihtiyaç duyulmuştur. Üçüncü hafta elde edilen yazılı üründe, hece düzeltmeye "yolcuğu-yolculuğu", ses düzeltmeye "teşkkür-teşekkür" örnek olarak verilebilir. Ses/heceye yönelik en az düzeltmeye on birinci hafta elde edilen yazılı üründe ihtiyaç duyulmuştur (%5,00).

Beyza'nın yazılı ürünlerinde ek düzeltmeye en çok on birinci ve on ikinci haftalarda ihtiyaç duyulmuştur (%50,00). Ön hazırlık çalışmasında mutfak konulu tek kartın kullanıldığı on ikinci uygulamada Beyza on altı cümleden oluşan bir hikaye yazmıştır. Bu yazıda 10 ek ekleme, 1 yerine ek koyma türünde hatası bulunmaktadır. Ek düzeltmeye en çok ihtiyacın zaman eklerinin kullanımına yönelik olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sözdizimine uygun cümleler kurmuş, ancak bu cümlelerde zaman eklerini yerinde kullanmamıştır. Ek düzeltmeye en az ihtiyaç, birinci hafta elde edilen yazılı üründe duyulmuştur (%14,29).

Beyza ile elde edilen yazılı ürünler incelendiğinde, sözcük düzeltmeye en çok ikinci hafta ihtiyaç duyulmuştur (%39,13). Ön hazırlık çalışmasında kış konulu tek kartın kullanıldığı ikinci hafta öğrenci, sekiz cümleden oluşan bir hikaye yazmıştır. Yazılı üründe gerçekleştirilen sözcük düzeltmeye örnek olarak, "...kaymak bir bir yer gidiyorlardı" cümlesinde, "... kaymak için bir yere gidiyorlardı" şeklinde gerçekleştirilen düzeltme verilebilir. 'için' sözcüğü cümleye eklenmiş, tekrar eden 'bir' sözcüğü cümleden çıkartılmıştır. Sözcük düzeltmeye en az ihtiyaç, dördüncü hafta elde edilen yazılı üründe duyulmuştur (%13,04). Bu yazılı üründe öğrenci, 'Çocuk bisliket yoluda bisliket sürüyor' cümlesinde 'bisiklet' sözcüğünün yazımında zorlanmıştır. Aynı yazılı üründe 'Bir gün bir tırafık sıkışlığı olmuş' cümlesinde 'olmuş' sözcüğü yerine 'vardı' sözcüğü kullanılarak hata düzeltilmiştir. Birinci ve üçüncü hafta elde edilen yazılı ürünlerde sözcük düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Bu haftalarda ön hazırlık

çalışmasında kar fırtınası ve otobüs kazası konulu sıralı kart kullanılan yazılı ürünler incelendiğinde, cümlelerin öğrencinin günlük hayatında sıklıkla kullandığı sözcüklerden oluştuğu görülmüştür.

Hatanın düzeltildiği birimlerden noktalama işaretlerine bakıldığında, Beyza'nın yazılı ürünlerinde en çok düzeltmeye sekizinci hafta ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (%41,18). Ön hazırlık çalışmasında trafik-lastik değişimi konulu tek kartın kullanıldığı sekizinci hafta elde edilen yazılı üründe Beyza, dokuz cümleden oluşan bir hikaye yazmıştır. Yazısında bazı cümlelerin sonuna nokta koymamıştır. İlk hafta yapılan uygulama sonrasında öğrenci 4 cümleden oluşan bir hikaye yazmıştır ve yazısında sadece cümle sonuna 'nokta' işaretini koymuştur. Yazılı ürünler incelendiğinde, cümlelerin yapısı, uzunluğu ve sözcüklerin çeşitliliği arttıkça noktalama işaretlerine yönelik düzeltme ihtiyacının da arttığı görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Yunus'un yazılı ürünlerinde hatanın düzeltildiği birim Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Hatanın düzeltildiği birim: Yunus*

Hafta	Ses/hece Düzeltme		Ek Düzeltme		Sözcük Düzeltme		Cümlecik Düzeltme		Cümle Düzeltme		Birkaç Cümle		Paragraf		Noktalama	
	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%
1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	9	100	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	7	75,00	-	-	-	-	1	25,00
8	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	8	100	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	14	100	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	12	42,86	-	-	-	-	4	57,14
12	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-	-	-

Tablo 3.4'te Yunus'un yazılı ürünlerinde, uygulamaların tamamında 'cümle' düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Cümleler düzenlenirken ses, hece, ek ve sözcüklerde düzeltmeler yapılmış, cümlenin bir bütün olarak ele alınması gerekmiştir. Bu cümlelerin tamamında yeniden düzenleme ve genişletme türünde düzeltmeler gerçekleştirilmiş, 7. ve 11. haftalarda birim olarak noktalamaya yönelik düzeltmelere ihtiyaç duyulmuştur.

Yazıları gözden geçirme ve düzeltme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Beyza ve Yunus ile birebir ortamda gerçekleştirilen yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinde, yazı düzeltme taksonomisinde yer alan 'hatanın düzeltilme şekli' her hafta gerçekleştirilen uygulamalar incelenerek analiz edilmiştir. Hataların düzeltme türüne bakıldığında her iki öğrencinin de benzer hataları olduğu, ancak sözdizimi doğruluğunun ve hataların düzeltildiği birimlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Beyza'nın yazılı ürünlerinde daha çok ses, hece, ek ve sözcük düzeltilmesi gerçekleştirilmiş, Yunus'un yazılı ürünlerinde ise cümle ve paragrafların düzenlenmesi gerekmiştir. Hatanın düzeltilme şekline ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Beyza ile gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme süreci; (a) öğrencinin başlıktan itibaren yazısını okuması ile başlamıştır. Başlık olmaması halinde öğrenciden yazıya bir başlık koyması istenmiştir. (b) Sonrasında yazı öğrenciye okutulmuş, hata olan cümleye gelindiğinde, "Burada bir hata var. Düzeltir misin?" sorusu sorularak öğrencinin hatayı kendisinin fark etmesi ve düzeltilmesi istenmiştir. (c) Öğrenci hatayı kendisi fark edemiyorsa hata gösterilerek, "Burayı nasıl düzeltebiliriz?" sorusu sorulmuş ve öğrencinin kendisinin hatayı düzeltilmesi beklenmiştir. (d) Öğrenci hatayı kendisi düzeltilmiyorsa hatalı kelimenin doğrusu söylenmiş ve öğrencinin hatayı dinleyerek düzeltilmesi istenmiştir. (e) Öğrenci hatayı dinleyerek de düzeltilmemişse hatalı sözcük başka bir kağıda düzeltilerek yazılmış ve öğrencinin buna bakarak kendi yazısı üzerinde hatayı düzeltilmesi istenmiştir. Bu süreçte, öğrencinin yazısı üzerinde doğrudan bir müdahalede bulunulmamış, yazılı üründeki hatalar ve bunların nasıl düzeltildiği başka bir kağıda kaydedilmiş, düzeltme sonrası düzeltilen yazı öğrenciye bir kez daha okutulmuştur. Beyza ile yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinde görülen hatanın düzeltilme şekline ilişkin bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Hatanın düzeltilme şekli: Beyza*

Hafta	Hatayı Bularak Yardım Almadan Düzeltme		Hata Gösterildiğinde Kendisi Düzeltme		Hatayı Dinleyerek Düzeltme		Düzeltilen Yazıya Bakarak Düzeltme	
	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%
1	3	42,85	1	14,29	1	14,29	2	28,57
2	15	65,21	-	-	6	26,09	2	8,70
3	3	14,29	2	9,52	9	42,86	7	33,33
4	15	57,69	2	7,69	7	26,93	2	7,69
5	5	27,78	2	11,11	7	38,89	4	22,22
6	10	41,66	4	16,67	6	25,00	4	16,67
7	2	20,00	4	40,00	4	40,00	-	-
8	6	33,33	5	27,78	7	38,89	-	-
9	16	59,26	2	7,41	7	25,92	2	7,41
10	12	36,36	3	9,09	14	42,42	4	12,13
11	9	34,61	6	23,08	11	42,31	-	-
12	10	41,67	4	16,66	10	41,67	-	-

Yazı düzeltme taksonomisinde hatayı düzeltme şekli, öğrencinin bağımsız bir şekilde hatasını fark ederek kendisinin düzeltmesinden başlayarak hata gösterildiğinde düzeltmesi, dinleyerek düzeltmesi ve son olarak doğru yazılan sözcüğe bakarak hatasını düzeltmesi şeklinde uygulanmaktadır. Tablo 3.5. incelendiğinde, Beyza'nın hatayı bakarak düzeltmeye daha az ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Hatasını bulmakta ve yardım almadan düzeltmekte en zorlandığı hafta yedinci hafta gerçekleştirilen gözden geçirme uygulamasıdır. Yedinci hafta elde edilen yazılı üründe öğrencinin 10 hatasının olduğu görülmektedir. Beyza bu hatalardan 2'sini kendisi bulmuş ve yardım almadan düzeltmiş (%20,00), 4'ünü hata gösterildiğinde kendisi düzeltmiş (%40,00), 4'ünü ise dinleyerek (%40,00) düzeltmiştir. Beyza'nın hatasını kendisinin bulması ve yardım almadan düzeltmesi en çok ikinci hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme uygulamasında görülmüştür. İkinci hafta elde edilen yazılı üründe öğrencinin 23 hatası bulunmaktadır. Beyza bu uygulamada hatalarının %65,21'ini kendisi fark etmiş ve düzeltebilmiştir. 2 hatasında ise bakarak düzeltmeye ihtiyaç duymuştur (%8,70). İkinci hafta ön hazırlık çalışmasında kış konulu tek kart kullanılmıştır. Sonrasında elde edilen yazılı üründe öğrencinin hatalarının çoğunlukla ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde olduğu görülmektedir. İkinci hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme

uygulamasında öğrencinin genellikle zaman eklerini kendisi bulup düzelttiği görülmüştür. Örneğin yazısını okurken ‘kayıyorlar’ kelimesini ‘kayıyorlardı’ şeklinde zaman eki ekleyerek kendisi düzeltmiştir.

Gözden geçirme ve düzeltme uygulamalarında öğrenci yazılı ürünündeki hatayı fark edip düzeltilmediğinde, hata öğrenciye gösterilmiş ve kendisinin hatayı düzeltmesi istenmiştir. Öğrenci en çok yedinci hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmasında hata gösterildiğinde kendisi düzeltebilmiştir (%40,00). Daha önce söz edildiği gibi yedinci hafta gerçekleştirilen uygulamada öğrenci hatasını bulmakta ve yardım almadan düzeltmekte zorlanmış, hatalarını çoğunlukla hata gösterildiğinde ve dinleyerek düzeltmiştir. Yedinci hafta ön hazırlık çalışmasında bayram hediyesi konulu sıralı kart kullanılmış ve sonrasında elde edilen yazılı üründe öğrencinin hatalarının çoğunlukla ses/hece/ek ve sözcük ekleme türünde olduğu görülmüştür. Örneğin ‘Çocuğuna çikolata veriyor.’ cümlesinde ‘çikolata’ kelimesini ‘çikolatayı’ şeklinde gösterildiğinde fark etmiş ve kendisi düzeltmiştir.

Tablo 3.5. incelendiğinde, Beyza’nın öğretmen tarafından doğrusu yazılan sözcüğe bakarak düzelttiği hata sayısının diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Öğrenci bakarak düzeltmeye en çok üçüncü hafta gerçekleştirilen uygulamada ihtiyaç duymuştur. Üçüncü hafta elde edilen yazılı üründe 21 hata bulunmaktadır. Öğrenci bu hatalardan %33,33’ünü bakarak düzeltmiştir. Üçüncü hafta gerçekleştirilen uygulamada ön hazırlık çalışmasında otobüs kazası konulu sıralı kart kullanılmış ve sonrasında elde edilen yazılı üründe öğrencinin hatalarının çoğunlukla ses/hece/ek ve sözcük ekleme türünde, ses/hece ve eklerde olduğu görülmüştür. Üçüncü hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmasında öğrenci yapım eklerinde, sık kullanılmayan sözcüklerde ve uzun sözcüklerde bakarak düzeltmeye ihtiyaç duymuştur. Örneğin ‘otobüs yolcuğu kişiler’ tamlamasını düzeltirken ‘otobüsteki kişilerden’ şeklinde gerçekleştirilen düzeltmeyi dinleyerek düzeltememiş, doğru yazılmış şekline bakmaya ihtiyaç duymuştur. Yedi, sekiz, on bir ve on ikinci haftalarda gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarında Beyza hatalarını bakarak düzeltmeye ihtiyaç duymamıştır. Üçüncü hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme uygulamasında öğrencinin hataları en çok dinleyerek düzelttiği (%42,86) görülmektedir. Üçüncü hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmasında Beyza ek ekleme türünde hatalarının çoğunu dinleyerek düzeltmiştir.

Tablo 3.5’te Beyza’nın son üç uygulamada (10-11-12. Hafta) hatalarını daha çok dinleyerek düzelttiği görülmektedir. Onuncu hafta elde edilen yazılı üründe öğrencinin

33 hatası bulunmaktadır. Öğrenci hatalarından 12'sini kendisi bulmuş ve yardım almadan düzeltmiş (%36,36), 3'ünü hata gösterildiğinde kendisi düzeltmiş (%9,09), 14'ünü dinleyerek düzeltmiş (%42,42) ve 4'ünü düzeltilen yazıya bakarak (%12,13) düzeltmiştir. Onuncu hafta gerçekleştirilen uygulamada ön hazırlık çalışmasında park konulu tek kart kullanılmış ve sonrasında elde edilen yazılı üründe öğrencinin hatalarının çoğunlukla ses/hece/ek ve sözcük ekleme türünde ve eklerde olduğu görülmüştür. Onuncu hafta gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmasında öğrenci, sözcük ekleme ve bağlaç ekleme-çıkarma türünde dinleyerek düzeltmeye ihtiyaç duymuştur. Beyza'nın dinleyerek düzeltmeye en az ihtiyaç duyduğu uygulama, ilk hafta gerçekleştirilen uygulamadır. Yazılı üründe toplam 7 hatanın olduğu bu gözden geçirme ve düzeltme çalışmasında Beyza, 1 hatasını dinleyerek düzeltmiştir (%14,29).

Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Yunus'un yazılı ürünlerinde daha önce söz edildiği üzere sözdizimine ilişkin hataların çok olması sebebiyle paragraf bir bütün olarak düzeltilmiştir. Yunus ile gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarında, (a) öğrencinin başlıktan itibaren yazısını okuması istenmiştir. Yazıda başlık olmaması durumunda öğrenciden yazıya bir başlık koymasına istenmiştir. (b) Sonrasında öğrenci yazının ilk cümlesini okumuş öğrenciye bu cümle ile ne yazmak istediği sorulmuştur. (c) Öğrencinin yazmak istediği cümle uygulamacı tarafından sözdizimine uygun bir şekilde başka bir kağıda yazılmış, okunmuş ve cümledeki sözdizimi düzeltmeleri öğrenciye gösterilmiştir. (d) Düzeltilen cümle öğrenciye okutulmuş, sonrasında öğrenci kendi yazısının altına bu cümleyi bakarak yazmıştır. Yazılı üründe yer alan cümleler aynı şekilde düzeltildikten sonra düzeltilen yazının tamamı öğrenciye okutulmuştur. Bu süreçte, öğrencinin yazısı üzerinde doğrudan bir müdahalede bulunulmamış, yazmak istediği cümlelere herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın sözdizimi kurallarına uygun hale getirilerek düzeltilmiştir (Örnek 4, 5, 6). Yunus ile yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinde görülen hatanın düzeltme şekline ilişkin bulgular Tablo 3.6'da sunulmuştur.

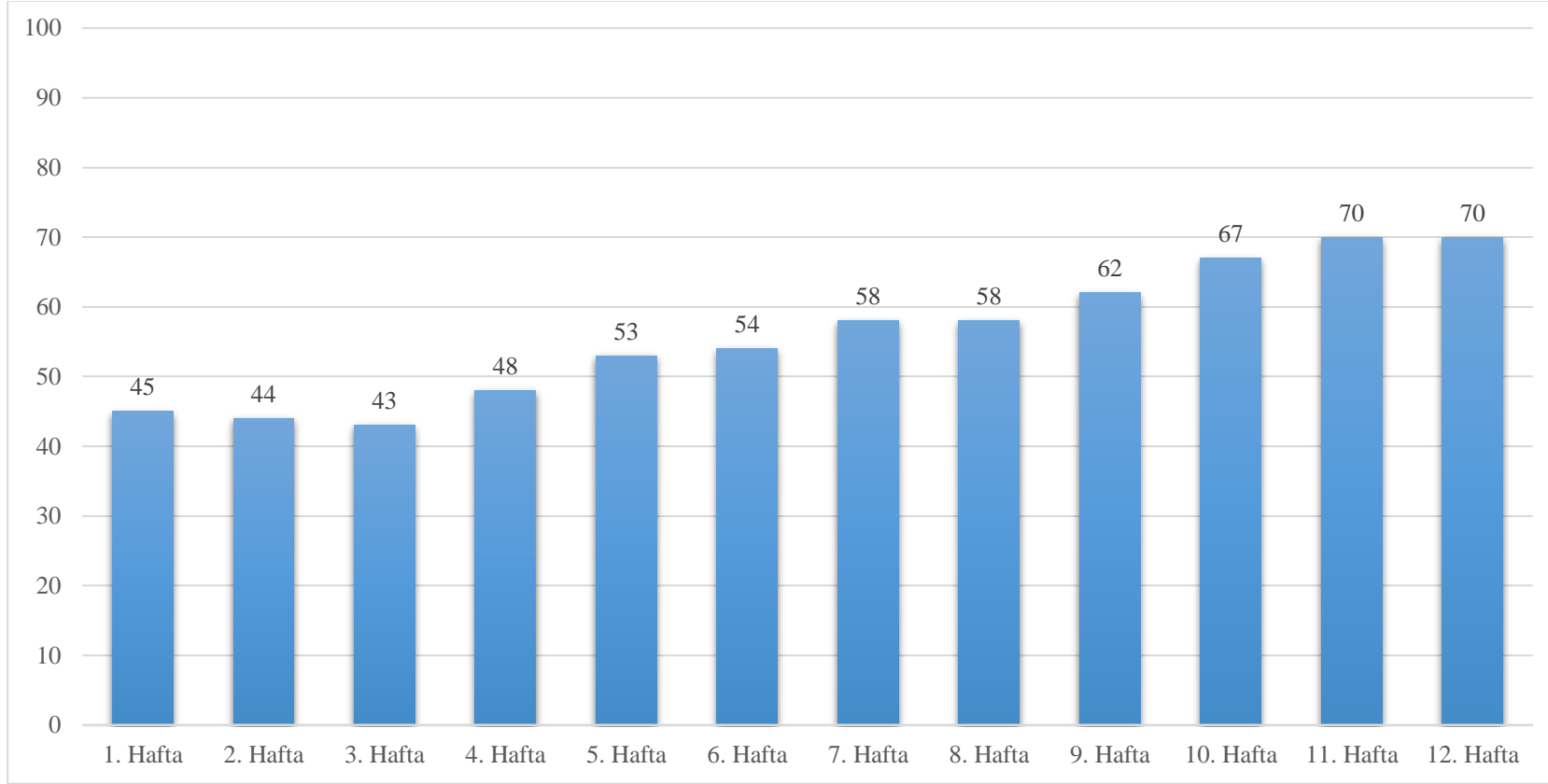
Tablo 3.6. *Hatanın düzeltilme şekli: Yunus*

Hafta	Hatayı Bularak Yardım Almadan Düzeltme		Hata Gösterildiğinde Kendisi Düzeltme		Hatayı Dinleyerek Düzeltme		Düzeltilen Yazıya Bakarak Düzeltme	
	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme Cümle	%
1	-	-	-	-	-	-	4	100
2	-	-	-	-	-	-	6	100
3	-	-	-	-	-	-	8	100
4	-	-	-	-	-	-	9	100
5	-	-	-	-	-	-	8	100
6	-	-	-	-	-	-	6	100
7	-	-	-	-	-	-	7	100
8	-	-	-	-	-	-	6	100
9	-	-	-	-	-	-	8	100
10	-	-	-	-	-	-	14	100
11	-	-	-	-	-	-	12	100
12	-	-	-	-	-	-	10	100

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi Yunus ile gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının tamamında öğrenci hatalarını bakarak düzeltmiştir. Öğrencinin yazılı ürünlerinde ses, hece, ek, sözcük, cümlecik ve cümlelerde hataların çok olması, bu hataların her birinin öğrenci tarafından fark edilmesini ve düzeltilmesi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle Yunus gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarında hatalarını bakarak düzeltmeye ihtiyaç duymuştur.

Öğrencilerin yazılı anlatım performansları nasıl gelişim göstermiştir?

12 hafta gerçekleştirilen araştırma sürecinde, iki öğrenciden her hafta elde edilen yazılı ürünler, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları (a) başlık, (b) anlatım düzeni, (c) anlatım zenginliği ve (d) yazım kurallarına uygunluk başlıkları altında incelenmiştir. Bu değerlendirmelere göre, Beyza’nın yazılı anlatım toplam puanları haftalık olarak Grafik 3.1’de sunulmuştur.



Grafik 3.1. *Yazılı anlatım toplam puanı: Beyza*

Grafik 3.1. incelendiğinde, Beyza'nın ilk dört hafta elde edilen yazılı ürünlerde 50 puanın altında puan aldığı, devam eden haftalarda ise yazılı anlatım puanlarının arttığı görülmektedir. Beyza, ilk hafta elde edilen yazılı ürün değerlendirmesinden 45, beşinci hafta 53, dokuzuncu hafta 62 ve on ikinci hafta 70 puan almıştır. Beyza'nın ebeveynleri ile 15.02.2023 tarihinde yapılan ilk görüşmede 'Yazı yazarken yardım istiyor mu?' sorusuna baba, '*Sanırım cümle oluşturmak için yardım istiyor*' şeklinde, anne ise '*Bazen yanlış yazdığını düşünüyor. Kelimeyi doğru yazdım mı diye kontrol etmek için yardım istiyor*' şeklinde cevap vermişlerdir (15.02.2023, Görüşme kaydı 4'44"). 30.05.2023 tarihinde yapılan son görüşmede, 'Beyza'nın yazılı anlatımında bir gelişme gözlüyor musunuz? Gözlüyorsanız bunlar nelerdir?' sorusu sorulmuştur. Anne ve baba bu soruya, '*Tabii ki görüyoruz. Mesela eklerde çok hata yapıyordu. Şu an ekleri daha düzgün kullanabiliyor. Konuşmasında bile eskiden ekleri yutardı söylemezdi. Şimdi konuşmasında da ekleri daha doğru kullanıyor*' cevabını vermişlerdir (30.05.2023, Görüşme kaydı 2'05"). Öğretmen ile 16.02.2023 tarihinde yapılan ilk görüşmede, 'Sınıfınızdaki işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performansına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?' sorusuna yazının biçimsel özelliklerine vurgu yaparak, '*Çok güzel yazıyorlar. Normal bir öğrenciden çok daha özenerek yazıyorlar*' cevabını vermiştir. Soru, 'Bir hikaye yazma veya kompozisyon yazma becerileriyle ilgili ne düşünüyorsunuz?' şeklinde açıldığında yazının uzunluğundan söz ederek, '*... Beyza büyük boy bir defterde sayfanın yarısına kadar yazabiliyor.*' cevabını vermiştir. (16.02.2023, Görüşme kaydı 3'45"). 31.05.2023 tarihinde yapılan son görüşmede, 'Beyza'nın yazılı anlatımında bir gelişme gözlemlediniz mi?' sorusuna öğretmen, '*Özgüveni daha geliştirebilir. Beyza sınıftaki yazma etkinliklerine daha istekli katılıyor. Daha özgüvenli olduğunu gözlüyorum...*' cevabını vermiştir (31.05.2023, Görüşme kaydı 3'40"). Araştırmacı günlüğünde yapılan değerlendirmelerde de araştırmacı, Beyza'nın yazılarına konuyla ilişkili uygun başlıklar koyabildiğini, anlatım düzeninde içeriğin biraz daha zenginleştiğini, sözcükleri doğru yazma ve yazım kurallarında hatalarını fark etmekte zorlandığını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 17.05.2023, sf. 30). Yazılı anlatım toplam puanını başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk bölümlerinden alınan puanlar oluşturmaktadır. Beyza'nın yazılı ürünlerinde, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan bölümlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

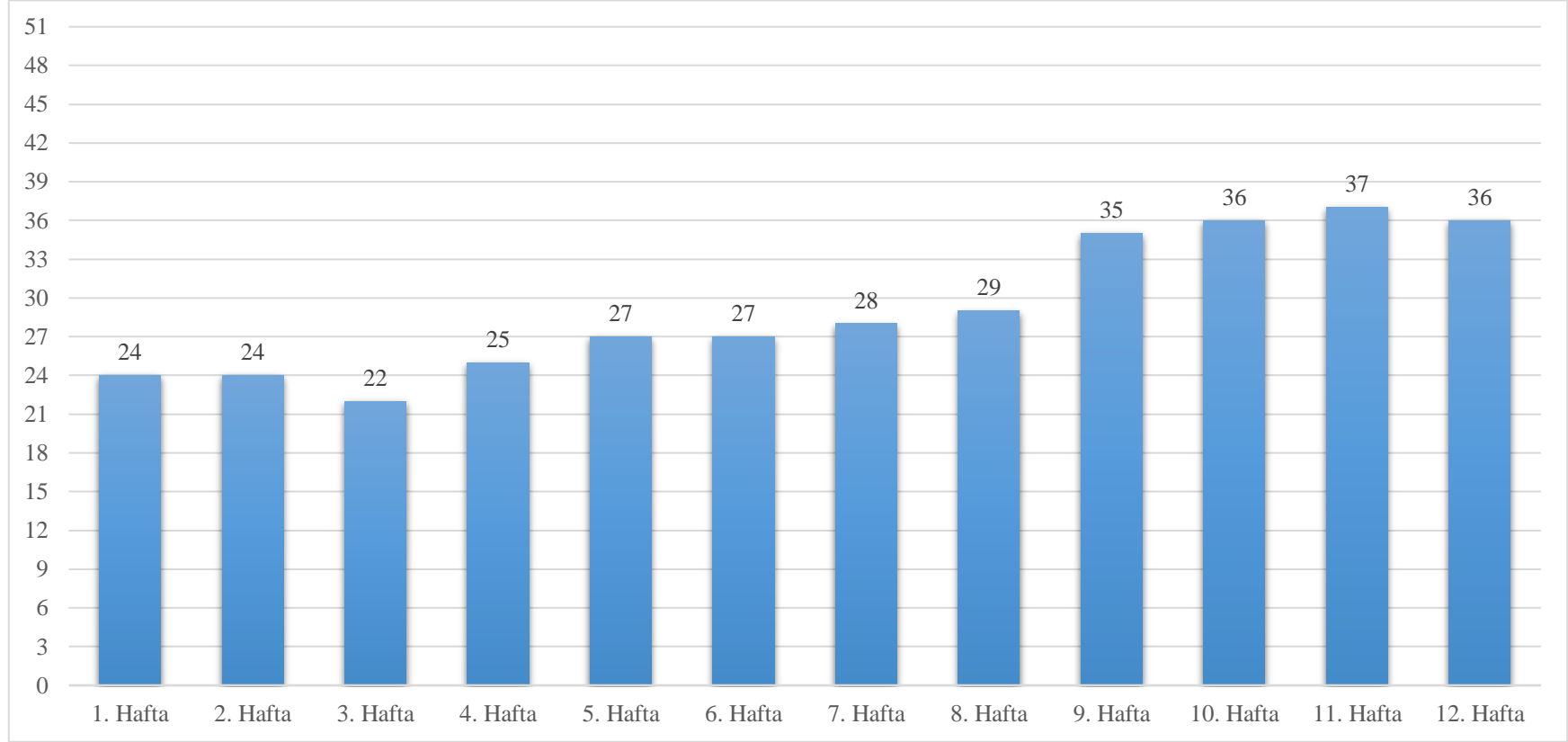
a) Başlık

Beyza'nın yazılı ürünlerinde birinci ve üçüncü hafta başlık bulunmamaktadır. İkinci, dördüncü ve dokuzuncu haftalarda Beyza yazısına başlık koymuştur, ancak başlığın konu ile ilişkisi bulunmamaktadır. Örneğin, ön hazırlık çalışmasında 'Trafik-kütüphane' konulu tek kart kullanılan uygulamada öğrenci yazısına 'Trafik Sıkışıklığı' başlığını koymuştur. Paylaşılan konu trafik olsa da herhangi bir sıkışıklık olmadığı için başlığın konuyla ilişkisi bölümüne 2 puan üzerinden 1 puan verilmiştir. Benzer şekilde ön hazırlık çalışmasında 'fotoğraf çekimi' konulu sıralı kart kullanılan uygulamada öğrenci yazısına 'Aile' başlığını koymuştur. Başlığın içeriği öğrenci ile konuşularak 'Ailenin Fotoğraf Çekimi' şeklinde düzeltilmiş ve başlığın konuyla ilişkisi bölümüne 2 puan üzerinden 1 puan verilmiştir. Diğer haftalarda öğrenci yazılarına konuyla doğrudan ilişkili başlıklar koyabilmiştir.

b) Anlatım düzeni

Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan diğer bir özellik anlatım düzenidir. Değerlendirme formunda 51 puan üzerinden değerlendirilen anlatım düzeni giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde paragrafın varlığı, konunun ve ana düşüncenin açıklanması ve konunun açık bir şekilde sunulması özellikleri puanlanmaktadır. Gelişme bölümünde ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı, olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazma, konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma ve düşünce tekrarından kaçınma özellikleri bulunmaktadır. Sonuç bölümünde ise paragrafın varlığı ve ana düşünceyi bir sonuca götürme özellikleri puanlanmaktadır.

Beyza'nın yazılı ürünlerinde anlatım düzenine ilişkin puanlar Grafik 3.2'de sunulmuştur.



Grafik 3.2. *Anlatım düzeni puanı: Beyza*

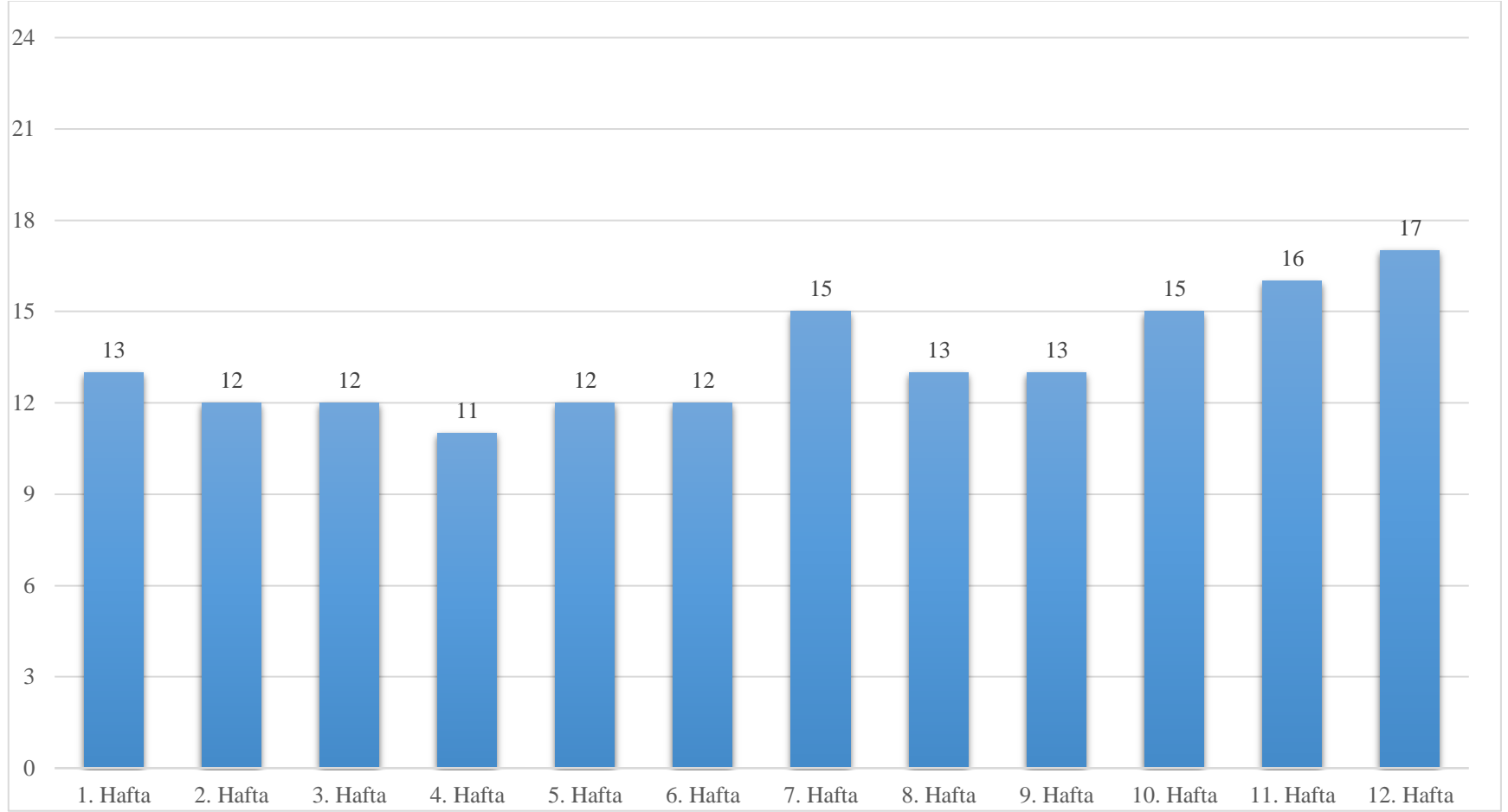
Grafik 3.2’de görüldüğü gibi, Beyza anlatım düzeninde en az puanı üçüncü hafta elde edilen yazılı üründen, en fazla puanı ise on birinci hafta elde edilen yazılı üründen almıştır. Beyza’nın yazılı ürünleri incelendiğinde, üçüncü hafta dışında tüm yazılı ürünlerde giriş paragrafı bulunduğu görülmektedir. 5 puan üzerinden değerlendirilen konunun ve ana düşüncenin açıklanması ile konunun açık bir şekilde sunulması özelliklerinden öğrenci ilk üç hafta 2 puan almıştır. On birinci ve on ikinci uygulamalarda bu özelliklerden 4 puan alarak bu özellikte değerlendirme sürecindeki en yüksek puanına ulaşmıştır.

Yazılı ürünler incelendiğinde, ilk dört hafta öğrencinin gelişme bölümü paragrafını yapmadığı görülmektedir. Beşinci uygulamadan sonraki bütün uygulamalarda öğrenci olay akışına ve içeriğe uygun olarak gelişme paragrafı yapmıştır. Anlatım düzeninde, ‘ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı’ özelliği 6 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza bu özellikten ilk hafta 2 puan alırken son hafta 4 puan almıştır. Beyza’nın yazılı ürünlerinde son haftalara doğru ana olaya götüren yardımcı olaylara daha fazla yer verdiği görülmüştür. Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı özelliğinden Beyza en düşük 2, en yüksek 4 puan almıştır. Anlatım düzeninde, ‘olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazma’ özelliği 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza’nın yazılı ürünleri incelendiğinde bu özellikten ilk hafta 4, dokuzuncu hafta 7, on birinci hafta ise 8 puan almıştır. Beyza’nın ilk haftalarda olaylar arasında ilişki kurmakta zorlandığı, son haftalara doğru bu özellikten aldığı puanların arttığı görülmüştür. Anlatım düzeninde, ‘konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma’ özelliği 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza’nın yazılı ürünleri incelendiğinde, altıncı haftaya kadar bu özellikten 4 puan aldığı, son hafta elde edilen yazılı üründen ise 8 puan aldığı görülmektedir.

Anlatım düzeninde puanlanan son bölüm sonuç bölümüdür. Beyza’nın yazılı ürünlerindeki sonuç bölümüne bakıldığında, beşinci uygulamaya kadar öğrencinin sonuç bölümü paragrafı yapmadığı, sonraki haftalarda biçimsel olarak paragraf girintisi yapmasına rağmen içerik olarak olayları bir sonuca götürmekte zorlandığı görülmüştür. Anlatım düzeninde, ‘ana düşünceyi bir sonuca götürme’ özelliği 9 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza dördüncü ve altıncı haftalarda bu özellikten 3 puan, onuncu hafta ise 6 puan almıştır.

c) Anlatım zenginliği

Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan diğer bir özellik anlatım zenginliğidir. Değerlendirme formunda 24 puan üzerinden değerlendirilen anlatım zenginliğinde, sözcükleri doğru yazma, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma, cümlelerin doğruluğu ve düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma özellikleri puanlanmaktadır. Beyza'nın yazılı ürünlerinde anlatım zenginliğine ilişkin puanlar Grafik 3.3'te sunulmuştur.

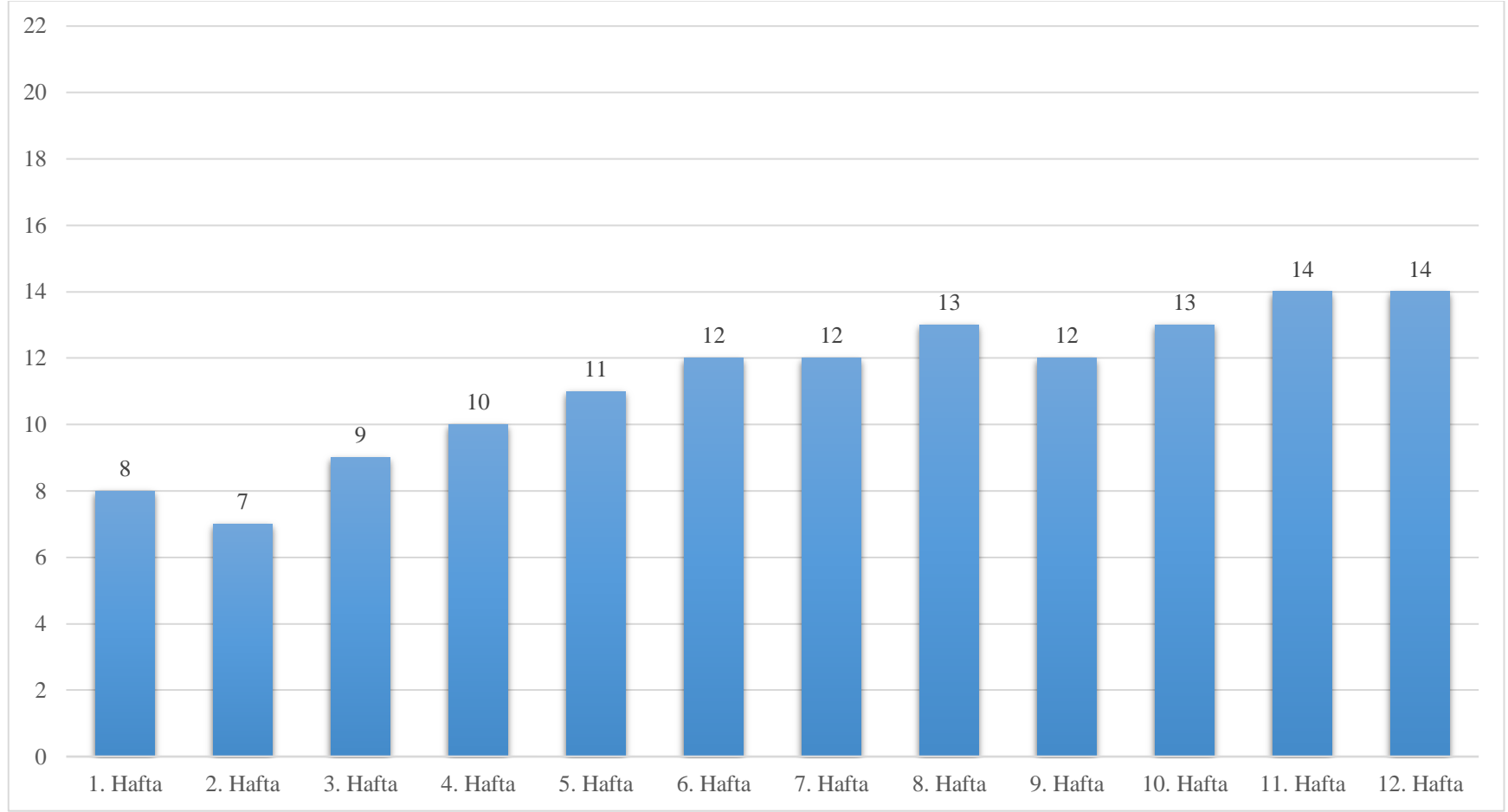


Grafik 3.3. *Anlatım zenginliği puanı: Beyza*

Grafik 3.3'te görüldüğü gibi, Beyza anlatım zenginliği bölümünden en düşük puanı dördüncü hafta elde edilen yazılı üründen almıştır. Bu yazılı üründe Beyza'nın sözcük yazımında ve cümlelerin sözdiziminde zorlandığı görülmüştür. Anlatım zenginliğinde 'sözcükleri doğru yazma' özelliği 6 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza üçüncü ve dördüncü hafta elde edilen yazılı ürünlerde bu özellikten 2 puan almıştır. Bu özellikteki en yüksek puanı ise 4 puan olarak yedinci, on birinci ve on ikinci haftalarda elde edilen yazılı ürünlerden aldığı görülmektedir. Anlatım zenginliğinde 'sözcükleri doğru ve yerinde kullanma' özelliği 6 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza bu özellikte en yüksek puanı 4 puanla on birinci hafta almıştır. Anlatım zenginliğinde önemli bir yer tutan 'cümlelerin doğruluğu' özelliği 8 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Sözdizimi doğruluğunun değerlendirildiği bu özellikte Beyza ikinci hafta 3, on birinci hafta 5, on ikinci hafta ise 6 puan almıştır. Anlatım zenginliğinde 'düşünceleri açıklamada sözcük tekrardan kaçınma' özelliği 4 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza'nın ilk haftalarda elde edilen yazılı ürünlerde bu özellikten 2 puan, son üç haftada elde edilen yazılı ürünlerden ise 4 puan aldığı görülmüştür.

d) Yazım kurallarına uygunluk

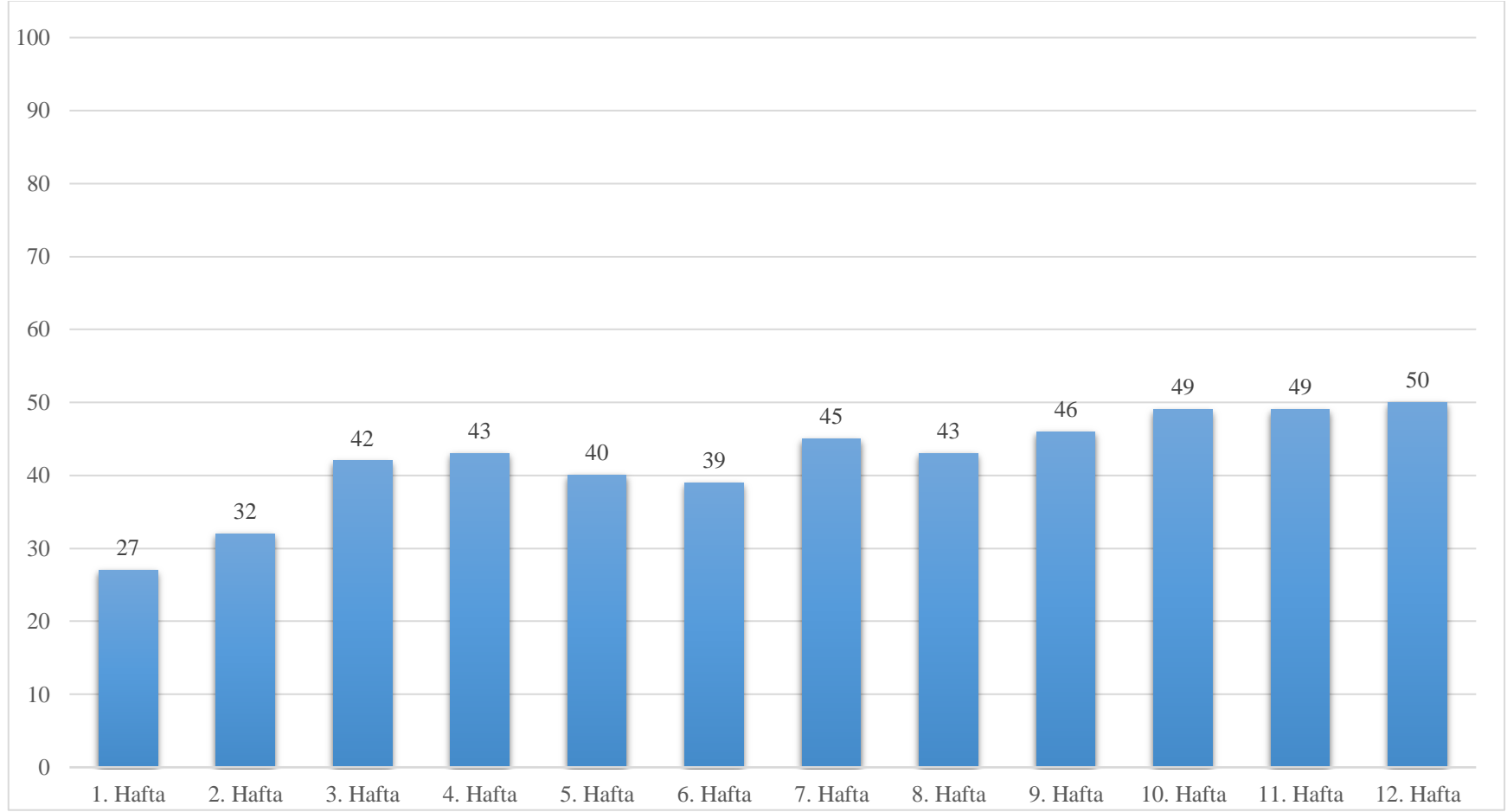
Yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan diğer bir özellik yazım kurallarına uygunluktur. Değerlendirme formunda 22 puan üzerinden değerlendirilen yazım kurallarına uygunluk bölümünde, kağıdı kullanma düzeni, yazının okunur olması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu ve paragraf düzeni özellikleri puanlanmaktadır. Beyza'nın yazılı ürünlerinde yazım kurallarına uygunluk bölümüne ilişkin puanlar Grafik 3.4'te sunulmuştur.



Grafik 3.4. Yazım kurallarına uygunluk puanı: Beyza

Grafik 3.4'te görüldüğü gibi, yazım kurallarına uygunluk bölümünden Beyza en düşük puanı ikinci hafta elde edilen yazılı üründen, en yüksek puanı ise 14 puanla on birinci ve on ikinci haftalarda elde edilen yazılı ürünlerden almıştır. Yazım kurallarına uygunluk bölümünde 'kağıdı kullanma düzeni' 4 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza'nın bu özellikten en düşük 1 puan, en yüksek 3 puan aldığı görülmüştür. Yazımın okunur olması özelliği de 4 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza bu özellikten tüm uygulamalarda 3 puan almıştır. Yazım kurallarına uygunlukta önemli bir yer tutan 'noktalama işaretlerinin doğru kullanımı' özelliği 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza bu özellikten en düşük puanı birinci ve ikinci hafta elde edilen yazılı ürünlerden, en yüksek puanı ise 5 puanla on birinci ve on ikinci haftalarda elde edilen yazılı ürünlerden almıştır. Yazılı ürünler incelendiğinde Beyza'nın her cümlenin sonuna nokta koyduğu, ancak virgül, konuşma çizgisi ve tırnak işareti noktalama işaretlerini kullanmakta zorlandığı görülmüştür. Yazım kurallarına uygunlukta 'büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu' özelliği 2 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Beyza bu özellikten beşinci hafta hiç puan alamamış, diğer haftalarda ise 1 puan almıştır.

Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Yunus'un yazılı anlatım toplam puanları haftalık olarak Grafik 3.5'te sunulmuştur.



Grafik 3.5. *Yazılı anlatım becerisi toplam puanı: Yunus*

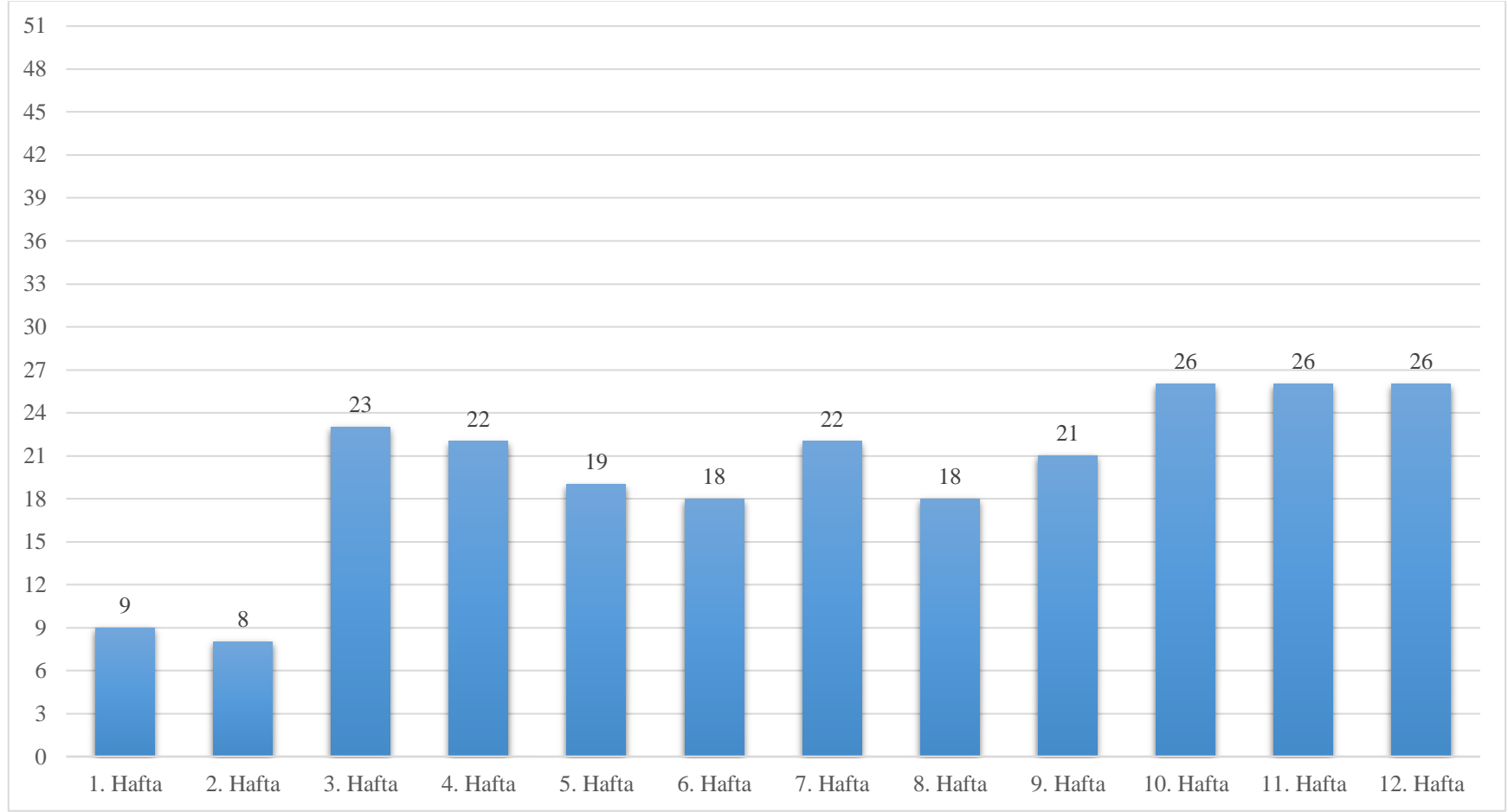
Grafik 3.5. incelendiğinde, Yunus'un birinci, ikinci ve altıncı hafta elde edilen yazılı ürünlerde 40 puanın altında aldığı görülmektedir. Yunus, birinci hafta elde edilen yazılı ürün değerlendirmesinden 27 puan almıştır. Dördüncü hafta 43, on ve on birinci haftalar 49 ve on ikinci hafta 50 puan aldığı görülmektedir. Annesi ile 15.02.2023 tarihinde yapılan ilk görüşmede Yunus'un yazılı anlatımına ilişkin görüşleri sorulmuş, anne, *'cümle kuramadığı için yazmayı çok sevmiyor. Bazen kelimeleri heceleyerek yazdırıyorum. Onun kurduğu cümleleri yazıya dökülecek şekilde düzeltiyorum. Kelime hazinesi çok dar. Sadece ezbere bildiği kelimeleri yazıyor.'* şeklinde cevap vermiştir (15.02.2023, Görüşme kaydı 4'20"). 01.06.2023 tarihinde yapılan son görüşme Yunus'un babasıyla gerçekleştirilmiştir. 'Yunus'un yazılı anlatımına ilişkin bir gelişme gözlüyor musunuz? Gözlüyorsanız bunlar nelerdir?' sorusuna baba, *'İlk eğitime başladığımızla şu an arasında dünyalar kadar fark var. Artık gördüğü olayları yazarak anlatabiliyor. Harfleri, kelimeleri daha doğru yazıyor. Bir de daha çok anlatmak istiyor.'* cevabını vermiştir (01.06.2023, Görüşme kaydı 1'36"). Öğretmen ile 16.02.2023 tarihinde yapılan ilk görüşmede, Yunus ile yazı çalışmaları yapamadığını, dikte çalışmalarında da Yunus'un sözcükleri doğru yazamadığını ifade etmiştir. 31.05.2023 tarihinde yapılan son görüşmede öğretmene, 'Yunus'un yazılı anlatımında bir gelişme gözlemlediniz mi?' sorusu sorulmuş, öğretmen *'Yunus'un yazılı ürünleri içerik olarak daha zenginleşti. Ama yazım kurallarında hala çok eksikliği var. Kelimeleri yazarken ekleri ve bazı harfleri unutuyor. Ama eskiye göre daha çok yazmak istiyor.'* cevabını vermiştir (31.05.2023, Görüşme kaydı 2'40"). Araştırmacı günlüğüne 09.03.2023 tarihinde uygulamanın ardından yapılan yansıtmalı değerlendirmelerde araştırmacı, *'Hem ön hazırlık sürecinde hem de gözden geçirme ve düzeltme sürecinde çok zorlandım. Yunus'un katılımı sınırlıydı. Yazısı kısaydı, sadece sözcükleri yan yana getirmişti'* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2023, sf. 12). Son uygulama sonrasında ise, *'Yunus'un hem ön hazırlık hem de gözden geçirme ve düzeltme çalışmasına katılımı iyiydi. Yazarken düşünüyor, yazdığını kontrol edip düzeltmeye çalışıyor. Anlatım düzeninde daha çok olay yazmaya başladı. Anlatım zenginliğinde de bütün cümleleri olmasa da sözdizimi doğru cümleler kurabiliyor. Ek kullanımında ve sözcük yazımında zorlanıyor'* şeklinde değerlendirme yapmıştır (Araştırmacı günlüğü, 02.06.2023, sf. 35). Yunus'un yazılı ürünlerinde, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan bölümlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

a) Başlık

Yunus'un yazılı ürünlerinde sadece birinci hafta başlık bulunmamaktadır. Diğer haftalarda yazılarına başlık koymuş, ancak ilk beş hafta başlıkları konuyla ilişkilendirememiştir. Örneğin, beşinci hafta ön hazırlık çalışmasında 'hasta ocuk' konulu sıralı kart kullanılan uygulamada, öğrenci yazısına 'Hemşire' başlığını koymuştur. Bu yazılı üründe 'başlığın varlığı' özelliği 1 puanla puanlanmış, ancak başlık ana olayları yansıtmadığı için 2 puan üzerinden değerlendirilen 'başlığın konu ile ilişkisi' özelliğine puan verilmemiştir. Sonraki haftalarda Yunus'un yazılı ürünlerine içeriği kapsayan ve konuyla doğrudan ilişkili başlıklar koyabildiği görölmüştür. Örneğin 10. haftada ön hazırlık çalışmasında 'park' konulu tek karttaki olaylar paylaşılmış, Yunus yazısına 'PARKTA' başlığını koymuştur. Bu yazılı üründe başlığın varlığı özelliği 1, başlığın konuyla ilişkisi özelliği 2 puanla puanlanmıştır.

b) Anlatım düzeni

Yunus'un yazılı ürünlerinde anlatım düzenine ilişkin puanlar Grafik 3.6'da sunulmuştur.

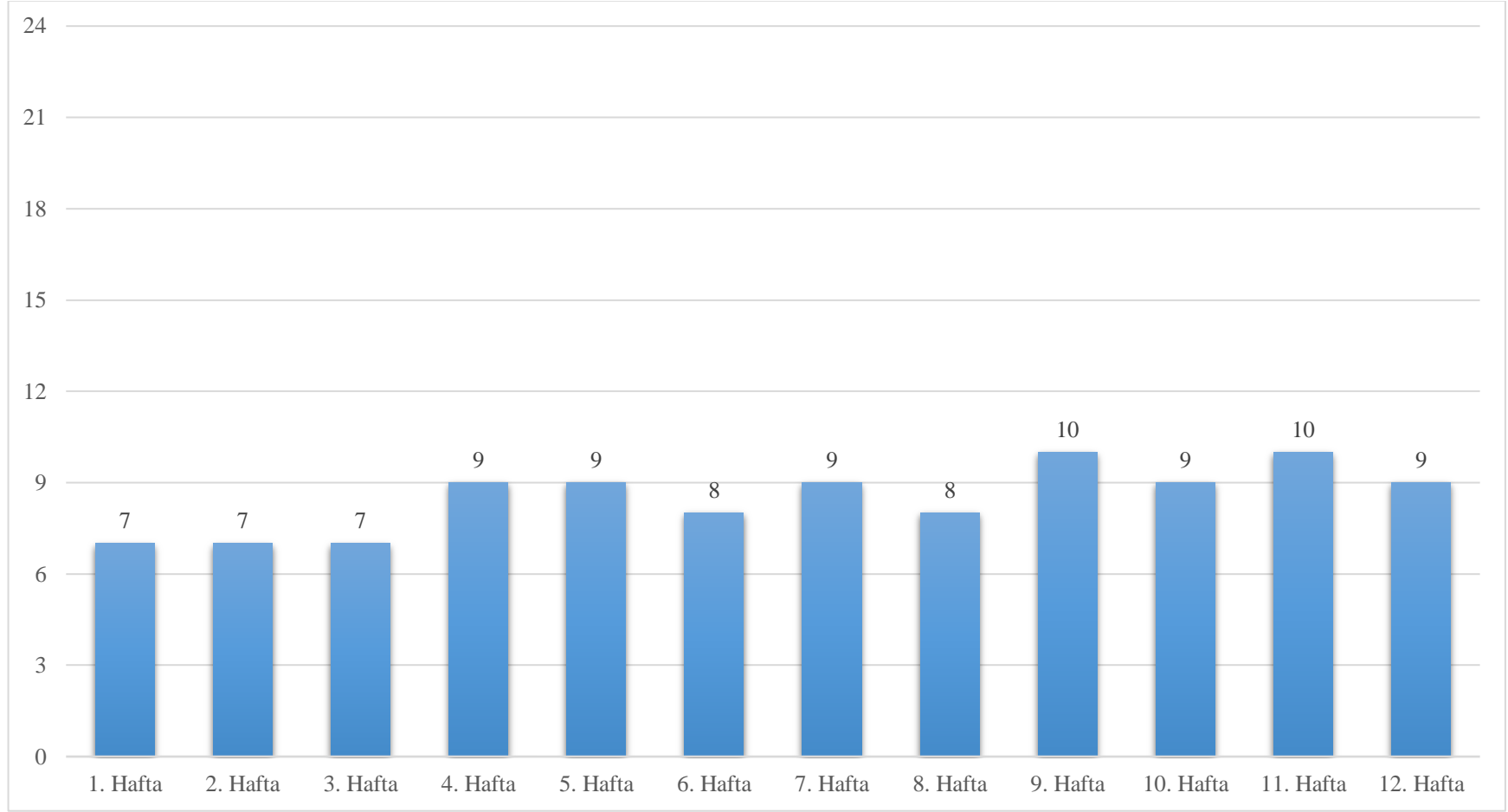


Grafik 3.6. *Anlatım düzeni puanı: Yunus*

Grafik 3.6'da, Yunus'un yazılı ürünlerinde anlatım düzeni bölümünde ilk iki hafta puanlarının diğer haftalara göre belirgin şekilde düşük olduğu görülmektedir. Yazılı ürünler incelendiğinde bu bölümde Yunus'un 'ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı' ile 'olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazma' özelliklerinden puan alamadığı görülmüştür. Yunus, ilk iki hafta yazılarında paylaşılan olayları birkaç cümleyle yazmaya çalışmış, sadece tek bir olaydan kısa cümlelerle söz etmiştir. 5'er puan üzerinden değerlendirilen 'konunun veya ana düşüncenin açıklanması' ile 'konunun açık bir şekilde sunulması' özelliklerinden ilk iki hafta 1'er puan almıştır. Anlatım düzeninde, 'konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma' özelliği 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus bu özellikten ilk iki hafta 2 puan, son hafta 4 puan almıştır. Yunus, 51 puan üzerinden değerlendirilen anlatım düzeninden en yüksek puanı 26 puanla on, on bir ve on ikinci haftalarda elde edilen yazılı ürünlerden almıştır. Son üç hafta elde edilen yazılı ürünler incelendiğinde, 'konunun veya ana düşüncenin açıklanması' ile 'konunun açık bir şekilde sunulması' özelliklerinden 3'er puan alabildiği görülmüştür. Son hafta elde edilen yazılı üründe, 6 puan üzerinden değerlendirilen 'ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı' özelliğinden 3 puan, 10 puan üzerinden değerlendirilen 'olay, duygu ve düşünceleri mantıki bir tutarlılık ve sırayla yazma' özelliğinden 4 puan almıştır. Yazılı ürünler incelendiğinde Yunus'un 9 puan üzerinden değerlendirilen 'ana düşünceyi sonuca götürme' özelliğinde zorlandığı görülmüştür. Yunus bu özellikten ikinci hafta 1 puan, onuncu hafta ise 4 puan alabilmiştir.

c) Anlatım zenginliği

Yunus'un yazılı ürünlerinde anlatım zenginliğine ilişkin puanlar Grafik 3.7'de sunulmuştur.

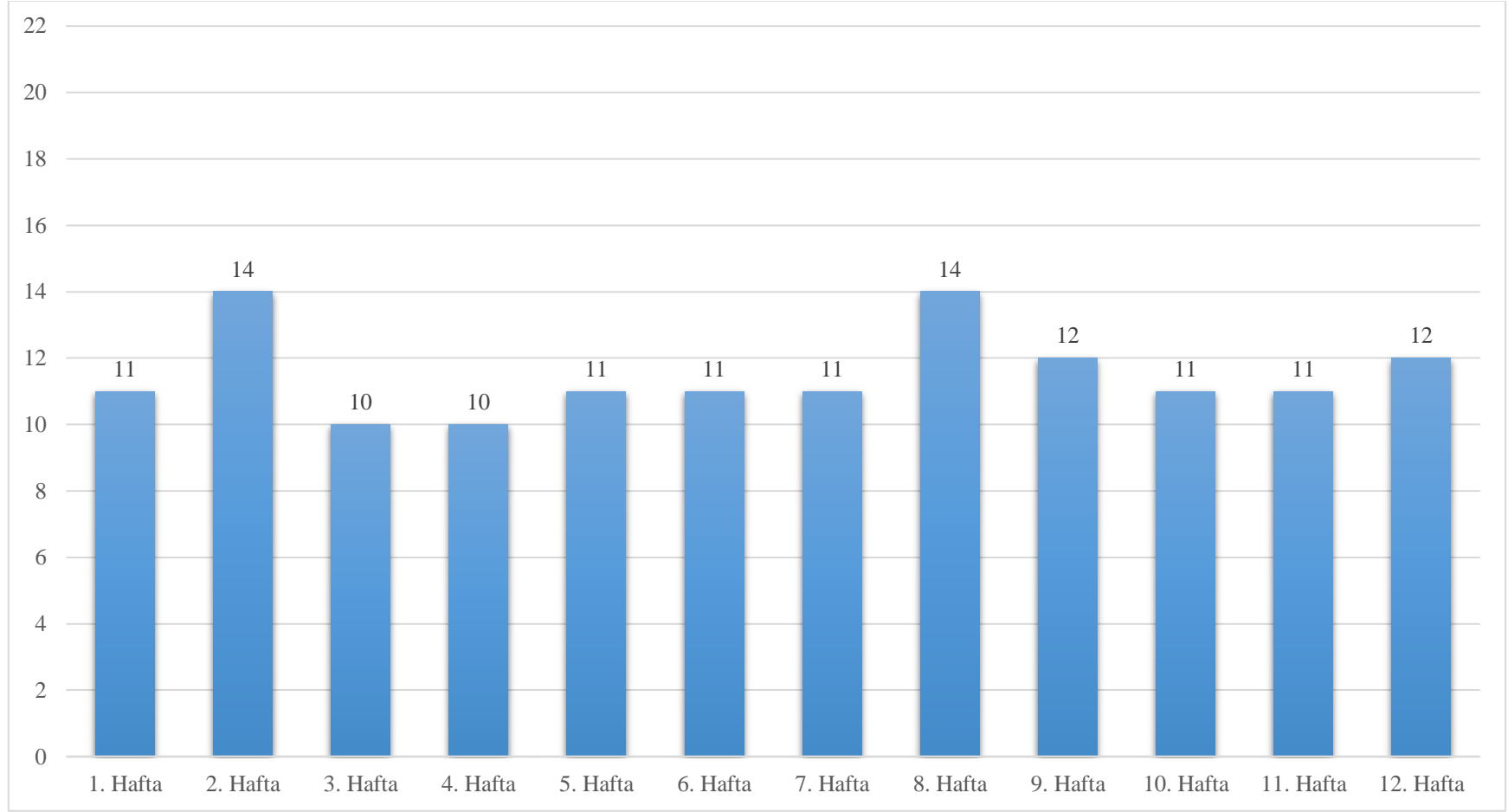


Grafik 3.7. *Anlatım zenginliği puanı: Yunus*

Grafik 3.7’de görüldüğü gibi, 24 puan üzerinden değerlendirilen anlatım zenginliği bölümünden Yunus en düşük puanı ilk üç hafta elde edilen yazılı ürünlerden almıştır. Yunus’un yazılarında ekleri sözdizimine uygun kullanmakta zorlandığı, sözcük yazımında hata yaptığı ve aynı sözcükleri kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Anlatım zenginliğinde ‘sözcükleri doğru yazma’ özelliği 6 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus ilk haftalarda bu özellikten puan alamamış, en yüksek puanını 3 puanla beşinci ve on birinci haftalarda almıştır. Anlatım zenginliğinde ‘sözcükleri doğru ve yerinde kullanma’ özelliği 6 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus on ikinci haftaya kadar bu özellikten 2 puan, on ikinci hafta ise 3 puan almıştır. ‘Cümlelerin doğruluğu’ özelliği daha önce söz edildiği üzere yazılı cümlelerin söz dizimi doğruluğunu kapsamaktadır. 8 puan üzerinden değerlendirilen bu özellikte Yunus birinci hafta 1, on birinci haftada 3 puan alabilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak Yunus’un yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinde, sözcükleri doğru yazmakta ve söz dizimi doğru cümleler kullanmakta zorlandığı söylenebilir.

d) Yazım kurallarına uygunluk

Yunus’un yazılı ürünlerinde yazım kurallarına uygunluk bölümüne ilişkin puanlar Grafik 3.8’de sunulmuştur.



Grafik 3.8. Yazım kurallarına uygunluk puanı: Yunus

Grafik 3.8’de, Yunus’un yazım kurallarına uygunluk özelliğinden en düşük puanı 10 puanla üçüncü ve dördüncü hafta elde edilen yazılı ürünlerden, en yüksek puanı ise 14 puanla ikinci ve sekizinci haftalarda elde edilen yazılı ürünlerden aldığı görülmektedir. Yunus bu bölümde en çok ‘noktalama işaretlerinin doğru kullanımı’ özelliğinde zorlanmıştır. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması özelliği 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus bu özellikten ilk hafta 3, on ikinci hafta ise 4 puan almıştır. Yazılı ürünler incelendiğinde Yunus’un bazı cümlelerin sonuna nokta koymadığı, virgül kullanımının sınırlı olduğu, bunun dışındaki noktalama işaretlerini kullanmadığı görülmüştür. Yazım kurallarına uygunlukta ‘kağıdı kullanma düzeni’ özelliği 4 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus bu özellikten ilk üç hafta puan almamış, yazısını kağıdın üst kenarından başlatarak sağ ve sol tarafta kenar boşlukları bırakmamıştır. On ikinci hafta kağıdı kullanma düzeni özelliğinden 2 puan aldığı görülmüştür. Yazım kurallarına uygunlukta ‘büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu’ 2 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yunus ilk dört hafta nokta kullanarak bitirdiği cümlelerden sonra yeni cümleye küçük harfle başlamış ve bu özellikten puan alamamıştır. On ikinci hafta büyük-küçük harf kullanımı özelliğinden 2 puan aldığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden koklear implantlı iki öğrencinin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde; (a) öğrencilerin yazılarında ne tür düzeltmeler yapılmıştır? (b) yazıların gözden geçirme ve düzeltme süreci nasıl gerçekleşmiştir? ve (c) öğrencilerin yazılı anlatım performansları nasıl gelişim göstermiştir? Sorularına yönelik elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğrencilerin yazılarında ne tür düzeltmeler yapılmıştır?

Araştırmanın katılımcıları olan Beyza ve Yunus'un yazılı ürünlerinde yapılan düzeltmeler yazı düzeltme taksonomisine göre, *hatayı düzeltme türü* ve *hatanın düzeltildiği birim* ele alınarak incelenmiştir. Düzeltmenin türü ses, hece ek veya sözcüğe yapılan silme, ekleme, yerine koyma, yeniden düzenleme, yazım kuralları, birleştirme ve genişletmeyi kapsamaktadır. Düzeltmenin yapıldığı birimde ses/hece, ek, sözcük, cümlecik, cümle, birkaç cümle, paragraf ve noktalama birimleri ele almıştır.

Hataların düzeltme türüne bakıldığında her iki öğrencinin de benzer hataları olduğu, ancak sözdizimi doğruluğunun ve hataların düzeltildiği birimlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Beyza'nın yazılı ürünlerinde daha çok ses, hece, ek ve sözcük düzeltmesi gerçekleştirilmiş, Yunus'un yazılı ürünlerinde ise cümle ve paragrafların düzenlenmesi gerekmiştir. Beyza'nın yazılı ürünlerinde hatayı düzeltme türü incelendiğinde, ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde düzeltmeye, silme, yerine koyma ve yazım kurallarına göre daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bulgu, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı ürünlerinde düzeltme ihtiyacının incelendiği Karasu'nun (2014) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Efe'nin (2016) araştırmasında ise işitme kayıplı öğrencilerin en çok yazım kurallarında zorlandıkları görülmüştür. Bu araştırmanın diğer bir katılımcısı olan Yunus'un yazılı ürünlerinde ise sözdizimi hatalarının yoğun olması nedeniyle yeniden düzenleme türünde düzeltmeye ihtiyaç duyulmuştur. Benzer olarak Karasu'nun (2004) yaptığı araştırmada da kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin yazılarında sözdizimi hatalarının yoğun olduğu belirlenmiştir. Karasu'nun (2004) araştırmasının katılımcılarını geç yaşta cihazlandırılan ve kulak arkası işitme cihazı kullanan öğrenciler oluşturmuştur. Mevcut araştırmada ise her iki öğrenci de benzer yaşlarda koklear implant olmasına rağmen Yunus cihazdan kaynaklanan sorunlar nedeniyle küçük yaşlardan itibaren cihazını düzenli kullanamamıştır. Bu durumun sınırlı

işitsel girdi ile birlikte öğrencinin yazılı anlatımında cümlelerinin sözdizimi doğruluğuna yansıdığı düşünülebilir. Çünkü koklear implanttan fayda sağlanması, ancak cihazların sürekli kullanılmasına ve yoğun sözel dil girdilerine bağlıdır (Geers, Nicholas ve Moog, 2007).

Araştırma bulgularında hatanın düzeltildiği birime bakıldığında, Beyza'nın en çok ek düzeltmeye ihtiyaç duyduğu, genellikle uygun çekim ve yapım eki kullanmakta zorlandığı görülmüştür. Bu bulgu işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı yazılı anlatımda ekleri uygun kullanmada zorlandıklarının belirtildiği diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Ekinci; 2007; Girgin ve Karasu, 2007; Karasu, 2014). Bununla birlikte öğrencinin sık karşılaşmadığı sözcüklerin yazımında zorlandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, Antia, Reed ve Kreimeyer'in (2005) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Quinck, Harrison ve Erickson (2019) koklear implant kullanıcısı 19 ilkokul öğrencisinin yazım performanslarını işiten akranları ile karşılaştırmış, araştırma sonucunda koklear implant kullanıcısı çocukların tanıdık olmayan kelime kullanımında zorlandıkları görülmüştür. Benzer olarak Cepdibi (2020), işitme kayıplı öğrencilerin yazılarında farklı kelime kullanımının işiten öğrencilere göre düşük olduğunu belirtmiştir. Yunus'un yazılı ürünlerinde hatanın düzeltildiği birim incelendiğinde, uygulamaların tamamında paragrafta yer alan cümleleri bir bütün olarak düzeltmeye ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Cümlelerde ses, hece, ek, sözcük ve noktalama işaretlerine yönelik düzeltmelerle birlikte içeriğe yönelik düzeltmelerin de yapılması gerekmiştir. Bu bulgu, işitme kayıplı öğrencilerin yazının içeriğini oluşturmada zorlandığını belirten diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Efe, 2016; Erdiken, 1996; 2003; Karasu, 2004). Araştırma bulgularına bakıldığında, her iki öğrencinin de yazım kurallarına uygunlukta zorlandığı görülmüştür. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin noktalama işaretleri ve büyük-küçük harf kullanımında hata yaptıkları bildirilmektedir (Arfe, Ghiselli ve Montino, 2016; Bajarh, 2019; Batur ve Atmaca, 2018; Ekinci, 2007; Göçmenler, 2016; Karasu, Uzun ve Beral, 2018; Sarıkaya, 2016).

Yazıları gözden geçirme ve düzeltme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Yazı düzeltme taksonomisi, yazılı üründeki hata türlerini, düzeltmeye ihtiyaç duyulan birimleri ve düzeltme şeklini incelemeye olanak vermektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için yazma süreci ile birlikte gözden

geçirme ve düzeltme çalışmalarının yapılması ve değerlendirmeler sonucu bireysel ihtiyaca göre çeşitli etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Bunun yanında öğrencinin sözlü dil kullanımına fırsat verilmesi, öğrenci katılımının alınması, çeşitli görsel materyallerin kullanılması, ön hazırlık çalışmasının yapılması ve serbest yazıya geçilmesi işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerini destekleyeceği gibi yazılı anlatım becerilerini de desteklemektedir (Efe ve Karasu, 2017).

İşitme kayıplı öğrenciler yazılı anlatımlarında öyküyü kurgulamakta ve aktarmakta zorluk yaşayabilmektedir. Bu yaşadıkları zorlukları giderebilmek amacıyla materyal olarak tek kart ya da sıralı kart kullanmak yararlı bir ön etkinliktir (Erdiken, 1989; Yaşamsal, 2010). Sıralı kartlar, olayların birbirini mantıklı bir şekilde takip ettiği, en az 2 resimden oluşan ve bir hikaye içeren kartlardır (Girgin, 2007). Sıralı kartlar kullanılarak öğrencilerin resimlerden anlam çıkarmaları, neden-sonuç ilişkisi kurmaları ve tahmin yürütmeleri amaçlanmaktadır (Gerek, 2018). Tek kartlarda bir olay veya birbirine bağlı olaylar bütünü bulunur (Karasu, 2004). Tek kart resimlerindeki olayların paylaşımı ile çocukların olayları anlaması, olaylar arasında ilişki kurması, tahmin yürütmesi amaçlanır (Gerek, 2018). Ön hazırlık çalışmasında resimli materyal kullanılan işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım performanslarına bakıldığında, akranlarına daha yakın yazılı ürünler oluşturabildikleri görülmüştür (Geers ve Hayes, 2012). Yapılan bu ön etkinlikler, işitme kayıplı öğrencilerin öyküleri başlatmada, olayları genişletmede, düşüncelerini geliştirmede, kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamada ve resimden bağımsız bir sonuca ulaşmalarında etkilidir (Yaşamsal, 2010). Milaham (2020), işitme kayıplı öğrencilerin yazarken kendi deneyimlerinden yararlandıklarını, eski bilgiler ile yeni edinilen deneyimler arasında ilişki kurabildiklerini, öğretim sürecinde kullanılan hikayelerden fayda sağladıklarını ve yazının içeriğini organize edebildiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda ön hazırlık çalışmasının yazılı anlatımı güçlendirip geliştirdiği ve öğrenciyi yazma için cesaretlendirdiği söylenebilir (Erdiken, 1989). Benzer şekilde Cheng (2009) araştırmasında, yazma öncesi ön hazırlık sürecinden geçen işitme kayıplı öğrencilerin yazma performanslarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıkaya (2018) işitme kayıplı öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, görsel etkinliklerin yazma becerisinin yanında yazma tutumlarını da olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yazma sürecinde gözden geçirme ve düzeltme aşaması, öğrencilerin yazılarını gözden geçirmesine, yeni düşünceler eklemesine veya çıkartmasına, imla ve noktalama hatalarını fark ederek tekrar düzeltmesine olanak sağlamaktadır (Efe, 2016; Karasu,

2014). Düzeltmenin en kritik işlevi yazıyı daha iyi hale getirmektir (Atasoy, 2022). Aynı zamanda yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme süreci, öğrencilerin bağımsız yazarlar olabilmeleri sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu amaçla bu araştırmada, yazı düzeltme taksonomisinde ‘hatayı düzeltme şekli’ bölümünde yer alan ve öğrencinin hatasını kendisinin fark etmesi ve en az yardımla düzeltmesinden başlayarak bakarak düzeltmesine kadar aşamaları içeren uygulamalar kullanılmıştır. Uygulamalar incelendiğinde, Beyza’nın sürecin başlangıcında hatalarını fark etmekte ve düzeltmekte zorlandığı, süreç içerisinde ise hatalarını öğretmenin yardımı olmaksızın kendisinin bulabildiği ve düzeltebildiği, ancak sık kullanılmayan sözcüklerin yazımında görsel ipuçlarına ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bulgu, yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinin, işitme kayıplı öğrencilerin hatalarını fark edebilmelerine, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanıma yönelik ipuçlarından yararlanarak hatalarını düzeltebilmelerine olanak sağladığını vurgulayan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Karasu, 2014). Araştırmanın diğer katılımcısı olan Yunus’un yazılarında hatayı düzeltme şekli incelendiğinde, sözdizimi hatalarının yoğun olması ve yazının içeriğinin yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulması nedeniyle öğrencinin hatalarını fark etmekte ve yardım almadan düzeltmekte zorlandığı görülmüştür. İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik diğer araştırmalarda da öğrencilerin yazılı ürünlerindeki hataları fark ederek doğru bir şekilde düzeltmede zorlandıkları ve görsel ipuçlarına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Cepdibi, 2020; Efe, 2016; Erdiken, 1996; Karasu, 2004; 2014). Dostal (2015) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerin yazma süreci içerisinde hatalarını kendilerinin fark edebildikleri ve giderek bağımsızlaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım performansları nasıl gelişim göstermiştir?

Koklear implant olma yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, erken dönem koklear implant uygulamalarının işitsel algı ve dil yaşantısının gelişimine olumlu etkiler sağladığı vurgulanmaktadır (Yaşamsal, 2010). Bu araştırmada iki öğrencinin de koklear implant olma yaşı birbirine yakındır (Beyza 1 yıl 5 ay, Yunus 1 yıl 9 ay). Koklear implant olma yaşında anlamlı ölçüde fark olmasa da aileler ile yapılan görüşmelerde Beyza’nın implant tarihinden itibaren cihazlarını sürekli kullandığı, odyolojik değerlendirmelerin ve cihaz bakımlarının düzenli yapıldığı, Yunus’un ise dil edinimi döneminde koklear implant cihazının iç ve dış parçalarında sorun yaşadığı ve bu nedenle uzun süre cihazını etkili bir şekilde kullanamadığı bilgisine

ulaşmıştır. Benzer şekilde çeşitli araştırmalarda, işitme cihazı kullanım süresinin yazılı anlatım performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Geers, Nicholas, ve Sedey, 2003; Geers, Nicholas ve Moog, 2007; Geers, ve Hayes, 2012; Karasu, 2004). Yaşamsal'ın 2010 yılında yaptığı araştırmada, dört yaşından önce ve dört yaşından sonra implant olan öğrencilerin yazılı anlatımları normal işiten akranları ile karşılaştırılmış, erken implant olan öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da Yunus'un koklear implanttan erken yaşlarda fayda sağlayamamasının, diğer dil becerileriyle birlikte yazılı anlatım becerisinin gelişimine yansıdığı düşünülebilir.

İşitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin yazılarına başlık koymada, düşüncelerini organize etmede, olayları sırasıyla yazmada, cümlelerin doğruluğunda, sözcük yazımında ve yazım kurallarına uygunlukta çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Easterbrooks, Lederberg ve Conner, 2010; Efe, 2016; Geers, Nicholas, ve Sedey, 2003; Karasu, 2004; 2014). Bernaix (2013) araştırmasında işitme kayıplı öğrencilerin olayları anlatırken daha az sözcük kullandığı, sözdizimine uygun cümleler kurmakta ve düşüncelerini organize etmekte zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Göçmenler'in 2016 yılında yaptığı araştırmada, koklear implant kullanan öğrencilerinin çoğunun yazılarına başlık koymadığı, anlatım zenginliğinin zayıf düzeyde olduğu ve düşüncelerini organize ederek yazıya geçirmede sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, başlığın varlığı ve yazının içeriğine uygunluğu bölümü incelendiğinde Beyza, birinci ve üçüncü haftalarda yazısına başlık koymazken sonraki haftalarda başlık koyabilmiştir. Benzer şekilde Yunus da birinci hafta yazısına başlık koymamış, son haftalarda yazının içeriğine uygun başlık koyabilmiştir. Anlatım düzenine bakıldığında, Beyza süreç içinde, yazılı ürünlerinde daha çok olay yazmayı başlamış, olay sırasına dikkat etmiş, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya başlamıştır. Yunus ise ilk haftalarda birkaç cümleden oluşan hikayeler yazarken son haftalarda olayları sırasıyla anlatmaya çalışmış, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmeye başlamıştır. Anlatım zenginliğinde ve yazım kurallarına uygunlukta da benzer şekilde öğrenci puanlarının arttığı görülmektedir. Anlatım zenginliğinde Beyza'nın yazılı ürünlerine bakıldığında ilk haftalarda, bazı eklerin yerinde kullanılmamasından dolayı cümlelerin doğruluğu, sözcük çeşitliği ve sözcükleri yerinde kullanmada daha az puan aldığı, ancak sürecin sonuna doğru ek hatalarının azaldığı, yeni öğrendiği sözcükleri yazısında kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Bununla birlikte Beyza

sürecin başlangıcında ek hatalarını yardım almadan düzeltemezken sürecin son haftalarında hatalarının çoğunluğunu kendisi fark edip düzeltebilmiştir. Benzer şekilde Yunus'un da anlatım zenginliği puanlarının süreç içerisinde arttığı görülmüştür. Yunus'un anlatım zenginliğinde en zorlandığı alanın sözdizimine ilişkin yaşandığı görülmektedir. Sürecin son haftalarında cümlelerindeki sözcük sayısı artmış, yalın halde kullanılan sözcükleri cümlede doğru ve yerinde kullanmaya başlamıştır. Her iki öğrencinin de ilk haftalarda noktalama işaretlerinden sadece noktayı kullandığı, büyük-küçük harf kullanımına dikkat etmedikleri, ilerleyen haftalarda ise virgül, kesme işareti ve tırnak işaretini kullanmaya başladıkları görülmüştür. Bu araştırma bulgularında, her iki öğrencinin yazılı anlatım performansları değişkenlik gösterse de yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinden fayda sağladıkları söylenebilir. Öğrencilerin süreç içinde aldıkları toplam puanlar incelendiğinde, Beyza'nın ilk hafta 45 puan alırken son hafta 70 puan aldığı, Yunus'un ise ilk hafta 27 puan alırken son hafta 50 puan aldığı görülmektedir. Bu bulgular, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi amacıyla çeşitli öğretimsel uygulamaların yapıldığı diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bajarh (2019) işitme kayıplı öğrencilerle yaptığı araştırmada, etkileşimli yazma etkinliğinin yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Wolbers (2008) tarafından dengeli ve etkileşimli yazma öğretiminin etkililiği incelenmiş ve süreç sonunda ortaokul öğrencilerinin gözden geçirme ve yazıyı düzenleme görevlerinde önemli ölçüde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gardendors ve Johanson (2023) araştırma sonuçlarından yola çıkarak işitme kayıplı öğrencilerle gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının yazılı anlatımın gelişiminde önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının sistematik bir şekilde yapılması, öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi eğitim programının düzenlenmesine ve okuma yazma etkinliklerinin planlanmasına da hizmet etmektedir (Karasu, 2014). MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019), yazma becerisi öğrenme alanında olan amaç ve kazanımlar arasında; öğrencinin yazısına konunun özelliğine uygun giriş yapması, olayları sıraya koyarak anlatması, amaç-sonuç, neden-sonuç ilişkisi kurması, ana fikri yardımcı düşüncelerle desteklemesi, düşünce tekrardan kaçınması ve yazısını bir sonuca bağlaması gibi yazılı anlatımı oluşturan çeşitli beceriler yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerin bu kazanımları gerçekleştirebilmesinde,

yazma öncesi ön çalışmaların yapılmasının ve yazılı ürünlerin birebir ortamda gözden geçirilerek düzeltilmesinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

4.2. Sonuç

Kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı iki öğrencinin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin içeriği düzenleme, hikayeyi başlatma, geliştirme ve bir sonuca ulaştırma ile sözdizimi, sözcük yazımı, yazım kurallarına ilişkin zorluklar yaşadıkları ve yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Birebir ortamda gözden geçirme ve düzeltme uygulamalarının gerçekleştirildiği bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, her iki öğrencinin yazılı anlatım performansları değişkenlik gösterse de gözden geçirme ve düzeltme uygulamalarından fayda sağladığı, yazma öncesi ön hazırlık çalışmasında deneyimlerini paylaşabildiği, bu deneyimler doğrultusunda konuya ilişkin hikayeler yazabildiği ve gözden geçirme ve düzeltme sürecinin yazılı ürünlerin niteliğine katkı sağladığı söylenebilir.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Kaynaştırma ortamına yerleştirilen koklear implantlı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki performansları ve gelişimleri sistematik bir şekilde izlenerek destek eğitime duyulan ihtiyacın belirlenmesi, destek eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte yazma becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda planlanması, birebir ortamlarda uygulanması ve uygulamaların alanında uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi destek eğitimden sağlanan faydayı artırabilir.

Yazılı anlatım becerisinin gelişiminde yazma süreci ve süreçte uygulanan etkinliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Koklear implant olsalar dahi dil ve akademik becerilerde gecikme yaşayan işitme kayıplı öğrencilerle yazma sürecine yer verilmesi ve yazma öncesi ön hazırlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini kullanmalarına ve yeni dil deneyimleri edinmelerine olanak sağlayarak

yazılı ürünlerin niteliğini artırabilir. Bununla birlikte yazılı ürünler elde edildikten sonra öğrenci ile birebir ortamda sistematik olarak gerçekleştirilen gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları, öğrencinin yazının içeriğini gözden geçirmesine, ekleme ve çıkartmalar yapmasına, hatalarını fark etmesine ve düzeltmesine fırsat sağlayarak diğer akademik alanlarda da bağımsız olarak yazılarını gözden geçirme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında bulunan ve ortaokula devam eden koklear implantlı iki öğrenci ile çalışılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda daha çok katılımcı ile öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme performanslarını etkileyen odyolojik ve eğitimsel değişkenler incelenebilir. Bununla beraber ilkokul sınıflarına devam eden öğrenciler araştırmalara dahil edilerek yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri boylamsal çalışmalarla ele alınabilir. Gelecekteki araştırmalarda koklear implantlı öğrencilerle yazma sürecinin tüm aşamaları ele alınarak sürecin hem gözden geçirme ve düzeltme aşamasına hem de yazılı anlatım performansına katkısı incelenebilir. Bunlarla birlikte gelecekteki araştırmalara, kaynaştırma ortamında bulunan ve koklear implant kullanan öğrenciler ile işiten yaşlılarının yazma sürecinden sağladıkları faydanın belirlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aberth, J.R. ve Werfel, K.L. (2019). The effectiveness of self-regulated strategy development instruction for improving writing abilities in a school-age child with cochlear implants: A single subject research desing stugy. *Deafness and Education International*, 23 (1), 64-82.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası ve uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 46-68.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2023). Development of problem-solving skills of a student with cochlear implant in social sturdies: an action research. *Participatory Educational Research*, 10 (6), 175-191.
- Akın, Ö., Tezer, N., Şahin, R. ve Akar, F. (2009). Geç yaşta koklear implant uygulamasının geç dönem sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03 (36), 81-91.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alatlı, S. D. 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.
- Alharby, E. R. (2006). *A comparison between two scoring methods, holistic ve analytic, using two measurement models, the generalizability theory and the many-facet rasch measurement, within the context of performance assessment*. The Degree of Doctor. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

- Antia, S.D., Reed, S. ve Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 244-255.
- Antia, S.D. ve Reed, S. (2022). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Advance Access Publication*.
- Arfe, B., Ghiselli, S. ve Montino, S. (2016). The written language of children with cochlear implant, *Hearing, Balance and Communication*, 14 (3), 103-110.
- Atasoy, A. (2022). Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde genel bir bakış. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3 (2), 297-310.
- Bajarh, B. (2019). Teaching written english through interactive approach: an intervention for hearing impaired learners. *Language in India*, 19 (9), 139-147.
- Batur, Z. ve Atmaca, B. (2018). 5. ve 8. Sınıf işitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve kelime servetinin belirlenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 2 (2), 104-125.
- Belgin, E. (2017). Konuşma Odyometrisi. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel Odyoloji* içinde (s. 107-113). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Bell, N., Angwin, A. J., Wilson, W. J., Arnott, W. L. (2019). Spelling in children with cochlear implants: Evidence of underlying processing differences. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24 (2), 161-172.
- Bernaix, N.E. (2013). Oral and written narrative production in children who are deaf and hard of hearing. *Independent Studies and Capstones*. 1(1), 1-19.
- Cepdibi, S. (2020). *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheng, S.F. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (4), 503-515.
- Çakan, A. (2021). *Okul öncesi çocukların dış mekandaki oyun davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikgün, B. (2011). *Erken ve geç implante olan çocuklarda okuma, konuşma ve dil gelişiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Çizmecci, H. ve Çiprut, A. (2018). Evaluation of the reading and writing skills of children with cochlear implants. *The Journal of International Advanced Otology*, 14 (3), 359-364.
- Dosyal, H. M. (2015). "We are authorus": A qualitative analysis of deaf students writing during one year of strategic and interactive writing instruction (SIWI). *Review of Disability Studies: An International Journal*, 14 (2), 1-19.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R. ve Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf author. *American Annals of the Deaf*, 155 (4), 467-480.
- Efe, A. (2016). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 329-354.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erçin, S., ve Ovalı, F. (2019). Yenidoğan taramaları. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 11 (4), 193-199.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- 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. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 85-105.

- Erkoçak, İ., Fidan, T. ve Arastamam, G. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Gardenfors, M. ve Johansson, V. (2023). Written products and writing processes in Swedish deaf and hard of hearing children: an explorative study on the impact of linguistic background. *Frontiers in Psychology*. 1-21.
- Geers, A. E., Nicholas, J. G. ve Sedey, A. L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing*, 24 (1). 45S-58S.
- Geers, A. E., Nicholas, J. G. ve Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. *Audiological Medicine*, 5, 262- 273.
- Geers, A. E. ve Hayes, H. (2012). Reading, writing and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear Hear*, 32 (1), 49-59.
- Genç, E. (2022). *Formel olmayan iletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi ve işitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gerek, A. (2018). *İşitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Girgin, Ü. (2002). İşitme engelli çocuklarda yazma süreci. L. Bıyıklı, B. Baydık ve P. Ünsal (Editörler), *XII. Ulusal özel eğitim kongresi içinde* (ss. 111-121). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired student's reading comprehension with miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 68-84.
- Girgin, Ü. (2007). Okulöncesi eğitimde okuma ve yazma. Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve yazma eğitimi içinde* (s. 209-215). Anadolu Üniversitesi Yayınları, 5. Baskı Eskişehir.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H, P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146-159.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Heale, R. ve Twycross, A., (2017). What is a case study? *Research made simple*, 21, 7-8.
- Johnson, C. ve Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 467-488.
- Karasu, H. P. (2011) *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, H.P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresinde duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 1089-1109.
- Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle dengeli yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 199-232.
- Karasu, G., Uzuner, Y. ve Beral, A. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 262-283.
- Karasu, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kazan, E. (2016). *İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, A. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, H. (2021). *Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında işbirliği ile öğretim (i-öğretim) yaklaşımının incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 16-34.
- Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y. ve Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 18 (2), 71-86.
- Mayer, C. ve Trezek, B. J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *Joutnel of Deaf Studies and Dead Education*, 23 (1), 1-16.
- McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (4. baskı). (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
adresinden alındı (Erişim Tarihi: 27.11.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). 4. Sınıf Türkçe kitabı müfredat.
http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/TTKB/%C4%B0lkokul/4/T%C3%BCrk%C3%A7e/turkce_4.pdf adresinden alındı (Erişim Tarihi: 28.10.2022).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Milaham, R. S. (2020). Narrative story-telling in developing signed and written texts for students with hearing loss in bassa, plateau state, Nigerya. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 1 (2) 88-99.
- Mo, J., Jiam, N. T., Deroche, M. L., Jiradejvong, P., Limb, C. J. (2022). Effect of frequency response manipulations on musical sound quality for cochlear implant users. *Trends in Hearing*, 26, 1-18.
- Oliveira, K. L., Feitosa, A. L., Depolli, G. T. ve Pedruzzi, C. M. (2020). Reading and writing performance in cochlear implant users: integrative review. *Literature Review*. 25, 1-8.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 545-573.
- Quick, N., Harrison, M. ve Erickson K. (2019). A multilinguistic analysis of spelling among children with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24 (1),41–53.
- Salmaner, R. (2015). *Yazma becerilerinin değerlendirilmesinde öz, akran ve öğretmen puanlarının çok yüzeyli rasch ölçme modeliyle incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarikaya, B. (2016). *Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarikaya, B. (2018). *Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (70), 57-75.
- Schirmer, B. R. ve Woolsey, L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 47-56.
- Spencer, L.J., Barker, B. A. ve Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24 (3), 236-47.
- Şahlı, S., Barmak, E. ve Belgin, E. (2011). Koklear implantlı çocuğa sahip olmanın aile işlevlerine etkisi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*. 5 (1), 19-24.
- Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1 (8), 58-67.


- The British Association of Teachers of the Deaf [BATOD]. (2009). *batod.org.uk*.
<https://www.batod.org.uk/>.
- Tiryaki, E. N. (2014a). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmada sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 101-121.
- Tomblin, J. B., Spencer, L. J. ve Gantz, B. J. (2000). Language and reading acquisition in children with and without cochlear implants. *Advances in Oto-RhinoLaryngology*, 57, 300-304.
- Topaktaş, E. Y., Kasaru H. P. ve Akay E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Dergisi*, 37, 25-54.
- Tozak, E. (2018). *Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, Z. (1999). *İleri ve çok ileri derecede doğuştan veya dil öncesi işitme engelli çocuklar için tek heceli kelime ayırdetme testi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, Z. (2006). Doğuştan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları: Gelişimi etkileyen faktörler ve ameliyat öncesi değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 51-58.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1697-1759.
- Turan, Z., Taşkiran-Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 142-150.
- Turan, Z. (2015). Yetişkin eğitimi bakış açısıyla işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışmak. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 9-16.
- Turan, Z. (Ed.). (2017). *İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Turğut, N. (2012). *İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461,472.
- Wolbers, K. A. (2008). Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (2), 257-277.
- Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin R. K. (2014). *Case study methods. Desind ans methods* Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. United Kingdom: Sage publications.
- Yoshinaga-Itano, C., ve Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98 (1), 97-14.

EKLER

EK-1. Milli Eğitim Araştırma Uygulama İzni

Genel Evrak Tarih ve Sayısı: 22.12.2022-409001



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45468433-605.99-66293886
Konu : Araştırma Uygulama İzni

20.12.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğünün 09/12/2022 E-63784619-605.01-453466 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra ÖZMEN, Prof. Dr. Halise Pelin KARASU'nun danışmanlığında, "Kaynaştırma Ortamında Bulunan Koklear İmplantlı Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapma talebine ilişkin, ilgi (b) yazı ve tez çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket - ölçek çalışmasını ilimiz Merkez ve İlçelerde İlkokul ve Ortaokul Müdürlüklerinde öğrenim gören kaynaştırma/bütünleştirme ortamında bulunan koklear implant kullanıcıları öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şube Müdürü

OLUR

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve Ekleri (43 Sayfa)

EK-2. Ailelerin Gönüllü Katılım İzni

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma *Kaynaştırma Ortamında Bulunan Koklear İmplantlı Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinin İncelenmesi* başlıklı bir araştırma çalışması olup *koklear implant kullanan öğrencilerin yazılı ürününü gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelenmesi* amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında bulunan *Kübra ÖZMEN* tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *nitel araştırma* yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırmada, veri toplama araçları olarak yazılı anlatım becerisi değerlendirme formu ve ön hazırlık sürecinde kullanılacak olan sıralı kartlar ve tek kartlar kullanılacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler başkaları ile sizin izniniz olmadan başkalarına bahsedilmeme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Kübra ÖZMEN'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Kübra ÖZMEN

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Kaynaştırma Ortamında Bulunan Koklear İmplantlı Öğrencilerle Yazılı Ürünlerini Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinin İncelenmesi" adıyla, 2022-2023 bahar dönemi tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada koklear implantlı öğrencilerin destek eğitim hizmeti kapsamında yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

İletişim bilgileri

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK-3. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak *kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında birinci kaynaktan veriler elde etmek amacıyla değerli bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayız. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyoruz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

A. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Öğretmenin:

1.Çalıştığı sınıf düzeyi:

2.Mesleki deneyimi:

Yıl:

Daha önce çalıştığı kurumlar:

Özel eğitime dair (Sertifika / Seminer / Kurs vb):

Daha önce çalıştığı engel grupları:

B. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda kaç öğrenci bulunmaktadır? Bu öğrencilerden kaç i işitme kayıplıdır?

2. Sınıfınız da ne tür yazma etkinlikleri yapıyorsunuz?

3. Sınıfınızdaki işitme kayıplı öğrencinin yazma becerilerindeki performansına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

a) Yazı içeriğine yönelik;

b) Yazım hatalarına yönelik;

c) Gözden geçirme ve düzeltmesine yönelik;

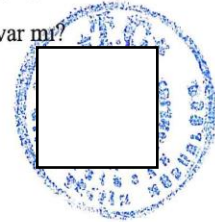
4. İşitme kayıplı öğrencinizin yazılı anlatım becerilerine ilişkin;

a) Hangi alanlarda zorlandığını düşünüyorsunuz?

b) Bu zorluklarla nasıl baş edilebilir?

5. İşitme kayıplı öğrencinizin yazılı anlatıma ilişkin tutumu hakkında ne söyleyebilirsiniz?

6. Öğrencinin yazılı anlatım becerisine ilişkin sizin eklemek istedikleriniz var mı?



EK-4. Ebeveyn Görüşme Formu

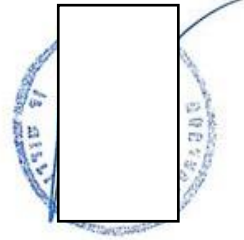
EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

Sayın veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak *kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecinin incelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında birinci kaynaktan veriler elde etmek amacıyla değerli bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayız. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyoruz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

B. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun yazılı anlatıma karşı tutumu nedir?
2. Çocuğunuz yazı yazarken sizden yardım istiyor mu? İstiyor ise ne tür yardımlar istiyor?
3. Çocuğunuz bir yazı yazdıktan sonra gözden geçirip hatalarını düzeltmeye çalışıyor mu? Çalışıyorsa bu çalışmasını nasıl yapıyor?
4. Yazısını gözden geçirmesi hakkında siz neler söyleyebilirsiniz?
5. Yazısını bitirdikten sonra aile üyeleriyle paylaşmak istiyor mu? Paylaşıyorsa aile üyeleri nasıl tepki veriyor?



EK-5. Uygulama Planı Örneği

ÖN HAZIRLIK PLANI

Uygulamacının Adı-Soyadı: Kübra Özmen

Tarih:01.03.2022

Öğrenci:

Gözlemcinin Adı- Soyadı:

Uygulama Numarası:1

ÖN HAZIRLIK PLANI SIRALI KART	Gözlenen Davranışlar:
1- Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururlar.	
2- Giriş cümlesi söylenerek öğrenciye ne yapılacağı açıklanır; Seninle beraber bu resimlere bakacağız. Burada çok kar yağmış. Bakalım kar yağınca neler olmuş. Sonra sen bununla ilgili bir hikaye yazacaksın” cümlesi söylenir.	
3- İlk resim gösterilir.	
4- “Bu resimde neler oluyor? sorusu sorulur. Öğrencinin cevabı kabul edilir. Öğrencinin cevabı doğrultusunda ilgilendiği olay ile ilgili sorular sorulur. Soruların soruluş sırası öğrencinin cevabı doğrultusunda yer değiştirebilir.	
5- Her bir kart için sorulması planlanan sorular şunlardır;	
1. Kart; Neler oluyor?	
Hava nasıl?	
Adam ne yapıyor?	
Traktör nerede?	
Sonra ne olacak?	
2. Kart; Ne olmuş?	
Ağaç neden devrildi?	
Traktöre ne oldu?	
Adam ne hissediyor?	
Sonra ne olacak?	
3. Kart; Neler oluyor?	
Kim gelmiş?	
Komşusu ne yapıyor?	
Neden dalları kesiyor?	
Sonra ne yapacaklar?	
4. Kart; Neler oluyor?	
Komşusu atı ile ne yapıyor?	
Odun parçalarını nereye götürüyorlar?	
Çocuklar ne hissediyor?	
6- Uygulama boyunca sorulan sorular dışında öğrencinin her katılımı kabul edilir ve anlatımı cesaretlendirilir.	
7- Uygulama boyunca öğrenci uygulamacıya soru sorarsa cevaplanır.	

8- Uygulama sonunda öğrenciye çizgili bir dosya kağıdı verilerek “Şimdi baktığımız bu olayla ilgili bir hikaye yazacaksın” cümlesi söylenir ve sıralı resimler kaldırılır.	
9- Öğrenci öyküsünü yazarken işitsel, sözel ya da görsel hiçbir yardımda bulunulmaz.	
10- Yazma esnasında öğrencinin takıldığı durumlarda “Aferin. Güzel yazıyorsun, yazmaya devam et” denilerek cesaretlendirilir.	
11- Öğrenci yazarken süre sınırlaması yapılmaz. Yazısı tamamlandığında kağıt alınır.	
12- Öğrenci yazıyı tamamladığında “Kontrol etmek ister misin?” diye sorulur ve yazısını kontrol etmesi ve düzeltmesi için fırsat verilir.	
13- Öğrenci yazısını kontrol ettikten ve düzelttikten sonra yazı alınır.	
Toplam +/-	
Yüzde +/-	

EK-6. Gözden Geçirme ve Düzeltme Planı

GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME PLANI: SÖZCÜK DÜZELTME

Uygulamacının Adı-Soyadı: Kübra ÖZMEN

Tarih:

Öğrenci:

Gözlemcinin Adı- Soyadı:

Uygulama Numarası (Hafta):

SÖZCÜK DÜZELTME PLANI	Gerekli Olmayan Öğeler	Gerçekleştirilen Öğeler
1- Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururlar.		
2- Başlıktan itibaren çocuktan yazısını okuması istenir.		
3- Başlık yoksa öğrenciden yazıya bir başlık koyması istenir.		
4- Öğrenci kendi yazısının üstüne başlığı yazar.		
5- Uygulamacı kendi kağıdına “Başlık yok başlığı kendisi koydu” şeklinde not alır. →		
6- Öğrenci metni okumaya başlar. Hata olan yere kadar okutulur. Hata olan yerde öğrenci durdurulur. “ Burada bir hata var. Düzeltir misin?” sorusu sorulur.		
7- Öğrenci hatasını düzeltebilirse uygulamacı elinde ki kağıda hatayı ve doğrusunu yazarak “Hatayı kendisi buldu ve düzeltti” notunu alır.		
8- Öğrenci hatayı bulamaz ve düzeltemez ise hata gösterilir ve “Burayı nasıl düzeltebiliriz?” sorusu sorulur. Öğrenci hatayı düzeltebilirse uygulamacı elinde ki kağıda “Hatayı yardım almadan düzeltti” notunu alır.		
9- Öğrenci hatasını yine düzeltemezse uygulamacı hatalı kelimenin (Sözcük yazımında hata, ek hatası) doğrusunu söyleyerek öğrencinin dinleyerek düzeltmesini bekler. Öğrenci hatayı dinleyerek düzeltirse uygulamacı elindeki kağıda hatalı kelimeyi ve doğrusunu yazarak “Dinleyerek düzeltti” notunu alır.		

10- Öğrenci bu aşamalardan sonra hatasını düzeltemezse uygulamacı elindeki kağıda kelimenin doğrusunu yazar, öğrenciden hatayı bakarak düzeltmesini bekler. Uygulamacı elindeki kağıda hatalı kelimeyi ve doğrusunu yazarak “Bakarak düzeltti” notunu alır.		
11- Öğrenciye düzeltilmiş yazı okutulur.		
12- Yanlış yazılan kelimeler öğrenci ile birlikte kelime defterine yazılır.		

GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME PLANI: CÜMLE DÜZELTME

Uygulamacının Adı-Soyadı: Kübra ÖZMEN

Tarih:

Öğrenci:

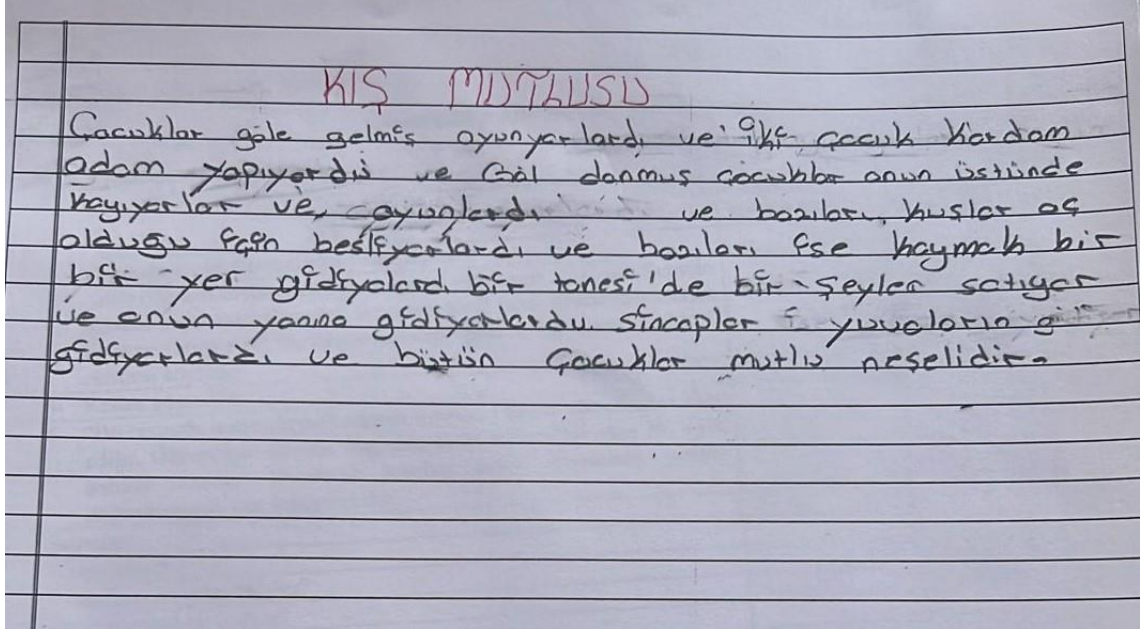
Gözlemcinin Adı- Soyadı:

Uygulama Numarası (Hafta):

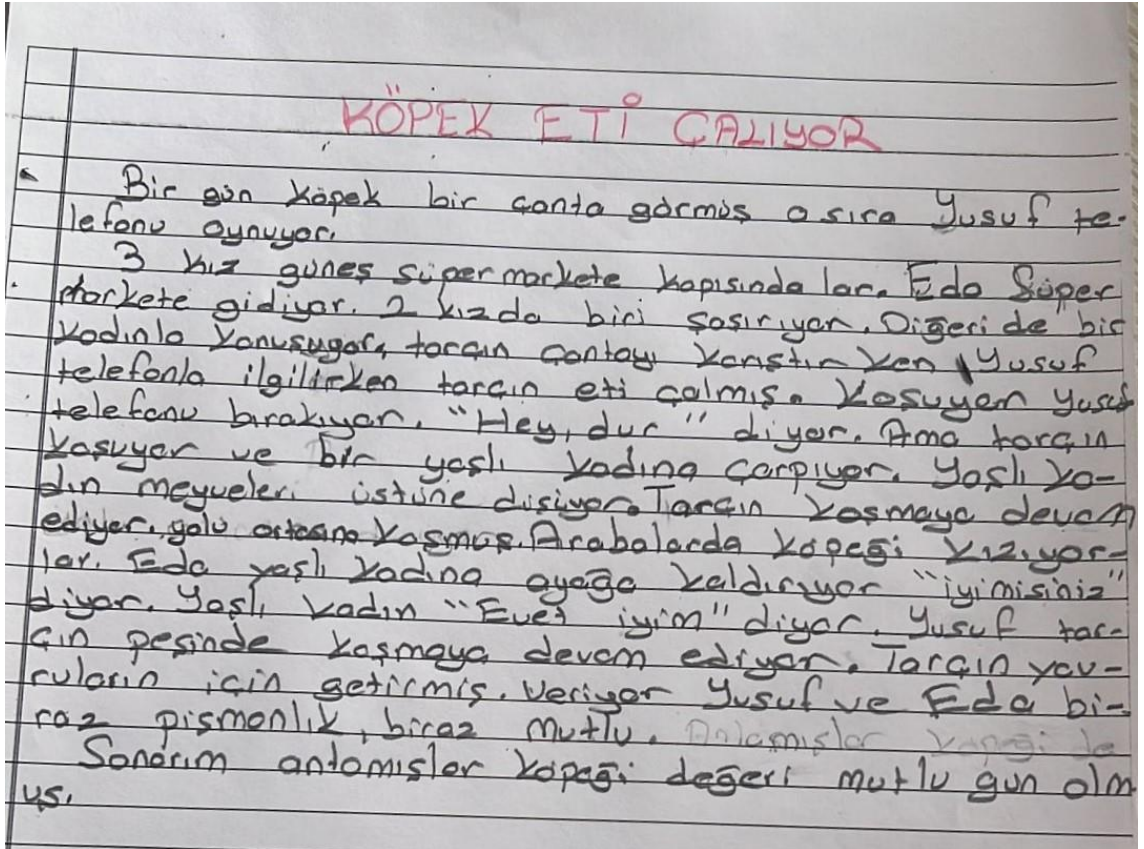
CÜMLE DÜZELTME PLANI	Gerekli Olmayan Ögeler	Gerçekleştirilen Ögeler
1- Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururlar.		
2- Başlıktan itibaren çocuktan yazısını okuması istenir.		
3- Başlık yoksa öğrenciden yazıya bir başlık koyması istenir.		
4- Öğrencinin söylediği başlık öğretmen tarafından elindeki kağıda yazılır.		
5- Yazılan başlık okunur ve okutulur.		
6- Öğrenci yazısının altına başlığı yazar.		
7- Öğrenci yazısının ilk cümlesini okur.		
8- Uygulamacı cümlenin söz dizimini düzelterek elindeki kağıda yazar.		
9- Yazdığı cümleyi okur ve öğrenciye okutur.		
10- Öğrenci kendi yazısının altına öğretmenin düzelttiği cümleyi bakarak yazar.		
11- Yazıdaki cümleler aynı şekilde düzeltilir.		
12- Öğrenciye düzeltilmiş yazı okutulur.		
13- Yanlış yazılan kelimeler kelime defterine öğrenci ile birlikte yazılır.		

EK-7. Yazılı Ürün Örnekleri

08.03.2023 Beyza



02.06.2023 Beyza



09.03.2023 Yunus

ORMAN KİS

Arkadaşlar kaynadı istiyorum. Ördek acıkmıştı etmek parçasında.
Çay ve yiyecek yiyor. Kar siyah nokta, atkı, sapka, kırack denir.
Buz düşer dilkat düştü. Anne ve babam tutukladı elleriyle buz düşer.

02.06.2023 Yunus

MUTFAK

Babam çamaşır yıkadık. Anne yemek pişirmişti. Eda'nın suyu yıkadık.
Kedi su dökülmüş. Yusuf'un bilim ve teknoloji yapıyor. Ali'nin resim çiziyordu. Zeynep'de ütü yapıyordu. 4 tane kardeşler okulda tatil cumartesi ve pazartır. Safra anne, baba, dörtte kardeşler birlikte yemek pişirmez.
Babam, annem ve 4 tane kardeşler mutlu olmuştur.

EK-8. Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma, Kübra ÖZMEN'in Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemektir. Araştırma kapsamında, sınıflarındaki eğitimi aksatmayacak biçimde, çocuğunuzla hikaye kitabı okunacak, sıralı kart ve tek karta bakılacak, kitaptaki olaylar ve resimde ki olaylarla ilgili sorular sorulacaktır. Daha sonra bununla ilgili bir öykü yazması istenecektir. Uygulamalar çalışmanın güvenilirliğini değerlendirmek üzere kaydedilecek, bu kayıt uygulamacının öğrenci ile etkileşimini değerlendirmek üzere kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesine, eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesine yol göstermesi beklenmektedir. Diğer sayfalarda çocuğunuzun eğitim ve odyolojik bilgileri ile aile bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izni alınmış bu çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen bulgu ve bilgiler istediğiniz takdirde sizinle paylaşılacaktır. Lütfen aşağıdaki izin cümlesine çocuğunuzun adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. H. Pelin KARASU

Araştırmacı

Kübra ÖZMEN

Velisi bulunduğum'ın yukarıda sözü geçen çalışmaya katılmasına İzin veriyorum ()

İzin vermiyorum ()

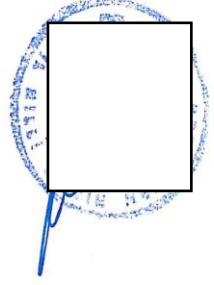
Tarih :



Velinin Adı-Soyadı :

Velinin İmzası :

İletişim için: Kübra ÖZMEN e-posta: kubbraozmen@gmail.com Cep Tel: 0554 692 86 56



Tarih:/...../.....

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak yanıtınızı belirtiniz.

A. ÇOCUĞUNUZUN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Çocuğunuzun:

1. Cinsiyeti : () Kız () Erkek
2. Doğum tarihi :/...../.....
3. Sınıfı-şubesi :
4. Okulu :

B. ODYOLOJİK BİLGİLER

5. İşitme kaybı oluş zamanı:

- () Doğuştan
() Sonradan [ise, ilk ne zaman şüphelendiniz?.....
() Bilinmiyor

6. İşitme kaybı tanısının konduğu tarih:

-Tanı tarihi:/...../.....

7. İşitme düzeyi:.....dbHL

8. İşitme cihazı kullanım durumu:

	Koklear İmplant	Kulak Arkası
() sağ kulak	()	()
() sol kulak	()	()

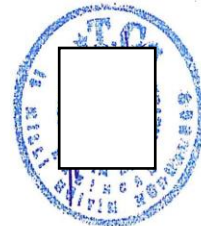
Koklear İmplant Kullanımı;

9. Çocuğumuzun koklear implant ameliyat tarihi:

...../...../.....

10. Çocuğumuzun koklear implantının programlandığı tarih:

...../...../.....



11. Cihaz kontrolü ve bakımı

- Her sabah pillerini kontrol ediyoruz.
 Haftada bir defa pillerini kontrol ediyoruz.
 Cihazların kontrolünü belirli aralıklarla teknik servis yapıyor.
 Sadece cihaz bozulunca teknik servise gönderiyoruz.

12. Şu ana kadar işitme cihazları ile ilgili bir sorun yaşadınız mı?

- Yaşamadık
 Yaşadık [ise,

13. FM Sistemi kullanım durumu:

Okulda:

- Kullanıyor
 Kullanmıyor

Evde:

- Kullanıyor
 Kullanmıyor

C. ÇOCUĞUNUZUN EĞİTİM BİLGİLERİ

14. Aile eğitimi alma durumu:

- Aile eğitimi almadık.
 Aile eğitimi aldık. [ise kaç ay-yıl]
[ise merkez adı]

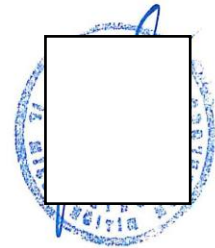
15. Çocuğunuz ilköğretime başlamadan önce bir kurumda okulöncesi eğitim aldı mı?

- Hayır
 Evet [ise,]

Kaç ay/yıl okul öncesi eğitim aldı?ay/.....yıl

Nereden eğitim aldı?

- İşiten çocukların devam ettiği anasınıfından



() Engelli çocukların devam ettiği özel eğitim sınıfından

16. Çocuğunuzun ilköğretime başlama tarihi:

...../...../.....

17. Çocuğunuzun ilköğretim 1. sınıfa başladığı okul:

() Özel eğitim sınıfı- İşitme engelliler

() İşiten öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okulu (kaynaştırma)

18. Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta kaynaştırma ortamında eğitim almaya başlamıştır?

.....

19. Çocuğunuzun ilkokulda destek eğitim alıyor / aldı mı?

() Hayır

() Evet [ise, nereden

haftada kaç saat.....

D. AİLE BİLGİLERİ

20. Annenin öğrenim durumu:

() Eğitim almamış

() Okur-yazar

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Lisans Üstü

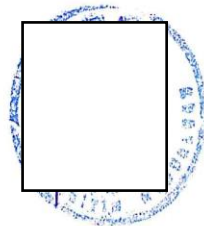
21. Annenin çalışma durumu:

() Çalışmıyor

() Çalışıyor [ise, işi

() Emekli

22. Babanın öğrenim durumu:



- Eğitim almamış
 Okur-yazar
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü

23. Babanın çalışma durumu:

- Çalışmıyor
 Çalışıyor [ise, işi:]
 Emekli

24. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi:

- İl merkezi
 İlçe merkezi
 Belde
 Köy

25. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri olarak belirtiniz]: [..... TL]

26. Ailenin çocuk sayısı:

. Ailenin katılımcı dışında engelli çocuğunun olup olmadığı:

- Yok
 Var [ise,]

a. Kaç kişi:

b. Engelin türü:

28. Çocuğunuzla ilgili bilmemiz gerektiğini düşündüğünüz başka bir nokta var mı? Varsa lütfen belirtin.

.....
.....
.....
.....

İletişim Bilgileri

Gerekli durumlarda sizinle hangi kanallar aracılığıyla iletişim kurabiliriz?

E-posta:

Ev Telefonu:

Cep telefonu:

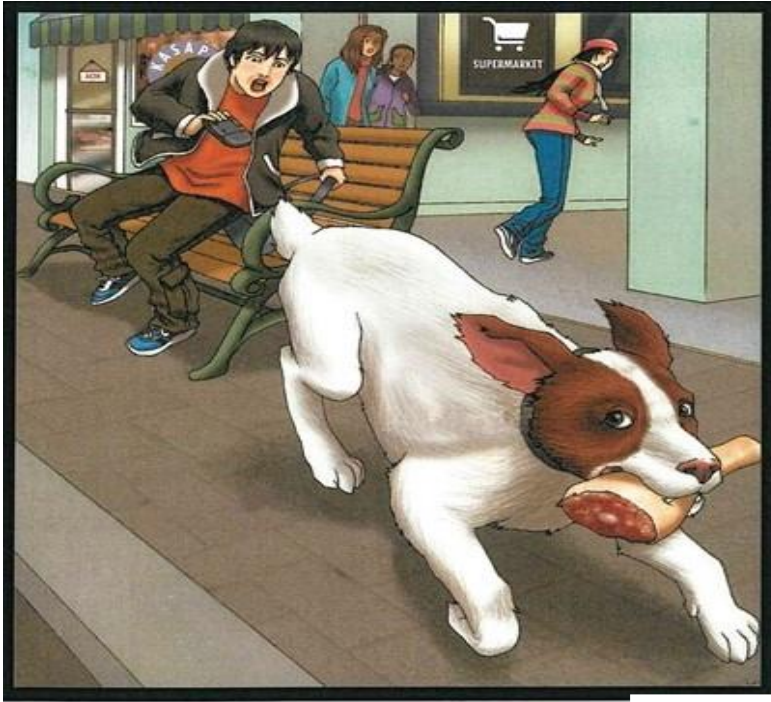
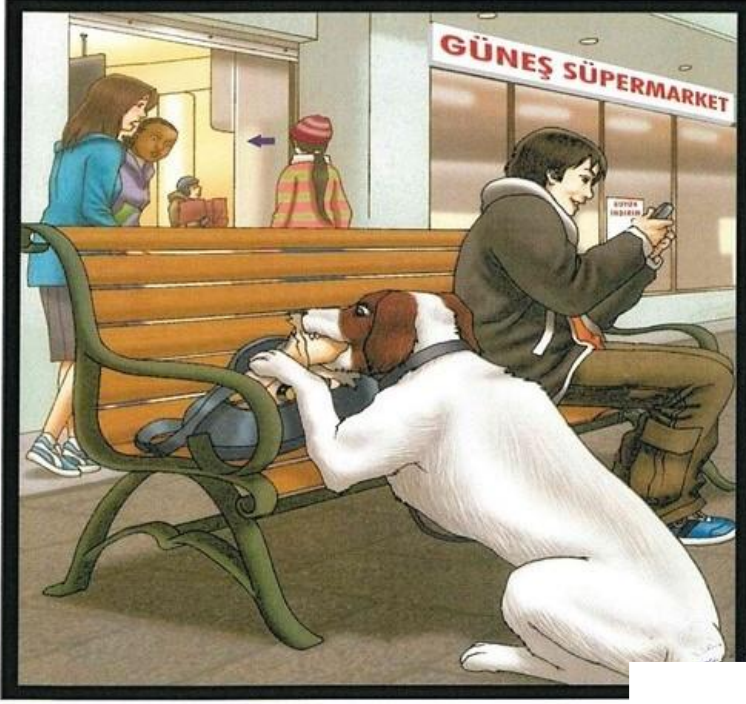
Anne:

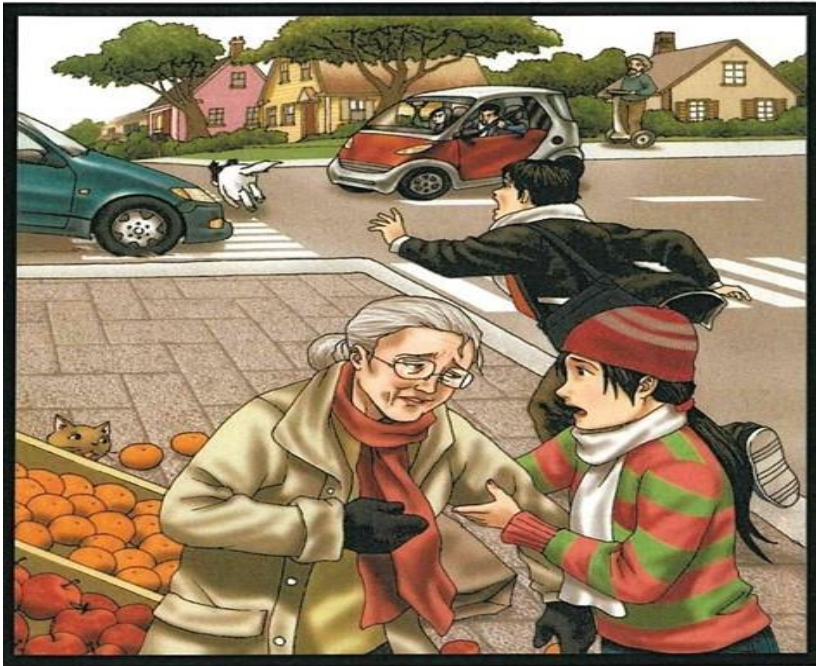
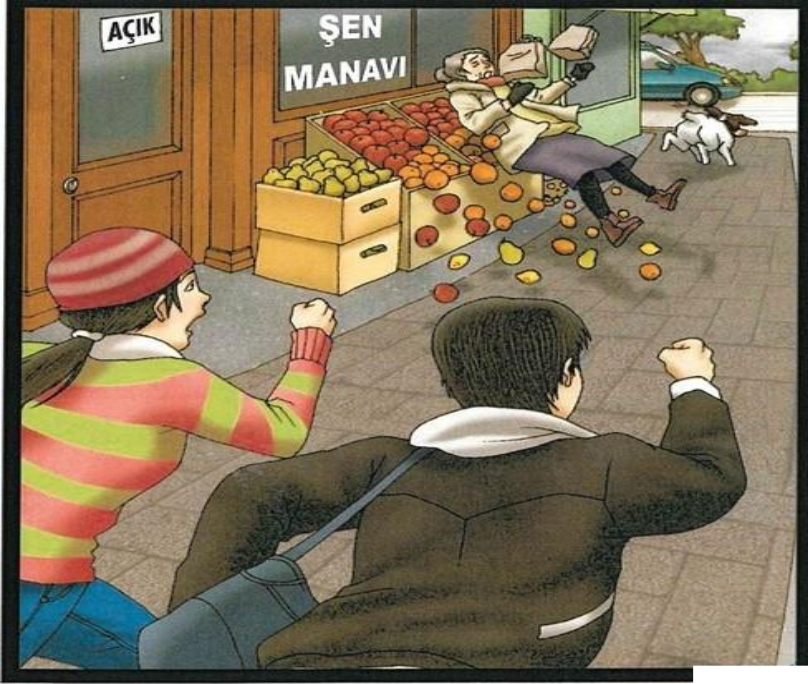
Baba:

Diğer:



EK-9. Örnek Sıralı Kart
Et Kaçıran Köpek







EK-11. Yazılı Anlatım Becerisi Öğrenci Değerlendirme Formu

YAZILI ANLATIM BECERİSİ ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı No:

		Yazılı Anlatım Beceri Ögesi	ÖĞRENCİ PUANI	Tavan Puan
Başlık		Başlığın Varlığı		1
		Başlığın Konuyla İlişkisi		2
Anlatım Düzeni	Giriş	Paragrafın Varlığı		1
		Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması		5
		Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması		5
	Gelişme	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı		1
		Ana Düşüncüyü Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı		6
		Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıklı Bir Tutarlılık ve Sürayla Yazma		10
		Konuyu/Ana Düşüncüyü Açık Bir Şekilde Sunma		10
		Düşünce Tekrarlarından Kaçınma		3
	Sonuç	Paragrafın Varlığı		1
		Ana Düşüncüyü Bir Sonuca Götürme		9
Anlatım Zenginliği		Sözcükleri Doğru Yazma		6
		Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma		6
		Cümlelerin Doğruluğu		8
		Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma		4
Yazım Kurallarına Uygunluk		Kağıdı Kullanma Düzeni		4
		Yazının Okunur Olması		4
		Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması		10
		Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu		2
		Paragraf Düzeni		2
		TOPLAM PUAN		100

EK-12. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu Kullanım İzni

DEĞERLENDİRME FORMU KULLANIM İZİNİ

Sayın H. Pelin KARASU,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda, koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemeyi amaçlıyorum. Öğrenciden elde edilecek yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde, 2004 yılında hazırlamış olduğunuz Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunu kullanmayı planlıyorum. Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunun kullanımı hususunda izninize ihtiyaç duymaktayım. Bu kapsamda, aşağıda yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyerek imzalı formu gönderebilirsiniz çok sevinirim.

Cevabınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Kübra ÖZMEN

e-mail:

Koklear implantlı öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme ve düzeltme sürecini incelemek amaçlı yüksek lisans tez çalışmasında;

(X) Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunun kullanılması uygundur.

() Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunun kullanılması uygun değildir.

Prof. Dr. H. Pelin KARASU



EK-13. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 11.11.2022 Protokol No: 440804

Tarih: 22.11.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Kaynaştırma Ortamında Bulunan Koklear İmplantlı Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Gözden Geçirme ve Düzeltme Sürecinin İncelenmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. H. Pelin KARASU	
TEZ YAZARI:	Kübra ÖZMEN	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	