

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KOKLEAR İMPLANT OLMA YAŞININ YAZILI DİL
BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayten YAŞAMSAL

Eğitim Odyolojisi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA 2010

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KOKLEAR İMPLANT OLMA YAŞININ YAZILI DİL
BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayten YAŞAMSAL

Eğitim Odyolojisi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANLARI

Doç. Dr. Gonca SENNAROĞLU


Doç. Dr. Esra YÜCEL

ANKARA 2010

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Odyolojisi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Soner Özkan
Hacettepe Üniversitesi



Danışman: Doç. Dr. Gonca Sennaroğlu
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Erol Belgin
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Ahmet Ataş
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Suna Yılmaz
Ankara Üniversitesi



ONAY:

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hakan S. Orer
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince şefkatleri, deneyimleri bilgileri ve tüm içtenlikleri ile bana ışık tutan çok değerli tez danışmanlarım Doç. Dr. Gonca SENNAROĞLU ve Doç. Dr. Esra ERSOY YÜCEL'e,

Yüksek lisans eğitim boyunca değerli bilgilerini, deneyimlerini ve manevi desteklerini esirgemeyen Prof Dr. Erol BELGİN, Prof Dr. Soner ÖZKAN, Doç. Dr. Aydan GENÇ, Doç. Dr. Ahmet ATAŞ, Doç. Dr. Songül AKSOY, Yrd. Doç. Dr. Bilgehan BUDAK, Dr. Şebnem SEVİNÇ, Dr. Fulya YALÇINKAYA, Dr. Maviş KAYIKÇI, Dr. Didem TÜRKYILMAZ, Uzm. Burak ÖZTÜRK VE Uzm. Sanem ŞAHLI'ya,

Yüksek lisans eğitimim boyunca dostlukları, anlayışları ve içtenlikleriyle her zaman yanımda olan çok sevgili arkadaşlarım Hilal Burcu ÖZKAN, Filiz ASLAN ve Yasemin SARIKAYA'ya,

Ankara'da geçirdiğim yedi yıl boyunca dostluğu ve kardeşliği ile her daim yanımda olduğu gibi, tez çalışmam süresince de bana gösterdiği anlayışı ve yardımları için çok sevgili ev arkadaşım Uzm. Fzt. Şahveren ÇAKARTAŞ'a,

Ve son olarak, bugünlere gelmemi sağlayan, uzakta olduğum zamanlarda bile en büyük güç kaynağım olan, sevgilerini, desteklerini ve fedakarlıklarını benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem Nafia YAŞAMSAL, sevgili babam Ahmet YAŞAMSAL ve sevgili kardeşim Hüseyin YAŞAMSAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Yaşamsal, A. Koklear İmplant Olma Yaşının Yazılı Dil Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim Odyolojisi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010. Çalışmamızda, işitme engelli çocukların yazılı dil becerileri; koklear implant olma yaşına göre incelenerek, normal işiten çocukların yazılı dil becerileri ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, Hacettepe Üniversitesi, Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı, Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı'na bağlı olan İşitme Konuşma Eğitim Merkezinde takip edilen 35 koklear implantlı çocuk ve Ankara'daki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilen, normal işiten 35 çocuk değerlendirilmiştir. Çocukların yazılı dil becerilerini belirlemek amacıyla, "Yazılı Anlatım Beceri Düzeyini Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Koklear implantlı grup 4 yaş öncesinde ve sonrasında implant edilmiş olarak ikiye ayrılarak, kendi aralarında ve normal işiten grupla karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada, koklear implantlı grupların yazılı anlatım beceri düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur. 4 yaş öncesinde implant olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin daha iyi ve normal işiten çocukların performansına daha yakın olduğu bulunmuştur. 4 yaş öncesinde implant olan çocukların yazılı anlatımda en zorlandıkları becerinin ana düşünceyi destekleme, 4 yaş sonrasında implant olan grubun ise en zorlandıkları becerinin anlatım düzeni ve anlatım zenginliği özellikleri olduğu bulunmuştur. 4 yaş sonrasında implant olan çocukların, ilköğretime akranlarından daha geç başladıkları, özel eğitim ihtiyaçlarının devam ettiği ve akademik becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, 4 yaş öncesinde implant olan grubun implant olma yaş ortalamalarının daha düşük, implant kullanım süresi ve eğitim sürelerinin daha uzun olması ile ilişkili olduğunu düşündürmüştür. Yazılı anlatım becerisi ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar dikkate alındığında 4 yaş öncesinde implant edilen grubun yazılı anlatım beceri düzeyinin daha yüksek olması, dil gelişimi için kritik dönem kabul edilen bu dönemde daha fazla işitsel deneyim elde etmeleri ile de ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar, kritik dil gelişimi döneminde yapılacak koklear implant uygulamalarının önemini göstermektedir. Yazılı dili kullanmanın çocukların akademik becerilerine ve meslek edinmelerine yardımcı olan bir beceri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, koklear implantlı çocukların yazılı anlatım becerilerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve bu beceriyi geliştirecek eğitim programlarının hazırlanması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: işitme kaybı, koklear implant, yazılı anlatım becerisi

ABSTRACT

Yasamsal, A. Examining the Relation of Implantation Age with Written Language Skills, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Educational Audiology Program, Master Thesis, Ankara 2010. This study sets out to examine the written language skills of hearing impaired children in relation to their age of implantation and to compare them with their normal hearing peers. 35 children with cochlear implant, attending the Hearing and Speech Rehabilitation Center of Hacettepe University, and 35 children with normal hearing thresholds and diverse socio-economic background attending schools in Ankara make up the data for this study. A Written Expression Skills Assessment Form was used to evaluate the written language skills of the participants. Cochlear implant group was dealt with under two different groups: (i) children who underwent cochlear implantation before the age of four, and (ii) children who underwent cochlear implantation after the age of four. The two different groups were compared with each other and they were also compared with the normal hearing group. The results revealed different language skills performances of children who underwent cochlear implantation before and after the age of four. When compared to the children who underwent implantation after the age of four, children who were implanted before the age of four revealed better results, and more similar performances were noted with the normal hearing group. It was determined that the most difficult skill was assisting keytone for children who underwent cochlear implantation before the age of four and expression formation and productivity for children who underwent after the age of four. The findings revealed that the children who were underwent cochlear implantation after 4 the age of four began the primary school later from their peers, have lower academic skills and continue to special education at present. All these results are believed to be directly related with the cochlear implantation age, cochlear implantation usage and the age of education. When studies that support the relation between the written language skills and language development are taken into consideration, it was concluded that children who underwent implantation before the age of four had more auditory experience during the critical period of language development. The findings of this study highlight the importance of cochlear implantation during the critical period of language development. It is known that using written language helps children with their academic abilities and helps them with their professional career. Therefore, it is critically important that children's written language skills are assessed at certain intervals and that training programmes are developed for enhancing the written language skills.

Key Words: Hearing impairment, cochlear implantation, written skills based

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY SAYFASI	III
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	X
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	3
2.1 KOKLEAR İMPLANT.....	3
2.2 İŞİTSEL GELİŞİMİ.....	6
2.3 DİL GELİŞİMİ.....	7
2.4 DİL BECERİLERİ.....	9
2.4.1. Dil Nedir?.....	9
2.4.2. Anadil ve Türkçe Öğretimi.....	10
2.5 YAZILI DİL.....	12
2.5.1 Yazı ve Yazılı Anlatım.....	12
2.5.2 Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi ve Gelişimi.....	13
2.5.3. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme.....	15
2.5.4. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirirken Dikkat Edilen Özellikler.....	16
2.6. İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI DİL BECERİLERİ.....	17
2.7 İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI DİL BECERİLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR.....	21
3. BİREYLER VE YÖNTEM.....	24
3.1 BİREYLER.....	24
3.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE YÖNTEM.....	28
3.3 KULLANILAN İSTATİSTİKSEL.....	36
4. BULGULAR.....	37
5. TARTIŞMA.....	56
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	64
KAYNAKLAR.....	66
ŞEKLER	

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kİ	Koklear İmplant
YABDA	Yazılı Anlatım Beceri Düzeyini Değerlendirme Aracı
YABD	Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi
YABP	Yazılı Anlatım Beceri Puanı
KG	Kontrol Grubu
SPSS	İstatistiksel Analiz Programı
n	Vaka Sayısı
p	Yanılma Olasılığı
S	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

ŞEKİLLER

- 3.1. Çalışma grubunun Kİ olma yaş ortalamaları
- 4.1. Çalışma ve kontrol gruplarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması
- 4.2. Çalışma ve kontrol gruplarının yazılı anlatım özelliklerinin karşılaştırılması
- 4.3. Çalışma grubunun Kİ ve İC kullanma sürelerinin karşılaştırılması

TABLULAR

- 2.1. Çocuklarda dil gelişim evreleri
- 3.1.1. Çalışma ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımları
- 3.1.2. Çalışma ve kontrol gruplarının sınıf düzeyi dağılımları
- 3.1.3. Çalışma gruplarının koklear implant olma yaş ortalamaları
- 3.1.4. Çalışma gruplarının koklear implant kullanma süreleri
- 4.1.1. Çalışma ve kontrol gruplarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin sayı ve yüzde değerleri
- 4.1.2. Üç grubun toplam puanlarının ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri
- 4.1.3. Yazılı anlatım becerisindeki toplam puanların gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması
- 4.2.1. Çalışma ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerindeki alt özelliklerini ki-kare ve p değerleri
- 4.2.2. Çalışma ve kontrol gruplarının başlık özelliğine ait yüzde değerleri
- 4.2.3. Üç grubun anlatım düzeni özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri
- 4.2.4. Anlatım düzeni özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması
- 4.2.5. Üç grubun anlatım zenginliği özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri
- 4.2.6. Anlatım zenginliği özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması
- 4.2.7. Üç grubun yazım kurallarına uygunluk özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri
- 4.2.8. Yazım kurallarına uygunluk özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması
- 4.3.1. Üç grubun olma yaşı, Kİ kullanma süresi ve İC kullanma süresi faktörlerinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum, maksimum ve p değerleri
- 4.3.2. Çalışma grubunun işitme kaybının fark edilmesi, tanınması, İC kullanma yaşı faktörlerinin ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve p değerleri
- 4.3.3. Cinsiyet değişkeninin sayı yüzde ve p değerleri
- 4.3.4. Okul öncesi eğitim değişkeninin sayı, yüzde ve p değerleri
- 4.3.5. Devam edilen sınıf değişkeninin sayı, yüzde ve p değerleri
- 4.3.6. Okunulan kitap sayısının sayı yüzde ve p değerleri
- 4.3.7. Akademik becerinin sayı yüzde ve p değerleri
- 4.3.8. Özel eğitim değişkeninin sayı, yüzde ve p değerleri
- 4.3.9. İlkokula başlama yaşının sayı, yüzde ve p değerleri
- 4.4.1. Tutum puanı ortanca, minimum ve maksimum değerleri
- 4.4.2. Tutum ve yazma puanı arasındaki ikili karşılaştırmaların p değerleri

GİRİŞ

İnsan, hayatı boyunca toplumla etkileşim içerisinde olan sosyal bir varlıktır. Toplumla etkileşim içerisinde olduğu sürece, insanın temel ihtiyacı etkin iletişimidir. İletişim kurmanın en önemli aracı ise dildir.

Dil; duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan, sözlü ve yazılı anlatımda kullanılan ses ve anlam yönünden kuralları olan, çok yönlü gelişmiş bir düzendir (1). Dil, sosyal davranış seviyesine ulaşmada, akademik becerileri geliştirmede ve meslek kariyeri edinmede gerekli olan bir araçtır.

Yazılı anlatım her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliğinden dolayı insanlığın en önemli buluşlarından biri olarak da düşünülmüştür (2).

Dil öğretimi sırasında, yazma becerisinin beceriler arasında en karmaşık olduğu bilinmektedir. Yazma etkinliği, ilk sınıflarda öğretmenin rehberliğinde bütün sınıfla sürdürülen, ortak çalışma olarak başlar. Öğretmen rehberliğindeki ortak çalışma ilkökul üçüncü sınıfa kadar devam eder. İlkokul dördüncü sınıftan itibaren ise bireysel yazma çalışmalarına başlanır. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden bir çocuk, 150-200 kelimedenden oluşan bir olay yazısını anlatabilme ve kısaca ana düşüncesini belirtebilme becerisini kazanır (3).

İyi bir yazı elde etmek için her şeyden önce bir dil ögesi olan sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemelerin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içerisinde yürütülmesi ve yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerekli kılar (2).

Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretimine düşmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir (4).

Yazılı anlatım becerisini etkileyen en önemli faktörün dil gelişimi olduğu bilinmektedir. Dil gelişimleri zayıf olan işitme kayıplı bireylerin yazılı anlatım becerilerinde zorluklar yaşadıkları vurgulanmaktadır. İşitme kayıplı bireylerin dil-konuşma gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunların en başında işitme kaybının derecesi, işitme kaybının meydana geldiği ve teşhis edildiği dönem

gelmektedir (5,6). Yapılan çalışmalarda, erken teşhis, cihazlandırma ve eğitimin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. İşitme cihazından fayda sağlayamayan, çok ileri derecede sensori-nöral işitme kayıplı çocuklara koklear implantasyon (Kİ) uygulanmaktadır. Bu uygulamayla, çocuğun iç kulağına yerleştirilen bir dizi elektrot aracılığı ile, işitme sınırı elektriksel uyarımlar sonucu doğrudan uyarılmaktadır. Dil kazanımı öncesinde implant uygulanan hastalarda en iyi sonuçların, tanı konulduktan sonra ilk 4-5 yaş içerisinde yapılacak Kİ uygulamaları ile alındığı belirtilmektedir. Koklear implanttan elde edilecek başarıyı etkileyen en önemli faktör, çocuğun implant öncesi dönemde işitme cihazları aracılığı ile kazandığı işitsel algı, dil ve konuşma becerisindeki yeterliliğidir. İmplant öncesi dönemde, kronolojik yaşı ile uyumlu dil gelişimi olan prelingual hastalarda, 8 yaştan sonra Kİ yapıldığında sonuçların 4 yaş öncesi gruptakiler kadar iyi olmadığı belirtilmektedir (5). Çalışmalarda 18-30 aylar arasında koklear implant olan çocukların iletişim için sözel dili tercih ettikleri, 31-48 ay aralığında Kİ olan çocukların sözel dil yanında işaret dilini de kullandıkları belirtilmiştir (7).

Yapılan çalışmalarda koklear implantlı çocukların dil gelişimindeki zayıflığa bağlı olarak yazılı anlatım becerilerinde eksikler olduğu, kurdukları cümlelerin basit ve kısa olduğu, kelime hazinelerinin sınırlı olduğu, cümle yapılarında gramer hatalarının ve bozuklukların olduğu vurgulanmaktadır (8).

Bu çalışmanın amacı, koklear implantın, işitme algısı ve dil gelişimine olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak, koklear implantasyon olma yaşının yazılı dil becerisi ile olan ilişkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca, 4 yaşından önce ve sonra implant olan grubun yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi ve normal işiten yaşlıları ile karşılaştırılmasıdır.

GENEL BİLGİLER

İşitme duyusu normal gelişim gösteren çocukta yaşamın başlangıcından itibaren etkin rol oynar. İşitme duyusu sayesinde çocuk aynı zamanda seslerin kaynağını dinleyip arar, konuşmalara karşılık verir, duyduğu sesleri taklit eder, ritmik ve kontrollü sesler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı gelişir, yaptığı hataları dinleyerek düzeltebilir. İşitme yolu ile kazanılan bu beceriler sayesinde çocuk, iletişim için gerekli dili kazanır (9). İşitsel girdiden yoksun olan çocuklarda, bu durum daha farklı gelişme gösterir. İşitme engelli çocuklar hayatın ilk yıllarında konuşma dilini kazanırken işiten akranlarına benzer gelişim sergilerler. Ancak başlangıçta ürettikleri sesler zaman içerisinde azalma eğilimi gösterir, taklitler ortadan kalkar, ses üretimleri niteliksel ve niceliksel olarak farklılaşır. İşiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeyi gerçekleştiremezler ve dil gelişimleri etkilenir (9,10,11). Dilin kazanılmasında yaşamın bazı evreleri, diğerlerine göre daha fazla önem taşımaktadır. Dilin kazanılması açısından en önemli dönem 0-6 yaş, en hızlı geliştiği ve kritik olduğu dönem ise 0-3 yaş arasındadır (12).

İşitsel yoksunluğa karşı bazı durumlarda cerrahi müdahaleler uygulanabilirken, cerrahi müdahalenin yapılamadığı durumlarda da uygun amplifikasyon yöntemleri önem taşımaktadır. Bilateral ileri veya çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan ve konvansiyonel işitme cihazlarından çok az yararlanabilen veya hiç yararlanamayan kişilerde koklear implant (Kİ) uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır (13).

2.1 Koklear İmplant

Kİ, mekanik ses enerjisini, elektrik enerjisine dönüştüren ve bunu doğrudan kokleaya aktararak, seslerin algılanmasını sağlayan elektronik cihazdır (12).

İleri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kayıplı bireylerde, koklear implantasyonun amacı:

- İşitme cihazlarının yetersiz kaldığı durumlarda, işitme yoluyla bireylere konuşma becerisini kazanmaları için yeterli elektriksel uyaran sağlamak,
- Tüm frekanslarda, konuşma uyarılarını duyabilecek düzeyde işitme yeteneğini sağlamak,

- Sadece işitme yeteneğini kullanarak ve alternatif iletişim yöntemlerine ihtiyaç duymadan daha az engelli kişiler olarak, yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktır (14).

Ticari olarak temin edilebilen ilk Kİ ve konuşma işlemcisi olan House 3M single-elektrode implantı, 1972 yılında elektrik mühendisi olan Jack Urban ve Dr. W. House tarafından geliştirilmiştir. Tek kanallı olan bu implant 1972'den 80'lerin ortasına kadar yüzlerce kişiye uygulanmıştır (15).

Clark, 1978 yılında ilk çok elektrodlu, çok kanallı implantı kullanarak implantasyon yapmış ve bu cihazın yaygın klinik kullanımı, Nucleus çok kanallı Kİ olarak 1985 yılında başlamıştır. Amerikan Gıda ve İlaç Dairesi FDA (Food and Drug Association) bu cihazın kullanımını erişkinler için 1987 yılında, 2 yaş üstü çocuklar için 1990 yılında onaylamıştır (16).

Ülkemizde ise ilk Kİ uygulaması Dr. Bekir Altay tarafından 1987 yılında Eskişehir'de gerçekleştirilmiştir (17).

Kİ dış ve iç parçalar olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Dış parçalar:

1. Mikrofon: Akustik bilgileri alarak elektriksel sinyallere dönüştürür ve bu sinyalleri işlemciye aktarır.
2. Konuşma işlemcisi: Sinyali kodlayıp amplifiye ederek, iç kulak stimülasyonu için uygun hale getirir. Elektriksel uyarı daha sonra dış antene iletilir.
3. Dış anten: Gelen elektriksel uyarıyı deriden iç antene aktarır.

İç parçalar:

- 1.İç anten: Elektrik akımını alıcı- uyarıcıya iletir.
- 2.Alıcı-Uyarıcı: Gelen sinyale göre, ilgili elektrotların uyarılmasını sağlar.
- 3.Elektrot demeti: Elektriksel uyarıyı iç kulağa aktarır ve koklea içinde ilgili lokalizasyonun uyarılmasını sağlar (18).

Koklear implantasyon uygulaması bir ekip tarafından gerçekleştirilir. Bu ekipte; tıbbi değerlendirme ve koklear implant cerrahisi için kulak burun boğaz uzmanı, ameliyat öncesi odyolojik değerlendirme, ameliyat sırasında monitörizasyon, ameliyat sonrası koklear implantın programlanması ve izlenmesi için uzman odyolog, ameliyat öncesi ve sonrası bireysel eğitim, aile eğitimi ve dil

gelişimin değerlendirilmesi için eğitim odyoloğu, hastaların ve ailelerinin psikolojik durumunun incelenmesi ve psikolojik destek için psikolog, hastaların nörolojik değerlendirmesi için nöroloji uzmanı ve temporal kemik radyolojisinde deneyimli bir radyoloji uzmanı gerekmektedir (5,16).

Kİ adayları seçim aşamasında, yapılan medikal, odyolojik, dil performansı, psikolojik, nörolojik ve radyolojik değerlendirmenin ardından bazı kriterler göz önünde tutulmaktadır. Çocuk adaylar için kriterler şu şekildedir:

- İşitme kaybının derecesinin ileri veya çok ileri derecede olması,
- Hastanın en az 6 ay sistemli ve düzenli bir işitme cihazı deneyiminin olması
- İşitme cihazından çok az veya hiç yararlanamaması (hasta en az 6 ay izlenmelidir; menenjit için bu süre daha kısa tutulabilir)
- Çocuğun lisan yaşı ile kronolojik yaşı arasındaki farkın 4 yaştan fazla olmaması,
- Çocuğun, psikolojik olarak tutarlı davranışlar içinde olması, yoğun davranış problemlerinin olmaması ve Kİ ile ilgili beklentilerinin gerçekçi olması,
- Ailenin motivasyonun ve beklentilerinin uygun olması,
- Ailenin ameliyat öncesi ve sonrası dönemde gerçekleştirilecek eğitim programlarını izleyebilecek yapıda olması,
- İşitme cihazıyla yapılan uygun konuşma testlerinde ve rehabilitasyon programlarında çocuğun yeterli performans göstermemesi,
- Birçok hasta için hastanın 12 aydan büyük olması
- Medikal kontraendikasyon olmaması (5-14-16).

Kİ uygulamasında, implantasyon sonuçlarına etki eden en önemli faktör uygulamanın yapıldığı yaştır (19).

Günümüzde erken dönemde Kİ uygulamalarının ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı kişilerde konuşma dilinin kazandırılmasında başarı sağladığı bilinmektedir (20).

Yapılan çalışmalar erken yaşta uygulanan Kİ'nin, çocukların dil gelişiminde önemli rol oynadığı ve implantasyon sonrasında, kelime sayısının ve anlaşılabilirliğin arttığını vurgulamaktadır (21).

Erken yaşta yapılan teşhis ve Kİ uygulamalarının, dil gelişiminde kritik rol oynamasının yanı sıra, küçük yaşta Kİ olanların, ergenlik çağı dönemine daha normal

geçiş sağladıkları belirtilmektedir (22). Çok erken yaşta, Kİ olmuş ve uygun rehabilitasyon almış çocukların, çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazı kullanan çocuklara oranla konuşma dil yeteneklerinde daha üstün performans gösterdikleri gözlenmiştir (23). Klinik çalışmalar, 1-4 yaşları arasında uygulanan Kİ'nin, dil gelişiminde etkili sonuçlar gösterdiğini belirtmektedir (22,24). Wang vd. (25) üç yaş öncesi ve sonrası Kİ kullanan çocukları karşılaştırdıkları çalışmalarında, erken Kİ uygulamasının, 3 yaş sonrası koklear implant kullanan çocuklar ile karşılaştırıldığında daha üstün sonuçlar sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde Anderson ve ark. (2004, s.15) üç yaş altında Kİ uygulamalarının başarısını savunmaktadır (26). Kİ sonrası performans değerlendirmeleri üzerine yapılan çalışmalarda cinsiyet, iletişim modeli, sözel olmayan zeka ve eğitim yapıları, Kİ uygulama yaşının yanı sıra etkin faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (27).

2.2 İşitsel Gelişim (İşitme ve Dinleme)

Erken bebeklik döneminden ilköğretim dönemine kadar geçen süreç içerisinde konuşma, okuma ve yazma becerilerinin, bir başka deyişle konuşmaya dayalı sözel dilin edinilmesinde işitme ve dinlemenin çok önemli rolü olduğu bilinmektedir (28).

İşitme, çevreden gelen bir sesin algılanması ya da fark edilmesi olarak tanımlanabilir. Ancak dinleme, işitmeye nazaran daha karmaşık bir olgudur; konuşma seslerini ve çevre seslerini işitsel olarak algılayıp, ayırt ederek bu sesleri anlamlandırma ya da çevre ve konuşma seslerini fark etme, ayırt etme, tanımlama ve anlamlandırma olarak tanımlanabilir (29).

Çocukların dinleme becerisi gelişimini tamamlayabilmeleri için dört aşamadan oluşan işitsel gelişim aşamalarından geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamalar;

1. Fark etme: Dinleme becerisinin en temel ve basit olan basamağıdır. Bu basamakta çocuklar sesin varlığını ya da yokluğunu fark edebilirler. Bu basamakta çocuk çevresindeki sesleri fark etmeyi ve sese odaklanmayı öğrenmektedir. Bir başka deyişle sese tepki vermeyi ya da sessizlikte eylemsiz kalmayı öğrenmektedir.

2. Ayırt etme: Fark etme basamağına göre daha üst düzey beceriler gerektirmektedir. Çocuk işitsel yapıların aynı ya da farklı olduğunu anlamaya başlar.

3. Tanıma: Çocuk, sesin kaynağının neye ya da kime ait olduğunu keşfetmeye başlar. Bunun yanı sıra çocuk konuşma seslerini, çevre seslerinden ayırt etmeye ve söylenen basit sözceleri ya da tümceleri tekrarlamaya çalışmakta ve söylenen nesnelere bazılarını işaret ederek ya da bakarak tekrar etme çabası içine girmektedir.

4. Anlama: Dinleme becerisinin en zor ve en üst basamağıdır. İşitsel mekanizmanın en son hedefini kapsamaktadır. Anlama, bireyin geçmiş yaşantıları ve dilbilgisine ait deneyimleri yardımı ile kendisine ulaşan akustik iletileri ya da uyarıları algılaması, anlaması ve sonucunda iletiyi ya da çevre sesini anlamlı hale getirmesidir. Çocuk bu aşamada sesi, anlamı ile birleştirir (30,31).

Normal işiten çocuklar için büyük önem taşıyan işitme ve dinleme, işitme engelli çocukların dil ediniminde, konuşmayı anlamada ve okuma yazma becerilerinde önemli sorunlar ortaya çıkarabilir (28).

Bu nedenle işitme engelli çocukların erken bebeklik döneminden itibaren işitsel dinleme ve algı gelişimlerinin sağlanması açısından, bu aşamaları kapsayan uygun eğitim programları ile desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır.

2.3.Dil Gelişimi

Dil gelişimi çocuktan çocuğa farklılık gösterse de içinde buldukları ve izledikleri gelişim süreçleri evrenseldir. Dil gelişiminde temel olan süreçler Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi'dir.

Alıcı dil, ifade edici dil gelişimi için gerekli olan yapılar açısından temel oluşturur. Çocuk bu dönemde sesleri birbirinden ayırt etmeye, seslerle hareketleri birleştirmeye ve konuşulanları anlamaya başlar. İfade edici dil, çocuğun sözcüklerle kendini ifade etme becerisidir.

Tablo 2.1.Çocuklarda Dil Gelişim Evreleri (32)

	Alıcı Dil Gelişimi	İfade Edici Dil Gelişimi
0-5 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Konuşmacıya maksatlı olarak bakar Sesin kaynağını bulmak için başını çevirir. Bir sesi diğerinden ayırt eder. 	<ul style="list-style-type: none"> Memnuniyet ya da hoşnutsuzluk bildiren sesler çıkarır. Kendisi ilr konuşulduğunda sesler çıkarır. Solo vokal oyunlar oynar. Güler.
6-11 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Bir olaya ya da uyarana tepki verir. Belli bir süre dikkatini sürdürür. 'Hayır'a tepki verir. Bir kelimeyi ya da ifadeyi anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Sesleri birleştirerek heceler çıkarır. Başkalarının çıkardığı sesleri taklit etmeye çalışır. Sözel olmayan iletişim kurar. En az dört farklı fonem çıkarır.
12-17 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> İpuçlu basit yönergeleri yerine getirir. Aşına olduğu nesnelere tanır. İki dakika dikkatini toplayabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> En az bir kelime söyler. Bir sosyal davranış ya da oyunu başlatır. Hece sıralarında değişiklik yapar. Bir kelimeyi taklit eder.
18-23 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Jestler olmadan basit yönergeleri yerine getirir. Vücut parçalarını gösterir (saç, burun, vb). İfade içindeki fiilleri anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> En az 10 kelime hazinesi vardır. Nesneleri isimlendirir. Tek kelimeyle ifadeler kullanır. İyelik zamirlerini kullanır (ben,sen vb).
24-29 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Uzaysal kavramları anlar (iç, dış..vb.). Çeşitli zamirleri anlar (ben, senin, onun..vb). Nicelik kavramlarını anlar (bir bazı, tüm.. vb). 	<ul style="list-style-type: none"> Soru tonlaması kullanır. Konuşurken iki veya üç kelimeyi birleştirir. Çoğul takısını kullanır.
30-35 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Nesnelerin ne işe yaradıklarını anlar. Tanımlayıcı kavramları anlar(büyük, ıslak..vb) Yarım-bütün kavramlarını anlar. Zamirleri anlar (onlar,o). 	<ul style="list-style-type: none"> Ne, nerede, evet-hayır sorularını yanıtlar. Fiil+yor kalıbını kullanır. Basit cümleler üretir İyelik zamirlerini kullanır.
36-41 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Tanımlayıcı kavramları anlar (boş, dolu, aynı, farklı.. vb.). Nesneleri gruplandırır (yiyecekler, içecekler.. vb.). Renkleri tanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Bir nesnenin nasıl kullanıldığını anlatır. Sorulara mantıklı cevaplar verir. Çeşitli zamirler kullanır. Soyut olaylar hakkında konuşur.
42-47 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Nesneleri kıyaslar (daha uzun, daha büyük... vb.). Olaylardan sonuç çıkarır. Vücut parçalarını gösterir (kol, diz, ayak... vb.). 	<ul style="list-style-type: none"> İfadeleri tanımlayabilir. Cümleleri tekrarlar. ...bilirim ekini kullanır. Ne zaman sorusunu yanıtlar.
48-53 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Uzaysal kavramları anlar. Kompleks yönergeleri yerine getirir. Hayvanları kıyaslar. 	<ul style="list-style-type: none"> Yer bildiren ifadeleri kullanır. Geçmiş zaman eklerini kullanır. Bir eylemin nasıl yapıldığını anlatır. Hayvanları isimlendirir.
54-59 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Tanımlayıcı kavramları anlar (kıvrıkcık, uzun... vb). Zaman kavramlarını anlar. Nicelik kavramlarını anlar (üç,beş... vb). Edilgen yapıdaki cümleleri anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Kelimeleri tanımlar. Kompleks cümleleri tekrarlar. Sınıflandırmaları tanımlar. Niçin sorusunu yanıtlar.
60-71 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> İsim ve iki değişken sıfatı anlar. Nicel kavramlarını anlar (az, çok yarım... vb.). -cı, -ci ekini anlar. Zaman –sıra kavramını anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Sıfatları kullanır. Arka arkaya cümleler oluşturur. Kelimeleri tanımlar Nicelik bildiren ifadeleri kullanır.
72-80 Aylar	<ul style="list-style-type: none"> Beşe kadar toplama çıkartma yapabilir. Vücut parçalarını gösterir (bilek, topuk..). Zaman kavramlarını anlar (sonbahar, yaz..) 	<ul style="list-style-type: none"> Karşılaştırma yapabilir (...den daha..) Görsel destekle bir hikaye anlatabilir. -cı, -ci eklerini kullanarak yaptıkları işe göre kişileri isimlendirir. Çoğul takısı kullanır.

2.4. Dil Becerileri

2.4.1. Dil nedir?

Dil; sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü bir düzendir. Düşünme ve düşünülene aktarma sistemidir (33).

Dil, yaşayan bir süreçtir. İnsanın yaşadığı süreç içerisinde çevresiyle etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen, bir beceri alanıdır (34). Her tanımda dilin bir ya da birkaç yönü öne çıkarılabilir. Ancak tanımların tümünde belli başlı özelliklerden söz edilebilir:

- Dil, belli bir grup içinde konuşulur yani tek bir kişiye ait dil yoktur.
- Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
- Dil, toplumsal bir olgudur. Belli bir zaman kesitinde bir arada yaşayan ve karşılıklı etkileşimi olan insanlar tarafından kullanılır.
- Dil kavramsal (anlamsal) içerikle, sese ait imgelerden oluşan bir sistemdir (35).

Dilin biçim (form), içerik (content) ve kullanım (use) adı altında üç bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir. Biçim bileşeni, ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizim yapılarını, içerik bileşeni dilin anlam bilgisini, kullanım bileşeni ise dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içeren kullanım bilgisini kapsamaktadır (30).

Beyin ve dil üzerinde yapılan çalışmalarda, bir kişinin dil formasyonunun bir merkezde ve bir bütün halinde olmadığı belirtilmiştir. Dil formasyonunun beyindeki birden fazla merkezin çalışması sonucunda oluştuğu, bu merkezlerin de çalışmasını sağlayan birden fazla sistemin olduğu bulunmuştur. İnsan beyinde dil formasyonunun, dört ana merkez ve bunlara bağlı alt merkezlerin düzenli çalışması sonucunda oluştuğu ortaya çıkmıştır. Kişinin dil becerisini geliştirmek için bu dört becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ayrı ayrı geliştirilmesi gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir konu da bu becerilerin birbiriyle aynı düzeyde eğitilmesi, birbirini geçmemesi ve birbirinin yerini almamasıdır (36).

Bu açıdan bir dil edinmek, o dilde kişinin anlama ve anlatmayı gerçekleştirmesi demektir (34). Anlama becerileri dinleme ve okumayı, anlatma becerileri ise konuşmayı ve yazmayı kapsar. Bu dört beceri, birbirini bütünleyen ilişkiler içerisinde eğitim, uygulama ve tekrarlarla gelişip olgunlaşmaktadır (4,37).

Bu becerilerin kazandırılması sürecinde dilin bir bütün olarak ele alınması bireylerin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesine olanak sağlar. Bütün olarak ele alınmasının nedeni ise, dile ait becerilerden birinin gelişmesinin, öteki becerilerin gelişimine de katkı sağlamasıdır. Örneğin, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, kelime dağarcığını zenginleştirirken, aynı zamanda bu durum bireyin yazma ve konuşma becerilerini de etkilemektedir (4).

2.4.2. Anadil ve Anadil (Türkçe) Öğretimi

Anadil; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra ilişkili olduğu diğer çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (1).

Çocuklar buldukları toplumda konuşulmakta olan dili anadili olarak edinmeye başlar. Duyu organlarıyla algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır. Algıladığı nesnelere arasındaki benzerlik ve aykırılıkları, yani ayırıcı özelliklerini genelleyerek, birleştirerek ve aralarında ilişkiler kurarak beyinde belirli resimler oluşturur. Bunlar, düşünmenin temel taşları olan kavramlardır ve oluşumlarıyla gelişimleri uzun bir süreçte, birbirleriyle iç içe geçmiş aşamalarla gerçekleşir (38).

Anadil öğretimi; sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edindirme sürecidir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri, düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve çeşitlenen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için de uygulama alanı yaratır.

Anadil eğitiminin en önemli amacı yazılanları ve konuşulanları doğru anlama ile düşüncelerini sözlü ve yazılıya amaca uygun bir şekilde anlatma becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerin kazanılması için önce doğru kelimelerin seçilmesi ve dilin kurallara uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Anadil eğitiminin ikinci amacı da insanların geniş bir kelime hazinesi edinmelerini ve Türkçe'nin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini sağlamaktır (36).

Anadilin zihin güçlerini geliştirme; toplumda sorumluluk duygusu kazandırma; bireyin işinde başarıya ulaşması gibi genel amaçları da vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için anadil derslerinde öğrenme, düşünme, eleştirme, araştırma merakları uyandırılır (39).

Milli Eğitim Bakanlığının (2006), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarından ikisi doğrudan yazma becerisi ile ilgilidir. Bunlardan ilki, “öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak”, ikincisi, “öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını amaçlamaktır”. Bu amaçlardan hareketle ilköğretimde diğer dil becerileriyle (dinleme/izleme, konuşma ve okuma) birlikte yazma becerisi de öğretilmektedir (40).

İlköğretim 1-5. Sınıfların yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir. İlköğretim 6-8. sınıfların Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (41).

2.5. Yazılı Dil

2.5.1 Yazı ve Yazılı Anlatım

Dil becerilerinin son halkasını yazma etkinliği oluşturur. Yazma, kişisel ve sosyo- kültürel amaçlara hizmet eden bir iletişim ögesidir. Daha öznel anlamda ise bireysel ve sosyal ihtiyaçları karşılayan mesajlar oluşturmak için üzerinde kültürel olarak anlaşılmiş sınırlı sayıda sembol içeren, kurallarla yönetilen bir sistem olarak tanımlanabilir (42). Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir (43).

Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (44).

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır (45). Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (36).

Yazma, konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimidir. Hangi biçimde ve hangi amaçla yazılırsa yazılsın, yazılı anlatımın temel amacı; okuyucuya belli bir konuda, belirli bir haber iletmektir (46). Yazılı anlatım, bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün ya da bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmektir (2).

MEB Türkçe Öğretim Programı'nda (2006) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olacağı belirtilmektedir (40).

Yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için bireyin geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olması, bu deneyimlerini konu çerçevesinde düzenleyebilmesi ve kullanılan dilin kurallarını göz önünde bulundurarak yazıya dökebilmesi gerekmektedir. Bu

süreçteki ön koşulun bireyin geçmiş bilgi ve deneyimleri olduğu düşünülürse, bilgi ve deneyimlerden yoksun kalma durumunun yazılı anlatım becerisini geliştirmede bir takım eksikliklere yol açacağı sonucuna ulaşılabilir (47).

2.5.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Önemi Ve Gelişimi

Dili kullanmanın en iyi yolu yazılı anlatımdır. Yazmak duyguları, düşünceleri, tasarıları yazı ile anlatmaktır. Sözlü anlatım gibi yazılı anlatım da insanın kendini anlamasının, iletişim kurmasının bir yoludur. Dili kalıcı kılan yazılı anlatımın en önemli özelliği, geniş kitlelere ve gelecek kuşaklara ulaşabilmesidir (48).

Yazılı anlatım zaman ve mesafeler arasında bağ kurması, bilgiyi toplaması ve koruması, yeni düzenlenen veya genişleyen bir konuda bilgi sunulması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam yaratması nedeniyle günümüzde son derece güçlü bir araçtır (49).

Yazılı anlatım kişilerin kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Hayatın her yönünde (okulda, iş yerinde ve toplumda) yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (45).

Yazma becerilerinin gereken şekilde kazanılmayışı çocuğu üç temel sorunla karşı karşıya bırakmaktadır (50). Bu sorunlar:

- Harflerin ve kelimelerin doğru yazılmayışına ve yazma sürecindeki fikir üretme, planlama aşamalarındaki yetersizliğe bağlı olarak asıl anlatmak istenenin anlatılamaması.
- Çocuğun yazma aşamasında anlatmak istediklerini tam olarak anlatamadığı için, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından tam olarak anlaşılabilmesinin olmaması.
- Yazma yetersizliklerinin çocuğun yazmaya karşı olan tutumunu olumsuz yönde etkilemesidir.

Alıcı dil olarak kabul edilen dinleme ve okumanın, ifade edici dil olan konuşma ve yazmadan önce edinildiği bilinmektedir. Küçük çocuklar önce dinlemeyi, sonra konuşmayı, daha sonra da yazmayı öğrenirler (4,51).

Bir yazıya başlayabilmek için harf olarak adlandırılan en küçük görsel sembolleri kullanmak, bu sembolleri birleştirerek sözcükleri oluşturmak, sözcüklerden de cümleye ulaşmak gereklidir. Bu dizilimin nasıl olacağını kullanılan dilin yazım kuralları belirler (51).

Çocukların yazılı dilin sistemini karalamalar ve resimlerle çözmeye çalıştıkları bilinmektedir. Çocukların ilk resim ve karalamaları kağıt üzerindeki şekillerin bir anlam taşıdıklarını kavramalarına yardımcı olur ve bunlar yetişkinlerin kabul ettiği amaçlar içeren yazılar olarak görülmemektedir. Bu karalamalar çocuğun yazıyı tanıyabileceğini ve daha sonraki yazma aşamalarına hazır olduğunu göstermektedir (52).

Bruning ve Horn (53)'a göre birinci sınıfta başlayan çizgi çalışmaları harflerin ve sözcüklerin doğru yazımında bir ön basamak olarak alınabilir. İlköğretim düzeyinde ise yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde en önemli kazanç uygun sözcük seçimi, cümle kurma ve tamamlama, amaca uygun başlık koyma gibi becerilerin kazandırılmasıdır. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgilerin daha sonraki yaşlarda değişimi zor olduğundan yazma ile ilgili bilgi ve becerilerin doğru kazandırılması önemlilik taşımaktadır.

Yazılı anlatım becerisinin gelişimde yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Yazma süreci, öğrencinin düşüncelerini kağıt üzerine geçirmeden önce bir konu seçmesinden başlayarak, yazdığı yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar gerçekleşen bir süreci kapsar. Bu süreç 4 evreden oluşmaktadır (52,53).

- 1.Konu Seçimi
- 2.Taslak Çıkarma
- 3.Gözden Geçirme ve Düzenleme
- 4.Yayımlama

Çocukların doğrudan edindikleri dil ile ilgili deneyimler yazılı anlatımın gelişimini kolaylaştırmaktadır. Ancak her konuyla ilgili deneyim edinmek kolay olmayacağından, yazılı anlatım becerisinin geliştirmek amacıyla çeşitli yazma etkinlikleri oluşturulmalıdır. Bu etkinliklerle amaç, öğrenciyi yazmaya motive etmek, onları yönlendirerek konuyla ilgili bilgilerini, duygularını ve hayallerini ortaya çıkarıp, bir araya getirmelerini sağlamaktır. Yapılabilecek bazı etkinlikler;(55)

- Resim, Fotoğraf Kullanımı

- Müzik Dinletme
- Film İzletme
- Öykü okuma
- Öykü Anlatma
- Gazete Kupürlerine/İlânlarına Bakma

2.5.3.Yazılı Anlatım Beceri Düzeyini Değerlendirme

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (56).Yazılı anlatım bir beceri olduğu düşünülürse bu konudaki bilginin değil, becerinin değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşımdır.

Değerlendirme ölçütlerden bir yargıya, bir bütüne ulaşma sonucunda yapılır. Bu nedenle yazılı anlatım becerilerini değerlendirirken başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk gibi ölçütlerin kullanılması gerekmektedir.

Normal işiten veya işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde genel olarak iki yaklaşım bulunmaktadır (57).

1. Süreç Değerlendirme
2. Ürün Değerlendirme

Süreç değerlendirmede konu seçiminden yayımlamaya kadar geçen tüm süreçler değerlendirilirken, ürün değerlendirilmesinde sadece öğrencinin ortaya çıkardığı yazılı ürün değerlendirilir. Ürün değerlendirmesi 2 çeşit dereceli puanlama ile yapılır (57).

1. Holistik (Bütünsel) Puanlama
2. Analitik (Dereceli) Puanlama

Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütünsel dereceli puanlama anahtarına göre daha çok ayrıntı içeren bir yapıdadır. Bu tür puanlama anahtarında öğrencinin performansının her bir boyutu ele alınarak farklı derecelere göre tanımlanır. Bu nedenle bütünsel dereceli puanlama anahtarına göre daha çok bilgi sağlar (58).

Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde en önemli ölçme ve değerlendirme aracı kompozisyon çalışmalarıdır. Kompozisyon çalışmalarında

üretileen çeşitli yazı örnekleri vardır. Ancak diğere anlatım biçimleri arasından en erken karşılaşılanı, başlangıç ve sonu olan, olaylar dizisinden oluşun öykülerdir (59).

Heefner ve Shaw (59), çocukların öykü formundaki yazıları diğere anlatım biçimlerinden daha iyi anımsadıklarını ve bu nedenle öğrencinin öykü yazmasının açıklama, tartışma ya da betimleme türünde bir yazı yazmasından daha kolay olduğunu vurgulamışlardır.

Yoshinaga-Itano ve Downey (60); iyi bir yazılı öykü üretmek için bilişsel becerilerin ve dil stratejilerinin bir arada kullanıldığı özel bir sürece ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Bu süreçte çocuğun sözcük dağarcığını genişleten deneyimlere sahip olması, dile ilişkin bellek yapılarının oluşması, bilgilerin uygun bir şekilde düzenlenebilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanabilmesi gerekmektedir.

2.5.4. Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirirken Dikkat Edilen Özellikler

Yazılı anlatım becerisini değerlendirmenin ilk basamağında yer alan başlık, yazının adıdır. Her varlığın bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı vardır. İyi seçilmiş bir başlık yazının konudan uzaklaşmasını engeller, yazının içeriği ile ilgili bilgi verir ve yazının daha anlamlı hale gelmesini sağlar (2). Yazılı bir üründe bu özellik değerlendirilirken başlığın varlığı ve konu ile ilişkisi, değerlendirmenin ön koşulunu oluşturmaktadır.

Anlatım düzeni öğrencinin anlatmak isteneni gereksiz düşünce tekrarlarına düşmeden anlaşır biçimde aktarmasını, ana düşüncenin başlangıçtan sona doğru bir gelişim göstermesini, düşüncelerin uygun yerlerden paragraflara ayrılmasını, her bir paragrafın tek bir amacı yansıtmasıyla beraber diğere paragraflar arasında da düşünsel anlamda bir bütünlük kurulmasını sağlar (61).

Yazının bütünü ele alındığında, anlatım düzeni giriş, gelişme ve sonuç alt başlıklarından meydana gelmektedir. Giriş bölümünde, konu birkaç cümle veya paragrafla tanıtılır ve neler anlatılacağına dair bazı ipuçları verilir. Gelişme bölümünde; giriş bölümünde sunulan düşünce ve görüşler detaylarıyla birlikte ele alınır. İlgi çekici ve merak uyandırıcı tüm açıklamalara ve örneklendirmelere bu bölümde yer verilir. Örneklerin kullanılması, ana düşüncenin yardımcı fikirlerle desteklenmesi, olay duygu ve düşüncelerin mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazılması, bu esnada konunun açık bir şekilde sunulması ve düşünce tekrarlarından kaçınılması gelişme bölümünde değerlendirilmesi gereken alt özelliklerdir. Sonuç,

yazının son bölümüdür, yazı bu bölümde tamamlanır. Giriş ve gelişme bölümünde ortaya konan tüm görüş ve düşünceler sonuç bölümünde bir karara bağlanır. Sonuç bölümü kısa, öz ve etkili olmalıdır (4,62).

Anlatım zenginliği özelliğinin alt ölçütleri uygun sözcüklerin seçilmesi, yan yana getirilerek cümlelere ulaşılması, yazılan cümlelerin dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve düşünceleri açıklarken aynı anlama gelen çeşitli sözcüklerin kullanılmasıdır (57,62).

Yazım kurallarına uygunluk özelliğinde yazının anlaşılabilirliğine hizmet eden büyük-küçük harf kullanımının, noktalama işaretleri, paragraf yapma özellikleri yer almaktadır (63,64). Ayrıca kompozisyonlarda çizgisiz kağıdın kullanılması, kenar boşluklarının iyi ayarlanmış olması, başlığın ortalanarak yazılması ve yazının okuyucu tarafından okunabilmesi yazım kuralları başlığı altında değerlendirilmesi gereken diğer alt başlıklardır (4).

2.6. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Dil Becerileri

Yazma becerisi normal işiten çocuklara göre, işitme engelli çocuklarda daha zor kazanılan bir beceridir. Yazma sırasında, çocuklar kendilerini ifade etmek amacıyla dilin biçimsel ve sözdizimi yapılarını kullanmak durumundadırlar. Akıcı bir konuşma diline sahip olmayan işitme kayıplı çocuklar için bu iş çok daha karmaşıktır (65).

Bu konuyla ilgili çalışmalar incelediğinde, işitme engelli çocukların erken tanılanma, erken ve uygun cihazlandırma, eğitime erken başlanması, uygun eğitim programlarının ve ortamlarının sağlanması ile birlikte sözlü ve yazılı dil becerilerini kazanabilecekleri görülmektedir. Ancak yazılı anlatımı gerçekleştirme, işitme engelli öğrenciler için zor kazanılan bir beceridir. Yapılan birçok çalışmada, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları işiten yaşlılarıyla kıyaslandığında önemli derecede bir farklılık olduğu bulunmuştur.

İşitme engelli çocuklar dil edinimi sürecinde işiten çocuklar gibi aynı süreçlerden geçerler, anlama ve anlatma becerilerini kazanmada aynı sırayı izlerler. Yazılı anlatım becerilerine baktığımızda ise; işitme engelli çocukların zamanlama olarak bazen daha uzun sürse de işiten yaşlıları gibi aynı süreçlerden geçerek bu beceriyi kazandıkları bilinmektedir (66). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında normal işiten çocuklarda olduğu gibi en temel aşamada okuyucu

tarafından okunabilecek harfler, kelimeler ve cümleler üretildiği, daha üst aşamalarda ise konunun belirlendiği, duygu ve düşüncelerin planlanıp organize edildiği, bilgilerin tutarlı ve sıralı bir şekilde, bir yargıya ulaştırılarak okuyucuya sunulduğu bilinmektedir (67).

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilirken normal işiten çocuklarda kullanılan değerlendirme yöntemleri kullanılır. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak işitme engelli öğrencilerden daha çok öykü örnekleri alındığı ve öyküleri değerlendirmede sözcük dağarcığı, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygunluğun yanında yazının içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin önem kazandığı görülmektedir (65,66,67,68,69).

Yazılı anlatım becerileri gelişmiş olan işitme engelli öğrencilerin iyi birer okuyucu oldukları ve okuduğunu anlama becerilerinde de herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları bilinmektedir (59,68).

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında öyküyü başlatma, planlama, sıralama ve sonuca ulaştırmada yaşadıkları güçlükleri giderebilmek adına materyal olarak tek resim ya da sıralı olayların gösterildiği resimli kartlar kullanmak yararlı bir ön etkinliktir. Yapılan bu ön etkinlikler işitme engelli öğrencilerin öyküye başlamasını, olayları genişletebilmesini, düşüncelerini geliştirebilmesini, kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasını ve resimden bağımsız yeni sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır (66,70,71).

Tek resimle başlatılan öykülerde öğrenciler tarafından kullanılan üç temel strateji fark edilmektedir. Bunlardan ilki; basit ifadelerle tamamen resmin anlatılması, ikincisi resimdeki bilgilerden yola çıkılarak daha sonraki kişisel deneyimlerin katılması, üçüncüsü ise sadece konunun resimden alınarak bilgi ve deneyimlerin tamamen kişisel olmasıdır (60). Yoshinago (60), öykülerin üçüncü gruba girmeleri durumunda “iyi öykü” olarak nitelendirilebileceklerini belirtmekte ve kendi araştırma sonuçlarından yola çıkarak işitme engelli öğrencilerin de bu gruba giren yazılı öyküler üretebildiklerini vurgulamaktadır

Araştırmacılar tarafından, işitme engelli çocuklar ile işiten yaşlılarının yazma amaçları arasında bir farklılık olmadığı vurgulanmaktadır (42,65). Schirmer ve diğerleri (65); hem işiten hem de işitme engelli çocukların, çevrelerinde etkileşime girdikleri insanların yazılı metni kullanmaya başlamalarıyla yazının da iletişimsel bir amaç taşıdığına farkına vardıklarını ve okul eğitiminde işitme engelli çocuğun dil

gelişimi oranında okuma ve yazma becerilerinde gelişme olabileceğini vurgulamaktadırlar.

İşitme engelli çocuklar dil edinim sürecinde işiten çocuklarla aynı süreçlerden geçerler, anlama ve anlatma becerilerini kazanmada aynı yolu izlerler. Ancak işitme engelli öğrenciler işiten yaşlıları ile karşılaştırıldığında akademik becerilerinin daha düşük olduğu görülmektedir. İşitme engelli çocukların okuma-anlamada olduğu gibi yazmada da işiten yaşlılarından geri oldukları ancak bu çocukların okuma ve yazılı anlatımlarının gelişebilmesi için bilişsel becerilerinin yeterli olduğu bilinmektedir (60,72).

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha basit ve kısa cümleler kullandıkları, aynı cümleleri tekrarladıkları ve kullandıkları kelime sayısının da işiten öğrencilere kıyasla daha az olduğu bilinmektedir (61,63,66,72,73).

İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu ve bu yüzden yazılarında sözcük tekrarını sık yaptıkları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (59,61,63,66,69,73).

İşitme engelli öğrenciler, yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışları gerçekleştirmede yavaş gelişim göstermekte genellikle noktalama işaretleri, büyük-küçük harf kullanımı ile eklerin kullanımında hata yaptıkları bilinmektedir (59,66,74).

Yazılı anlatımlarında bir öyküyü başlatma, geliştirme, bir sonuca götürme, ayrıca öykü içerisindeki olayları sıralama ve olayları birbirleriyle ilişkilendirme özelliklerinde eksiklerin var olduğu, ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması davranışlarında güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (61,63,66,68,74). Ayrıca fiilleri, zamirleri ve cümlelerin olumsuz ve soru biçimlerini kullanmakta güçlük çektikleri bilinmektedir (69).

Normal işiten veya işitme engelli olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyebilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde anne babanın eğitim seviyesi yüksektir. Bu ailelerde konuşma dili daha zengin olur. Çocuğun konuşmaları dinlenir ve görüşleri alınır. Eve alınan dergi, gazete ve son zamanlarda yaygınlaşan internet kullanımı sayesinde yazıya, söze ve görüntüye dayalı iletişim anne babanın eğitim seviyesine ve sosyoekonomik düzeye bağlı olarak daha zengindir. Bu ailelerin kelime haznesi geniştir (34). Böyle

ortamlarda yetişen çocukların daha zengin kelime haznesi, daha iyi söz dizimi ve cümle yapısına sahip oldukları gözlenmiştir (75). İşitme engelli çocuklarda da ailenin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi yazının gelişiminde aynı rolü üstlenmektedir.

Çocukların yaşlarına bağlı olarak sınıf düzeyleri farklılık göstermekte ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım özellikleri daha gelişmiş olmaktadır (65,67,69). Bunun nedeni, bilişsel yeterliliklerinin gelişimi ve eğitim yaşantılarının birikimi ile açıklanabilir (66). İşitme engelli öğrencilerin yaşa bağlı olarak oluşturdukları cümle yapılarında önemli derecede farklılıklar oluşmaktadır. Çocukların yaşı arttıkça cümlelerindeki özne, tümleç, yüklem diziminin daha doğru yapıldığı bulunmuştur (59,72). Ancak normal işiten yaşlılarıyla karşılaştırıldığında işitme engelli öğrencilerde bu gelişme yaşa bağlı olarak daha yavaş artış göstermektedir. Yapılan bir araştırmada okul yaşındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı öykülerinde en düşük yazılı anlatım skoru elde eden öğrencinin en genç öğrenci olduğu belirtilmiştir (69).

Okul öncesinde alınan eğitimin, okul yılları boyunca çocukların akademik becerilerine olumlu destek sağladığı bilinmektedir (76). Akademik beceriler ilkökul döneminde formal bir yolla kazanılırken okul öncesi dönemde bu becerileri kazanmanın temelinde oyun vardır. Yazma becerileri de ilkökul birinci sınıftan itibaren formal yol ile kazandırılır. Ancak okul öncesi eğitim sayesinde deneyimler çocukların fonolojik farkındalık, linguistik bilgi, ortografik farkındalık gibi yazma becerisinin temelini oluşturan becerileri kazanmalarına yardımcı olur (72).

İleri ve çok ileri derecede işitme kayıplı olan çocuklar uygun cihaz kullanımı ve uygun eğitim programları desteği sayesinde sözlü ve yazılı dil becerilerini kazanabilmektedirler. İşitme kaybı derecesinin yazılı anlatımı nasıl etkilediğine bakıldığında işitme kaybına sahip öğrencilerin yazılarının her grup içinde benzer özellik gösterdiği bulunmuştur. Gruplar karşılaştırıldığında ise olayları detaylandırma, sonuç çıkarma ve öyküyü sonlandırma alanlarında anlamlı farklar olduğu belirtilmiştir (73).

İşitme kaybının erken tanınması erken müdahaleye olanak sağlamaktadır. Erken tanınıp, erken müdahale edilmiş işitme engelli öğrencilerin dil gelişimleri ve okuma-yazma becerileri işiten akranlarının becerileriyle benzer özellikler göstermektedir. Yaşamın ilk beş yılında yaşanan deneyimler ile dil ve okuma-

yazma becerileri arasında önemli derecede ilişki vardır (77). Risk altında olan işitme engelli çocuklar için erken tanılanma ve müdahale açısından yaşamlarının ilk beş yılı normal işiten çocuklara göre daha da fazla önem taşımaktadır (78).

İşitme engelli çocuklarda yazılı dil becerisinin gelişmesini etkileyen bir diğer faktör ise kullanılan iletişim modelidir. İşitsel sözel methodu kullanan çocukların dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme, konuşma ve anlama deneyimlerini daha sıklıkla kullanmalarına bağlı olarak işaret lisanını kullanan çocuklara kıyasla yazılı dil becerileri de daha gelişmiştir.

İşitme engelli çocukların yazılı anlatımlarında cinsiyetin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada kızların daha yüksek skorlar aldıkları görülmüştür (79).

İşitme engelli çocukların yazılı dilleri ve okuma-anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında yazılarında detaylı bilgiler veren öğrencilerin aynı zamanda iyi okuyucular oldukları belirlenmiştir (59,73).

2.7. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Dil Becerilerine İlişkin Araştırmalar

Yoshinago-Itano ve Synder (80)'in bildirdiğine göre; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin ilk geniş ölçekli araştırma 1940 yılında Heider ve Heider tarafından yapılmıştır. Çalışmada hem normal işiten hem de işitme engelli öğrencilerin yazılarındaki cümle sayısı, yazı uzunluğu ve söz dizim özellikleri incelenmiştir.

Yoshinago-Itano ve Synder (80)'in yılında yaptıkları çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak anlatım içeriği ve anlatım düzeni de değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya 10-15 yaşları arasında 49 normal işiten ve 49 işitme engelli öğrenci dahil edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında ise söz dizimlerinin (cümle sayısı ve uzunluğu) yaşa bağlı olarak arttığı ancak semantik gelişimin (anlatım içeriği ve düzeni) yaşa bağlı herhangi bir artış göstermediği bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin normal işiten öğrenciler ile kıyaslandığında sözcük dağarcıklarının daha kısıtlı olduğu ve bir düşünceyi aktarırken sürekli aynı kelimeleri kullandıkları bulunmuştur.

Gormley and Sarachan-Deily (74) 20 tane ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan 17 yaşındaki işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmişlerdir. İlk olarak bu öğrenciler holistik puanlama yöntemiyle iyi yazarlar ve zayıf yazarlar olarak iki gruba ayrılmışlardır. Daha sonra ise bu iki

grubun yazılı anlatımları analitik skorlama yöntemiyle daha detaylı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise iyi ve zayıf yazarlar arasında içerik, sözdizimi ve dilbilgisi açısından önemli farklılıklar olduğu görülürken iyi yazarların neden sonuç cümleleri kurabildikleri zayıf yazarların ise cümleleri oluştururken kelimeleri sıralamada zorlandıkları, özne ve fiillerde eksiltmeler yaptıkları bulunmuştur.

Marschark, Mouridian ve Halas (81) işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıfat, zarf, edat ve bağlaçları daha az kullandıklarını ve cümlelerin kısa ve basit olduğunu bulmuşlardır.

Maxwell ve Fallic (82) 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini normal işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri ile karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda ise sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatımdaki anlam bütünlüğünün de arttığı bulunmuştur.

Yoshinaga –Itana ve Downey (73) 7-18 yaş arasındaki işitme engelli öğrencilerin, işitme kaybının yazılı dil gelişimlerine ve okuma becerisine etkisini incelemek için 461 tane yazılı öykü toplamışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde işitme kaybının derecesi arttıkça yazılı dil becerisindeki gecikmenin de artış gösterdiği ve okuma-anlama ve yazma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ve birinde görülen bir gelişimin diğerine doğrudan yansıdığı ifade edilmiştir.

Spencer, Barker, and Tomblin (8) koklear implantlı çocukların dil performansları ile okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu çalışmada 16 koklear implantlı çocuğun bulguları 16 normal işiten yaşlılarıyla karşılaştırılmıştır. Koklear implantlı çocukların normal işiten çocuklara göre ifade edici dil gelişimlerinin daha zayıf olduğu ve yazılı anlatımlarında daha az kelimeler kullandıkları bulunmuştur. Normal işiten grup ile karşılaştırdıklarında daha kısa daha basit cümleler kurdukları ve cümlelerindeki hataların daha fazla olduğu bulunmuştur.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemek üzere Türkiye’de yapılan ilk çalışmada yazılı anlatımdaki okunaklık, bütünlük, büyük harf kullanımı, noktalama işaretlerine uyma, imla kurallarına uyma, dilbilgisi kurallarına uyma, paragraf ve cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma özellikleri değerlendirme kriteri olarak ele alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin %57.66 sının bu özelliklerin tamamında yetersizlik gösterdikleri bulunmuştur (83).

Erdiken (61) sözlü iletişim yaklaşımı ile öğretim yapan Eskişehir İşitme Engelliler Okulu ve doğal /işitsel sözel yaklaşım ile öğretim yapan Anadolu Üniversitesi İÇEM ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde yazma öncesi konuşmanın etkili olup olmadığını araştırmıştır. İşitme Engelliler okulundaki öğrencilerin yazma öncesindeki konuşmadan etkilenmedikleri ve yazılı anlatım becerilerinde de herhangi bir gelişmenin olmadığı bulunmuştur. Ancak İÇEM öğrencilerinin yazma öncesinde yapılan konuşmalardan olumlu etkilendikleri ve yazılı anlatımlarında sözcük dağarcığı, dilbilgisi-yazım özelliklerinde gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Erdiken (63) işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını işbirliği-gözlem yöntemi ve anlatım yöntemini ayrı ayrı uygulayarak incelemiştir. Yazı örnekleri içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi, noktalama ve yazım özellikleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda işbirliği-gözlem yönteminin uygulandığı grupta yazılı anlatım becerisini değerlendirmede ele alınan tüm özelliklerde gelişme olduğu, anlatım yöntemi uygulan grupta ise içerik, düzenleme ve toplam puan bakımından gelişme kaydedildiği, ancak sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve yazım özelliklerinde herhangi bir gelişme olmadığı bulunmuştur.

Erdiken (84) 95 orta ileri ve çok ileri derecede işitme kaybına sahip işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, noktalama ve yazım özelliklerini dikkate alarak değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda ise yazılı anlatım becerisi ile işitme kaybı derecesi arasında ilişki olmadığı, içerik ve dilbilgisel özellikte zayıf ve çok zayıf beceri gösterdikleri ve güçlü oldukları herhangi bir yazılı anlatım özelliğine rastlanmadığı bulunmuştur.

Girgin ve Karasu (66) yaptıkları araştırmada işitsel işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 40 işitme engelli öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresini ve takvim yaşını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında orta düzeyde başarıya ulaştıkları bulunmuştur. Yazılı anlatım beceri puanı üzerindeki değişimin %35'i işitme cihazı kullanımı süresi, %40'ı ise takvim yaşı ile açıklanmıştır.

BİREYLER VE YÖNTEM

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı'nda yapılmıştır.

3.1Bireyler

Çalışmaya, çok ileri derecede sensöri-nöral işitme kayıplı, 18'i kız ve 17'si erkek olmak üzere 35 Kİ'lı çocuk, kontrol grubu için, normal işiten 18'i kız ve 17'si erkek 35 çocuk dahil edilmiştir. Kİ'lı çocuklar, implant olma yaşlarına göre 2 grup altında incelenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen tüm çocuklar, aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

- İlköğretim 4.,5.,6.,7.,8. sınıflarında öğrenim görüyor olması,
- Zeka gelişiminin normal sınırlarda olması, tanımlanmış öğrenme güçlüğüünün bulunmaması ve okuma yazma becerilerini zamanında kazanmış olması,
- Aile, öğretmen, psikolog ve okul rehber öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda psikolojik problemlerinin olmaması,
- Ailelerin, çocuklarının bu çalışmaya katılması için istekli ve gönüllü olması.

Ayrıca çalışma grubuna dahil edilen işitme kayıplı Kİ'lı çocukların:

- Tek taraflı koklear implant kullanıyor olması,
- Çok ileri derecede sensöri-nöral işitme kayıplı olması,
- İşitme kaybından başka ikinci bir engelinin bulunmaması,
- İç kulaklarında malformasyon veya menenjitte bağlı ossifikasyon bulunmaması,
- En az bir yıldır düzenli Kİ deneyiminin olması.

Çalışma Grubu: Hacettepe Üniversitesi Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı, İşitme-Konuşma Eğitim Ünitesi'nde Kİ programına dahil olan çocuklar ile Ankara'da bulunan, özel eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklardan seçilmiştir.

Bu çalışmada üç farklı grup yer almaktadır.

Çalışmaya seçilen Kİ'lı çocuklar, Kİ olma yaşlarına göre 2 gruba ayrılmıştır:

Grup I: 4 yaş öncesi Kİ olan 17 çocuk

Grup II: 4 yaş sonrası Kİ olan 18 çocuk

Kontrol Grubu: Ankara ilindeki farklı sosyo-ekonomik düzeyi yansıtan ilköğretim okullarından seçilen normal işiten 35 çocuktan oluşmuştur.

Çalışmaya dahil edilen çocukların cinsiyete göre dağılımı Tablo3.1.1'de, sınıf düzeylerine göre dağılımları da Tablo 3.1.2' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.1. Çalışma ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımları

Gruplar	N	Cinsiyet			
		K		E	
		N	%	N	%
Kİ Grubu	35	18	51.4	17	48.6
Grup I	17	10	58.8	7	41.2
Grup II	18	8	44.4	10	55.6
Kontrol Grubu	35	18	51.4	17	48.6
Toplam	70	36	51.4	34	48.6

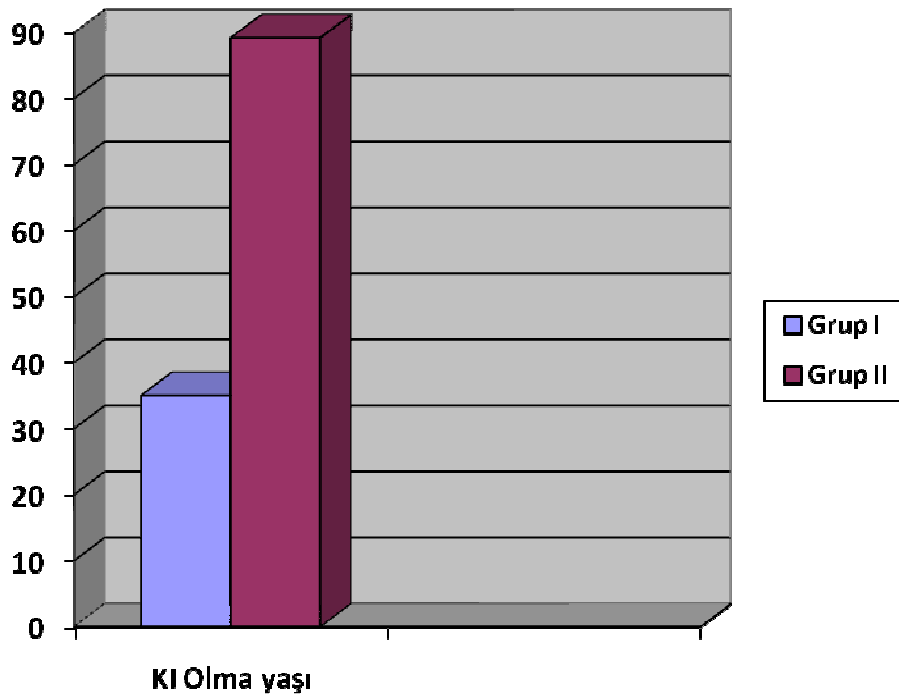
Tablo 3.1.2: Çalışma ve kontrol gruplarının sınıf düzeylerine göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	Grup I	Grup II	KG
4. sınıf	4	3	7
5.sınıf	4	4	8
6.sınıf	3	4	7
7.sınıf	3	4	7
8.sınıf	3	3	6
Toplam	17	18	35
	70		

Grup I, Grup II'nin Kİ olma yaş ortalamaları Tablo 3.1.3'de, Kİ kullanma süreleri de Tablo3.1.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.1.3. Grup I ve Grup II'nin koklear implant olma yaş ortalamaları,

Gruplar	N	Koklear İmplant Olma Yaşı (Ay)			
		Min (ay)	Max (ay)	X (ay)	SS
Grup I	17	13	48	35	11.8
Grup II	18	60	120	89.2	19.9



Şekil 3.1. Grup I ve Grup II'nin KI olma yaş ortalamaları

Tablo 3.1.4. Grup I ve II'nin koklear implant kullanma sürelerine göre dağılımları,

Gruplar	N	Koklear İmplant Kullanma Süreleri (Ay)			
		Min (ay)	Max (ay)	X (ay)	SS
Grup I	17	78	129	101.5	14.07
Grup II	18	16	108	62.2	24.9

3.2. Veri Toplama Araçları ve Yöntem

Çalışmamızın uygulanması için, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, İşitme-Konuşma Eğitim Ünitesi yöneticilerinden izin alınmıştır. Ayrıca çalışma ve kontrol grubundaki çocukların aileleri, öğretmenleri, okul ve özel eğitim merkezlerinde görev yapan psikolog ve rehber öğretmenler ile görüşülmüş, okul kayıt raporları incelenerek çalışmaya katılacak çocukların genel iletişim, psiko-sosyal uyum, öğrenme ve zihinsel becerileri hakkında bilgi alınmıştır.

3.2.1. Öğrenci Bilgi Formu

Çocukların demografik bilgileri hakkında veri toplamak amacıyla çalışma ve kontrol grupları için ön bilgi formları oluşturulmuştur.

3.2.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Tutum ölçekleri tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşımdır. Bunlar bireyin bir ya da bir çok boyutta tutumunu belirlemek amacıyla kağıt kalemle uygulanan araçlardır. Bir tutum ölçeği söz konusu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir kavram vb.) ile ilgili olan bir dizi olumlu ya da olumsuz ifadeleri içerir. Tutum ölçekleri arasında en çok kullanılanı ve kabul göreni likert tip ölçeklerdir. Likert tipi ölçeklere, dereceleme toplamlarıyla ölçekleme de diyebiliriz. Bu teknikte ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade çok sayıda cevaplayıcı grubuna uygulanır. Her bir ifade için verilen cevaplar “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Olumsuz ifadeler “tamamen katılmıyorumdan kesinlikle katılıyorum” a doğru 1,2,3,4,5, şeklinde, olumlu ifadeler ise 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanır (85).

Türkçe dersine yönelik tutumu belirlemek amacıyla, Demirel (85) tarafından tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır (EK1).

3.2.3. Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı

Girgin ve Karasu tarafından (66) geliştirilen araç, öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk

olmak üzere dört bölümden oluşmakta ve her bölüm içerdiği davranışlara göre puanlar almaktadır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu temel başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24, ve yazım kurallarına uygunluk özelliği 22 puandan oluşmaktadır. Aracın tamamı 100 puan üzerinden değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır (EK 2).

3.2.4. Değerlendirme Aracının Uygulanması

Uygulamada kullanılmak üzere yazılı ipucu içermeyen, bir ana olayın meydana getirdiği birden fazla yardımcı olaydan oluşan trafik konulu tek resim seçilmiştir (EK 3). Seçilen tek resim kullanılarak kısa süreli ön hazırlık yapılmıştır. Ön hazırlıkta çocuk ile tek resim hakkında konuşulmuştur. Bu esnada öğrencinin katılımları kabul edilmiş ve her öğrenciye aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Resimde neler oluyor?
2. Arabaya ne olmuş?
3. Polis ne yapıyor?
4. Polis neden kızıyor?
5. Lastik değiştiren adam polise ne söylüyor?
6. Trafik nasıl görünüyor?
7. Trafik neden sıkışmış?
8. Çocuk bisikletini neden elinde taşıyor?
9. Yolun ortasındaki polis nasıl bir işaret yapıyor?
10. Arabalardaki şoförler ne hissediyorlar?
11. Sence daha sonra ne olacak?

Bu ön hazırlığın ardından ilköğretim programındaki amaçlardan yola çıkarak öğrenciye çizgisiz bir dosya kağıdı verilmiş ve incelenen resim ile ilgili bir öykü yazması istenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin yazma sürelerine ilişkin

herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir ve çocuğa herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çocukta kendine güven ile ilgili bir şüphe duyulduğunda onu güdüleyecek sözel uyarılarda bulunulmuştur. Ön hazırlık ve yazılı örneğin alınması en az 15, en fazla 30 dakika sürmüştür.

3.2.5.Değerlendirme Aracının Puanlanması

A)Başlık

- 1- Başlığın Varlığı: Öğrencinin yazdığı yazıda herhangi bir başlığın olup olmadığına bakılır. Başlığın varlığı durumunda 1 puan verilir, bulunmadığı durumlarda puan verilmez.
- 2- Başlığın Konuyla İlişkisi: Öğrencinin yazısında bir başlık varsa, bu başlığın konu ile ilişkili olup olmadığına, yazılan mesajı içerip içermediğine bakılır. Başlığın konuyu yansıttığı durumlarda 2 puan verilir. Başlık varsa ve konuyla ilişkili değilse puan verilmez. Bunun nedeni, başlığın varlığının 1. maddede değerlendirilmiş olmasıdır.

B) Anlatım Düzeni

1- Giriş

- a) Paragrafın Varlığı: Öğrenci yazısına başlarken, ön hazırlıkta kullanılan resme ilişkin cümleleri alt alta maddeler halinde yazmışsa, yazısına böyle bir başlangıç yapmışsa ve yazılan olaylar resim ile uyuyorsa yazının bu kısmı “giriş” bölümü olarak kabul edilir. Bu durumda giriş paragrafının varlığı 1 puan ile değerlendirilir. Ancak öğrencinin yazısında iki-üç cümle varsa ve ifade ettiği cümlelerin tamamı yanlışsa paragraf olarak ele alınmaz. Ayrıca yazı sürekli aynı kelime ve cümlelerin tekrarıyla oluşuyorsa, bir düşünce varlığı yoksa bu bölüm değerlendirilmez.
- b) Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması: Öğrencinin yazısında resimle ilişkili konu veya ana düşünce tam olarak açıklanıyorsa 5 puan verilerek değerlendirilir. Açıklamanın az olduğu durumlarda açıklama oranında puanlanır.
- c) Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması: Öğrenci resimle ilgili yazdığı öyküyü açıklayabiliyorsa, problemi açık bir biçimde ortaya koyabiliyorsa 5 puan

verilir. Sunuş açıklığının az olduğu durumlarda, var olan açıklama oranında değerlendirme yapılır.

2- Gelişme

- a) Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı: Yazıda giriş bölümünün haricinde bir başka paragraf varsa ve bu paragrafta ana düşünce açıklanıyorsa 1 puan verilir. Öğrencinin yazısında paragraf yoksa ve giriş bölümünün dışında 6 veya daha fazla sayıda cümle ile düşünceler ifade edilmişse gelişme bölümü olarak kabul edilir. Ancak paragraf yapılmadığı için bu bölüme puan verilmeyerek, gelişme bölümündeki “ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı” ögesinde puanlanır. Öğrencinin yazısında 6 veya daha fazla sayıda cümle olmasına rağmen, yazının içeriğindeki düşünceler yazıya “giriş” özelliği taşıyorsa ve resim ile ilgili daha fazla düşünce üretilmemişse, bu yazılardaki düşünceler “giriş” bölümü ögeleri içinde değerlendirilir.
- b) Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı: Yazıda resimle ilişkili yardımcı düşünceler varsa bu özellik 6 puan ile değerlendirilir. Bahsedilen yardımcı düşüncelerin zenginliğinin azalması durumunda bu düşüncelerin resimle ilişkisine ve çeşitliliğine bakılarak puan verilir. Yazıda gelişme bölümünü belli eden bir paragraf yoksa, ancak düşünceler giriş bölümünde ifade edilenden daha fazlaysa bu cümleler gelişme bölümü olarak kabul edilir ve düşüncelerin doğruluğu oranında puanlanır.
- c) Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıksal Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma: Yazıda gelişme bölümündeki olaylar mantıki bir tutarlılığı olan belli bir sıra ile yazılmışsa ve olaylar birbirini takip ediyorsa 10 puan verilerek değerlendirilir. Bu sıralamanın zenginliği ve doğruluğunun azalması durumunda yazıdaki olayların sıralı ve tutarlı olmasına bakılarak puanlama yapılır.
- d) Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma: Yazıdaki gelişme bölümünde konu veya ana düşünce açık bir biçimde varsa ve yazının tamamına ilişkin doğru bir kanı oluşturuyorsa 10 puan verilir. Bu açıklığın azalması durumunda cümlelerdeki ifadelerin açıklığı oranında puanlanır.
- e) Düşünce Tekrarlarından Kaçınma: Yazının gelişme bölümünde açıklanan düşünceler daha önce bahsedilmeyen düşünceler ve görüşler ise 3 puan

verilir. Yapılan düşünce tekrarları oranında bu puan üzerinden değerlendirme yapılır. Yazıda resimle ilgili sadece birkaç cümle varsa, düşünce tekrarı yapma özelliği ölçülemediğinden dolayı puan verilmez.

3- Sonuç

- a) Paragrafın Varlığı: Yazıda sonuç paragrafının var olması durumunda 1 puan verilir.
- b) Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme: Var olan sonuç paragrafında olaylar ile ilgili bir sonuca ulaşıyorsa ve yazı tamamlanıyorsa 9 puan verilir. Sonuca götüren düşüncenin daha önceki olaylarla bağlantılı olmasının azalması durumunda, bahsedilen sonucun olay ile ilişkisine bakılarak değerlendirme yapılır. Sonuç paragrafı olmayan ancak olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak sonlandırılan yazılarda bu cümleler sonuç bölümü olarak ele alınır ve düşüncenin yeterliliği oranında puan verilir.

C) *Anlatım Zenginliği*

- 1- Sözcükleri Doğru Yazma: Yazının tamamına bakılarak sözcüklerin doğru yazılıp yazılmadığı değerlendirilir. Yazıdaki bütün sözcüklerin cümle içindeki yerine göre doğru yazılması durumunda 6 puan verilir. Yanlış yazılan sözcükler varsa bu puan üzerinden oranlanarak hatalı sözcük sayısı çıkartılır ve puanlanır. Sözcüklerin hepsinin doğru yazıldığı ancak bir araya geldiğinde anlamın bozuk olduğu yazılarda bu öğeye puan verilmez.
- 2- Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma: Sözcük yazılışlarının doğru olmasının yanında cümle içindeki kullanım doğruluğuna bakılır. Sözcüklerin tamamı cümle içinde yerinde ve doğru kullanılmışsa 6 puan verilir. Eğer cümle içinde yanlış kullanılan sözcük bulunuyorsa bu puan üzerinden oranlanarak değerlendirilir. Ek kullanımlarındaki yanlışlıklar “cümlelerin doğruluğu” ögesinde ele alınır.
- 3- Cümlelerin Doğruluğu: Öğrencinin yazdığı yazıdaki doğru cümlelerin sayısına bakılır. Cümlelerin tamamının doğru olması durumunda 8 puan verilir. Hatalı cümle kullanımı olan yazılarda doğru cümle sayılarına bakılarak değerlendirme yapılır.

- 4- Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma/Aynı Anlama Gelen Çeşitli Sözcükleri Kullanma: Yazıdaki düşünceler farklı sözcükler ile ifade ediliyorsa 4 puan verilir. Düşünceleri açıklamada aynı sözcüklerin kullanılması durumunda cümlelerdeki tekrar edilen sözcük sayısı oranında değerlendirme yapılır. Maddeler halinde yazılan yazılarda yazı bir kompozisyon formunda olmadığı ve ayrı cümleler halinde yazıldığı için 4 tam puan üzerinden değerlendirme yapılmaz, cümlelerdeki sözcük çeşitliliğine bakılır. Birkaç cümleden oluşan yazılarda öğrencinin kullandığı sözcüklerin çok az olması nedeniyle bu öge değerlendirilmez.

D) Yazım Kurallarına Uygunluk

- 1- Kağıdı Kullanma Düzeni: Öğrenci, yazısına kağıdın üst ve sol köşesinden boşluk bırakarak başlamışsa 4 puan üzerinden değerlendirilir. Sadece üstte veya solda boşluk varsa 2 puan verilerek değerlendirme yapılır. Boşluk bırakılmayan durumlarda puan verilmez. Üst kısımda gereğinden fazla boşluk bırakılması durumunda, sol taraftaki boşluk mesafesi 2 puanla değerlendirilir.
- 2- Yazının Okunur Olması: Öğrencinin yazısında harfler ve sözcükler belli bir düzen içinde yazılmışsa 4 puan verilir. Okunurluğu az olan yazılarda bu puan üzerinden değerlendirme yapılır. Birkaç cümleden oluşan yazılarda bu öge 1 puan verilerek değerlendirilir.
- 3- Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması: Yazıda; nokta, virgül, soru işareti, konuşma çizgisi, iki nokta üst üste, noktalı virgül kullanımlarının doğru olup olmadığına bakılır. Bütün noktalama işaretlerinin doğru ve tam kullanıldığı durumlarda 10 puan verilir. Sadece cümle sonlarında nokta kullanımı var ise 3 puan verilerek değerlendirme yapılır. Diğer noktalama işaretlerinin varlığı bu puan üzerine eklenir. Birkaç cümleden oluşan yazılarda sadece cümle sonlarında nokta kullanımı var ise 2 puan verilerek değerlendirilir. Yazının içeriği sadece nokta ve virgül kullanımını gerektiriyorsa, her iki kullanım 5'er puana ayrılır ve doğru kullanılıp kullanılmadığına bakılarak toplam 10 puan üzerinden değerlendirilir.

- 4- Büyük-Küçük Harf Kullanımının Doğruluğu: Yazıdaki cümleler büyük harfle başlıyorsa, özel isimler büyük harfle, cins isimler küçük harfle başlatılmışsa ve özel isimlere gelen ekler kesme işareti ile ayrılıp, cins isimlere gelen ekler birleşik yazılmışsa 2 puan verilir. Bu kullanımın kısmi olması durumu 1 puanla değerlendirilirken, hiç olmaması durumuna puan verilmez. Maddeler halinde alt alta yazılan ve birkaç cümleden oluşan yazılarda sadece cümlenin büyük harfle başlaması özelliği yerine getirildiğinden 1 puan verilir. Bu tür yazılarda birkaç cümlede dahi noktadan sonra büyük harf kullanımı yapılmamışsa puan verilmez.
- 5- Paragraf Düzeni: Yazıdaki paragraf başlangıçları satır başına oranla içeriden başlatılmışsa 2 puan verilerek değerlendirilir. Paragraf düzeninin sadece bir paragrafta yapılması durumunda 1 puan verilir. Yazıda paragrafların hiçbiri içeriden başlatılmamışsa puan verilmez.

3.2.6. Değerlendirme Aracının Yorumlanması

Öğrencilerin yazdıkları öyküler, YABDA kullanılarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar ilköğretim okullarında uygulanan 5 derecelik değerlendirme sistemi temel alınarak yorumlanmıştır (EK 4). Bu yoruma göre belirlenen aralıklar ve karşılıkları aşağıdaki gibidir:

0-20 puan	Çok az Yazıyor
21-40 puan	Az yazıyor
41-60 puan	Kısmen yazıyor
61-80 puan	İyi yazıyor
81-100 puan	Çok İyi Yazıyor

YABDA'ya göre 0-20 puan aralığında puan alan öykülerde kelimeler yan yana getirilerek cümlelere ulaşılır, ancak giriş-gelişme ve sonuç özelliklerine ilişkin ya hiç bilgi verilmez ya da olayların bir kısmı giriş bölümü düzeyinde ele alınır. Resimde görülenler birkaç cümle yan yana getirilerek veya alt alta maddeler halinde yazılır, ana ve yardımcı düşüncelere yer verilmez, düşünceler bir sonuca götürülmez. Bu puan aralığındaki yazılarda düşünce ve sözcük tekrarı yapıldığı, basit fiil cümleleri kullanıldığı ve yazım kurallarına uygunluğun çok düşük olduğu dikkat çeker.

YABDA'ya göre; 21-40 aralığında puan alan öykülerdeki düşüncelerin giriş özelliği taşıyacak şekilde ifade edildiği, ana ve yardımcı düşüncelere bir ya da iki cümle ile değinildiği, düşüncelerin bir sonuca götürülmediği görülür. Bu yazılarda olaylar sıra ile ele alınır, basit fiil cümleleri kullanılır, sözcük ve düşünce tekrarı yapılır. Bu puan aralığındaki yazılarda bazı sözcüklerin yerinde ve doğru kullanıldığı, ancak yazım kurallarına uygunluğun düşük olduğu görülür.

YABDA'ya göre; 41-60 puan aralığında puan alan öykülerde düşünceler giriş, gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir, resimde görülenlerin dışında kısmen kişisel sonuçlara gidilir. Bu yazılarda ana düşüncenin az da olsa yardımcı düşüncelerle desteklendiği, birleşik cümleler kullanıldığı, ancak sözcük ve düşünce tekrarının yağıldığı görülür. Bu puan aralığındaki yazılarda kısmen de olsa yazım kurallarına uygunluğun doğru olduğu dikkat çeker.

YABDA'ya göre; 61-80 aralığında puan alan öykülerde düşüncelerin girişte sunulduğu, gelişme bölümünde detaylandırıldığı ve sonuca ulaşıldığı görülür. Ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir. Sözcük tekrarına kısmen rastlansa da düşünce tekrarı yapılmaz. Bu yazılarda birleşik fiil cümleleri kullanıldığı görülür. Sözcük yazımında ve noktalama işaretlerine uygunlukta hatalar dikkat çeker.

YABDA'ya göre; 81-100 aralığında puan alan öykülerde ana düşünceye giriş bölümünde değinilir, gelişme bölümünde yardımcı düşünceler ile açıklanır ve sonuç bölümünde yazının geneli ile ilgili kişisel bir sonuca ulaşılır. Aynı anlama gelen çeşitli sözcükler kullanılır, sözcük ve düşünce tekrarı yapılmaz. Birleşik ve bağlı cümle kullanımları yaygındır. Sözcük yazımı ve noktalama işaretlerine ilişkin çok az hata bulunur.

3.3. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler (86)

Çalışmada kullanılan istatistiksel testler, Statical Package for Social Sciences (SPSS 15.0) bilgisayar programı ile yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan istatistiksel yöntemler;

Sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler ortalama, ortanca, standart sapma, maksimum, minimum değerler ve yüzdeler, nitel değişkenler için sayı ve yüzdeler değerlerine bakılmıştır.

Sayısal değişkenlerin normal dağılımı için Kolmogorov-Smirnov Testi, nitel verilerde grup karşılaştırmalarında, Fisher Genelleştirilmiş Ki-Kare testi kullanılmıştır.

Sayısal verilerde parametrik koşulları sağlayıp sağlamamasına göre iki grup için Bağımsız İki Örneklem T-testi, üç grup arasındaki karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonrası farklılık olduğunda, ikili gruplar arasındaki farkı belirlemek adına Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

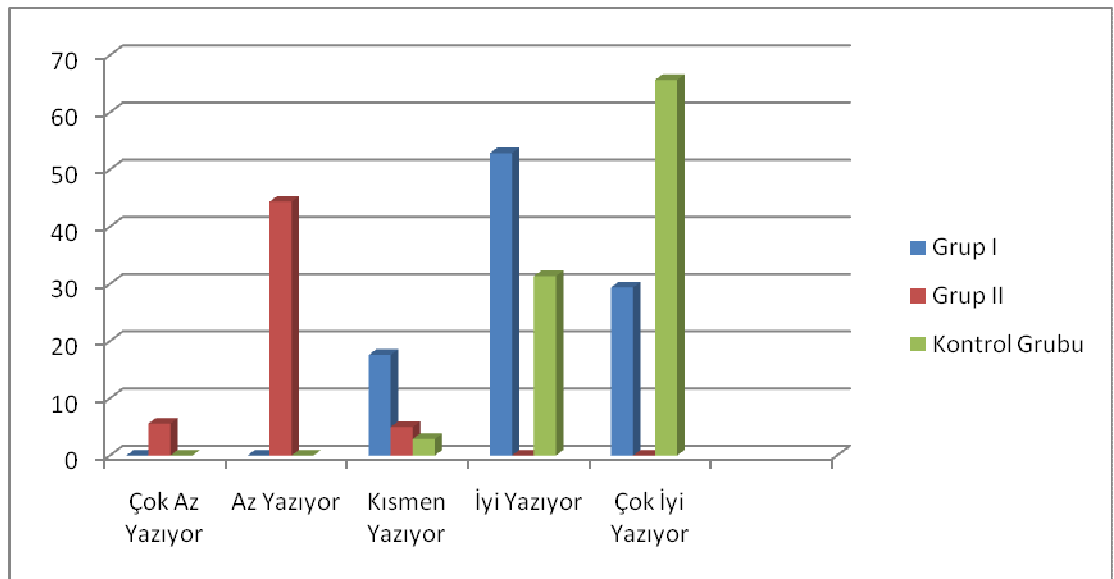
Kolmogorov-Smirnov Testinde $p > 0.05$ normal dağılımı, Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırma Testinde $p < 0.05$ istatistiksel açıdan farklılığı ifade etmektedir.

BULGULAR

Bulgular kısmında Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım becerilerine ve yazılı anlatım becerilerini etkileyebilecek faktörlere ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

4.1 Grup I, Grup II ve KG'nin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Bulgular

Grup I, Grup II ve KG arasında YABD bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Üç grubun yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırması Şekil 4.1'de sunulmuştur. Gruplara ilişkin sayı, yüzde değerleri ve YABD açısından farklılık olup olmadığını belirlemede kullanılan Fischer Genelleştirilmiş ki-kare testine ilişkin bulgular Tablo 4.1.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması

Tablo4.1.1. Grup I, Grup II ve KG'nin YABD'da ilişkin sayı ve yüzde değerleri

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi	Çok az yazıyor		Az yazıyor		Kısmen Yazıyor		İyi yazıyor		Çok iyi yazıyor		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Grup I (n=17)	0	0	0	0	3	17.6	9	52.9	5	29.4	0.001*
Grup II (n=18)	1	5.6	8	44.4	9	5.0	0	0	0	0	
KG (n=35)	0	0	0	0	1	2.9	11	31.4	23	65.7	

P<0.05 fark vardır.

Tablo 4.1.1 incelendiğinde üç grubun yazılı anlatım beceri düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur (p<0.05).

Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım becerisindeki toplam puana ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.1.2'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.2. Üç grubun toplam puanlarının ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

Toplam Puan (100p)	\bar{X}	SS	Min(p)	Max(p)	E(269)	P
N=70						
Grup I (n=17)	73.59	14.731	50	99	97.137	0.001*
Grup II (n=18)	37.22	11.332	17	56		
KG (n=35)	83.11	9.612	77	99		

Tablo 4.1.2 incelendiğinde yazılı anlatım becerisindeki toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Tukey Post-Hoc testi kullanılmıştır (Tablo 4.1.3).

Tablo 4.1.3. Yazılı anlatım becerisindeki toplam puanların gruplar arası p değerlerinin karşılaştırılması

	GRUPLAR	Grup I	Grup II	KG
TOPLAM PUAN(100p)	Grup I		0.001*	0.018*
	Grup II	0.001*		0.001*
	KG	0.018*	0.001*	

P<0.05 fark vardır.

Tablo 4.1.3'e göre Grup I ile Grup II, Grup I ile KG ve Grup II ile KG arasında anlamlı fark bulunmuştur (p<0.005).

4.2. Grup I, Grup II ve KG'nin Yazılı Anlatım Becerilerinin Alt Özelliklerine Ait Bulgular

Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım beceri düzeyi belirlenirken elde edilen bulgular 4 alt başlık altında incelenmiştir.

1. Başlık Özelliği
2. Anlatım Düzeni Özelliği
3. Anlatım Zenginliği
4. "Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliği

Tüm bu özelliklerinin üç grup arasında istatistiksel açıdan farklılık oluşturup oluşturmadıkları Kruskal Wallis Testi uygulanarak belirlenmiş ve bu özelliklerin ki-kare ve p değerleri Tablo 4.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım becerilerindeki alt özelliklerin ki-kare ve p değerleri

df=2	ki - kare	p
ANLATIM DÜZENİ ÖZELLİĞİ	42,582	,001*
Giriş	39,316	,001*
Paragrafın varlığı	,000	1,000
Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	36,510	,001*
Konunun açık bir şekilde sunulması	37,151	,001*
Gelişme	42,916	,001*
Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	20,902	,001*
Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	44,268	,001*
Olay, duygu ve düşünceleri mantıksal bir tutarlık ve sırayla yazma	41,975	,001*
Konuyu/Ana düşüncüyü açık bir şekilde sunma	42,365	,001*
Düşünce tekrarlarından kaçınma	39,177	,001*
Sonuç	30,795	,001*
Paragrafın Varlığı	20,608	,001*
Ana düşüncüyü bir sonuca götürme	31,635	,001*
ANLATIM ZENGİNLİĞİ	42,621	,001*
Sözcükleri doğru yazma	42,770	,001*
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	49,847	,001*
Cümlelerin doğruluğu	44,752	,001*
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma	37,904	,001*
YAZIM KURALLARINA UYGUNLUĞU	30,336	,001*
Kağıdı kullanma düzeni	7,712	,021*
Yazının okunur olması	9,899	,007*
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	36,680	,001*
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu	8,532	,014*
Paragraf düzeni	26,042	,001*

p<0.05 üç grup arasında fark vardır.

Tablo 4.2.1 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili

karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır (Tablo4.2.4, Tablo4.2.6, Tablo 4.2.8).

Tablo 4.2.2. Grup I, Grup II ve KG'nin başlık özelliğine ait yüzde değerleri

Başlığın Varlığı	Var	Yüzde	Yok	Yüzde
N=70				
Grup I (n=17)	16	%94.11	1	%5.89
Grup II (n=18)	14	%77.77	4	%22.23
KG (n=35)	34	%97.14	1	%2.86
Başlığın Konu İle İlişkisi	İlişkili	Yüzde	İlişkili değil	Yüzde
Grup I (n=17)	15	%83.33	2	%16.67
Grup II (n=18)	12	%66.66	6	%33.34
KG (n=35)	33	%94.78	2	%5.22

Başlığın varlığı ve konu ile ilişkisi alanlarında en düşük sayı ve yüzde değerleri Grup II'de görülmüştür. En yüksek değerlerin KG'ye ait olduğu, Grup I'in ise KG'ye yakın sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. (Tablo 4.2.2)

Anlatım düzeni özelliği giriş, gelişme ve sonuç olarak üç alt başlıkta incelenmiştir. Tüm gruplar karşılaştırıldığında ortalama olarak en yüksek puanı KG'nin elde ettiği bulunmuştur. Grup I ile Grup II karşılaştırıldığında Grup I'in ortalama olarak daha yüksek puan elde ettiği ve ortalama puanlarının KG'ye daha yakın olduğu bulunmuştur (Tablo 4.2.3).

Anlatım düzeni özelliği açısından Grup I ile Grup II arasında ve KG ile Grup II arasında istatistiksel olarak fark vardır (Tablo 4.2.4).

Tablo 4.2.3. Üç grubun anlatım düzeni özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

ANLATIM DÜZENİ ÖZELLİĞİ (51puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
N=70					
Grup I (n=17)	33.53	32.00	9.540	20	51
Grup II (n=18)	14.06	14.00	5.263	5	21
KG (n=35)	40.03	40.00	7.242	25	51
Giriş (11 Puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	7.35	7.00	2.120	5	11
Grup II (n=18)	3.72	4.00	1.274	1	5
KG (n=35)	8.66	9.00	1.955	5	11
Gelişme (30 Puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	20.06	19.00	5.285	12	30
Grup II (n=18)	8.44	9.50	3.929	0	16
KG (n=35)	23.94	23.00	3.910	15	30
Sonuç (10 Puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	6.12	6.00	2.781	0	10
Grup II (n=18)	1.67	1.00	1.749	0	6
KG (n=35)	7.51	8.00	2.683	0	10

Tablo 4.2.4. Anlatım düzeni özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırılması

ANLATIM DÜZENİ ÖZELLİĞİ	GRUPLAR	Grup I	Grup II	KG
	Grup I		0.000265*	0.170051
	Grup II	0.000265*		0.000001*
	KG	0.170051	0.000001*	
Giriş	Grup I		0.000299*	0.338488
	Grup II	0.000299*		0.000001*
	KG	0.338488	0.000001*	
Gelişme	Grup I		0.000416*	0.119338
	Grup II	0.000416*		0.000001*
	KG	0.119338	0.000001*	
Sonuç	Grup I		0.001231*	0.544919
	Grup II	0.001231*		0.000001*
	KG	0.544919	0.000001*	

Yazılı anlatım becerisinin anlatım zenginliği özelliğinde sözcükleri doğru yazma, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma, cümlelerin doğruluğu, düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma ile ilişkili bulguların sonuçları elde edilmiştir. Grup I ile Grup II arasında ve KG ile Grup II arasında anlatım zenginliği özelliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (Tablo 4.2.6).

Tablo 4.2.5. Üç grubun anlatım zenginliği özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

Anlatım Zenginliği (24 puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
N=70					
Grup I (n=17)	19.71	21.00	3.368	14	24
Grup II (n=18)	9.61	10.00	3.090	3	15
KG (n=35)	21.74	22.00	1.686	16	24
Sözcükleri Doğru Yazma (6puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	4.24	6.00	0.970	3	6
Grup II (n=18)	2.72	3.00	0.895	1	4
KG (n=35)	3.63	6.00	0.690	3	6
Sözcükleri Yerinde Kullanma (6puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	4.29	6.00	0.920	4	6
Grup II (n=18)	2.56	3.00	0.922	1	4
KG (n=35)	4.83	6.00	0.453	4	6
Cümlelerin Doğruluğu (8puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	4.82	6.00	1.237	4	8
Grup II (n=18)	2.56	3.00	0.856	1	4
KG (n=35)	6.63	7.00	0.877	4	8
Çeşitli Sözcükler Kullnma (4puan)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	3.35	3.00	0.702	2	4
Grup II (n=18)	1.78	2.00	0.878	0	3
KG (n=35)	3.69	4.00	0.471	3	4

Anlatım zenginliği özelliği bakımından üç grup karşılaştırıldığında ortalama olarak KG'nin en yüksek puanı elde ettiği bulunmuştur. Grup I ile Grup II karşılaştırıldığında Grup I'in ortalama olarak daha yüksek puan elde ettiği ve ortalama puanlarının KG'ye daha yakın olduğu bulunmuştur. (Tablo 4.2.5)

Tablo 4.2.6. Anlatım zenginliği özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması

GRUPLAR	Grup I	Grup II	KG	
ANLATIM ZENGİNLİĞİ	Grup I		0.000134*	0.297433
	Grup II	0.000134*		0.000001*
	KG	0.297433	0.000001*	
Sözcükleri Doğru Yazma	Grup I		0.000060*	
	Grup II	0.000060*		0.000001*
	KG	0.918148	0.000001*	
Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	Grup I		0.000069*	0.918148
	Grup II	0.000069*		0.000001*
	KG	0.918148s	0.000001*	
Cümlelerin Doğruluğu	Grup I		0.000139*	0.277231
	Grup II	0.000139*		0.000001*
	KG	0.277231	0.000001*	
Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma	Grup I		0.000462*	0.613817
	Grup II	0.000462*		0.000001*
	KG	0.613817	0.000001*	

P<0.05 fark vardır.

Yazım kurallarına uygunluk özelliğinde kağıdı kullanma düzeni, yazının okunur olması, noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı ve paragraf düzenine ilişkin bulgular incelenmiştir.

Tablo 4.2.7. Üç grubun yazım kurallarına uygunluk özelliğinin ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

Yazım Kurallarına Uygunluk(22p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min(p)	Max(p)
N=70					
Grup I (n=17)	16,94	17	3,418	9	22
Grup II (n=18)	11,39	11,5	3,346	4	19
KG (n=35)	18,46	19	2,904	8	22
Kağıdı Kullanma Düzeni(4p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	3.18	3.00	0.809	2	4
Grup II (n=18)	2.39	2.00	0.778	1	4
KG (n=35)	3.00	3.00	0.939	2	4
Yazının Okunur Olması(4p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	3.18	3.00	0.809	2	4
Grup II (n=18)	2.94	3.00	0.938	1	4
KG (n=35)	3.57	4.00	0.665	2	4
Noktalama İşaretleri(10p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max(p)
Grup I (n=17)	7.76	8.00	1.480	5	10
Grup II (n=18)	4.33	4.50	1.680	1	8
KG (n=35)	8.94	9.00	1.560	4	10
Büyük Küçük Harf Kullanımı(2p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	2.00	2.00	0.000	2	2
Grup II (n=18)	1.39	2.00	0.778	0	2
KG (n=35)	1.60	2.00	0.695	0	2
Paragraf Düzeni(2p)	\bar{X}	Ortanca	S	Min (p)	Max (p)
Grup I (n=17)	0.94	1.00	0.966	0	2
Grup II (n=18)	0.28	0.00	0.575	0	2
KG (n=35)	1.63	2.00	0.690	0	2

Yazım kurallarına uygunluk özelliği bakımından üç grup karşılaştırıldığında ortalama olarak KG'nin en yüksek puanı elde ettiği bulunmuştur. Grup I ile Grup II karşılaştırıldığında Grup I'in ortalama olarak daha yüksek puan elde ettiği ve ortalama puanının KG'ye daha yakın olduğu görülmüştür (Tablo 4.2.7).

Grup I ile Grup II arasında ve KG ile Grup II arasında yazım kurallarına uygunluk özelliği açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 4.2.8).

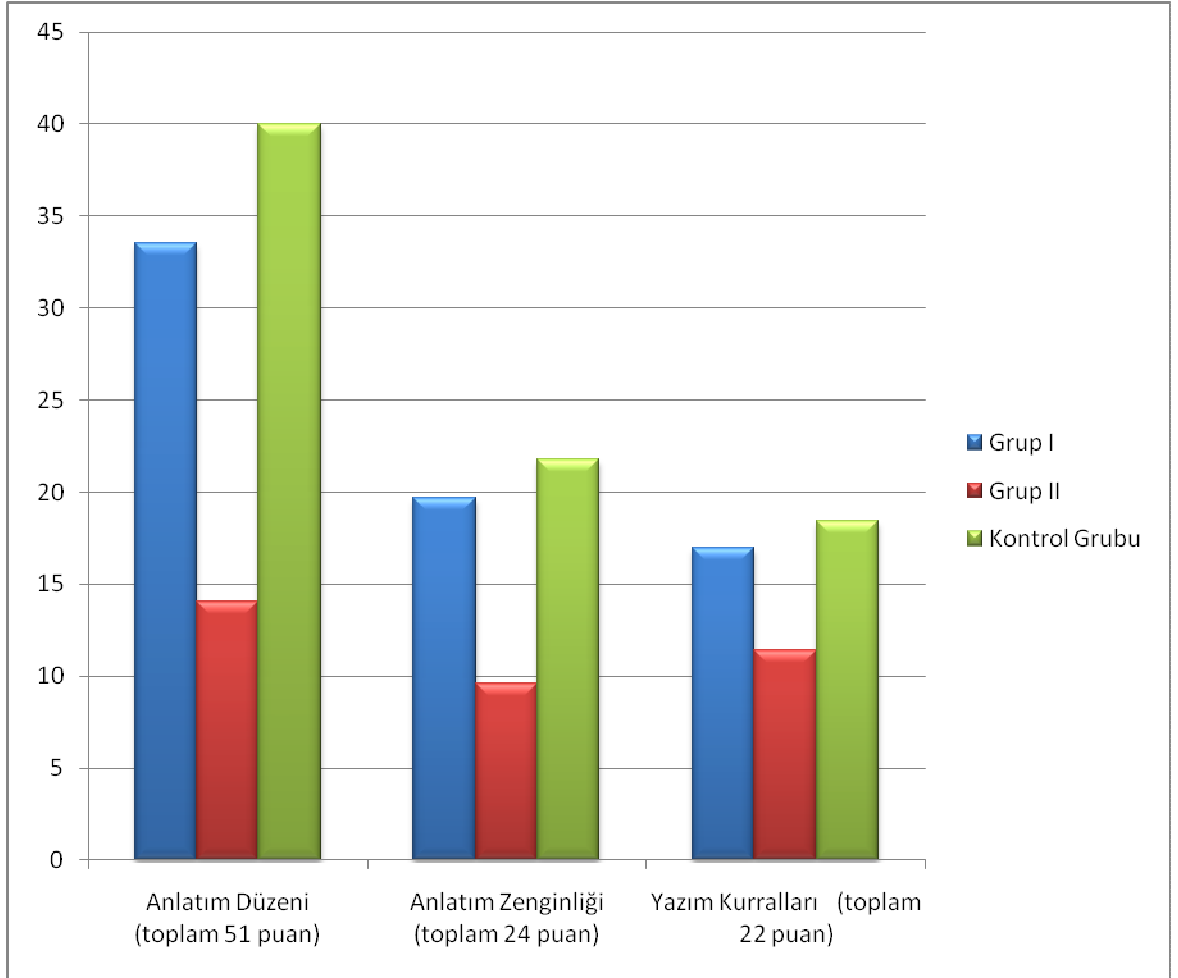
Tablo 4.2.8. Yazım kurallarına uygunluk özelliğinin gruplar arası p değerlerinin karşılaştırması

YAZIM KURALLARINA UYGUNLUK	GRUPLAR	Grup I	Grup II	KG
		Grup I		0,003606*
	Grup II	0,003606*		0,000001*
	KG	0,284363	0,000001*	
Kağıdı Kullanma Düzeni	Grup I		0.046216*	1.000000
	Grup II	0.046216*		0.084499
	KG	1.000000	0.084499	
Yazının Okunur Olması	Grup I		0.050946	1.000000
	Grup II	0.050946		0.027129*
	KG	1.000000	0.027129*	
Noktalama İşaretlerinin Doğru Kullanılması	Grup I		0.000966*	0.243114
	Grup II	0.000966*		0,000001*
	KG	0.243114	0,000001*	
Büyük-küçük Harf Kullanımının Doğruluğu	Grup I		0.068497	0.206797
	Grup II	0.068497		1.000000
	KG	0.206797	1.000000	
Paragraf Düzeni	Grup I		0.156425	0.068409
	Grup II	0.156425		0.000014*
	KG	0.068409	0.000014*	

p<0.05 fark vardır

Grup I, II ve KG'nin anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinden elde ettiklerin puanların karşılaştırılması Şekil 4.3'te gösterilmiştir.

PUAN



Şekil 4.2. Üç grubun yazılı anlatım özelliklerinin puan karşılaştırması

4.3. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyini Etkileyebilecek Diğer Değişkenlere İlişkin Bulgular

Kİ olma yaşının yanı sıra, Kİ ve İC kullanma süresine göre YABD bakımından gruplar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplarda t-test kullanılarak belirlenmiştir.

Grup I ve II'nin tanımlayıcı istatistikleri ve t- değerleri Tablo 4.3.1'de gösterilmiştir.

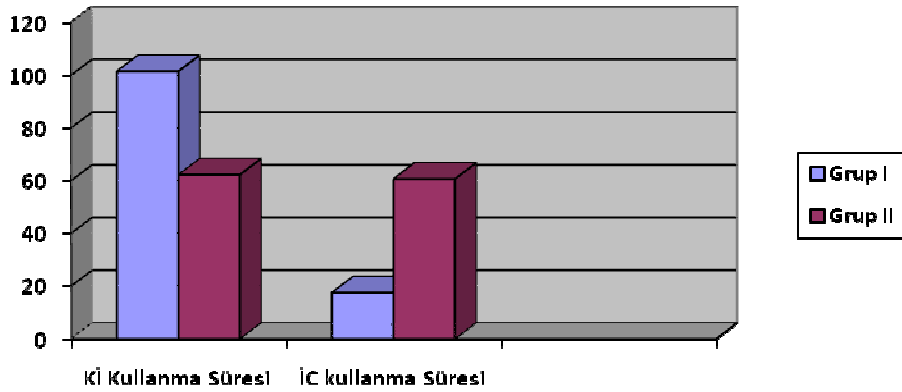
Tablo 4.3.1 Üç grubun Kİ olma yaşlarının, Kİ ve İC kullanma sürelerinin Ortalama, Ortanca, Standart Sapma, Minimum, Maksimum ve p Değerleri

	Gruplar	Ortalama	S	Min(ay)	Max(ay)	P
Kİ Olma Yaşı	Grup I	35.0000	11.89538	13.000	48.000	0.001*
	Grup II	89.2778	19.97294	60.000	120.000	
Kİ Kullanma Süresi	Grup I	101.5294	14.07177	78.000	129.000	0.001*
	Grup II	62.2778	24.95597	16.000	108.000	
İC Kullanma Süresi	Grup I	17.6000	8.13985	4.00	30.00	0.001*
	Grup II	60.6667	23.15167	24.00	98.00	

P<0.05 fark vardır.

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, Kİ olma yaşı, Kİ kullanma süresi ve İC kullanma süresi bakımından Grup I ve Grup II arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<0.05).

Grup I ve Grup II'nin Kİ ve İC kullanma süreleri Şekil 4.3'te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Grup I ve II'nin Kİ ve İC kullanma sürelerinin karşılaştırılması

İşitme kaybının fark edilmesi, tanınması, İC kullanmaya başlama yaşına göre YABD bakımından gruplar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplarda t-test kullanılarak belirlenmiştir.

Grup I ve Grup II'nin işitme kaybının fark edilmesi, tanınması, İC kullanmaya başladığı yaşın tanımlayıcı istatistikleri ve t- değerleri Tablo 4.3.2'de gösterilmiştir.

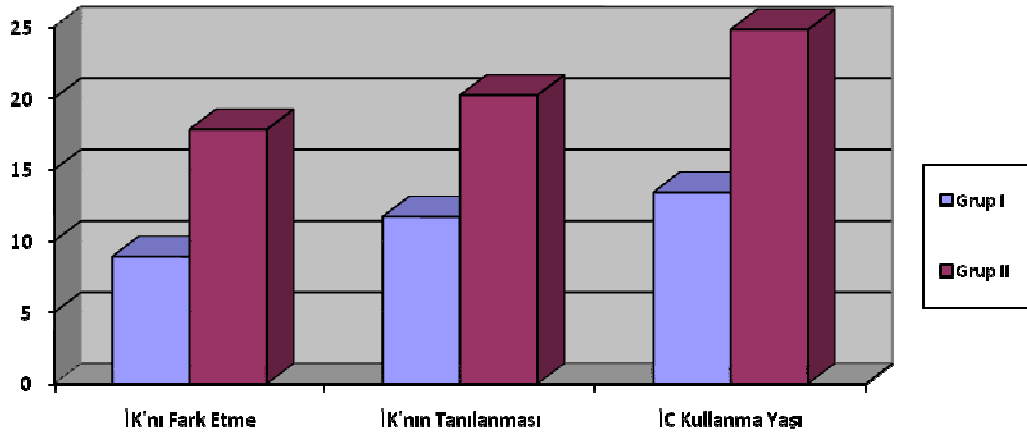
Tablo 4.3.2 Grup I ve Grup II'nin işitme kaybının fark edilmesi, tanınması, İC kullanma yaşı faktörlerinin Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum ve p Değerleri

	Gruplar	Ortalama	S	Min (ay)	Max(ay)	p
İşitme Kaybını Fark Etme	Grup I	8.9412	4.27888	2.00	18.00	0.008*
	Grup II	17.8333	12.17640	2.00	48.00	
İşitme Kaybının Tanınması	Grup I	11.7059	5.44018	4.00	24.00	0.011*
	Grup II	20.2778	12.02842	6.00	48.00	
İC Kullanmaya Başladığı Yaş	Grup I	13.4118	4.47296	8.00	24.00	0.002
	Grup II	24.8889	13.19487	9.00	48.00	

p<0.05 fark vardır.

Tablo 4.3.2 incelendiğinde işitme kaybının fark edilmesi, tanınması, İC kullanmaya başlama yaşı bakımından Grup I ve Grup II arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<0.05).

Grup I ve II'nin işitme kaybını fark etme, tanılanma ve ic kullanmaya başladığı yaşlar Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Grup I ve II'nin işitme kaybını fark etme tanılanma ve ic kullanmaya başladığı yaşlarının karşılaştırılması

Grup I, Grup II ve KG'nin yazılı anlatım beceri düzeyine etki edebilecek diğer değişkenler incelendiğinde cinsiyetin, okul öncesinde eğitim alıp almamanın, şu anda devam edilen sınıfın istatistiksel açıdan bir anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4.3.4, Tablo 4.3.4, Tablo 4.3.5, Tablo4.3.6).

Tablo 4.3.3 Cinsiyet değişkenin sayı yüzde ve p değerleri

			Cinsiyet		Toplam	p
			Kız	Erkek		
Grup I	Ns		10	7	17	0.637
	%		58,8%	41,2%	100,0%	
II	N		8	10	18	
	%		44,4%	55,6%	100,0%	
KG	N		19	16	35	
	%		54,3%	45,7%	100,0%	
Toplam	N		37	33	70	
	%		52,9%	47,1%	100,0%	

Tablo 4.3.4 Okul öncesi eğitim değişkenin sayı, yüzde ve p değerleri

			Okul Öncesi Eğitim		Toplam	p
			Evet	Hayır		
Grup I	N		17	0	17	0.081
	%		100,0%	,0%	100,0%	
II	N		16	2	18	
	%		88,9%	11,1%	100,0%	
KG	N		27	8	35	
	%		77,1%	22,9%	100,0%	
Toplam	N		60	10	70	
	%		85,7%	14,3%	100,0%	

Tablo 4.3.5 Devam edilen sınıf değişkeninin sayı, yüzde ve p değerleri

			Şu anda kaçınıcı sınıf					Toplam	p
			4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf		
Grup I	N		4	4	3	3	3	17	1.000
	%		23,5%	23,5%	17,6%	17,6%	17,6%	100,0%	
II	N		3	4	3	5	3	18	
	%		16,7%	22,2%	16,7%	27,8%	16,7%	100,0%	
KG	N		7	8	6	8	6	35	
	%		20,0%	22,9%	17,1%	22,9%	17,1%	100,0%	
Toplam	N		14	16	12	16	12	70	
	%		20,0%	22,9%	17,1%	22,9%	17,1%	100,0%	

Ayda okunulan kitap sayısının, ilkokula başlama yaşının, özel eğitime devam ediyor olup olmanın ve akademik beceri durumunun istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4.3.6, Tablo 4.3.7, Tablo 4.3.8, Tablo 4.3.9).

Tablo 4.3.6 Okunulan kitap sayısının sayı yüzde ve p değerleri

			Ayda Okuduğu Kitap Sayısı				Toplam	p
			Hiç okumaz	1-2 tane	3-5 tane	5'ten fazla		
Grup I	N		1	10	4	2	17	0.003*
	%		5,9%	58,8%	23,5%	11,8%	100,0%	
II	N		3	13	2	0	18	
	%		16,7%	72,2%	11,1%	,0%	100,0%	
KG	N		0	12	16	7	35	
	%		,0%	34,3%	45,7%	20,0%	100,0%	
Toplam	N		4	35	22	9	70	
	%		5,7%	50,0%	31,4%	12,9%	100,0%	

Tablo 4.3.7 Akademik becerinin sayı yüzde ve p değerleri

			Akademik Beceri				Toplam	p
			Çok iyi	İyi	Orta düzey	Çok düşük		
Grup I	N	5	7	5	0	17	0.001*	
	%	29,4%	41,2%	29,4%	0%	48,6%		
II	N	0	0	9	9	18		
	%	0%	0%	50,0%	50,0%	51,4%		
Toplam	N	5	7	14	9	35		
	%	14,3%	20,0%	40,0%	25,7%	100,0%		

Tablo 4.3.8 Özel eğitim değişkeninin sayı, yüzde ve p değerleri

			Özel Eğitime Devam		Toplam	p
			Ediyor	Etmiyor		
Grup I	N	6	11	17	0.001*	
	%	35,3%	65,7%	100,0%		
II	N	10	8	18		
	%	55,6%	44,4%	100,0%		
Toplam	N	43	27	70		
	%	61,4%	38,6%	100,0%		

Tablo 4.3.9 İlkokula başlama yaşının sayı, yüzde ve p değerleri

			İlkokula Başlama Yaşı		Toplam	p
			Zamanında	1 yıl geç		
Grup I		16	1	17	0.001*	
		5.8%	94.2%	100%		
II		6	12	18		
		33.3%	66.7%	100%		
KG		35	0	35		
Toplam		57	13	70		

4.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ile Yazılı anlatım Puanı Arasındaki İlişkiye Dayalı Bulgular

Grup I, Grup II ve KG'nin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yazma puanı arasındaki bir ilişkinin olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. Üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4.4.1).

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına Mann Whitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.4.2).

Tablo 4.4.1 Tutum puanı ortama, minimum ve maksimum değerleri

Tutum Puanı	\bar{X}	Min(p)	Max(p)	p
N=70				
Grup I (n=17)	129,05	108,00	152,00	0.001*
Grup II (n=18)	108,7	88,00	141,00	
KG (n=35)	136,8	98,00	156,00	

Tablo 4.4.2 Tutum ve yazma puanı arasındaki ikili karşılaştırmaların p değerleri

	GRUPLAR	Grup I	Grup II	KG
Tutum Puanı	Grup I		0.001*	0.046*
	Grup II	0.001*		0.001*
	KG	0.046*	0.001*	

Grup I ve Grup II karşılaştırıldığında gruplar arasında tutum ve yazma puanları bakımından anlamlı fark vardır. Grup I'in tutum ve yazma puanları daha yüksektir.

Grup I ve KG karşılaştırıldığında gruplar arasında tutum ve yazma puanları bakımından anlamlı fark vardır. KG'nin tutum ve yazma puanları daha yüksektir.

Grup II ve KG karşılaştırıldığında gruplar arasında tutum ve yazma puanları bakımından anlamlı fark vardır. KG'nin tutum ve yazma puanları daha yüksektir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, 4 yaş altı ve üstünde koklear implant olmuş olan çocukların, yazılı anlatım becerileri incelenerek, normal işiten akranlarının yazılı anlatım beceri düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca koklear implantlı iki grubun, yazılı anlatım becerisindeki bulgular karşılaştırılarak, koklear implant olma yaşının yazılı anlatım becerisi üzerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışmamızda koklear implant olma yaşının yazılı anlatım becerisi ile ilişkisi incelendiğinde, 4 yaş öncesi ve sonrası implant olan iki grubun, yazılı anlatım beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 4 yaş öncesinde implant edilmiş olan grubun yazılı anlatım beceri düzeylerinin, 4 yaş sonrasında implant olan gruba kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 4 yaş öncesinde implant edilmiş grubun yazılı anlatım beceri düzeylerinin normal akranlarının düzeylerine daha yakın olduğu bulunmuştur. Koklear implantasyon sonucu, çocukların işitsel algı, görsel-motor gelişim ve dile bağlı becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmektedir. Dile bağlı gelişmeler de çocukların sözlü anlatım, yazılı anlatım, iletişim ve akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde de yer alan çalışmalar, erken yaşta koklear implant olan çocukların özellikle dil gelişimleri olmak üzere diğer gelişim alanlarında, geç yaşta implant olanlara göre daha hızlı gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır (7,19,20,87,88).

Hammes ve arkadaşları (7), 30 ay öncesi ve sonrası implant kullanmaya başlayan çocukların, kelime tanıma ve dil gelişim yeteneklerinde farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. 30'ncü ay sonrasında yapılan koklear implantasyonun, konuşma gelişiminde meydana gelen değişikliklerin 30. aydan önce implant kullanmaya başlayanlara göre, daha az olduğu gözlenmiştir. Geç koklear implant olan çocuklar, konuşma becerilerinde daha az gelişim göstermelerine rağmen işitsel duyarlılık, kelime haznesi, gibi diğer gelişim alanları ile ilgili olumlu kazançlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte, 18. aydan önce implant olan çocukların, dil gelişimi ve diğer becerilerinin normal işiten yaşlıları ile aynı gelişim hızı gösterdiği de vurgulanmıştır.

Çalışmamızın ana konusunu oluşturan yazılı anlatım becerisi ilkökul birinci sınıfta çizgi çalışmaları ile başlayıp sonrasında harf olarak adlandırılan sembolleri kullanmayı öğrenmekle devam eder. Çocuklar bu sembolleri kullanarak sözcükler,

sözcüklerden cümleler oluşturarak yazılı dil becerilerini geliştirirler (53). Bireysel bir öykü oluşturma ve sistemli bir şekilde kompozisyon yazabilme ise ilkokul 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. Yapılan birçok çalışmada işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerini kazanırken normal işitenlerle aynı süreçlerden geçtiklerini fakat bu süreçlerin bazı faktörlere bağlı olarak daha uzun sürebileceğine dikkat çekmişlerdir (42,59, 61,66). Bizim çalışmamız sonucunda da normal işiten çocukların yanı sıra koklear implantlı grubun da ilkokul 4. sınıftan itibaren bireysel bir öykü oluşturabilecekleri ve sistemli bir şekilde kompozisyon yazabilecekleri görülmüştür.

Bu çalışmada erken yaşta koklear implant olan çocukların çoğunluğunun (%52.9'nun) 61-80 puan aralığındaki iyi yazan grupta, geç yaşta implant edilen grubun çoğunluğunun (%44.4'nün) ise 21-40 puan aralığındaki kısmen yazan grupta yer aldıkları bulunmuştur. Normal işiten akranlarının çoğunluğu (%65.7'si) 81-100 puan aralığındaki çok iyi yazan grupta yer almışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda, erken koklear implant edilmiş çocukların geç implant edilenlere oranla kıyasla yazılı anlatım beceri puanlarının daha yüksek ve normal işiten akranlarına daha yakın olduğu görülmektedir. Karasu ve Girgin (66) tarafından yapılan çalışmada ise işitme cihazı kullanan çocukların 41-60 aralığındaki kısmen yazan grupta, koklear implantlı çocukların ise 21-40 puan aralığındaki az yazan grupta yer aldıkları bulunmuştur. Karasu ve Girgin (66)'nin çalışmasındaki koklear implantlı grubun 11 yaş öncesinde implant edilmeleri nedeniyle, sonuçlarının bizim çalışmamızdaki geç implant edilen gruba benzerlik gösterdiği düşünülmüştür. Bizim çalışmamızda erken implant edilen grubun Girgin ve Karasu (66)'nin çalışmalarındaki işitme cihazı kullanan gruba göre daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, işitme cihazlarının yetersiz olduğu durumlarda, erken dönemde uygulanan implantasyonun işitme cihazlarına kıyasla daha fazla yarar sağlayabileceği ile açıklanabilir.

Yazılı anlatımda amaç; düşünceleri, duyguları ve istekleri, geçmişte yaşanan deneyimleri ve edinilen bilgileri yazı dilinde aktarmaktır. Buna bağlı olarak içeriğin en önemli belirleyicisinin, yazının amacı olduğu söylenebilir. İşitme engelli çocuklar ile işiten yaşlılarının yazma amaçları arasında bir farklılık olmadığı daha önceki yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (42,65). Bu çalışma, Conway, Schirmer çalışmaları ile karşılaştırıldığında yazılı anlatımın amacının farklılık göstermediği

bulunmuştur. Çalışmada kullanılan trafik konulu resmin ve konu ile ilgili yöneltilen soruların, çocukların amaca yönelik kompozisyon yazmalarında yarar sağladığı düşünülmüştür.

Bu araştırmadaki başlık özelliği ile ilgili sonuçlara baktığımızda, her üç grubun genelinde başlığın var olduğu ve konu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Başlığın varlığı ve konu ile ilişkisi bakımından erken implant olan grubun geç implant olan gruba göre daha yüksek puanlar elde etmelerine rağmen her iki grubun becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Anlatım Düzeni Özelliği adı altında yer alan hikayenin giriş gelişme ve sonuçları ile ilgili bulgular incelendiğinde erken ve geç implant olan grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Erken implant olan grup ile kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan fark bulunmazken, bu alanda en yüksek puanların kontrol gruba ait olduğu görülmüştür. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin alt özelliklerine bakıldığında öyküyü başlatma özelliğinde gruplar arasında istatistiksel bir fark olmadığı, geç implant olan grubun dahi bu özelliği yerine getirerek öykülerini başlatabildikleri bulunmuştur. Gelişme bölümünün bir parçası olan ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı özelliği bakımından tüm grupların istatistiksel olarak birbirinden farklı oldukları görülmüştür. Bu durum geç implant olan grupta beklenen bir sonuç iken, erken implant olan grupta bu alanda yetersizlik olduğu bulunmuştur. Erken dönemde koklear implant olan çocukların normal işiten akranları gibi ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler geliştiremediklerini göstermiştir. Ancak implant olma yaşının daha erken olması ve ana düşünceyi desteklemeye uygun eğitim programlarının düzenlenmesi ile koklear implantlı çocukların bu alanda yeterlilik sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Sonuç özelliğinde yer alan paragrafın varlığı özelliği erken ve geç implant olan gruplarda istatistiksel olarak fark yaratmazken, normal grup ile kıyaslandığında geç implant olan grupta istatistiksel fark oluşturmuştur. Bulgular doğrultusunda geç implant olan grubun bir öyküyü başlatabildikleri ancak giriş gelişme ve sonuç özellikleri ile yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun implant olma yaşına bağlı olarak kortekse giden uyarılar da bir gecikmenin oluşumuna ve buna bağlı olarak da geçmişe dayalı bilgi ve deneyimlerdeki eksiklere bağlı olduğu düşünülebilir.

Geç implant olan grubun bulgularına paralel olarak Klecan Aker ve Blondeau (69) yaptıkları araştırmada 7-14 yaş arasındaki işitme engelli öğrencilerin öykülerini

başlatabildiklerini ancak detaylandırarak geliştirmediklerini ve bir sonuca ulaştıramadıklarını bulmuşlardır.

Gormley (74), Yoshinago-Itano, Synder (80), Erdiken(61) yaptıkları çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim edinmedeki eksikliğe bağlı olarak özellikle ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle açıklamada ve açık bir şekilde sunmada, ana düşünceyi örneklerle anlatmada, olayları detaylandırmada ve mantıksal bir tutarlılık ile anlatmada yetersizlikleri olduklarını bulmuşlardır. Bizim çalışmamızda da geç implant olan işitme engelli öğrencilerde bu özelliklerinin tümünde, erken implant olan grupta ise ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle sunma özelliğinde paralel bulgular elde edilmiştir.

Anlatım Zenginliği Özelliği ile ilgili bulgulara bakıldığında geç implant olan grubun istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Geç implant olan grubun sözcükleri ve cümleleri doğru yazmada, sözcükleri yerinde kullanmada ve aynı anlama gelen çeşitli sözcükler kullanmada güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Erken implant olan gruptaki öğrenciler normallere göre daha düşük puanlar almalarına rağmen yazılı anlatım beceri düzeyi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamışlardır. Bu konu ile ilgili yapılan birçok araştırmada işitme engelli çocukların sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu, sık sözcük tekrarı buldukları, konuya uygun kelime seçmekte zorlandıkları, cümlelerdeki fiilleri ve özneleri eksilterek cümlelerin doğruluğunun bozulmasına yol açtıkları bulunmuştur (59,61,66,69,73,80). Bizim çalışmamızda da, geç implant olan grupta bu çalışmalara paralel bulgular elde edilmiştir. Bu durum, geç implant olmaya bağlı olarak dil gelişim düzeyindeki gecikmeler ile açıklanabilir.

İşitme engelli öğrencilerin yazım kuralları ile ilgili kuralları daha yavaş kazandıkları bilinmektedir (59,63,74). Yazım kurallarına uygunluk özelliği ile ilgili bulgular incelendiğinde kağıdı kullanma düzeni ve noktalama işaretlerinin doğruluğu açısından erken ve geç implant olan arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Geç implant olan grubun kağıdı kullanma düzeninde ve noktalama işaretlerini doğru kullanabilmekte sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Yazının okunurluğu ve büyük küçük harf kullanımı açısından geç implant olan grupta erken implant olan grup arasında bir fark bulunmamasına rağmen, normal grup ile kıyaslandığında geç implant olan grubun bu alanlarda yetersizlikleri söz konusudur.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmede anlamlı ve düzeyli yazma etkinliklerine yer verilmesinin büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Yazma sürecinde yer alan taslak çıkarma anlatım düzeni özelliğinde, gözden geçirme ise anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliğinde yarar sağlamaktadır. Bireysel yazı çalışmalarında yazma sürecine bağlı kalınarak bu süreçlerdeki aşamaların ele alınması ile geç implant olan grubun da anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk alanlarındaki yetersizliklerini kısmen de olsa geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle geç implant edilen çocukların eğitimlerinde bireysel yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tomblin ve arkadaşlarının (8) yaptıkları çalışmalarda koklear implant kullanan çocukların edebi(okuma-yazma) becerilerinin yeterliliği ile dil gelişim yeterliliği arasında yüksek derecede bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bizim çalışmamızda da yazılı anlatım beceri düzeyi ile dil gelişim düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüş ancak; ülkemizde 4., 5., 6., 7., 8., sınıflara devam eden çocukların dil gelişim düzeylerini belirleyebilecek standart dil gelişim testi bulunmadığından bu ilişkinin var olup olmadığı belirlenememiştir.

Bu çalışmada yazılı anlatım beceri düzeyini etkileyen temel etken koklear implant olma yaşı olarak ele alınmıştır. Ancak daha önceki yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında koklear implant olma yaşı dışında birçok faktörün yazılı anlatım beceri düzeyini etkileyebileceği görülmüştür. Bizim çalışmamızda koklear implant olma yaşının yanı sıra diğer faktörlerin yazılı anlatım beceri düzeyine etkisi olabileceği düşünülmüş ve diğer faktörler ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

Joint Committee on Infant Hearing'e göre işitme kaybının tanılanmasında en ideal zaman bebeğin doğumundan sonraki ilk 6 aylık dönemidir (89). Son yıllarda yapılan çalışmalarda, erken tanılanan işitme kayıplıların erken müdahale olanaklarından yararlandıkları ve bu durumun da dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu katkı ilerleyen süreçte sosyal duygusal gelişimi, akademik ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (90,91). Bu ilerleme erken tanılanmayla birlikte sağlanan amplifikasyona ve erken dönemde başlayan işitsel eğitim ile açıklanabilir. Bizim çalışmamızda yazılı anlatım becerisi daha iyi olan erken implantlı grubun ortalama 8.9 aylıkken işitme kaybının fark edildiği, tanılarının da ortalama 11.7 aylıkken konulduğu görülürken; geç implant olan grubun

ortalama 17.8 aylıkken işitme kaybının fark edildiği, tanılarının ise ortalama 20.2 aylıkken konulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada erken implant grubun ideal zaman kabul edilen dönemin içinde yer almamaları, çalışmaya dahil edilen çocukların doğum tarihlerinin 1995-2000 yılları arasında olması ve o dönemlerde ülkemizde yeni doğan işitme taramasının yapılmaya başlanmaması ile açıklanabilir. Bu çalışmada, ileri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan hastaların koklear implant olma yaşının azalması ise, işitme kaybının daha erken fark edilmesi ve tanının daha erken konulması ile açıklanabilir. İşitme kaybı geç fark edilen ve tanısı da geç konan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklara da işitme cihazından yeterince fayda sağlayamadıkları için koklear implant uygulanmış ancak bu süreçte kronolojik yaşları da ilerlemiştir.

El- Hakim ve arkadaşlarının (92) çalışmalarında, koklear implant olan çocukların koklear implant kullanım sürelerine ve eğitim alma sürelerine göre yaptıkları karşılaştırmada uzun süre koklear implant kullanan ve eğitim alan çocukların kısa süre implant kullananlara göre dil gelişim performanslarının ve sözcük dağarcıklarının daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Geers ve arkadaşları (24) , çocuklarda implant sonrası meydana gelen dil gelişimin, %54 oranında arttığını, bunda (re)habilitasyonun faktörünün katkısının %12 olduğunu tespit etmişlerdir. Bizim çalışmamızda bu çalışmalara paralel benzer sonuçlar elde edilmiştir. Erken implant olan grubun koklear implant kullanma süresinin ortalama 101.5 ay olduğu ve buna bağlı olarak yazılı dil beceri düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Geç implant olanlarda ise koklear implant kullanma süresi ortalama 62.2 ay olarak tespit edilmiş ve yazılı dil beceri düzeyleri de daha düşük bulunmuştur. Geç implant olan grupta da koklear implant süresi arttıkça yazılı dil becerilerinde de artış görülmektedir ancak bu artış erken implant olan gruba göre daha yavaş ilerlemektedir. Bu durum geç implanta bağlı olarak dili öğrenmede kritik kabul edilen dönemde yeterli işitsel uyaran alınmaması ile açıklanabilir.

Yazılı anlatım becerisinin düzeyi ile sınıf düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Maxwell ve arkadaşlarının (82) yaptıkları bir çalışmada sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatımdaki anlam bütünlüğünün de arttığını bulmuşlardır. Bu durum sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak yazılı anlatımla ilgili eğitim programlarından edilen bilgi ve tecrübeye ayrıca yaşa bağlı olarak da çocuklardaki edebi becerilerin artışı ile açıklanabilir. Bizim çalışmamız da sınıf düzeyi arttıkça yazılı anlatım beceri

düzeyinin artması beklenmiş ancak sınıf aralığının geniş tutulmasına bağlı olarak her sınıfta yetersiz öğrenci değerlendirildiği için sınıf düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Sınıf düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen erken ve geç implant olan her iki grupta da yazılı anlatım yönünden en düşük puanı elde eden öğrencilerin ilköğretim 4. sınıfa devam ettikleri ve değerlendirme yer alan çocuklar arasında yaşlarının en küçük olduğu tespit edilmiştir.

Okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştiren okuma programları edebi becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (93). Catts ve arkadaşları (94) yazma becerisi ile okuma becerisi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bizim çalışmamızda da bu bulguya paralel olarak erken implant edilen grubun ayda okudukları ortalama kitap sayısının daha fazla olduğu bulunmuştur. Erken implant olan grubun yazılı anlatım becerilerinin de daha iyi düzeyde olması okuma deneyimlerinin fazla oluşu ile açıklanabilir.

Geers ve arkadaşları (95) çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların okuma-yazma becerilerinde zorluk yaşadıklarını bildirmiştir. Okuma-yazma becerileri ise ilköğretim birinci sınıfa başlayabilmenin hazır bulunuşluğu açısından en önemli etkenlerdendir. Bu döneme kadar işitsel bilgiden yoksun kalan çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu nedenle geç implant olarak işitsel yoksunluk yaşayan çocukların ilköğretime akranlarından daha geç başlamaları beklenmektedir. Bizim çalışmamızda da erken implant olan grupta yalnızca bir çocuk dışında tüm grubun yaşlıları ile birlikte ilköğretime başladıkları görülürken, geç implant olan gruptaki çocukların ilköğretime yaşlılarından bir ya da iki yıl geç başladıkları görülmüştür. Bu durum geç implant olan grubun dil düzeylerindeki gecikmeye bağlı olarak akademik olarak ilköğretimin birinci sınıfında yerine getirilmesi beklenen beceriler için hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasına bağlanabilir. Geç implant olan grubun akademik becerilerindeki yetersizlik sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak devam edeceği için özel eğitim desteği almaya devam etmeleri de beklenmektedir. Bizim çalışmamızda da geç implant olan grubun %55.6'sının özel eğitim desteği aldığı tespit edilirken; erken implant olan grubun %35.3'ünün özel eğitim almaya devam ettikleri bulunmuştur. Geç implant olan grubun özel eğitim desteği almaya devam etmesi akademik beceri düzeylerinin düşük olması ile açıklanabilir.

Bizim çalışmamızda da ailelerin görüşleri doğrultusunda geç implant olan grubun %50'sinin orta, %50'sininde düşük düzeyde akademik beceriye sahip oldukları görülürken, erken implant olan grubun %29.4'nün çok iyi, %41.1'nin iyi, %29.4'nün de orta düzeyde akademik beceriye sahip oldukları bulunmuştur. Eken dönemde dil gelişiminin desteklenerek, edebi becerilere yönelik çalışmalar yapılmasının, sosyal ve akademik hayatı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir; (96) bu nedenle akademik becerilerin gelişiminde yazılı anlatım çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır.

Sonuç olarak çalışmamızda erken ve geç implant edilen iki grubun yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında belirgin bir fark olduğu görülmüştür. Geç implant edilen grubun normal işiten akranlarından çok daha düşük puanlar elde ettikleri görülürken, erken implant edilen grubun normal işiten yaşlılarına daha yakın puanlar aldıkları ancak düzeylerine tam olarak yetişemedikleri bulunmuştur. Bu durum dil gelişimi için en kritik dönem olan 0-2 yaş arasındaki yetersiz işitsel uyarı ile açıklanabilir. Kritik dil gelişimi evresini içine alan, implant öncesi dönemde en az 6 aylık işitme cihazı deneyimleri olmasına rağmen özellikle konuşma uyarılarının en sık bulunduğu 4000-8000 Hz'lerde işitsel yoksunluğa maruz kalmışlardır. Bu nedenle koklear implantasyon sonrası tüm konuşma frekansları içinde, işitsel sözel iletişim için yeterli işitsel uyarı almalarına rağmen, kritik dil gelişim döneminde maruz kaldıkları uyarı eksikliği, normal işiten yaşlıları ile aralarındaki farkın devam etmesine yol açmıştır.

İleriki araştırmalarda işitme engellilerin yazılı anlatım becerisi ile dil gelişimi arasındaki ilişki, yazma süreçleri, yazılı dil ile okuma-anlama arasındaki ilişki, yazılı anlatımı geliştirmesindeki uygun eğitim programları, akademik becerinin değerlendirmesinde yazılı anlatım gibi konular ele alınarak değerlendirmeler yapılabilir.

Koklear implantasyonun kritik dil gelişimi döneminde uygulanması, çocuğun yaşamının ileri evrelerinde, sadece işitsel ve iletişim açısından değil, yazılı dil becerisinin gelişmesi, akademik becerilerinin yeterliliği ve meslek edinebilme açısından önemlilik taşımaktadır.

SONUÇLAR

Çalışmamızda, 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıfa devam eden 35 koklear implantlı ve 35 normal işiten çocuğun yazılı dil becerileri Yazalı Anlatım Becerisini Değerlendirme Aracı ile değerlendirilmiş, koklear implant olma yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki araştırılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. 4 yaş öncesinde ve 4 yaş sonrasında koklear implant olan çocuklar yazılı anlatım becerilerinde farklı özellikler sergilemişlerdir.
2. Koklear implant olma yaşına bağlı olarak iki grup altında incelenen çocuklar yazılı anlatım beceri düzeylerinde farklılık göstermişlerdir.
3. Koklear implantlı iki grubun anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri incelendiğinde 4 yaş sonrasında implant olanların daha düşük puanlar elde ettikleri bulunmuştur.
4. 4 yaş öncesinde implant olan gruptaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en zorlandıkları becerinin anlatım düzeni özelliğinde yer alan ana düşünceyi destekleme ile ilgili olduğu görülmüştür.
5. 4 yaş sonrasında implant olan gruptaki öğrencilerin ise en fazla zorluğu özellikle anlatım düzeni ve anlatım zenginliği becerilerinde yaşadıkları bulunmuştur.
6. Koklear implantlı iki grubun, yazılı anlatım becerisi kontrol grubu ile karşılaştırılmış, 4 yaş öncesinde implant olan grubun normal işiten akranlarıyla benzer sonuçlar elde ettikleri görülmüştür.
7. Yazılı anlatım beceri düzeyleri daha düşük olan grubun ilköğretime akranlarından daha geç başladıkları ve hala özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları ve akademik becerilerinin de daha düşük olduğu bulunmuştur.

ÖNERİLER

Çalışmamızda, elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. İşitme kayıplı bebekler için, ilk 6 ay içerisinde işitme cihazı uygulamalarına başlanmalıdır.

2. Dil gelişimi için, kritik dönemde uygulanan koklear implantasyonun, çocuğun işitsel, görsel, dil, kişilik, ince-kaba motor ve sosyal uyum becerilerine olumlu katkısı göz önünde bulundurularak kritik yaş döneminde koklear implant uygulamalarına yer verilmelidir.

3. İşitme kayıplı çocukların kompozisyon yazma becerilerini geliştirmek için eğitimlerinde ilkokul 4. sınıftan itibaren yazma sürecinde yer alan aşamalar ile birlikte uygun düzeyde ve amaçlı yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

4. Tüm işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri 3 ayda bir düzenli bir şekilde değerlendirilmelidir. Hangi beceri alanında eksikleri olduğu saptanarak, bu alana yönelik eğitim programları hazırlanmalıdır.

5. İşitme kayıplı çocuklar yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde geçmiş bilgi ve deneyimler büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çocukların aile ve çevreleri yeterli ve gelişimine uygun eğitim, oyun ve yaşam alanları sağlama konusunda bilgilendirilmelidir.

6. İşitme kayıplı çocukların yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile okuma etkinlikleri arasında önemli bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çocukların yaşamlarında kitap, gazete dergi vb okumanın bir alışkanlık haline gelmesi için uygun fırsatlar yaratılmalı, aile bu konuda bilgilendirilerek teşvik edici durumda olması sağlanmalıdır.

7. Koklear implant olma yaşının, yazılı dil becerisi ile ilişkisi daha dar yaş aralıkları esas alınarak ve daha fazla sayıda koklear implantlı çocuk değerlendirilerek araştırılmalıdır.

8. İlköğretime devam eden çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek adına uygun standart testler geliştirmeli ve yazılı anlatım becerisi değerlendirilirken çocukların dil gelişim düzeyleri de beraberinde değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

1. Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil 1. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu.
2. Aktaş, Ş., Gündüz , O. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım (6.bs.). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
3. Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi (2.bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık. s.123-135
4. Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
5. Sennaroğlu, L., Sennaroğlu, G., Yücel, E. (2002). Koklaer İmplantasyon. O. Çelik (Ed.). Kulak Boğaz Hastalıkları ve Baş, Boyun Cerrahisi (s.326-338). Ankara: Turgut Yayıncılık.
6. Bader , J. L. (1997). Language Development for Children Who Are Hearing Impaired. Hull, H.R (Ed.). Aural Rehabilitation Serving Children and Adults (4th ed). (s.129-144). San Diego: Singular Publishing Group.
7. Hammes, D.M., Novak, M.A., Rotz, L.A., Willis M., Edmondson D. M., Thomas J. F. (2002). Early Identification and Cochlear Implantation: Critical Factors for Spoken Language Development.The Annals of Otology, Rhinology and Laryngology, 119, 74-78.
8. Spencer, L.L., Barker L.J., Tomblin J.B. (2003) . Exploring the Language and Literacy Outcomes of Pediatric Cochlear Implant Users. Ear and Hearing, 24(3), 236-247.
9. Cole, E.B. (1992). Promoting emerging speech in birth to 3 year-old hearing impaired children. The Volta Review, 5, 63-77.
10. Elffenbein, J.L., Hardin-Jones, M.A., Davis, J.M. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. Journal of Speech and Hearing Research, 37, 216-226.
11. Yoshinaga-Itano C. (1999). Early speech development in children who are deaf or hard of hearing: Interrelationship language and hearing. The Volta Review, 100, 181-211.
12. McCormick. B., Arcbold, S. (1997). Cochlear Implants for Young Children. Whurr Publishers, London. S.5-59

13. Luxford, W.M. (1994). Surgery for Cochlear İmplantation. İn:Brackmann, D.E., Shelton, C., Arriaga, M.A. (Ed.). Otologic Surgery. (426-436) Philadelphia:WB. Saunders Campany.
14. Derim, D., (2007). Koklear İmplant Olma Yaşının Görsel Dikkat Üzerine Etkisi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
15. Niparko, J.(1998). Cochlear implants, auditory brainstem implants, and surgically implantable hearing aids. In: Cummings, C.,W. (Ed.). Otolaryngology Head and Neck Surgery, St Louis, Missouri, 2934-71.
16. Şahin, R., (2005). Koklear İmplant Uygulana Hastalarda Rezidüel İşitmenin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
17. Sennaroğlu, L. (2004). Koklear İmplantasyon. C. Koç (Ed.). Kulak Burun Boğaz Hastalıkları ve Baş Boyun Cerrahisi (s.403-414). Ankara: Turgut Yayıncılık.
18. Webb, R.L., Pyman, B.C., Franz BKH, et al.(1990).The surgery of cochlear implantation. İn: Clarck, G.M., Tang, Y.C, Patric, J.F, (Eds.). Cochlear Prosthesis. (s.153-79). London: Churchill Livingstone.
19. Fitzpatrick, E., McCrae, R., Scramm, D. (2006). A retrospective study of cochlear implant outcomes in children with residual hearing. BMC Ear, Nose and Throat Disorders, 6:7.
20. Tait, M.E., Nikolopoulos, T.P., Littman, M.E. (2007). Age at implantation and development of vocal and auditory preverbal skills in implanted deaf children. International Journal of Paediatric Otorhinolaryngology, 71, 603-610.
21. Robbins, A.M., Bollard, P.M. (1999). Language Development in Children Implanted with Calrion Cochlear Implant. Ann Otol. Rhinol. LarygolSuppl., 177,113-118.
22. Hammes, D.M., Novak, M.A., Rotz, I.A.(2002). Early Identification and Cochlear Implantation: Critical Factors for Spoken Lnaguage Development. “Eight Symposium on Cochlear Implant in Children” da (Ed. Luxford, M., Einsber, L., Winter, M.). s.74-78.
23. Piosoni, D., Cleary, M., Geers, A., (2000). Individul Differences in Effectiveness of Cochlear Impants in Children Who Are Prelingually Deaf: New Process Measures of Performance. Volta Review, 101, 111-164.

24. Geers, A., Breener, C., Nicholas, J., Uchanski, R., Tye-Murray, N., Tobey, E. (2002). Rehabilitation Factors Contributing to Implant Benefit in Children. *Ann Otol Rhinol Laryngol Suppl*, 189, 127-130.
25. Wang, N.M., Huang, T.S., Wu, C.M., Kirk, K.I. (2007). Pediatric cochlear implantation in Taiwan: Long-term communication outcomes. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71, 1775-1782.
26. Anderson, I., Withhold, V., D'Haese, P.S.C., Zucchini, J., Quevedo, M.S., Martin, J., Shehata, D., W., Phillips, L. (2004). Cochlear implantation in children under the age of two-what do the outcomes show us? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68,425-431.
27. Pang, S., Spencer, L. J., & Tumbling, J. B. (2004). Speech intelligibility of pediatric cochlear implant recipients with seven years of device experience. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1227-1236.
28. Girgin, C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 7, 15-28.
29. Fernald, A. (2004). Hearing, Listening and Understanding: Auditory Development in Infancy. (Eds). G. Bremner, G., A. Fogel. *Infant Development* (s.35-70). USA: Blackwell Publishing.
30. Dönmez, N., Dinçer, Ç., Dereobalı, M., (1993). Okul Öncesi Dil Gelişim Etkinlikleri, Sim Matbaası, Ankara. s.119-121.
31. Estabrooks, W.I. (1997) Auditory-Verbal Practice. (Eds). S. B. Waltzman, N. L. Cohen. *Cochlear Implants* (5th ed). (s.225-256). New York: Thieme Publishers.
32. Zimmermen, I.L., Steiner, V.G., Pond, R.E., Bouher, J.and Lewis, V. (1997). *Preschool Language Scale-3*, The Psychological Corporation Limited, UK.
33. Aksan, D. (1998). *Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlambilimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
34. Deniz, K., (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*, Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
35. Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual.

36. Coşkun, İ. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
37. Alston, J.,(1995). Assesing and Promoting Writing Skills, Stafford:Nasen Publication.
38. Ergenç, İ., (1993). Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu:Dilbilim Araştırmaları, Ankara: Hitit Yayınevi.
39. Özdemir A., (2002) Bilişsel Gelişim Kuramları Işığında Türkçe'nin Anadil Olarak Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
40. Arıcı, A.F., Urgan, S. (2008) İkögretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-327.
41. Milli Eğitim Bakanlığı.(Ocak 2009). Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu. Erişim: 23 Kasım 2009, <http://ttkb.meb.gov.tr>
42. Conway, D., (1985). Children (Re) Creating Writing: A Preliminary Look at The Purposes of Free-Choice Writing of Hearing-Impaired Kindergarteners, Volta Review 87: 91-107.
43. Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E., Cihak, D.F. (2005) Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research& Praticce, 20, 175-183.
44. Nas, R. (2001). Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi, (2.bs.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
45. Urgan, S., (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 461-472 .
46. Özbay, M., (2006). Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
47. Ağca, H., (1999). Yazılı Anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
48. Erkul, R., (2004). Cümle ve Metin Bilgisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
49. Santangelo, T., Karen, R. H., Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Strugglewith Writing, Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5, 1-20.

50. Akyol, H., (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
51. McLoughin, J.A., Rena B. L.(2001). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlemesi. (F.Gencer, Çev.Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. (1970).
52. Girgin, Ü., İşitme Engelli Çocuklarda Yazma Süreci, 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı: Yöntemler –Yaklaşımlar-Srtejiler (11-12 Kasım 2002).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 193, 2003.
53. Brunning, R., Horn, C., (2000). Developing Motivation to Write. Educational Psychologist, 35,25-37.
54. Hyland, K., (2002). Teaching and Resarching Writing. Harlow: Longman, an imprint of pearson education.
55. Güner, G., (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:17,225-230.
56. Tekin, H., (2000). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (14.bs.). Ankara: Yargı Yayınevi.
57. Tompkins, G. E., (2000). Teaching Writing: Balancing Process and Product. (3rd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
58. Korkmaz, H., (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi. Ankara.
59. Heefner , D. L., Pamela C.S., (1998). Assesing the Written Narratives of Deaf Students Using the Six Trait Analytical Scale, Volta Rewiev, 1, 45-68.
60. Yoshinaga-Itano, C., Doris M.D., (1992). When a Story is not a Story: A process Analysis of the Written Language of Hearing- Impaired Children. Volta Rewiev, 95, 131-158.
61. Erdiken, B., (1989). Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolo Üniversitesi İçem’de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
62. Yaman, E., Köstekçi M., (2000). Türk Dii ve Kompozisyon. (2.bs.). Ankara: Gazi Kitapevi
63. Erdiken, B., (1996). Anadolu Üniversitesi İçem Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem

Yöntemi ile Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi , Eskişehir.

64. Wolf, S.A., Maryl, G., (1997). New Writing Assesments: The Challange of Changing Teachers' Beliefs about Students as Writers. *Theory Into Practice* 36, 220-231.

65. Schirmer, B.R., Jill, B., Shawn, M.F. (1999). Using a Writing Assesment Rubric for Writing Development of Children Who Are Deaf. *Exceptional Children* ,65,383-397.

66. Karasu, P.H., Girgin, Ü. (2007) İşitsel-Sözel Yaklaşım ile Eğitim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 146-156.

67. Antia S.D., Reed, S. (2005). Written Language of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 244-255.

68. Yoshinaga-Itano, C . (1996). The Effect of Hearing Loss on The Development of Metacognitive Strategies in Written Language. *Volta Review* , 1, 97-144.

69. Klecan-Aker, J., Blondeau R. (1990). An Examination of the Written Stories of Hearing Impaired School Age Children. *Volta Rewiev*, 92, 275-282.

70. Gunning, T.G.(2003). *Greating Literacy Instruction for All Children*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

71. Tekşan, K., (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

72. Most, T., Aram, D., Andorn, T. (2006). Early Early Literacy in Children with Hearing Loss: A Comparison between Two Educational Systems. *Volta Review*, 106, 5-28.

73. Yoshinaga-Itano C. (1996). How Deaf and Normally Hearing Students Convey Meaning within and between Written Sentences. *Volta Review*, 98, 9-38.

74. Gormley, K., Sarachan –Deily , B. (1987). Evaulating Hearing Impaired Students' Writing: A Practical Approach. *Volta Rewiev*, 89,157-170.

75. Çelen, N., (1993). Ailenin Dil Gelişimine Etkisi F. Oğuzkan (Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları (77-93)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

76. Alexander, K.L., Entwisle, D., Dauber, S.L. (1993). First grade behavior: Its short and long term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
77. Ramsey, C., (1997). *Deaf Children in Public Schools*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
78. Mayer, C., (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 411-431.
79. Musselman, C., Szanto, G., (1998). The Written Performance of Deaf Adolescents: Patterns of Performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257.
80. Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L., (1985). Form and Meaning in the Written Language of Hearing Impaired Children. *Volta Review*, 87, 75-90.
81. Marschark, M., Mouradian, V., Halas, M. (1994). Discourse Rules in the Language Processing of Deaf and Hearing Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 80-82. Maxwell, M. M., Falick, T. G. (1992). Cohesion and Quality in Deaf and Hearing Children's Written English. *Sign Language Studies*, 77, 345–371.
83. Hadi, T. (1980). *İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
84. Erdiken, B. (2003). *İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1493, İşitme Engelliler Yüksekokulu Yayınları No:5.
85. Demirel Ö.(2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (5.bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
86. Sumbuloğlu, K., Sumbuloğlu V. (2002). *Biyoistatistik* (10. bs.). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
87. Svirsky, M. A., Teoh, S.W., Neuburger, H. (2004). Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation, *Audiol. Neurotol*, 9, 224-233.
88. Wang, N.M., Huang, T.S., Wu, C.M.(2007). Pediatric cochlear implantation in Taiwan: Long-term communication outcomes. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* , 71, 1775-1782.

89. Joint Committee on Infant Hearing. (2000). Year 2000 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs, *Pediatrics*, 4, 798-817.
90. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., Mehl, A. (1998). Language of early and later-identified children with hearing loss. *American Academy of Pediatrics*, 105, 1161-1171.
91. Kennedy C.R., McCann, D.C., Campbell, M.C., Law, C.M., Mullee, M., Petrou,S., Watkin, P., Worsfold S., Yuen H.M., Stevenson, J. (2006). Language Ability after Early Detection of Permanent Childhood Hearing Impairment. *The New England Journal of Medicine*, 354, 2131-2141.
92. El- Hakim,H., Levasseur, J., Papsin, B. C. (2001). Assesment of Vocabulary Development in Children After Cochlear Implantation. *Arch Otolaryngol Head Neck Surg*,127,1053- 1059.
93. Heenan, R.A. (2006) Literacy and Deafness: A Qualitative Analysis into the Efficacy of an Adapted Reading Program, Doctora Thesis, University of South California: USA.
94. Catts, H., Tomblin, J.B. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders and Language Impairment among Second-grade Children. *J. Child Psychol Pschiat*, 41,473-482.
95. Geers, A.E. (2002). Factors Affecting the Development of Speech, Language, and Literacy in Children With Early Cochlear Implantation. *American Speech-Language-Hearing Association*, 33,172-183.
96. French, M.M. (1999). Starting with Assessment. In (Ed.), *Starting with Assessment: A Development Approach to Deaf Children's Literacy*. Washington, D.C.: Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University.

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle <u>katılmıyorum</u>	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Türkçe dersi çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7. Türkçe dersinden korkarım.					
8. İlerde Türkçeyle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılrsa mutlu olurum.					
11. İlerde Türkçeyle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.					
12. Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
13. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14. Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15. Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka ders alırım.					
16. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
17. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18. Boş zamanlarımda Türkçeyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
20. Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21. Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
22. Türkçe dersinden çekinirim.					
23. Türkçe dersine, sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25. Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26. Günün belirli zamanlarını serbest okumaya ayırmaktan hoşlanırım.					
27. Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.					
28. Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29. İnsanın temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
30. Ders kitapları dışında kitap okumaktan hoşlanmam.					
31. Tatilde yapmaktan en fazla hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32. İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum					

YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

Puan

BAŞLIK

Başlığın Varlığı	1
Başlığın Konuyla İlişkisi	2

ANLATIM DÜZENİ

Giriş		
	Paragrafın Varlığı	1
	Konunun veya Ana Düşüncenin Açıklanması	5
	Konunun Açık Bir Şekilde Sunulması (Sunuş Açıklığı)	5
Gelişme		
	Ana Düşüncenin Açıklandığı Paragrafın Varlığı	1
	Ana Düşünceyi Destekleyen Yardımcı Düşüncelerin Varlığı	6
	Olay, Duygu ve Düşünceleri Mantıksal Bir Tutarlılık ve Sırayla Yazma	10
	Konuyu/Ana Düşünceyi Açık Bir Şekilde Sunma	10
	Düşünce Tekrarlarından Kaçınma	3
Sonuç		
	Paragrafın Varlığı	1
	Ana Düşünceyi Bir Sonuca Götürme	9

ANLATIM ZENGİNLİĞİ

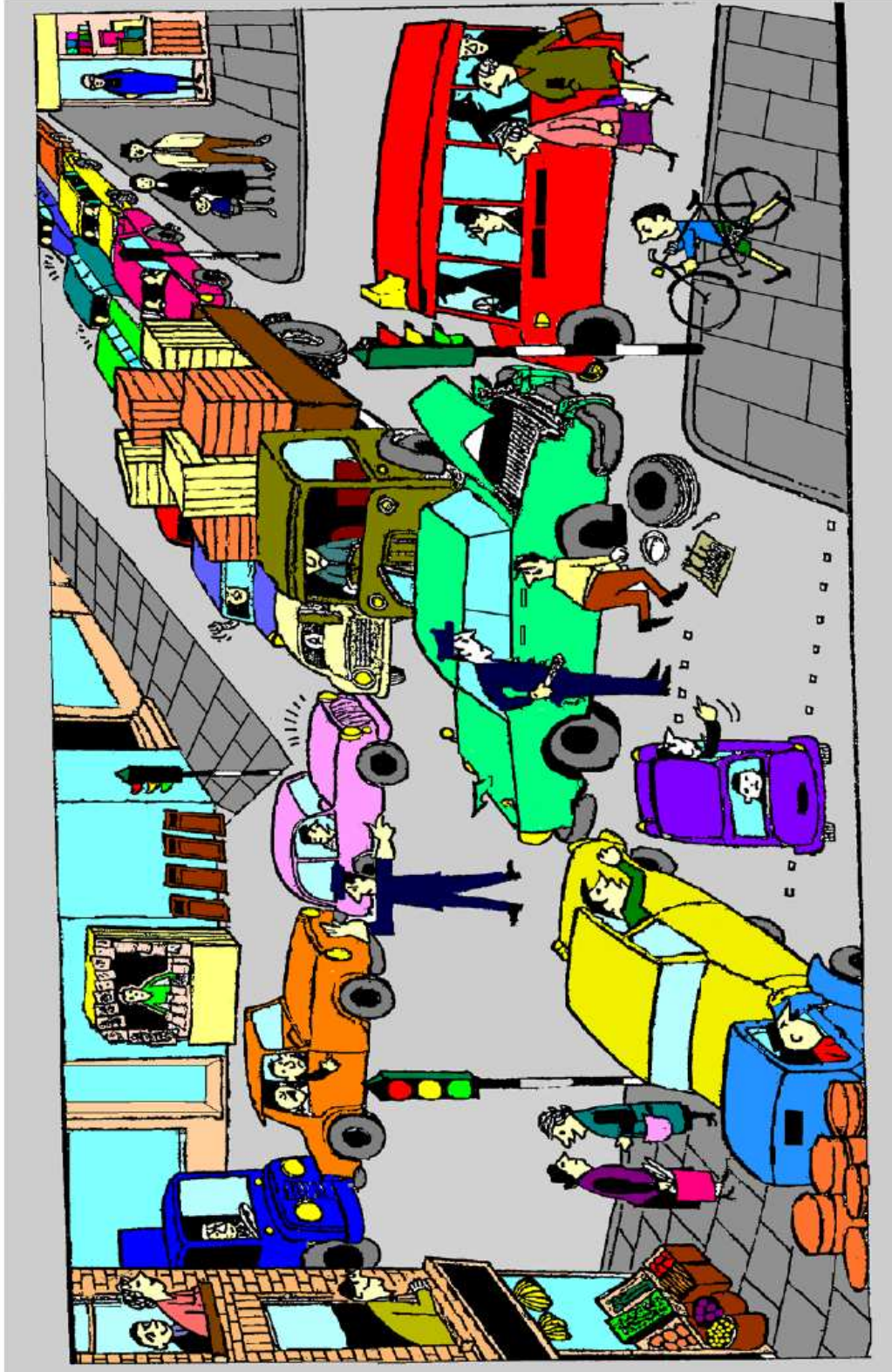
Sözcükleri Doğru Yazma	6
Sözcükleri Doğru ve Yerinde Kullanma	6
Cümlelerin Doğruluğu	8
Düşünceleri Açıklamada Sözcük Tekrarından Kaçınma/Aynı Anlama Gelen Çeşitli Sözcükleri Kullanma	4

YAZIM KURALLARINA UYGUNLUĞU

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



YAZILI ANLATIM BECERİSİ DEĞERLENDİRME ARACI

PUAN	TANIMI	YAZILI ANLATIM DAVRANIŞLARI
0-20 “Çok Az Yazıyor”	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin yetersiz kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeler yan yana getirilerek cümlelere ulaşılır. • Resimde görülenler birkaç cümle ile anlatılır. • Ana ve yardımcı düşünceler ifade edilmez.
21-40 “Az Yazıyor”	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin çok az kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceler giriş özelliği taşıyacak şekilde ifade edilir. • Olaylar sıra ile anlatılır. • Ana ve yardımcı düşünceler bir ya da iki cümle ile açıklanır.
41-60 “Kısmen Yazıyor”	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin orta derecede kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceler giriş-gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir. • Resimde görülenlerin dışında kısmen kişisel sonuçlara ulaşılır. • Az da olsa ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir
61-80 “İyi Yazıyor”	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin çoğunun etkin kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceler giriş-gelişme ve sonuç özellikleri içerecek şekilde düzenlenir ve detaylandırılır. • Resimden yola çıkılarak kişisel sonuçlara ulaşılır. • Ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenir.
81-100 “Çok İyi Yazıyor”	Yazılı anlatım beceri özelliklerinin tamamının oldukça etkin kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceler ve yazının düzeni giriş-gelişme ve sonuç bölümlerinde eksiksiz ele alınır. • Giriş-gelişme ve sonuç bölümleriyle tutarlı bir şekilde ulaşılan sonuç tamamen kişiseldir. • Ana düşünce açık bir şekilde ifade edilir ve yardımcı düşünceler sunulur.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi
Tıbbi Araştırmalar Yerel Etik Kurulu

EK 5






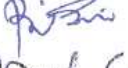
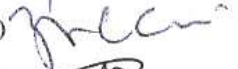


13 TEMMUZ 2009

Sayı : B.30.2.HAC.0.20.05.04/ 1623
Konu :

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 02 TEMMUZ 2009 PERŞEMBE günü
Toplantı No : 2009/8
Proje No : LUT 09/45 (Değerlendirme Tarihi: 14.05.2009)
Karar No : LUT 09/45 -92

Fakültemiz Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Gonca Sennaroğlu'nun sorumlu araştırmacısı olduğu, Yrd. Doç. Dr. Esra Yücel ile birlikte çalışacakları Ayten Yaşamsal'ın tezi olan LUT 09/45 kayıt numaralı ve "**Koklear İmplant Olma Yaşının Yazılı Dil Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi**" başlıklı proje önerisi Kurulumuzda değerlendirilmiş olup, Tıbbi Etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. E. Rüştü Onur (Başkan) 
2. Prof. Dr. Murat Yurdakök (Üye) KATILMADI
3. Prof. Dr. Osman Abbasoğlu(Üye) 
4. Prof. Dr. Mithat Haliloğlu (Üye) 
5. Prof. Dr. Türkan Eldem (Üye) 
6. Prof. Dr. Pınar Fırat (Üye) KATILMADI
7. Prof. Dr. Erdem Aydın (Üye) KATILMADI
8. Prof. Dr. H. Asuman Özkara (Üye) KATILMADI
9. Prof. Dr. Tanju Besler (Üye) KATILMADI
10. Prof. Dr. Haydar A. Demirel(Üye) 
11. Prof. Dr. Bülent Sivri (Üye) 
12. Prof. Dr. Zafer Çehrelî (Üye) 
13. Doç. Dr. Bilgehan Yalçın (Üye) 
14. Doç. Dr. Ümit Yaşar (Üye) 
15. Doç. Dr. Mutlu Hayran (Üye) 