

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi

H. Pelin KARASU^a

Anadolu Üniversitesi

Öz

Yazılı anlatım, öğrencinin yazmak istediği düşünceleri belirleyerek yazması ve diğer insanlarla paylaşmasına olanak veren bir süreci kapsar. Bu süreçte; sözdizimi, anlam, kullanım gibi yazının içeriğine ilişkin düzeltmelere ihtiyaç duyulabileceği gibi yazının mekanik boyutu olarak bilinen noktalama ve imlaya yönelik düzenlemeler de yapılabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazı düzeltme çalışmalarında ihtiyaç duydukları; düzeltmenin türünün, biriminin ve düzeltme şekillerinin incelenmesidir. Araştırmaya, işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 17 işitme yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırma, betimsel model şeklinde desenlenmiş, verileri değerlendirmede yazı düzeltme taksonomisi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin, düzeltme türünde bir ekin yerine başka bir ek koyma ve ek ekleme türünde düzeltmeye daha çok ihtiyaç duyduklarını ve düzeltme biriminde daha çok sözcüğe gelen eklerde düzeltme yapıldığını göstermektedir. Düzeltme şekillerinde, öğrenciler hatalarını bularak yardım almadan veya hata gösterildiğinde kendileri düzeltebilmişlerdir. Öğrencilerin hatalarını daha çok dinleyerek düzeltebildikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde birebir ortamlarda gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmalarının önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarda, öğrencilere hatalarını bulma ve düzeltmeleri konusunda fırsatlar sağlanarak doğru bir şekilde model olunması gerekmektedir. Ayrıca yazı düzeltme çalışmalarında, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli etkinlikler hazırlanması ve uygulanması, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler

Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresi, İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler, Okuma-Yazma Etkinlikleri, Yazı Düzeltme Çalışmaları, Yazılı Anlatım Becerisi.

Yazılı anlatım; bireyin duygularını, düşüncelerini, planlarını, geçmişte edindiği bilgi ve deneyimlerini yazı yoluyla aktarmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Sever, 2000). Bu aktarımda, iletilecek mesajın zihinde belirlenmesi, düzenlenmesi, uygun sözcüklerin seçilmesi ve cümlelerin kurulması gereklidir (Göğüş, 1991). İşitme yetersizliği olan öğrenciler, yazılı anlatımlarında işiten çocuklar

gibi dinledikleri, konuştukları ve okuyup anladıkları deneyimlerinden yararlanırlar. Normal işiten öğrenciler ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini karşılaştıran çalışmalarda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten yaşlılarına göre yazının düzenlenmesi ve dil bilgisi boyutlarında daha düşük beceri gösterdikleri belirtilmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler;

- a Dr. H. Pelin KARASU Özel Eğitim alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerileri, okuma-yazma beceri ve stratejilerinin öğretimi, okuma-yazma becerilerini değerlendirme konuları yer almaktadır. *İletişim*: Anadolu Üniversitesi, Yunussemre Kampüsü, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM), 26470 Eskişehir. Elektronik posta: hpkarasu@anadolu.edu.tr

içerik, sözcük dağarcığı ve yazım kuralları özelliklerinde güçlükler yaşamakta, kısa ve basit yapıli cümleler kurmakta ve cümleleri özne-fiil ilişkisine uygun olmayan biçimsel özellikler gösterebilmektedir (Erdiken, 1996; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985). Bununla birlikte doğru zamanlarda, anlamlı etkinlikler çerçevesinde yazma sürecine yer verildiğinde işitme yetersizliği olan öğrenciler deneyimlerini kullanarak yazma becerilerini geliştirebilecekler ve nitelikli yazılı ürünler yazabileceklerdir (Girgin, 2003a; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992).

Yazma Süreci

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarında görülen özellikler, onların dil düzeyleri, dili kullanma amaçları ve uygulanan yazma programının niteliği ile doğrudan bağlantılıdır (Girgin, 2003b; Lewis, 1998). Yazma süreci, öğrencinin düşüncelerini kâğıt üzerine geçirmeden önce bir konu seçmesinden başlayarak yazdığı yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar gerçekleşen bir süreci kapsar. Bu süreç, 1) konu seçimi, 2) taslak çıkarma, 3) gözden geçirme ve düzeltme, 4) yayımlama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır (Danielson ve LaBonty, 1994; Hyland, 2002; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002; Tompkins, 2000). *Konu seçimi*, yazma sürecinin başında yer alır ve öğrencinin yazmak istediği konuyu belirlemesini sağlar. *Taslak çıkarma* evresi, öğrencinin seçtiği konu çerçevesinde düşüncelerini düzenlemesini, bir yazı planı oluşturmasını ve yazmasını içermektedir (Gunning, 2003). Taslak tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi gereklidir (Calkins, 1994; Tompkins, 2000). Özellikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin düşüncelerini düzenlemeleri ve sözdizimi hatalarını düzeltebilmeleri için birebir ortamlarda öğretmenin model olmasıyla gerçekleşen yazı düzeltme çalışmalarına ihtiyaçları vardır. *Gözden geçirme ve düzeltme*, öğrencinin düşüncelerini gözden geçirmesine; düşünce ilavesi veya çıkartması yapmasına; cümle, imla ve noktalama hatalarını fark ederek düzeltmesine olanak sağlar (Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Richek ve ark., 2002). *Yayımlama*, yazma sürecinin son evresini oluşturur. Bu evrede gözden geçirilen ve düzeltilen yazı, paragraflarına, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilerek son şekliyle yazılır ve öğrencinin isteği doğrultusunda yayımlanır (Cunningham ve Allington, 2003; Danielson ve LaBonty, 1994). Yazma süreci evrelerinin her biri, öğrencinin var olan dilini, bilgisini ve deneyimlerini kullanması, yeni deneyimler edinmesi

ve yazılı anlatım becerisinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Yazılı ürünün gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, öğrencilerin yazılarındaki hataları daha bağımsız bir şekilde düzeltmelerine ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek etkinliklerin belirlenmesine hizmet etmektedir.

Gözden Geçirme ve Düzeltme: Birebir çalışmalarda veya grup içinde gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmaları (writing conferences), yazının gelişimi için ihtiyaç duyulan bir veya birkaç konunun öğrenci ile birlikte ele alınmasına hizmet eder (Gunning, 2003). Özellikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarında görülen sözcük dağarcığı, sözdizimi ve yazım kurallarına ilişkin hataların düzeltilebilmesi, ancak birebir ortamlarda gerçekleştirilen ve öğrencinin aktif olarak katıldığı yazı düzeltme çalışmalarıyla mümkündür. Aksi takdirde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi beklenen düzeyde gerçekleşmeyebilir (Luckner ve Isaacson, 1990).

Gözden geçirme ve düzeltme evresi, yazarın metnin doğruluğuna odaklandığı, sözdiziminin, sözcük yazımının, noktalama ve imlanın doğruluğunu kontrol ettiği aşamadır. Gözden geçirme ve düzeltme evresi, öğrencinin dilin gramer kurallarının uygulandığı yerleri kendi yazısının üzerinde görmesini sağlar. Bu aşamada öğretmen önemli bir rol oynar. Öğretmenin öğrenci tarafından yazılan yazıyı alarak öğrencinin katılımı olmaksızın yazı üzerinde düzeltme yapması, öğrencinin bir sonraki yazısını nasıl düzelterek öğretilmesine neden olmaktadır. Yazının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesinin öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmesi yazılı anlatım becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Bu aşamada öğretmen ve öğrencinin birlikte yazıyı düzeltmeleri, öğrencinin ihtiyacı olan becerilerin gelişimine rehberlik edecektir (Gunning, 2003; Reimer, 2001).

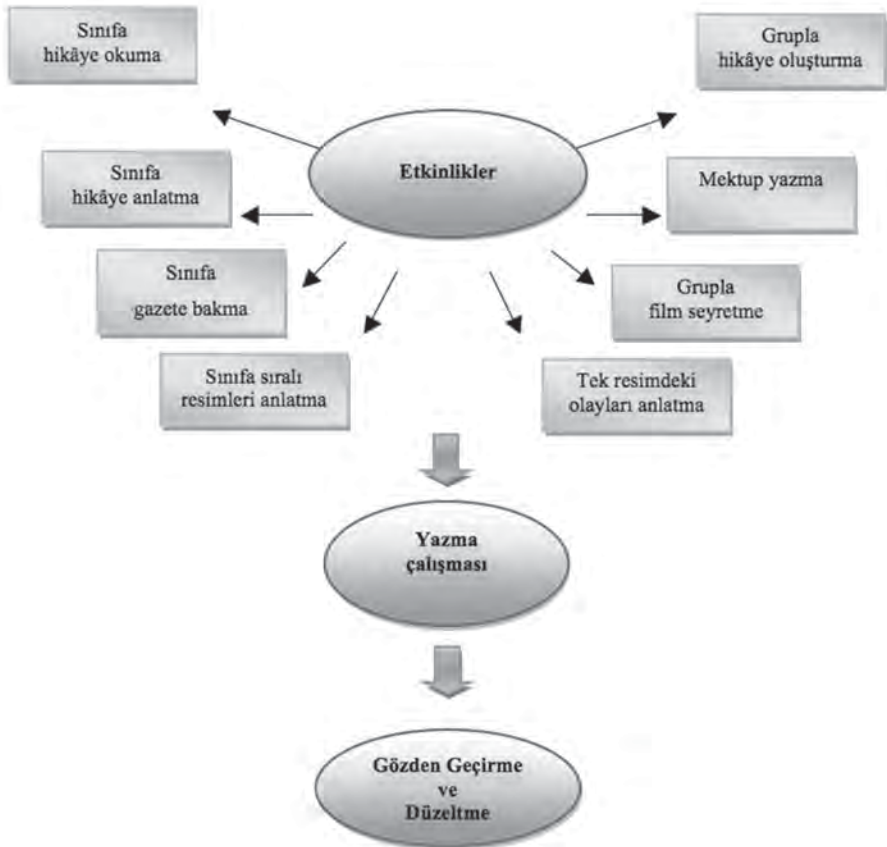
Yazının tamamının veya bir kısmının başarılı bir şekilde düzeltilmesi için süreç boyunca yazarın iki farklı işlemi gerçekleştirmesi gereklidir. Bunlardan ilki, yazıdaki sorunu veya yetersiz olan yapıyı fark etmek, diğeri ise düzeltilmesi gereken yapıları doğru bir şekilde düzeltebilmektir (Beal, 1987). Yazıdaki hataları fark etmek, hangi değişikliklerin yapılacağına karar vermek ve bu değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilmek bilişsel bir problem çözme süreci olarak görülmektedir (Fitzgerald, 1987). Genç veya dil ve bilgi deneyimi az olan yazarların yazıdaki sorunu fark etmede sorun yaşadıkları (Beal, 1990), özel gereksinimli öğrencilerin ise hem hatalarını bulma hem de doğru bir şekilde düzeltmede pek çok zorlukla karşı karşıya kaldıkları be-

lirilmektedir (Graham, 1997). Özel gereksinimli öğrenciler, yazı düzeltme boyunca yazının içeriğini zenginleştirmede sorunlar yaşamakta, noktalama ve imla üzerinde durarak anlama yönelik düzeltmeler yapamamaktadırlar (Graham, MacArthur ve Schwartz, 1995). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin de yazılarındaki hataların çok azını düzeltebildikleri belirtilmektedir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Bu nedenle işitme kaybından dolayı dil becerilerinin gelişiminde gecikme yaşayan işitme yetersizliği olan öğrencilerle yazı düzeltme çalışmalarının, öğrencinin hatasını kendisinin görmesi ve düzeltmesine hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir.

Öğrencinin yazısını okuması ile başlayan yazı düzeltme çalışmalarında, öğretmen öğrencinin hatasını görmesine ve düzeltmesine sorular sorarak, önerilerde bulunarak, sözel veya yazıya ilişkin görsel ipuçları vererek olanak vermeli ve model olmalıdır

(Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Richek ve ark., 2002). Burada dikkat edilmesi gereken iki önemli özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki; gözden geçirme ve düzeltme aşamasının her öğrenci ile bireysel çalışılarak yapılması gerekliliği, diğeri ise öğretmenin yazı üzerinde doğrudan düzeltme yapmayarak öğrencinin hatalarını kendisinin düzeltmesine yardımcı olmasıdır (Girgin, 2003a). Birebir ortamlarda yapılan yazı düzeltme çalışmalarında, uzunluğuna göre yazının tamamı veya birkaç paragrafı düzeltilebilir. Yazı düzeltme çalışmalarının sistematik ve düzenli bir şekilde öğrencinin ihtiyaçlarına göre yapılması, öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmesini sağlayacağı gibi, bu çalışmalarda belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda okuma-yazma etkinliklerinin hazırlanmasına da hizmet etmektedir.

Bir yazıda, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda, sözcük, cümle veya paragrafların anlamı ile sözdi-



Şekil 1.

Yazma Öncesi Sınıf İçinde Düzenlenen Etkinlikler

zimi kuralları ve yazım kurallarına yönelik yerine koyma, ekleme, silme, yeniden düzenleme türünde düzeltmeler yapılabilir. Yazı düzeltme taksonomisi olarak ele alınan bu özellikler, 1) düzeltmenin yapıldığı birim, 2) düzeltmenin türü ve 3) düzeltmenin niteliği şeklinde değerlendirilmektedir (Faigley ve Witte, 1981). *Düzeltilmenin yapıldığı birim* yazıyı oluşturan birimler olarak sözcük, cümlecik, cümle veya paragrafta yapılan düzeltmeleri, *düzeltilmenin türü* ise ekleme, yerine koyma, yeniden düzenleme veya silme türündeki düzeltmeleri kapsar. *Düzeltilmenin niteliği*, öğrencinin yazısı üzerinde yaptığı değişikliklerin, yazının içeriği ve biçimini ne kadar düzelttiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Crawford, Lloyd ve Knoth, 2008).

Yazma Etkinlikleri

Yazılı ürünü elde etme çalışmaları ülkemizde “kompozisyon”, uluslararası alan yazında ise “serbest yazı çalışması” olarak ele alınmaktadır. Serbest yazı çalışmalarında, yazılı ürünü elde etmede kullanılan etkinlikler yazılı ürünün niteliğini doğrudan etkiler. Özellikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde, yazma sürecinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun anlamlı etkinlikler yoluyla sunulması gereklidir (Schirmer, 2000). Öğrenciler, bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmekte zorlanabilir, bunun zevksiz ve gereksiz bir uğraş olduğunu düşünebilirler. Bu sorun, yazılı anlatımın gelişimi için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini gerekli kalmaktadır (Girgin, 2003a). Yazma öncesi ön hazırlık niteliği taşıyan bu etkinlikler, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir arada kullanmalarını gerektirerek yazılı anlatım becerisinin gelişimine hizmet eder. Her hafta bir derste rutin olarak uygulanması gereken bu etkinliklerden başlıcaları Şekil 1’de sunulmuştur (Cunningham ve Allington, 2003; Fitzpatrick, 1999; Girgin, 2003b; Gunning, 2003; Schirmer, 2000; Tompkins, 2000).

Şekil 1’de sözü edilen ve öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine uygun hazırlanan sınıfa hikâye okuma, sınıfa hikâye anlatma, sıralı olayların bulunduğu resimleri konuşma, tek bir resimde sunulan olayları konuşma, grupta hikâye oluşturma, gazete haberlerine bakma, mektup yazma ve film seyretme etkinlikleri sonucu elde edilen yeni deneyimler, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcıkları ve cümle yapılarını geliştirmelerine ve yazının içeriğinin zenginleşmesine yönelik fırsatlar sağlamaktadır (Girgin, 2003b). Ancak öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi, uygulamaya sırasında dikkat edilecek çeşitli koşullara bağlıdır.

Bu koşullar; 1) etkinliklerin yazma öncesi grup içinde veya birebir çalışmalarda öğrencilerle konuşularak gerçekleştirilmesi, 2) duygu ve düşüncelerini paylaşmaları için öğrencilerin katılımlarının sağlanması, 3) etkinlik paylaşıldıktan sonra konuyla ilgili yazma işlemine geçilmesi ve 4) elde edilen yazılı ürünün birebir ortamda öğrenci ile birlikte düzeltilmesidir (Calkins, 1994; Schirmer, 2000).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ele alındığı uluslararası çalışmalara bakıldığında, bu öğrencilerin yazılı anlatımlarının normal işiten öğrencilerle karşılaştırıldığı (Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985), işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarındaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlendiği (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992), bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen çeşitli değişkenler üzerinde durulduğu (Kleacan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996) ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hizmet eden çeşitli öğretim yöntemlerinin ele alındığı (Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999) görülmektedir. Uluslararası araştırmalarda işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarının düzeltilmesi ile ilişkili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Livingston (1989) araştırmasında, yazı düzeltme çalışması boyunca öğretmen sorduğu soruları incelemiş, öğretmenlerin sıklıkla bilgiye ulaşmak amacıyla sorular sordukları ve öğrencilerin gözden geçirme ve düzeltme evresinde yazılarındaki hataları düzeltebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Gormley ve Sarachan-Deily (1987) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin yazılarını yardım almadan düzeltme performansları değerlendirilmiş, “iyi” ve “zayıf” yazarlar arasında noktalama ve imlânın düzeltilmesinde benzerlik olduğu, yazının içeriğini ve dil yapılarını düzeltme bakımından ise farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksekokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bu iki çalışmada (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Livingston, 1989), işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarında görülen hatalardan bahsedilmiş, ancak gözden geçirme ve düzeltme evresinin gerçekleşme sürecine ilişkin bir bilgi verilmemiştir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda ise çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarındaki güçlü ve zayıf yönlere odaklanılmış (Erdiken, 1989, 2003; Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Tuncay, 1980), yazılı anlatım becerisinin gelişimine ilişkin öğretim yöntemleri üzerinde durulmuştur (Erdiken, 1996). Ancak Türkiye’de işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hizmet eden yazı düzeltme çalışmalarının daha önce ele

alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın, işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yazılı anlatım becerisinin gelişimi için yazı düzeltme çalışmalarının önemini ve uygulamada dikkat edilmesi gereken özellikleri görmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılacak yazı düzeltme çalışmaları, eğitim ortamlarında uygulanan okuma-yazma programlarının değerlendirilmesine ve planlanmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerle sınıfa hikâye okuma etkinliği sonrasında elde edilen yazılı ürünün düzeltilmesi çalışmasında; 1) Öğrencilerin yazılarında hangi tür düzeltmeler yapılmıştır? 2) Düzeltmenin yapıldığı birimler nelerdir? 3) Düzeltilen birimlerin düzeltilme şekilleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarını düzeltmede performanslarına ilişkin var olan durumun saptanması amaçlandığı için betimsel model şeklinde desenlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 2011-2012 öğretim yılının ikinci döneminde, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (İÇEM) devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İÇEM, işitme yetersizliği olan çocukların erken yaşlarda tanılanarak Doğal İşitsel/Sözel yaklaşım ile eğitim aldığı, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı gündüzlü bir özel eğitim kurumudur. Araştırmaya İÇEM'de ortaokula devam eden ve işitme yetersizliği dışında ek bir engeli olmayan öğrencilerin tamamı alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin araştırma grubunu oluşturmalarının nedenleri; a) işitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin duyguları ve düşünceleri belli bir sırada anlatabilme, düşüncelerini düzenleyebilme, olayları yorumlayabilme, dilin sözdizimi kurallarına uygun cümleler kurabilme gibi bazı yazılı anlatım becerilerinde büyük yaşta öğrencilerden daha çok zorlandıkları (Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992, 1996), b) yaşa bağlı olarak farklı amaçlar için yazdıkları ve farklı deneyimleri kullandıkları (Schirmer ve ark., 1999), c) bunlardan dolayı yazma hatalarının düşüncelerin organize edilmesi ve cümlelerle ifade edilmesinde yoğunlaşması, d) öğrencinin bağımsız bir şekilde hatalarını düzeltme becerisinin gelişimi-

ne yönelik strateji öğretimine yeni başlanmasıyla açıklanabilir (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Bu sebeplerden dolayı araştırmaya altıncı sınıftan 5, yedinci sınıftan 8, sekizinci sınıftan 4 öğrenci olmak üzere işitme yetersizliği olan toplam 17 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin takvim yaşları 139 ay ile 181 ay arasında değişmektedir. Katılımcılardan 3'ü orta derecede, 2'si ileri derecede, 12'si ise çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Katılımcıların 8'i her iki kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır, 9 öğrenci ise tek kulakta koklear implantlıdır. Öğrencilerin işitme cihazı kullanımına başlama yaşları 9 ay ile 5 yaş 5 ay arasında değişmektedir. Katılımcıların demografik, odyolojik ve eğitimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Bu çalışmada, katılımcılarda işitme yetersizliğinin dışında okuma yazma performansını olumsuz etkileyebilecek bir problem bulunmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin zekâ bölümü (ZB) puanlarını elde etmek amacıyla Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WÇZÖ-R [Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised-WISC-R]) uygulanmıştır. ZB puanı normal kabul edilen sınırın altında kalan (ZB puanı 85'in altı) ve tanılanmış öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve nörolojik problemi olan 3 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Birebir söyleşiler (instructional conversation) ve birebir okuma çalışmalarından (individualized reading) elde edilen formal olmayan değerlendirmelere ve gözlemlere bakıldığında; katılımcıların sözdizimi doğru 4-5 sözcüklü cümleler kurdukları, görsel ipuçlarından yararlanarak sorulara cevap ve bildiklerini, olayları sırasıyla anlatabildikleri, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri ve tahminlerde buldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, a) öğrenci bilgi formu, b) sınıfa hikâye okuma etkinliği ve c) yazı düzeltme taksonomisi kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu: Öğrenci özelliklerine ilişkin verileri elde etmek amacıyla, öğrencinin doğum tarihine, ilk cihaz takma yaşına, aile eğitimi alıp almadığına, İÇEM'de okul eğitimine başlama yaşına, ne tür işitme cihazı kullandığına, koklear implantın uygulandığı ve cihazın programlandığı tarihe ilişkin bilgileri içeren bir bilgi formu hazırlanmış ve bu bilgiler okul bünyesinde bulunan odyoloji kliniğinden elde edilmiştir.

Sınıfa Hikâye Okuma Etkinliği ve Yazılı Ürünün Elde Edilmesi: Öğrencilerden yazılı ürünleri elde etmek amacıyla bir Türkçe dersinde kullanılmak

Tablo 1.
Öğrenci Özellikleri

Öğrenci No	Sınıf Düzeyi	Takvim Yaşı (Ay)	İşitme Kaybı Derecesi (dBHL)	İşitme Cihazı Kullanım Durumu	İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşı (Ay)	Kİ Yaşı (Ay)	İÇEM'e Başlama Yaşı (Ay)
1	6	146	99	KA	13	-	42
2	6	149	67	KA	25	-	46
3	6	139	68	KA	65	-	65
4	6	156	85	Kİ	42	68	52
5	6	152	117	Kİ	18	69	49
6	7	163	99	KA	12	-	60
7	7	152	122	KA	16	-	37
8	7	158	63	KA	57	-	58
9	7	163	105	Kİ	18	109	73
10	7	150	99	Kİ	14	14	83
11	7	169	106	Kİ	25	63	119
12	7	152	113	Kİ	16	39	37
13	7	165	108	Kİ	10	67	50
14	8	181	109	KA	14	-	42
15	8	178	106	KA	9	-	39
16	8	167	90	Kİ	25	69	40
17	8	166	102	Kİ	28	44	38

KA=Kulak Arkası İşitme Cihazı
Kİ=Koklear İmplant

üzere "sınıfa hikâye okuma" etkinliği hazırlanmıştır. Bu etkinlik kapsamında, seçilen hikâye kitabının *a*) sınıfın konusuyla ilişkili olmasına, *b*) öğrencilerin yaşlarına uygunluğa, *c*) olayın ilgi çekici olmasına, *d*) olayların belli bir sırada anlatılmış olmasına dikkat edilmiş, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı konusuna paralel Gülten Dayıoğlu'nun yazdığı Şenlik Günü isimli hikâye kullanılmıştır. Hikâyenin dili, cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, öğrencilerin sözlü dilleri göz önünde bulundurularak uyarlanmış, hikâyedeki olay değiştirilmemiştir. Sınıfa hikâye okuma; işitme yetersizliği olan öğrencilerin dinlemelerini geliştirmelerine, dinlediklerinden anlam çıkarmalarına, hikâye yapılarının farkında olmalarına, olayları doğru sırada anlatmalarına ve yeni sözcükler edinmelerine olanak sağlar (Girgin, 2003b; Truax, 1985). İşitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan grup etkinliklerinde, öğrencilerin birbirlerini, öğretmeni ve tahtayı en iyi şekilde görebilmeleri ve işitsel ipuçlarından faydalanabilmeleri önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, hikâye okuma etkinliği boyunca öğrenciler "U" şeklinde oturmuşlardır. Sınıfa hikâye okuma etkinliğinde, kitap öğretmen tarafından sayfa sayfa okunmuş, öğrencilerden okunan sayfadaki olayları anlatmalarını beklenmiştir. Anlatım sırasında öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları sözcükler üzerinde durularak ve anlatamadıkları veya yanlış anladıkları olaylarla ilgili sorular sorularak cevapları alınmış ve gruptaki her bir öğrenciyle paylaşılmıştır. Etkinlik sırasında sorulan soruların öğrencilerin olayları sırasıyla an-

latmalarına, hikâye yapısına ilişkin bilgi vermelerine, olayları kendi deneyimleriyle birleştirmelerine, tahminlerde bulunmalarına ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarına hizmet edecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hikâyenin tamamı okunduktan ve anlamı paylaşıldıktan sonra, hikâyede okunan olayları içeren ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi olanak sağlayan "ışkartları" verilmiş ve öğrencilerin burada yazan cümleleri okumaları, Türkçe defterlerine yazmaları ve anladıklarının resimlerini yapmaları istenmiştir. İşkartları, hem öğrencilerin dinledikleri hikâyenin yazılı formunu görmeleri hem de hikâyede geçen olayların anlaşılıp anlaşılmadığının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle yaptığı ışkartı her öğrenciyi okutulmuş, anlamı paylaşarak resmin anlamı ifade edip etmediği kontrol edilmiştir. Bu çalışmada, sınıfa okunan hikâyedeki resmedilebilir cümlelerin yazılmasıyla oluşan ve her grup için hazırlanan 8-10 ışkartı kullanılmıştır. Hikâyenin sınıfa okunması ve ışkartlarının yapılmasını kapsayan ön hazırlık çalışmasından sonra öğrencilerin okunan hikâyeden anladıklarını yazmaları istenmektedir (Girgin, 2003b; Gunning, 2003; Schirmer, 2000).

Yazı Düzeltme Taksonomisi: Faigley ve Witte (1981) tarafından geliştirilen yazı düzeltme taksonomisi, yazı üzerinde yapılan düzeltmelerle ilgili nitel ve nicel verilerin analiz edilebilmesine olanak vermektedir. Crawford ve arkadaşları (2008), bu

Şekil 2.*Yazı Düzeltme Taksonomisi (Crawford ve arkadaşlarından (2008) uyarlanmıştır.)*

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 koyma (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 ekleme (addition)	Ses, hece, ek, sözcük veya noktalama işareti olmak üzere herhangi bir birim eklenir.
Yeniden düzenleme (rearrangement)	Cümlecik, cümle veya paragraf yeniden düzenlenir. Cümle içinde sözcüklerin yeri değiştirilebilir. Yapılan değişiklikler genellikle yazının daha iyi duruma gelmesini sağlar.
Yazım kuralları (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.
Birleştirme (consolidation)	Cümlecik, cümle veya paragraf düzeyinde birleştirme yapılabilir.
Genişletme (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.
Cümlecik	Esas cümleye bağlı olan yardımcı düşüncelerde yapılan değişiklikleri içerir. En az iki sözcüğün yan yana gelmesiyle oluşan sözdizimi kurallarına uygunluk cümlecik biriminde ele alınabilir. Örneğin; sıfat tamlamalarında sıfat ve ismin arka arkaya gelmesi (mavi kalem), isim tamlamalarında tamlayanın ve tamlananın doğru sırada kullanımı (kapının önu), benzetmelerde edat kullanımının yeri (Kerim gibi)...
Cümle	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 anlaşılabilmesi durumunda cümle düzeltilmesi yapılır.
Birkaç cümle	Bir paragrafta yer alan bir grup cümleyi ve bu cümlelerin düzeltilmesini içerir.
Paragraf	Tek başına bir paragrafın düzeltilmesini içerir.
Noktalama	Cümlelerin başında, ortasında ve sonunda kullanılan noktalama işaretleri ile başlık ve kısaltmalarda kullanılan noktalama işaretlerini kapsar.
Hatanın Düzeltme Şekli	Tanım
Hatayı bularak yardım almadan düzeltme	Öğrenci cümleyi okur ve hatasını bularak kendisi düzeltir.
Hata gösterildiğinde kendisi düzeltme	Öğretmen hatayı gösterir ve öğrencinin hatayı kendisinin düzeltilmesini ister.
Hatayı dinleyerek düzeltme	Öğretmen hatayı sözel olarak düzeltir ve öğrencinin dinleyerek düzeltilmesini ister.
Düzeltilen yazıya bakarak düzeltme	Öğretmen hatayı düzelterek başka bir kağıda yazar ve öğrencinin bakarak düzeltilmesini ister.

taksonomiden yola çıkarak yazı üzerinde yapılan düzeltmeleri üç bölüm altında ele almışlardır. Bunlar, 1) düzeltmenin yapıldığı birim, 2) düzeltmenin türü ve 3) düzeltmenin niteliğidir. *Düzeltilmenin yapıldığı birim* sözcük, cümlecik veya cümle gibi yazıyı oluşturan birimler olarak ele alınmıştır. *Düzeltilmenin türü* sözcük, cümlecik veya cümleye yapılan ekleme, yerine koyma veya silme türündeki düzeltmeleri kapsar. Türkçede sözcük köküne gelen her bir ekin değişik işlevleri yerine getirerek anlam değiştirme özelliği bulunmaktadır (Hengirmen, 1995). Bu nedenle yazı düzeltme taksonomisinde hatayı düzeltme türü ve hataların düzeltildiği birimlere, ses/hece ve ek düzeltme öğeleri ilave edilmiştir. *Düzeltilmenin niteliği*, öğrencinin ilk yazısı ile son yazısı arasındaki gelişimi ifade etmektedir (Crawford ve ark., 2008).

Bu çalışmada, yazı düzeltme çalışması öğretmen ve öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin yazıyı kendisinin düzeltilmesi sonucunda yazıdaki gelişmeyi değerlendiren düzeltmenin niteliği, bu çalışmada ele alınmamıştır. Çünkü öğretmen rehberliğinde yapılan düzeltmelerde, yazının niteliği gerek anlam gerekse gramer kuralları bakımından otomatik olarak artmaktadır. Bu çalışmada, taksonomide yer alan *hatayı düzeltme türü* ve *hatanın düzeltildiği birim* öğeleri kullanılmıştır. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarındaki hataları fark etmelerini, nasıl düzeltereklerine karar vermelerini ve yazıyı doğru bir şekilde düzeltmelerini sağlamak ve değerlendirmek amacıyla yazı düzeltme taksonomisine *hatanın düzeltilme şekli* ilave edilmiştir. Yazı düzeltme taksonomisi Şekil 2'de sunulmuştur.

Geçerlik Çalışması: Bu araştırmada geçerlik çalışması, sınıfa hikâye okuma etkinliği ve yazı düzeltme taksonomisi olmak üzere iki bölüm için gerçekleştirilmiştir. Sınıfa hikâye okuma etkinliğinde, öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine göre düzenlenen hikâye kitabının yazılı ürün elde etmek amacıyla uygun olduğunu ve yazı düzeltme taksonomisinde yer alan özelliklerin, işitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan yazı düzeltme çalışmalarını değerlendirmede geçerli bir araç olduğunu belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuş ve içerik geçerliği alınmıştır. İçerik geçerliği, bir ölçü aracının ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece ölçebildiğidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu araştırmanın geçerlik sürecinde, 32 yıldır işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerine çalışan bir alan uzmanı ile çalışılmıştır.

Yazı Düzeltme Uygulaması

Yazı düzeltilirken öncelikle öğrencinin hatasını kendisinin görmesine olanak verilir. Eğer öğrenci hatayı düzeltemezse sonraki aşamalarda sırasıyla hata gösterilir, düzeltilmiş şekli öğrenciye söylenir ve yine düzeltememişse öğrencinin bakarak düzeltmesi için yazılır (Browne, 1996; Fitzpatrick, 1999; Girgin, 2003a; Tompkins, 2000). Bu araştırmada da her öğrenciyle yapılan birebir yazı düzeltme uygulaması şu aşamalardan geçilerek gerçekleştirilmiştir: 1) Yazı cümle cümle okutularak öğrenciden hatayı bulması ve düzeltilmesi istenmiştir. 2) Öğrenci hatayı bulamamışsa öğretmen cümledeki hatayı göstermiş ve öğrencinin hatayı kendisinin düzeltmesini istemiştir. 3) Öğrenci hatasını kendi düzeltememişse öğretmen hatayı düzelterek söylemiş ve öğrencinin dinleyerek yazı üzerinde düzeltme yapmasını beklemiştir. 4) Öğrencinin hatayı dinleyerek düzeltememesi durumunda öğretmen başka bir kâğıda hatayı düzelterek yazmış ve öğrencinin hatasını bakarak düzeltmesini beklemiştir. 5) Öğrencinin bakarak düzelttiği hatalı sözcükler önce kök daha sonra ekleri gösterecek şekilde çocuk ile birlikte sözcük defterine işlenmiştir. 6) Düzeltme işleminden sonra yazı öğrenciye okutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama öncesi işitme yetersizliği olan 6 öğrenci ile grupta okunan bir hikâye sonrasında yazılmış yazılar düzeltilmiş, yazı düzeltme taksonomisine göre değerlendirilerek pilot çalışma gerçekleştirilmiş, uygulama ve değerlendirilmede herhangi bir aksaklıkla karşılaşmamıştır.

Araştırma verileri; a) yazılı ürünleri elde etmeden önce yapılan ön hazırlık çalışması, b) yazılı ürünlerin birebir ortamlarda düzeltilmesi aşamalarıyla elde edilmiştir.

a) Yazılı ürünleri elde etmeden önce yapılan ön hazırlık kapsamında, 04 Mayıs 2012 tarihinde, araştırmacı ve en az 10 yıldır işitme yetersizliği olan öğrencilerle Türkçe dersini yürüten 2 farklı öğretmen ile birlikte sınıf düzeylerine göre ayrılmış olan üç ayrı gruba hikâye okunmuştur. Araştırmacının 19 yıldır işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirmesi konularında akademik ve uygulama deneyimi bulunmaktadır ve bu araştırmanın uygulanması sürecinde sınıf öğretmenliğini yürütmüştür.

Ön hazırlık kapsamında, sınıf hikâye okuma sonrası öğrencilere hikâyeye yönelik işkartları verilmiştir. Öğrenciler işkartlarını Türkçe defterlerine yaptıktan sonra hikâyeden anladıklarını A4 boyutunda çizgili kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Her grup ile sınıfa hikâye okuma etkinliği 40 dakikada, işkartları 20 dakikada tamamlanmıştır. Bu işlemlerin hemen ardından geçilen yazılı ürünü elde etme etkinliği ise 40 dakika sürmüştür. Hikâye okuma ve anladığını yazma etkinliği, güvenilirlik çalışmalarında kullanılmak üzere videoteye kaydedilmiş, hikâyeyi okurken tahtaya yazılarak anlamı paylaşılan sözcükler yazma işlemi sırasında silinerek öğrencilere herhangi bir yardımda bulunulmamıştır.

b) Yazılı ürünler elde edildikten sonra, araştırmacı tarafından 07-21 Mayıs 2012 tarihleri arasında birebir çalışmalarda her öğrenci ile yazılı düzeltilmiştir. Elde edilen yazılı ürünlerin farklı uzunlukta olması nedeniyle ve analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla yazılı ürünün ilk 100 sözcüğü analizde kullanılabilir (Crawford ve ark., 2008). Bu öneriden yola çıkılarak bu araştırmada, her öğrencinin kendi yazısındaki ilk 100 sözcük düzeltilmiştir. Öğrenciler ile birebir ortamlarda gerçekleştirilen ve 15-30 dakika arasında değişen yazı düzeltme uygulamaları, güvenilirlik çalışmasında kullanılmak üzere videoteye kaydedilmiştir.

Güvenirlik Çalışması: Bu araştırmada güvenilirlik çalışması kapsamında; 1) uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı, 2) hatayı düzeltme türü, 3) hatanın düzeltildiği birim, 4) hatanın düzeltilme şekli olmak üzere dört bölümde değerlendiriciler arası güvenilirlik alınmıştır. Bu bölümler kapsamında 6 öğrenci değerlendirilmiştir. Bu sayı katılımcıların %35'ine karşılık gelmektedir. Uygulama güvenilirliği ve hatanın düzeltilme şekline ilişkin güvenilirlik çalışması 15 yıldır işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan bir alan uzmanı tarafından

yürütülmüştür. Hatayı düzeltme türü ve hatanın düzeltildiği birime ilişkin güvenilirlik çalışması ise 32 yıldır işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil gelişimi, okuma-yazma becerileri üzerinde çalışan bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerle uyuma sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Güvenirlik çalışmalarının tamamında %100 görüş birliği ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazı düzeltme taksonomisinde yer alan hatayı düzeltme türü, hatanın düzeltildiği birim ve hatanın düzeltilme şekline ilişkin yüzde hesaplaması yapılmış ve elde edilen sonuçlar nitel analiz bakış açısıyla incelenmiştir. Hatayı düzeltme türü, hatanın düzeltildiği birim ve hatanın düzeltilme şeklinde, bu bölümlerin her birinin alt birimini oluşturan düzeltme sayısı 100 ile çarpılarak toplam hata sayısına bölünmüş ve o birime ait başarı yüzdesine ulaşılmıştır. Noktalama işaretlerine ilişkin hesaplamalarda ise öğrencinin kendiliğinden kullandığı noktalama işaretleri 100 ile çarpılmış ve düzeltmelerle birlikte toplam noktalama işaretlerinin sayısına bölünerek başarı yüzdesi elde edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, araştırmacının amacı ve yazı düzeltme taksonomisinde yer alan hatayı düzeltme türü, hatanın düzeltildiği birim ve hatanın düzeltilme şekli olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Hatayı Düzeltme Türü

Yazı düzeltme taksonomisinde hatayı düzeltme türü olarak *silme*, *yerine koyma*, *ekleme*, *yeniden düzenleme*, *yazım kuralları*, *birleştirme* ve *genişletme* özellikleri ele alınmaktadır. Bu çalışmada, cümlecik, cümle veya paragraf düzeyinde birleştirme yapılmasını değerlendiren *birleştirme* ve bir birimin olduğu yerde birkaç birimin oluşmasını sağlayan *genişletme* özelliklerine ilişkin bir bulgu elde edilmemiştir. Öykülerdeki hataları düzeltme türüne ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarını düzeltmede, yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma ile ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde düzeltmelerinin daha yoğun olduğu görülmektedir. Yazılı ürünlerde, yeniden düzenleme ile yazım kurallarına ilişkin düzeltmelere daha az ihtiyaç duyulmuştur. Yazılı üründe en çok düzeltme 11 nolu öğrencide gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencinin odyolojik ve eğitimsel geçmişine bakıldığında çok ileri derecede işitme kaybı olduğu (106 dB HL), ilk işitme cihazını 25 aylıkken taktığı, 5 yaş 3 aylıkken koklear implant uygulandığı, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Öğrenci 9 yaş 11 aylıkken İÇEM'de okul eğitimine başlamıştır. Bu öğrenci dil

Tablo 2.

Öyküdeki Hataları Düzeltme Türü

Öğrenci No	Ses/hece/ek veya Sözcük Silme		Yerine ses/hece/ek veya Sözcük Koyma		Ses/hece/ek veya Sözcük Ekleme		Yeniden Düzenleme		Yazım Kuralları	
	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%
1	2	22.22	3	33.33	4	44.44	-	-	-	-
2	4	33.33	5	41.66	3	25.00	-	-	-	-
3	1	14.28	3	42.85	2	28.57	-	-	1	14.28
4	8	30.76	12	46.15	6	23.07	-	-	-	-
5	7	23.33	12	40.00	10	33.33	1	3.33	-	-
6	10	33.33	6	20.00	14	46.66	-	-	-	-
7	2	9.09	7	31.81	13	59.09	-	-	-	-
8	2	11.11	5	27.77	8	44.44	-	-	3	16.66
9	6	30.00	8	40.00	5	25.00	1	5.00	-	-
10	1	12.50	2	25.00	3	37.50	-	-	2	25.00
11	6	14.28	18	42.85	18	42.85	-	-	-	-
12	8	26.66	7	23.33	13	43.33	1	3.33	1	3.33
13	-	-	19	51.35	15	40.54	1	2.70	2	5.40
14	5	21.73	5	21.73	10	43.47	3	13.04	-	-
15	5	23.80	10	47.61	6	28.57	-	-	-	-
16	5	31.25	4	25.00	5	31.25	1	6.25	1	6.25
17	4	15.38	16	61.53	5	19.23	-	-	1	3.84

gelişimi için kritik bir dönem olan doğumdan sonraki ilk 2 yıl işitsel girdileri alamamış ve okuma yazma gelişiminde önemli olan ilköğretimin ilk 4 yılını kaynaştırma okullarında geçirmiştir. En az sayıda düzeltmeye 10 nolu öğrencide ihtiyaç duyulmuştur. 10 nolu öğrenci, çok ileri derecede işitme kayıplıdır (99 dB HL), ilk işitme cihazını 14 aylıkken takmış, aynı ayda koklear implant uygulanmış ve bu yaştan itibaren İÇEM’de aile eğitimine katılmıştır.

Öğrencilerin ses/hece/ek veya sözcük silme türündeki düzeltmelerine bakıldığında, 13 nolu öğrencinin bu tür düzeltmesi bulunmadığı, bu düzeltmeye en çok ihtiyaç duyan öğrencilerin ise 2 ve 6 nolu öğrenciler olduğu (%33,33) görülmektedir. Odyolojik ve eğitim geçmişleri farklı olan bu öğrencilerden 2 nolu öğrenci düzeltmesinde en çok yerine ses/hece/ek veya sözcük koymuş (%41,66), 6 nolu öğrenci ise ses/hece/ek veya sözcük eklemiştir (%46,66). 2 nolu öğrenci orta derecede işitme kayıplıdır (67 dB HL), ilk işitme cihazını 25 aylıkken takmıştır ve 3 yaş 10 aylıkken İÇEM’de okul eğitimine başlamıştır. 6 nolu öğrenci ise çok ileri derecede işitme kayıplıdır (99dB HL), 12 aylıkken cihazlandırılmış, ancak aile eğitimi almamış ve İÇEM’de okul eğitimine 5 yaştan itibaren başlamıştır. Her iki öğrenci de iki kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır.

Yerine ses/hece/ek veya sözcük koyma türündeki düzeltmelerde öğrencilerin genelde bir ekini yerine başka bir ek koydukları, bu kullanımın da cümlelerin sözdizimine uygun olmadığı görülmektedir. Bu tür düzeltmeye en çok 17 nolu öğrencide ihtiyaç duyulmuştur (%61,53). Örneğin; bu öğrencinin yazısında yer alan, “... annesinden ve babasından sözlerine kulak asmıyordu” ifadesi, “... annesinin ve babasının sözlerine kulak asmıyordu” şeklinde düzeltilmiştir. Bu örnekte öğrenci, isimlerin sonunda –den hâl ekini kullanmıştır, ancak bu kullanım cümlelerin sözdizimi kurallarına uygun değildir. Bu hâl eklerinin yerine cümlelerin sözdizimine uygun olarak tamlayan eklerinin kullanılması yerine ek koyma düzeltmesi yapılmıştır.

Ses/hece/ek veya sözcük ekleme türündeki düzeltme, en çok 7 nolu öğrencide (%59,09), en az 17 nolu öğrencide (%19,23) görülmüştür. Araştırma bulguları, öğrencilerin genellikle sözcüğe gelen birden fazla ek olması durumunda bu eklerden birini kullanıp diğerlerini kullanmakta zorlandıklarını ve cümle içinde bazı sözcüklerin eklenmesine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Örneğin; 7 nolu öğrencinin yazısındaki “Çocuklar parlak bir fikir geldi” ifadesi, “Çocukların aklına parlak bir fikir geldi” şeklinde düzeltilmiştir.

Yeniden düzenleme, cümlecik, cümle veya paragrafta sözcüklerin/cümleciklerin/cümlelerin yerinin

değiştirilmesini gerektiren düzeltmelerdir. Bu araştırma bulgularında, yeniden düzenleme türünde hata 6 öğrencide görülmüştür ve 5 nolu öğrenci dışında düzeltmelerin tamamı yan yana gelen iki sözcüğün değiştirilmesiyle sağlanmıştır. Sözcüklerin yerlerinin değiştirilmesiyle doğru anlama ulaşılması, cümlelerin sözdizimine ilişkin gerçekleştirilen bir düzeltmedir. Örneğin; 9 nolu öğrencinin yazısındaki “... çarşıdan mantar ve maytap patlayıcıları aldılar” ifadesi, “... çarşıdan mantar, maytap ve patlayıcıları aldılar” şeklinde düzeltilmiştir. Benzer olarak 13 nolu öğrencinin yazısında yer alan “Arkadaşları da gibi Kerim yaramazlık yapıyorlardı” ifadesi, “Arkadaşları da Kerim gibi yaramazlık yapıyorlardı” şeklinde düzeltilmiştir.

Sözcük veya ek düzeyinde gerçekleşen yazım kurallarına ilişkin düzeltmeye 7 öğrencide ihtiyaç duyulmuştur. Bu düzeltmelerin çoğu sözcüklerin konuşma dilinde yazılması nedeniyle yapılmıştır. Örneğin; 8 nolu öğrencinin yazısındaki “...Dağa gitcez, unuttun mu?...” ifadesi, “...Dağa gideceğiz, unuttun mu?...” şeklinde düzeltilmiştir.

Sözcüklerin konuşma dilinde söylendiği gibi yazılması, işitmenin etkin bir şekilde kullanabildiğinin bir göstergesidir. Çünkü öğrenci, sözcükteki sesleri fark eder, ancak söylerken çevresinde de sıkça kullanıldığı şekli ile sesleri eksilterek, birleştirerek, yumuşatarak söyler ve yazıya da bu şekilde aktarır. Bu araştırmanın bulguları, yazım kurallarına ilişkin düzeltme yapılan 3 nolu (68 dB HL) ve 8 nolu öğrencilerin (63 dB HL) orta derecede işitme kayıplı olduğunu, 10, 12, 13, 16 ve 17 nolu öğrencilerin ise koklear implantlı olmalarından dolayı işitmelerini etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

Hatanın Düzeltildiği Birim

Yazı düzeltme taksonomisinde hatanın düzeltildiği birimler *ses/hece, ek, sözcük, cümlecik, cümle, birkaç cümle, paragraf düzeltme ve noktalama işaretleri* şeklinde ele alınmaktadır. *Birkaç cümle düzeltme ve paragraf düzeltme*, yazıda sözdizimine ilişkin hataların çok az olduğu ve yazıdaki pek çok cümlelerin düzeltilmesine gerek kalınmadığı durumlarda görülmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sözdizimi ve sözcük yazımına ilişkin hatalarının çoğunlukta olması nedeniyle bu çalışmada yazımın ilk 100 sözcüğündeki her cümle düzeltilmiştir. Dolayısıyla *birkaç cümle düzeltme ve paragraf düzeltmeye* ilişkin bir bulgu elde edilmemiştir. Öykülerdeki hatanın düzeltildiği birime ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’te öğrencilerin ek ve sözcük düzeltmelerinin diğer birimlere göre daha yoğun olduğu görül-

Tablo 3.
Öyküdeki Hataların Düzeltildiği Birim

Öğrenci No	Ses/hece Düzeltme		Ek Düzeltme		Sözcük Düzeltme		Cümlecik Düzeltme		Cümle Düzeltme	
	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%	Düzeltme	%
1	1	11.11	7	77.77	1	11.11	-	-	-	-
2	1	8.33	7	58.33	4	33.33	-	-	-	-
3	1	14.28	4	57.14	2	28.57	-	-	-	-
4	3	11.53	17	65.38	5	19.23	1	3.84	-	-
5	1	3.33	19	63.33	7	23.33	2	6.66	1	3.33
6	4	13.33	21	70.00	5	16.66	-	-	-	-
7	3	13.63	17	77.27	2	9.09	-	-	-	-
8	5	27.77	9	50.00	4	22.22	-	-	-	-
9	5	25.00	12	60.00	2	10.00	1	5.00	-	-
10	-	-	6	75.00	2	25.00	-	-	-	-
11	2	4.76	34	80.95	6	14.28	-	-	-	-
12	6	20.00	17	56.66	6	20.00	1	3.33	-	-
13	2	5.40	25	67.56	9	24.32	1	2.70	-	-
14	1	4.34	15	65.21	4	17.39	3	13.04	-	-
15	5	23.80	10	47.61	6	28.57	-	-	-	-
16	1	6.25	8	50.00	6	37.50	-	-	1	6.25
17	8	30.76	12	46.15	6	23.07	-	-	-	-

mektedir. Ses/hece düzeltmeye ilişkin bulgularda, öğrencilerin genellikle sözcüğü oluşturan seslerin yerine başka bir ses kullandıkları görülmüştür. Bu kullanım, sözcük içindeki tek bir sesin duyulduğu gibi kullanılmasından veya sözcüğün yazımına ilişkin deneyim eksikliğinden kaynaklanmakta ve cümlelerin anlamında herhangi bir değişikliğe neden olmamaktadır. %30,76 (17 nolu öğrenci) ve %27,77 (8 nolu öğrenci) ile bu tür düzeltmeye en çok ihtiyaç duyan öğrenci yazılarına ilişkin örnekler şunlardır: 17 nolu öğrencinin yazısındaki "... törende bombayı patlatalım, insanlar kolkar biz de eğleniriz" ifadesi, "... törende bombayı patlatalım, insanlar korkar biz de eğleniriz" şeklinde düzeltilmiştir. Benzer olarak 8 nolu öğrencinin yazısında yer alan "Arkadaşları dağda hayvanları kovalamışlar, ağaçlara kırmanmışlar,..." ifadesi, "Arkadaşları dağda hayvanları kovalamışlar, ağaçlara tırmanmışlar..." şeklinde düzeltilmiştir.

Ek düzeltmeye ilişkin bulgular, öğrencilerin sözcük köküne gelen yapım veya çekim ekini kullanmadıkları için *ek ekleme* türünde, cümlelerin sözdizimine uygun olmayan eki sözcüğe ekleyerek *ek silme* türünde veya bir ek yerine başka bir ek kullanarak *yerine ek koyma* türünde hatalar yaptıklarını göstermektedir. 1 öğrenci dışında öğrencilerin yazılarındaki düzeltmelerin yarısı veya daha fazlasında ek düzeltmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. 15 nolu öğrencinin yazısında ek düzeltme ihtiyacı %47,61, 8 ve 16 nolu öğrencilerin ise %50,00'dir. Ek düzeltmeye en çok ihtiyaç duyan öğrenci ise %80,95

ile 11 nolu öğrencidir. Bu öğrencinin bir cümlede çeşitli türde ve sayıda düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Örneğin; 11 nolu öğrencinin yazısındaki "Kerim arkadaşları ağaçları tırmanıyorlar, meyveleri topluyorlar ve hayvanlar kovalıyordular" ifadesi, "Kerim ve arkadaşları ağaçlara tırmandılar, meyveleri topladılar ve hayvanları kovaladılar" şeklinde düzeltilmiştir. Bu örnekte cümleye "ve" sözcüğünün eklenmesiyle sözcük ekleme, "hayvanlar-hayvanları" sözcüklerinde -i hâl ekinin eklenmesiyle ek ekleme türünde düzeltmeler yapılmıştır. "tırmanıyorlar-tırmandılar, topluyorlar-topladılar" sözcüklerindeki olayın oluş zamanına yönelik hatalar şimdiki zaman ekinin yerine di'li geçmiş zaman ekinin konulmasıyla düzeltilmiştir. "kovalıyordular-kovaladılar" düzeltmesinde ise ek silme yapılmış, şimdiki zaman eki sözcükten çıkartılmıştır.

Sözcük düzeltme bulguları, bu birime ilişkin en az düzeltmeye 7 nolu öğrencide ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. 7 nolu öğrenci yazısında %9,09 sözcük düzeltilmiş, %77,27 ek düzeltmeye ihtiyaç duymuştur. 16 nolu öğrenci ise sözcük düzeltmeye en çok ihtiyaç duyan öğrencidir (%37,50). Sözcük düzeltme bulgularına bakıldığında, öğrencilerin genellikle bir sözcüğün yerine başka bir sözcüğü kullandıkları veya cümleye bir sözcüğün eklenmesine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Cümlecik düzeltme, bir ana cümleye bağlı yan cümlecikte yeniden düzenleme yapılmasına gerek duyulan düzeltmelerdir. Cümlecik düzeltme, cümle düzeltme gibi sözdizimine ilişkin yapılan düzeltme-

leri kapsar. Bu araştırmada 6 öğrencinin yazısında cümlecik düzeltmeye ihtiyaç duyulmuştur ve bu öğrencilerin 5'inde (5, 9, 12, 13, 14 nolu öğrenciler) bu düzeltmeler yeniden düzenleme şeklinde yapılmıştır. 4 nolu öğrencinin yazısında gerçekleştirilen cümlecik düzeltmenin (%3,84) ise *cümlecik silme* şeklinde yapıldığı görülmüştür. Örneğin; bu öğrencinin yazısındaki "Dağa çıkmışlar. *Dağa çıkarken* orada şenliği varmış" ifadesi, "Dağa çıkmışlar. Orada şenlik varmış" şeklinde düzeltilmiştir.

Cümle düzeltmeye ise 5 (%3,33) ve 16 nolu (%6,25) öğrencilerde ihtiyaç duyulmuştur. Her iki düzeltme de cümlenin yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Daha önce vurgulandığı gibi, bu araştırmada yeniden düzenlemeye ilişkin düzeltmelerin çoğu iki ismin yer değiştirmesini, edat-bağlaç kullanımlarının doğru sırada yapılmasını gerektirmiştir. Ancak 5 nolu öğrencinin bir cümlesinde, sözdizimi ve anlamı sağlayabilmek için çoğu sözcüğün yeri ve cümlenin yüklemi değişmiş, bir sözcüğün yerine başka bir sözcük konulmuştur. Örneğin; 5 nolu öğrencinin yazısındaki "Çarşıya gidip para biriklerdi" ifadesi, "Para toplayıp çarşıya gittiler" şeklinde düzeltilmiştir.

Öyküdeki hataların düzeltildiği birimde değerlendirilen noktalama işaretlerine ilişkin düzeltmeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te araştırmaya katılan 17 öğrenciden 16'sının yazısında noktalama işaretlerini %64,58 ile %96,66 doğru ve yerinde kullandıkları, 8 nolu öğrencinin ise noktalama işaretlerine ilişkin %42,00 başarı gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulgu-

ları, öğrencilerin tamamının nokta, virgül ve soru işaretini yerinde ve doğru kullandığını, gereksinim duydukları düzeltmelerin konuşma çizgisi, turnak işareti ve konuşmalardan önce kullanılan noktalı virgül ile iki noktanın kullanımına ilişkin olduğunu göstermektedir. İhtiyaç duyulan bu düzeltmelerin tamamı ekleme türünde düzeltmelerdir.

Hatanın Düzeltme Şekli

Yazı düzeltme taksonomisinde hatanın düzeltilme şekli olarak öğrencinin "hatayı bularak yardım almadan düzeltmesi", "hata gösterildiğinde kendisinin düzeltmesi", "hatayı dinleyerek düzeltmesi" ve "düzeltile yazıya bakarak düzeltmesi" özellikleri ele alınmaktadır. Öyküdeki hataları düzeltme şekline ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te 17 öğrenciden 15'inin hatasını çoğunlukla dinleyerek düzelttiği görülmektedir. 13 nolu öğrencinin hatayı bularak yardım almadan düzeltmesi ile dinleyerek düzeltme başarısı aynıdır (%32,43). 7 nolu öğrenci ise dinleyerek ve bakarak yaptığı düzeltmelerde aynı başarıyı göstermiştir (%31,81). Öğrencilerden okudukları cümledeki hataları yardım almadan bulmaları ve düzeltmeleri istendiğinde, bu tür düzeltmenin en az 8 nolu öğrencide (%5,55), en çok 10 nolu öğrencide (%35,00) gerçekleştiği görülmektedir. 8 nolu öğrenci, orta derecede işitme kayıplıdır (63 dB HL), ancak ilk işitme cihazını 4 yaş 8 aylıkken takmış ve 4 yaş 9 aylıkken İÇEM'de okul eğitimine başlamıştır. 10 nolu öğrenci ise daha önce sözü edildiği üzere, 14 aylıkken ilk işitme cihazını takmıştır ve bu araştırmada en

Tablo 4.
Noktalama İşaretlerine İlişkin Düzeltmeler

Öğrenci No	Öğrencinin Kullandığı Noktalama İşareti	Eklene Noktalama İşareti	Toplam	%
1	49	5	54	90.74
2	33	5	38	86.84
3	28	4	32	87.50
4	39	2	41	95.12
5	30	2	32	93.75
6	34	12	46	73.91
7	29	6	35	82.85
8	21	29	50	42.00
9	37	9	46	80.43
10	35	2	37	94.59
11	24	10	34	70.58
12	31	17	48	64.58
13	36	19	55	65.45
14	27	7	34	79.41
15	26	12	38	69.42
16	33	4	37	89.18
17	29	1	30	96.66

Tablo 5.

Öyküdeki Hataları Düzeltme Şekli

Öğrenci No	Hatayı Bularak Yardım Almadan Düzeltme		Hata Gösterildiğinde Kendisi Düzeltme		Hatayı Dinleyerek Düzeltme		Düzeltilen Yazıya Bakararak Düzeltme	
	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%	Düzeltilme	%
1	1	11.11	3	33.33	4	44.44	1	11.11
2	2	16.66	4	33.33	6	50.00	-	-
3	1	14.28	2	28.57	4	57.14	-	-
4	8	30.76	4	15.38	12	46.15	2	7.69
5	6	20.00	6	20.00	14	46.66	4	13.33
6	5	16.66	4	13.33	16	53.33	5	16.66
7	3	13.63	5	22.72	7	31.81	7	31.81
8	1	5.55	9	50.00	6	33.33	2	11.11
9	3	15.00	7	35.00	8	40.00	2	10.00
10	2	35.00	2	25.00	4	40.00	-	-
11	14	33.33	5	11.90	22	52.38	1	2.38
12	2	6.66	7	23.33	15	50.00	6	20.00
13	12	32.43	9	24.32	12	32.43	4	10.81
14	4	17.39	4	17.39	13	56.52	2	8.69
15	2	9.52	2	9.52	14	66.66	3	14.28
16	3	18.75	4	25.00	9	56.25	-	-
17	2	7.69	4	15.38	14	53.84	6	23.07

erken koklear implant uygulanan (14 aylık) ve aile eğitimi alan öğrencidir.

Öğrenciler yazıdaki hatayı bulamadıklarında hata gösterilmiş, ancak yine öğrencinin kendisi düzeltmesi istenmiştir. Bu tür düzeltme en çok 8 nolu öğrencide (%50,00), en az 15 nolu öğrencide (%9,52) görülmüştür. 15 nolu öğrencinin eğitimsel ve od-yolojik geçmişine bakıldığında, çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu (106 dB HL), 14 aylıkken cihazlandırıldığı, her iki kulakta kulak arkası işitme cihazı kullandığı, İÇEM'de 2 yıl okul öncesi eğitim aldıktan sonra ilköğretim ilk 6 yılını normal işiten yaşantıyla birlikte ilköğretim okullarında geçirdiği görülmektedir.

Yazı düzeltme çalışmalarında, öğrenciyi aşamalı olarak verilen yardımın en son basamağı, düzeltilecek birimin sözcük veya cümle bazında yazılarak öğrenciyeye gösterilmesidir. Bu çalışmada, öğrencilerin hatalarını bakarak düzeltmeye duydukları ihtiyacın diğer düzeltme şekillerine göre daha az olduğu görülmektedir. 2, 3, 10 ve 16 nolu öğrenciler, yazılarındaki hataları bakarak düzeltmeye ihtiyaç duymamışlardır. Bu öğrencilerin hatalarını çoğunlukla dinleyerek düzelttikleri görülmektedir. Yazısındaki hatayı bakarak düzeltmeye en çok ihtiyaç duyan öğrenci 7 nolu öğrencidir (%31,81). Bu öğrencinin eğitimsel ve od-yolojik geçmişine bakıldığında, çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu (122 dB HL), her iki kulakta kulak arkası işitme cihazı kullandığı, 16 aylıkken ilk işitme cihazını takarak 3 yaş 1 aylıkken İÇEM'de okul eğitimine başladığı görülmektedir. Daha önce vurgulandı-

ğı üzere, bu öğrencinin hatalarını dinleyerek düzeltme başarısı ile bakarak düzeltme başarısının aynı olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerle birebir ortamlarda gerçekleşen yazı düzeltme çalışmalarında düzeltmenin türü, düzeltmenin yapıldığı birim ve hataların düzeltilme şekilleri incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, yazıdaki hataları düzeltme türünde öğrencilerin bir ses/hece/ek veya sözcüğün yerine başka bir ses/hece/ek veya sözcük koyma ile ses/hece/ek veya sözcük ekleme türünde düzeltmelere daha çok ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, işitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan yazı düzeltme çalışmasında, öğrencilerin en çok yerine koyma ve ekleme türünde düzeltmeler yaptıklarının belirtildiği Livingston'un (1989) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca hataların düzeltildiği birimlerde, yapım ve çekim eklerine ilişkin ek düzeltmenin daha yoğun yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, Türkçede sözcüğe gelen her bir ekin anlam değiştirmesinden dolayı, öğrencilerin genellikle bir ekin yerine başka bir ek kullandıkları veya ek kullanmadıkları, cümlelerin sözdizimine uygun olan çekim ve yapım eklerinin kullanımında zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı cümlelerin sözdizimine ilişkin kullanımlarda zorlandıklarının

belirtildiği diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Girgin ve Karasu, 2007; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Livingston, 1989; Spencer, Barker ve Tomblin, 2003; Yoshinaga-Itano ve Snyder, 1985). Yazılı ürünün elde edilmesi sürecinde kullanılan etkinlikler, ürünün niteliğini doğrudan etkilemektedir. Sınıfa hikâye okuma etkinliğinin bir parçası olarak kullanılan işkارتları, öğrencilerin dinledikleri hikâyedeki olayların yazılı formlarını görmelerine olanak vermiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamından edindikleri farklı öğrenme yaşantıları ve bu farklı yaşantılardan kaynaklanan farklı dil girdilerine bağlı olarak, farklı düzeylerde dil becerilerini geliştirdikleri bilinmektedir (Tüfekçioğlu, 1998). Bu çalışmada, öznetümleç-yüklem dizilimine uymayan kullanımların düzeltilmesini gerektiren “yeniden düzenleme” türündeki düzeltmeye 6 öğrencide ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmaya katılan öğrencilerin %65’i, cümlede öge dizilişine ilişkin düzeltmeye ihtiyaç duymamıştır. Bu bulgu, eğitim ortamında uygulanan yazma programı, yazma öncesi kullanılan ön hazırlık etkinlikleri ile gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesiyle açıklanabilir (Girgin, 2003b; Lewis, 1998).

Öğrencilerin yazılı türündeki hatalarını bularak düzeltebilmeleri, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü yazısındaki hatayı görebilen ve doğru bir şekilde düzeltebilen öğrencilerin daha sonraki yazılarında aynı hatayı tekrarlama olasılıkları azalmaktadır (Reimer, 2001). İşitme yetersizliği olan öğrencilerle sınırlı sayıdaki yazı düzeltme çalışmalarından biri Gormley ve Sarachan-Deily (1987) tarafından ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı yüksekökol öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin ilk yazdıkları öyküler ile yardım almadan düzelttikleri öyküler arasında bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Livingston (1989), işitme yetersizliği olan yüksekökol öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğretmenin sorduğu soru türlerinin öğrencinin yazısı üzerinde yaptığı düzeltmelere etkisini incelemiştir. Araştırmada, düzeltme çalışmalarında öğrencilerin yazılarındaki hataları düzeltebildikleri ve gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının yazılı anlatım becerisinin gelişimi sürecinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise hataların düzeltilme şekillerine ilişkin bulgularda, öğrencilerin yazılarındaki hataları bularak yardım almadan doğru bir şekilde düzeltebildikleri veya hata gösterildiğinde kendilerinin doğru düzeltmeyi yapabildikleri görülmüştür. Bu bulgu, yazı düzeltme çalışmalarında öğrencilerin hatalarını bulmaları ve düzeltmeleri için fir-

satlar sağlanması durumunda, hatalarını düzeltebileceklerinin bir göstergesidir (Reimer, 2001). Ayrıca öğrencilerin hatalarını bulabilmeleri ve doğru bir şekilde düzeltebilmeleri, birebir yazı düzeltme çalışmalarının sistematik bir şekilde yapılmasına bağlı olduğu gibi, okuma-yazma etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulanmasıyla da ilişkilidir (Cunningham ve Allington, 2003; Danielson ve LaBonty, 1994; Girgin, 2003b).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin dili kullanma becerilerini doğrudan etkileyen odyolojik ve eğitimsel değişkenler, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. İşitme kaybının oluş zamanı, derecesi, öğrencilerin buldukları eğitim ortamları ve sözlü dil becerileri yazılı ürünün niteliğini etkilemektedir (Edmunds, Cumming ve Rodda, 1990). Bu çalışmada gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmasında, düzeltmenin türüne, düzeltmenin yapıldığı birime ve hataların düzeltilme şekilleri ile öğrencilerin eğitimsel ve odyolojik geçmişlerine bakıldığında öğrenci özelliklerine ilişkin tek bir değişkenin bulguları açıklamadığı, ancak işitme cihazı kullanımına ve işitsel/sözel eğitime erken yaşta başlayan öğrencilerin, hatalarını bularak yardım almadan düzeltmede veya hata gösterildiğinde düzeltmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Koklear implantın erken yaşta olması ve bununla eş zamanlı olarak çocuğun yoğun bir şekilde işitsel/sözel eğitime dâhil olması, okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Geers, Nicholas ve Moog, 2007; Paul, 2001). Son araştırmalar, özellikle 2 yaş öncesi koklear implant uygulanan çocukların kısa sürede normal işiten yaşitlerinin dil düzeyine ulaşabildiklerini vurgulamaktadır (Geers ve ark., 2007; Kirk, Miyamoto, Ying, Perdeve ve Zuganelis, 2000). Bu çalışmaya katılan koklear implantlı 9 öğrenciden 1’inin 14 aylıkken implant olduğu, altısına 5 yaş, ikisine ise 3 yaş sonrası koklear implant uygulandığı görülmüştür. 1 öğrenci dışında geç implant olarak kabul edilen bu durumun, bu çalışmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin yazı düzeltme performanslarını etkilediği düşünülebilir. 14 aylık koklear implant olan öğrencinin, koklear implantlı diğer öğrencilere göre yazısında daha az hata yaptığı, hatalarını bularak yardım almadan düzeltebildiği ve noktalama işaretlerini yerinde kullandığı görülmüştür. Ayrıca 5 yaş sonrası koklear implant uygulanan öğrencilerin, hatalarını yardım almadan düzeltmekte zorlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, hataları düzeltme türünde yazım kurallarına ilişkin bulgulara bakıldığında koklear implantlı öğrencilerin sözcük yazımında normal işiten öğrencilerle benzer türde hatalar yaptıkları görülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerle, sözcüğe eklenmesiyle anlam değiştiren ekler üzerinde daha çok çalışılması ve bu konuda grup içinde veya birebir çalışmalarda çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliğidir. Çeşitli etkinliklerle öğrencilerin ihtiyaçları olan bilgilerin öğretilmesi, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde önemlidir (Wolbers, 2008). Sınıfa hikâye okuma, sınıfa hikâye anlatma, sıralı resimlere bakma, gazete haberlerine bakma gibi okuma yazmanın bir arada gelişimini destekleyen etkinliklerle beraber, çeşitli eklerin kullanılmasını amaçlayan ve öğrenciler için anlamlı etkinliklerle sunulan dilbilgisi çalışmaları, yazılı anlatım becerisinin gelişimine hizmet etmektedir. Dilin gramerine yönelik yapılan öğretimde, yazılı üründen görülen ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gösteren dilbilgisi kurallarının kullanılması, öğretimin hızı, kolaylığı ve kalıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Gramer kurallarına ilişkin yapılan öğretim, cümlenin sözdizimi doğruluğu, sözcük yazımı, cümlecik oluşturma, cümlelerin bağlanma şekilleri, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini içerebilir (Weaver, 1996). Bu bilgiler, öğrencilere doğrudan öğretilebildiği gibi yazma süreci boyunca model olma yoluyla da öğretilebilir veya bilgiler pekiştirilebilir (Sims, 2001). Türkçe ders saatleri içerisinde İÇEM'de uygulanan programda, okuma-yazma etkinlikleriyle birlikte çeşitli dilbilgisi çalışmaları öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanmaktadır. Bu etkinliklere örnek olarak; öğrencilerin iyi bildikleri bir metin üzerindeki eklerin konuşulması, kısa bir paragraftaki boşluklara eklerin yerleştirilmesi, bir sözcüğe gelen çeşitli eklerle cümle kurulması ve cümlede meydana gelen anlam değişikliği üzerinde durulması gösterilebilir. Bu araştırmanın bulguları, sözü edilen bu etkinliklerle birlikte öğrencilerin sözcüğe gelen eklerle ilişkin daha çok sayıda etkinliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca yazı düzeltme çalışmaları boyunca öğrenci ile yapılan düzeltmelerde, vurgulanmak istenen dilbilgisi kuralına öğrencinin dikkati çekilmeli, bu kuralın cümlede ne tür bir düzenleme gerektirdiği ve bu düzenlemenin anlamı nasıl etkilendiği üzerinde durulmalıdır (Weaver, 1996). Bu araştırma bulguları, işitme yetersizliği olan öğrencilerle ihtiyaçları doğrultusunda birebir yazı düzeltme çalışmalarının her gün yapılması, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda yazı düzeltme boyunca vurgulanacak noktaların belirlenerek öğretim yapılması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, 8 nolu öğrencinin, noktalama işaretlerinin kullanımı ve sözcük yazımında yazım kurallarına ilişkin daha sık birebir desteğe ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu öğrenci ile düzenli ve sistematik olarak uygulanacak yazı düzeltme çalışmalarında bu konu-

ların vurgulanması, hem yazılı üründeki hata sayısının azalmasına hem de öğrencinin hatalarını bulması ve yardım almadan düzelterebilmesine yardımcı olacaktır. Çünkü ihtiyaçlar doğrultusunda uygulanan strateji öğretimiyle, öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma sürecine ilişkin bilgilerinin gelişimi sağlanabilmektedir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008). Sonuç olarak bu araştırmada; 1) işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde birebir ortamlarda gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmalarının önemli olduğu, 2) bu çalışmalarda öğrencilere hatalarını bulma ve düzeltmeleri konusunda fırsatlar sağlanması ve doğru bir şekilde model olunması gerektiği ve 3) yazı düzeltme çalışmalarında belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ilişkin çeşitli önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Öncelikle işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerle yapacakları birebir yazı düzeltme çalışmaları için grup etkinliklerinin dışında, her gün her öğrenciyle ayrı bir zamana ihtiyaçları bulunmaktadır (Gormley ve Sarachan-Deily, 1987). Öğretmene bu zamanın sağlanabilmesi, bir özel eğitim sınıfında iki öğretmenin çalışmasıyla veya kaynaştırma sınıflarında bu desteği sağlayacak bir işitme engelliler öğretmeninin sürekli bulunmasıyla mümkündür. Bu tür bir düzenleme, öğrencilerin her Türkçe dersinde uygulanan okuma-yazma etkinliklerinin hemen ardından birebir çalışmalara katılabilmelerine olanak sağlayacaktır. Uygulamada, daha önce vurgulandığı üzere, sistematik ve düzenli bir şekilde yazı düzeltme çalışmalarının yürütülmesi, çok sayıda ve çeşitli okuma-yazma etkinliklerinin hazırlanması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir. Ayrıca dil becerilerinin bir arada geliştiği, okuma beceri ve stratejilerinde görülen gelişmelerin yazılı anlatım becerisinin gelişimine de yansıdığı bilinmektedir. Dolayısıyla uygulamada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilen birebir okuma çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, İÇEM 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 17 öğrenci ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda, çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerle yazı düzeltme çalışmalarının değerlendirilmesi, gözden geçirme ve düzeltme evresinde yapılan uygulamaların etkililiğini belirlemek üzere yazı düzeltme sürecinin incelenmesi ve normal işiten öğrenciler ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazı düzeltme boyunca kullandıkları stratejilerin ele alınması, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi konusunda planlanacak öğretim faaliyetleri açısından faydalı olacaktır.



Determination of Hearing-Impaired Students' Requirements for Editing and Revision of Written Texts

H. Pelin KARASU^a

Anadolu University

Abstract

The editing and revision stages are an important part of the writing process. This study documented the types of revisions, revision units, and revision methods used during writing conferences with hearing-impaired students. The study included seventeen hearing-impaired students educated with the auditory/oral approach and enrolled in grades six to eight. The study used descriptive methodology. Revision taxonomy was used to evaluate the data. The study findings showed that the most frequent types of errors committed by hearing-impaired students were replacing one type of affix with another, and adding the wrong type of affix to words. In the unit in which the errors were corrected, there was a greater need to perform corrections on the affixes of the words. Students could correct their errors by finding them independently, or having them pointed out during revision. Students were found to correct their mistakes mostly by listening. The results show that one-to-one writing conferences are very important for developing expressive writing among hearing-impaired students.

Key Words

Editing and Revision Process, Hearing-impaired Students, Reading-Writing Activities, Writing Conferences, Writing Skills.

Writing expression is a transfer of feelings, notions, and experiences of individuals through writing (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 1997; Sever, 2000). During this transfer, it is necessary to specify and arrange the message; select appropriate words; and construct sentences (Göğüş, 1991). Hearing-impaired students have difficulties with context, vocabulary, and spelling rules. They generate short and simply structured sentences, and their sentences may show problems with morphological subject-object agreement (Erdiken, 1996; Gormley & Sarachan-Deily, 1987; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985).

The Writing Process

The process of writing comprises four stages: pre-writing, drafting, revising and editing, and

publishing (Calkins, 1994; Cunningham & Allington, 2003; Danielson & LaBonty, 1994; Fitzpatrick, 1999; Gunning, 2003; Hyland, 2002; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 2000). Hearing-impaired students require one-to-one writing conferences in which teachers serve as a model. *Revising and editing* enable students to revise their ideas, add or remove ideas, and correct sentences by identifying spelling and punctuation errors (Danielson & LaBonty, 1994; Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Luckner & Isaacson, 1990; Reimer, 2001; Richek et al., 2002).

Revising and Editing: A writer identifies problems and errors in written work and edits the structure to produce a corrected version (Beal, 1987). Recognizing mistakes in writing, choosing appropriate modifications, and correctly implementing these

^a H. Pelin KARASU, Ph.D., is currently an assistant professor of Special Education. Her research interests include reading and writing skills of hearing-impaired students, instruction of reading and writing strategies, reading and writing skills evaluation. *Correspondence:* Anadolu University, Education and Research Center for Hearing-Impaired Children (İCEM), 26470 Eskişehir, Turkey. Email: hpkarasu@anadolu.edu.tr

modifications are regarded as a process of cognitive problem solving (Fitzgerald, 1987). Young writers or those with inadequate language or knowledge experience have problems recognizing errors in written works (Beal, 1990); however, hearing-impaired students have difficulty finding mistakes and correcting them appropriately (Graham, 1997). Students with disabilities experience difficulty elaborating on the contents of their writing during the revision process (Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995).

Writing Activities

We conducted an analysis of international studies on writing expression abilities among hearing-impaired students and compared their performance to that of students with normal hearing. Strong and weak aspects of writing were specified; variables affecting writing ability were emphasized, and various teaching methods were discussed (Gormley & Sarachan-Deily, 1987; Klecan-Aker & Blondeau, 1990; Schirmer, Bailey, & Fitzgerald, 1999; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano & Downey, 1992, 1996; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985). Previous studies examined questions posed to teachers during writing conferences with hearing-impaired students (Livingston, 1989) and the ability of students to make appropriate revisions (Gormley & Sarachan-Deily, 1987). Previous studies conducted in Turkey focused on strong and weak aspects of writing among hearing-impaired students (Erdiken, 1989, 2003; Girgin, 2003b; Girgin & Karasu, 2007; Karasu & Girgin, 2007; Tuncay, 1980), and on the effects of different teaching methods (Erdiken, 1996). However, writing conferences with hearing-impaired students in Turkey had not been previously analyzed. Thus, this study is important for teachers in Turkey working with hearing-impaired students and can highlight the importance of writing conferences and identifying factors that should be taken into account in teaching. In this study, hearing-impaired students read a story in a classroom, and the researchers then investigated the following questions: 1) What types of editing were carried out in students' writings? 2) Which units were edited? and 3) How did the grammatical units need to be edited?

Method

Study Model

As this study aimed to identify the performance of hearing-impaired students in correcting their

writing, it was designed according to a descriptive model. In accordance with the aim of the study; the study data was used to calculate the percentages for the types of correction, the units in which the corrections were performed and the way in which the corrections were performed, all of which were part of the writing error correction taxonomy of hearing-impaired students. The obtained results were then evaluated.

Participants of the Study

The study population consisted of seventeen students enrolled in grades six to eight at the Education and Research Center for Hearing-Impaired Children (İÇEM) during the second semester of the 2011–2012 academic year.

Data Collection Tools

Data collection tools comprised 1) a student information form, 2) a classroom activity (reading a story), and 3) a revision taxonomy.

Student Information Form: To obtain data regarding the characteristics of the students; an information form was prepared for recording the students' birth date, the age of first implant, whether the students had participated to family education, the age at which the students first began to attend İÇEM, the type of hearing aid used by the students, and the date in which the cochlear implant was first applied and programmed. These information were then obtained from the audiology clinic within the school.

Reading a Story in Class and Writing: A reading activity was conducted to obtain sample texts to be used in a Turkish course. After the story was read and its meaning was explained, the teachers distributed study cards including all of the events within the story. This provided an opportunity to evaluate students' reading comprehension. The students were asked to read and copy the sentences in their Turkish course notebooks and to draw a picture of what they understood.

Revision Taxonomy: Revisions made to written text can be analyzed in three stages (Crawford, Lloyd, & Knoth, 2008; Faigley & Witte, 1981), consisting of revision unit, revision type, and quality of revision. Sound/syllable and affix correction elements were included as revision types and revision units, since each affix added to the base of a word has an alteration feature that functions in different ways (Hengirmen, 1995). The quality of revision reflects the differences between the first version writ-

ten by a student, and final version at the end of the revision process. In the present study, the quality of the revision was not evaluated because the revision study was carried out jointly by the teacher and student. In addition, *revision methods* was added to the revision taxonomy in order to enable hearing-impaired students to identify their mistakes; decide on how to correct them; and accurately evaluate and correct their mistakes.

Validity Study: The validity assessment of this study was performed in two parts: first for the classroom story reading activity, and then for the writing correction taxonomy. Concerning the classroom story reading activities, a specialist was consulted to determine whether the story book prepared according to the language and knowledge level of the students was suitable for obtaining written products from them. This specialist was also consulted to ascertain whether the writing correction taxonomy was a valid tool for assessing the writing correction activities of the hearing-impaired students. An approval was then obtained from the specialist for both the story book content and the characteristics of the writing correction taxonomy. Content validity represents the extent to which an assessment tool can actually measure the variable it claims to measure (Gay, Mills and Airasian, 2006). The validity assessment of this study was performed together with a specialist in the field who has been working for over 32 years on the education, language development and literacy skills of hearing-impaired students.

Revision Implementation

First, students were given the chance to identify their own mistakes during the revision process. If the student did not correct the mistake, the mistake was shown, then a corrected version was shown. If the student again failed to correct the error, the correct version was written to provide a visual reference for the student to make corrections (Browne, 1996; Girgin, 2003a).

Data Collection

The participants were grouped by classroom level, and a story was read by the researcher and two different teachers. After the reading, study cards were distributed to students. Students then copied the study cards into their notebooks, and were asked to write what they understood from the story. Each student's written text was corrected in a one-to-one conference.

Reliability Study: Inter-rater reliability was examined in four sections: whether the application was performed as planned, revision type, revision unit, and ways of revision. A 100% consensus was achieved in all reliability studies.

Data Analysis

The results for revision type, revision unit, and the revision methods used in the revision taxonomy were represented as percentages.

Findings

Revision Type

Revision types identified were deletion, substitution, addition, rearrangement, spelling, consolidation and expansion. No findings were obtained on the features of consolidation, which evaluates consolidation at clause, sentence, or paragraph level; or expansion, which expands one unit into several. The most common revisions were replacing sound/syllable/affix or word; and adding a sound/syllable/affix or word. The smallest number of revisions related to reorganizing and spelling rules.

Unit of Revision

A revision taxonomy was used to assess the units of scale at which corrections were made. The units measured were sound/syllable, affix, word, clause, sentence, multiple sentences, paragraph, and punctuation. Affix and word editing corrections were more common than other types. For affix editing, students failed to use derivational affixes and inflections and added or substituted incorrect affixes.

Revision Methods

Students revised mistakes they found independently or corrected mistakes pointed out to them. They were able to revise their mistakes mostly by listening. The final stage of assistance in the revision process involved showing the student the unit needing revision by providing a written word or sentence as an example for reference. The results showed that students needed to make less use of this final "written example" method than other tactics for revision.

Discussion

Students generally used incorrect affixes or omitted affixes and had difficulty using appropriate deriva-

tional and inflectional suffixes. These findings were similar to those of other studies, which reported that hearing-impaired students had difficulty with sentence syntax because of delayed language development (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005; Girgin & Karasu, 2007; Gormley & Sarachan-Deily, 1987; Livingston, 1989; Spencer, Barker, & Tomblin, 2003; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985).

Hearing-impaired students are known to improve their language abilities at different levels according to their differing experiences learning language within an educational environment, and the different language data generated from these experiences (Tüfekçioğlu, 1998). We found that 65% of students did not need revisions in element order. This finding is attributed to the writing program implemented within the educational environment, preliminary activities before writing, and systematic review and editing activities (Girgin, 2003b; Lewis, 1998). Students' ability to find and correct mistakes was related to their attending writing conferences systematically, and also with the choice and execution of reading and writing activities used in their training (Cunningham & Allington, 2003; Danielson & LaBonty, 1994; Girgin, 2003b).

The time and level of hearing loss, educational environment, and oral language ability also affect the quality of writing (Edmunds, Cumming, & Rodda, 1990). In this study, only one variable related to students' characteristics did not influence the findings: Students who started using hearing aids and auditory/oral education at early ages successfully identified and revised their mistakes without help, or corrected their mistakes when they were pointed out. Having a cochlear implant at an early age and becoming intensively involved in auditory/oral education also positively affected the development of reading and writing skills (Geers, Nicholas, & Moog, 2007; Paul, 2001). Recent studies emphasized that children who received cochlear implants,

especially before two years of age, can achieve the same level of language skills as their peers with normal hearing (Geers et al., 2007; Kirk, Miyamoto, Ying, Perdew, & Zuganelis, 2000). In the present study, six of the nine students with cochlear implants received them when they were five years old, and two at age three. We conclude that, apart from one student, the late implant affected the performance of students with cochlear implants who participated in this study.

In the Turkish language, every affix changes the meaning of its word and of the sentence as a whole. Another finding of this study was the observation that there is a greater need to study with the students affixes that change the meaning of words, as well as a greater need to organize various activities during group or individualized studies that focus on the subject of suffixes. The teaching of knowledge required by students is crucial for developing written expression skills in various contexts (Wolbers, 2008). Grammar lessons using various affixes in activities supporting the development of reading and writing can develop writing skills. Grammar rules can be taught directly, and can also be used as a model during the writing process or to reinforce knowledge (Sims, 2001). In addition, during writing conferences, students should be directed to the grammar rules to be emphasized, the types of structures the rules requires, and how that structures will affect meanings (Weaver, 1996). The findings of this study show that one-to-one writing conferences should be conducted every day according to the needs of hearing-impaired students, and that education programs should make explicit the themes to be emphasized during the revision process. Students' writing abilities and knowledge of the writing process can be developed by implementing teaching strategies that meet the specific needs of hearing-impaired students (Santangelo, Harris, & Graham, 2008).

References/Kaynakça

- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Beal, C. R. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skills. *Child Development*, 58, 401-408.
- Beal, C. R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247-258.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing* (2nd ed.). Portsmouth New Hampshire: Heinemann.
- Crawford, L., Lloyd, S., & Knoth, K. (2008). Analysis of student revision on a state writing test. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 108-119.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Danielson, K. E., & LaBonty, J. (1994). *Integrating reading and writing through children's literature*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Edmunds, G., Cumming, C., & Rodda, M. (1990). From hearing children's revision to hearing impaired children's revision [Special Issues]. *ACEHI Journal*, 16(2-3), 91-100.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Erdiken, B. (2003). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye aracı (YABDA). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 79-95.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Fitzpatrick, J. (1999). *Teaching beginning writing*. Huntington Beach, Calif.: Creative Teaching Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E. M., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Geers, A. E., Nicholas, J. G., & Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. *Audiological Medicine*, 5, 262-273.
- Girgin, Ü. (2003a, Kasım). *İşitme engelli çocuklarda yazma süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Girgin, Ü. (2003b). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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, 146-156.
- Gormley, K., & Sarachan-Deily, A. B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89(3), 157-170.
- Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve edebiyatı sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kirk, K. I., Miyamoto, R. T., Ying, E. A., Perdew, A. E., & Zaganelis, H. (2000). Cochlear implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *The Volta Review*, 102(4), 127-144.
- Klecian-Aker, J., & Blondeau, R. (1990). An examination of the written stories of hearing-impaired school-age children. *Volta Review*, 92(6), 275-282.
- Lewis, S. (1998). Reading and writing within an oral/aural approach. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 99-110). London: David Fulton Publishers.
- Livingston, S. (1989). Revision strategies of deaf student writers. *American Annals of the Deaf*, 134(1), 21-26.
- Luckner, J. L., & Isaacson, S. L. (1990). Teaching expressive writing to hearing-impaired students. *Communication Disorders Quarterly*, 13, 135-152.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). San Diego: Singular Thomson Learning.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process* (Master's theses, Biola University, California). Retrieved from <http://www.kdm.anadolu.edu.tr>
- Richek, M. A., Caldwell J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol giting thangs into werds." *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65(3), 383-397.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sims, D. (2001). *Improving elementary school student's writing using reading and writing integration strategies* (Master's theses, Saint Xavier University, Chicago). Retrieved from <http://www.kdm.anadolu.edu.tr>
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing, 24*(3), 236-47.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Truax, R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *Volta Review, 87*(3), 155-169.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Weaver, C. (1996). Teaching grammar in the context of writing. *The English Journal, 85*(7), 15-24.
- 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.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). When a story is not a story: a process analysis of the written language of hearing-impaired children. *Volta Review, 95*(2), 131-158.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review, 98*(1), 97-144.
- Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing impaired children. *Volta Review 87*(3), 75-90.