



**PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINA GÖRE  
YAPILANDIRILMIŞ GÖRSELLERİN 6, 7 VE 8. SINIF  
İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA  
BECERİLERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Bünyamin SARİKAYA**

**Doktora Tezi**

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**

**2016**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINA GÖRE YAPILANDIRILMIŞ  
GÖRSELLERİN 6, 7 VE 8. SINIF İŞİTME ENGELLİ  
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ

(The Effects of Visuals Configured According to Levels of Problem  
Solving on Writing Skills and Attitudes of the Hearing Impaired  
Students at 6th, 7th and 8th Grades)

DOKTORA TEZİ

**Bünyamin SARİKAYA**

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

**ERZURUM**  
**Ağustos, 2016**

## KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Bünyamin SARİKAYA tarafından hazırlanan “PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINA GÖRE YAPILANDIRILMIŞ GÖRSELLERİN 6, 7 VE 8. SINIF İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ” başlıklı çalışma 18 / 08 / 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Akif ARSLAN

İmza:



Danışman : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:



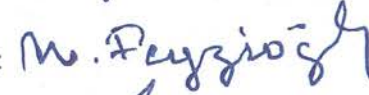
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ

İmza:



Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza:



Jüri Üyesi : Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08 / 08 / 2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü



## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINA GÖRE YAPILANDIRILMIŞ GÖRSELLERİN 6, 7 VE 8. SINIF İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin .... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

09. / 09 / 2016

Bünyamin SARİKAYA





## ÖN SÖZ

Engelli bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları için onlara verilecek en anlamlı destek nitelikli eğitimidir. Bu da ancak ‘özel eğitim’ kapsamında ve özel yöntem ve araçlarla gerçekleştirilebilir. Türkiye’de özel eğitim alanının son yıllarda geliştiği ve kuramsal - deneysel çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda görme ve işitme engellilerin ana dil olarak Türkçe öğrenimleri ile ilgili sorunların betimlenmesine ve çözümlenmesine yönelik bilimsel çalışmalar da yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışma bu alana - az da olsa - bir katkı sağlamak amacıyla işitme engelli öğrencilerin ana dil olarak Türkçe eğitimi kapsamında gerçekleştirilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda görsellerin sık sık kullanılması gerektiği ifade edilmiş ancak bu yönde çok yönlü bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan çalışmalarda da işitme engelli öğrencilerin özellikle yazma becerisinin gelişmesi için görsel öğelerin varlığının büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada alan yazındaki bu boşluğun giderilmesi amaçlanmış ve işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarının gelişmesinde problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin işlevi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Problem çözme basamakları belirlenerek bunlara uygun görseller seçilmiş, bu yolla yapılandırılan etkinlikler işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılmıştır. Çalışma sırasında öğrencilerin süreci ilgiyle takip ettikleri, derslerden sıkılmadıkları gözlenmiş; çalışmanın sonucunda da yazma beceri ve tutumlarında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir fark meydana geldiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında bana bilgi ve tecrübesiyle destek olan, samimi duygularını benden hiç esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ’ye en içten duygularıyla teşekkür ederim. Desteğini hiçbir zaman unutamayacağım Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU’na saygılarımı sunarım. Ailesine, çocuklarına ayırması gereken zamanını bana ayıran ve sürekli desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ’e şükranlarımı sunarım.

Çalışmayı yürüttüğüm Erzurum Dede Korkut İşitme Engelliler Ortaokulundaki idareci, öğretmen, öğrenci ve personele teşekkür ederim. Değerini kelimelerle anlatamadığım ailem, annem - babam ve hayat arkadaşına teşekkürü borç bilirim.

**Erzurum - 2016**

**Bünyamin SARİKAYA**

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### **PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINA GÖRE YAPILANDIRILMIŞ GÖRSELLERİN 6, 7 VE 8. SINIF İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Bünyamin SARİKAYA**

**2016, 346 sayfa**

Bu deneysel çalışmada problem çözme basamada problem çözme basamakları dikkate alınarak hazırlanmış görsel materyallerin 6., 7., 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerden oluşan etkinlikler kullanılmıştır.

Türkçe dersi kapsamında yürütülen bu çalışma 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde yapılmıştır. 13 hafta boyunca devam eden araştırmanın çalışma grubunu Erzurum Dede Korkut İşitme Engelliler Ortaokulunda öğrenimine devam eden 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışma, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma araştırma yöntem desenlerinden “*açımlayıcı sıralı desen*” kullanılmıştır. Bu yöntemin temel özelliği; nicel yöntemle elde edilip analiz edilen verilerin, nitel yöntem ile elde edilen verilerle desteklemesidir. Çalışma için biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Çalışma için her sınıfta (altı, yedi ve sekizinci sınıflar) deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her gruba ön test ve son testler uygulanmış, uygulama sonucunda grupların ön test - son test farkları incelenmiştir. Gruplarda yer alan deneklerin dağılımları *sistemik örnekleme yoluyla* yapılmıştır. Deney grubuna Türkçe dersi, problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsel etkinliklerle verilirken kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle (Türkçe Dersi Öğretim Programı) verilmiştir. Çalışma için her iki gruba da ön test ve son test uygulanmış, uygulama sonucunda hem her iki grubun kendi içinde ön test - son test farkları, hem de iki grubun son test farkları değerlendirilmiştir. Karma yöntemle göre yapılan çalışmada ayrıca uygulama sonunda, deney grubunda yer alan işitme engelli öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Veriler nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen *Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda yer alan *Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu* kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından

geliştirilen *Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu* ve *Gözlem Formları* (1-2) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmış; nicel verilerin çözümlenmesinde istatistik programından yararlanılmıştır. Bağımlı örneklemelerde t-testi, bağımsız örneklemelerde t-testi ve değişkenlerde Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğiyle ilgili normallik testi (Shapiro) yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme basamaklarına uygun hazırlanan görsel etkinliklerle Türkçe dersini işleyen deney grubunda yer alan işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumları ile ilgili son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan işitme engelli öğrencilerin son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve öğrenci gözlem ve görüş alma formlarının da bunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Problem çözme, görsel, işitme engeli, yazma becerisi

## **ABSTRACT**

### **DOCTORAL DISSERTATION**

#### **THE EFFECTS OF VISUALS CONFIGURED ACCORDING TO LEVELS OF PROBLEM SOLVING ON WRITING SKILLS AND ATTITUDES OF THE HEARING IMPAIRED STUDENTS AT 6TH, 7TH AND 8TH GRADES**

**Bünyamin SARİKAYA**

**2016, 346 pages**

In this study, the activities, which are consisted of visuals structured according to problem-solving digits and may have an impact on writing skills and manners of students having impaired hearing and receiving education at sixth, seventh and eighth grades, were used. Purpose of the study is to research effect of visuals prepared by taking problem-solving digits into consideration on writing skills and manners of students having impaired hearing and receiving education at sixth, seventh and eighth grades.

Conducted within the context of Turkish lesson, this study was done in spring term in 2015-2016 school year. Study group of the study maintaining during thirteen weeks was consisted of Grade 6, Grade 7 and Grade 8 students having impaired hearing and receiving education in Erzurum Dede Korkut Hearing-Impaired Secondary School.

In the study, mixed method integrating results of the study by using quantitative and qualitative data collection methods was used. In the research, from the patterns of mixed research methods, “exploratory sequential pattern” was used. The main property of this method is that data obtained through quantitative method and analysed is followed and supported by the data obtained through qualitative method. For the study, two group- one was experimental group, another was control group- were formed. In every grade (Grade 6,7 and 8), experimental and control groups were formed for the study. Pretest and posttest were carried out to every group and as a result of the implementation, pretest-posttest disparities of the groups were examined. Dispersions of the test subjects being in groups were made through “systematic sampling”. While Turkish lesson was given to experimental group with the visuals structured according to problem-solving digits, it was given to the control group with traditional method (Turkish Lesson Curriculum). For the study, pretest and posttest were carried out to both group and as a result of the study, both pretest-posttest disparities in both group were examined and posttest disparities of both group were examined. In the research done according to mixed method, moreover, in the end of the implementation, ideas of the students having impaired hearing and being in experimental group on the visual activities prepared according to problem-solving digits were appealed.

Data were obtained with qualitative and quantitative data collection tools. In obtaining the data, “*Attitude Scale towards Writing*”, developed by Susar Kırmızı (2009) and “*Assessment Form for Written Expression*”, taking part in Turkish Lesson Curriculum (2006) were used. In collection of qualitative data, *Feedback Form of Student about Turkish Lesson Given with Visuals Structured According to Problem-Solving Digits and Observation Forms (1-2)* were used.

In analyses of the data, qualitative and quantitative data analysis methods were utilised. Statistical programme was benefited when quantitative data were analysed. In dependent samples, t-test was used, in independent samples, t-test was used and in variationals, analysis of variance (ANOVA) was used. In addition, normality test (Shapiro) was conducted for whether pretest-posttest points of experimental and control groups showed normal dispersion. Qualitative data were analysed with content analysis.

According to the findings obtained from the study, posttest points of the students, who took Turkish lesson with visual activities prepared consonant to problem-solving digits and took part in experimental group and have impaired hearing, for their writing skills and manners are significantly higher than those of the students, who took Turkish lesson with traditional method and took part in control group and have impaired hearing.

**Keywords:** Problem Solving, visual, hearing impaired, writing skill

## İÇİNDEKİLER

|                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| KABUL VE ONAY .....                | i     |
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ..... | ii    |
| ÖN SÖZ .....                       | iii   |
| ÖZET.....                          | iv    |
| ABSTRACT .....                     | vi    |
| TABLolar DİZİNİ .....              | xiii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....               | xviii |
| KISALTMALAR DİZİNİ.....            | xix   |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|                               |          |
|-------------------------------|----------|
| <b>1. GİRİŞ.....</b>          | <b>1</b> |
| 1.1. Problem durumu.....      | 1        |
| 1.1.1. Problem Cümlesi .....  | 3        |
| 1.1.2. Alt problemler .....   | 4        |
| 1.2. Araştırmanın amacı ..... | 5        |
| 1.3. Araştırmanın önemi.....  | 5        |
| 1.4. Varsayımlar .....        | 6        |
| 1.5. Sınırlılıklar .....      | 6        |
| 1.6. Tanımlar .....           | 6        |

## İKİNCİ BÖLÜM

|                                                             |          |
|-------------------------------------------------------------|----------|
| <b>2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>       | <b>7</b> |
| 2.1.Kuramsal Çerçeve .....                                  | 7        |
| 2.1.1. Problem Çözme .....                                  | 7        |
| 2.1.1.1.Problem nedir? .....                                | 7        |
| 2.1.1.2. İyi bir problemin taşıması gereken özellikler..... | 8        |
| 2.1.1.3. Problem türleri.....                               | 9        |
| 2.1.1.3.1. İyi yapılandırılmış problemler.....              | 9        |
| 2.1.1.3.2. İyi yapılandırılmamış problemler .....           | 10       |
| 2.1.1.4. Problem çözme (Süreci) .....                       | 10       |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.1.5. Problem Çözmenin Yararları .....                                     | 15 |
| 2.1.1.6. Problem çözmeye ilgili kuramlar .....                                | 16 |
| 2.1.1.6.1. John Dewey' in yansıtımlı düşünce kuramı .....                     | 16 |
| 2.1.1.6.2. Karl Popper ve problem çözme kuramı.....                           | 16 |
| 2.1.1.6.3. Thorndike ve deneme - yanılma yoluyla problem çözme .....          | 17 |
| 2.1.1.6.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı .....                       | 17 |
| 2.1.1.6.5. Mountrose ve 5 aşamalı sorun çözme yaklaşımı.....                  | 18 |
| 2.1.1.6.6. Köhler ve iç görü öğrenmesi yoluyla problem çözme .....            | 18 |
| 2.1.1.6.7. Bandura problem çözme ve kendine yeterlilik modeli.....            | 18 |
| 2.1.1.6.8. Hermann yaratıcı problem çözme modeli .....                        | 19 |
| 2.1.1.7. Problem çözme stratejileri.....                                      | 19 |
| 2.1.1.8. Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Özellikleri.....           | 20 |
| 2.1.2. Dil.....                                                               | 23 |
| 2.1.3. Dil Becerileri .....                                                   | 24 |
| 2.1.3.1. Dinleme .....                                                        | 24 |
| 2.1.3.1.1. Dinlemenin tanımı ve özellikleri.....                              | 24 |
| 2.1.3.1.2. Dinleme türleri ve yöntemleri .....                                | 25 |
| 2.1.3.2. Okuma .....                                                          | 27 |
| 2.1.3.2.1. Okumanın tanımı ve özellikleri.....                                | 27 |
| 2.1.3.2.2. Okuma türleri ve yöntemleri .....                                  | 28 |
| 2.1.3.3. Görsel okuma .....                                                   | 30 |
| 2.1.3.3.1. Görsel nedir? .....                                                | 31 |
| 2.1.3.3.2. Görselleri oluşturan unsurlar .....                                | 34 |
| 2.1.3.3.3. Görsellerin sınıf ortamında kullanımı .....                        | 36 |
| 2.1.3.3.4. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili kazanımlar ..... | 37 |
| 2.1.3.3.5. Görsel okumanın önemi .....                                        | 39 |
| 2.1.3.3.6. Görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler.....                   | 41 |
| 2.1.3.3.7. Görsel okuma becerisine yönelik yöntem ve teknikler .....          | 46 |
| 2.1.3.3.8. Görsel okuma becerisinde kullanılan materyaller .....              | 55 |
| 2.1.3.4. Konuşma.....                                                         | 61 |
| 2.1.3.4.1. Konuşmanın tanımı ve özellikleri .....                             | 61 |
| 2.1.3.4.2. Konuşma türleri ve yöntemleri.....                                 | 62 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.3.5. Yazma.....                                                   | 63  |
| 2.1.3.5.1. Yazmanın tanımı ve özellikleri .....                       | 63  |
| 2.1.3.5.2. Yazma eğitiminde amaçlar ve ilkeler .....                  | 65  |
| 2.1.3.5.3. Yazma süreci .....                                         | 67  |
| 2.1.3.5.4. 2006 Türkçe dersi öğretim programında yazma eğitimi .....  | 69  |
| 2.1.3.5.5. Yazma becerisini geliştirme yöntem ve teknikleri .....     | 73  |
| 2.1.4. İşitme Engeli Kavramı .....                                    | 75  |
| 2.1.4.1. İşitme engelinin nedenleri .....                             | 76  |
| 2.1.4.1.1. Doğum öncesi nedenler .....                                | 76  |
| 2.1.4.1.2. Doğum sırasındaki nedenler .....                           | 78  |
| 2.1.4.1.3. Doğum sonrası nedenler .....                               | 78  |
| 2.1.4.2. İşitme engelinin sınıflandırılması.....                      | 79  |
| 2.1.4.2.1. İşitme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırılması..... | 79  |
| 2.1.4.2.2. İşitme engelinin derecesine göre sınıflandırılması.....    | 79  |
| 2.1.4.2.3. İşitme engelinin oluş yerine göre sınıflandırılması .....  | 80  |
| 2.1.4.3. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler .....    | 81  |
| 2.1.4.3.1. Doğal işitsel yöntem.....                                  | 81  |
| 2.1.4.3.2. Bütüncül yöntem .....                                      | 81  |
| 2.1.4.3.3. İki dil yöntemi .....                                      | 82  |
| 2.1.4.4. İşitme engellilerde dil gelişimi .....                       | 83  |
| 2.1.4.5. İşitme engelli öğrencilerin temel dil becerileri.....        | 86  |
| 2.1.4.5.1. Okuma .....                                                | 86  |
| 2.1.4.5.2. Dinleme .....                                              | 87  |
| 2.1.4.5.3. Konuşma.....                                               | 88  |
| 2.1.4.5.4. Yazma.....                                                 | 88  |
| 2.1.4.6. İşitme engelli bireyler destek eğitim programı (İEBDEP)..... | 91  |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                        | 94  |
| 2.2.1. İşitme Engelliler ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....          | 94  |
| 2.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....     | 101 |
| 2.2.3. Görsel Okuma ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....                | 105 |



### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>                                                                                                                 | <b>110</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                                        | 110        |
| 3.2. Araştırmanın Deseni.....                                                                                                         | 111        |
| 3.3. Çalışma Grubu .....                                                                                                              | 115        |
| 3.3.1. Grupların Oluşturulması.....                                                                                                   | 116        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                      | 117        |
| 3.4.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....                                                                                              | 117        |
| 3.4.2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu .....                                                                                      | 118        |
| 3.4.3. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen<br>Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu ..... | 118        |
| 3.4.5. Gözlem Formları .....                                                                                                          | 118        |
| 3.5. Verilerin Toplanması .....                                                                                                       | 120        |
| 3.5.1. İşlem Basamakları .....                                                                                                        | 120        |
| 3.5.2. Deney ve Kontrol Grubunda Ders İşleme Süreci.....                                                                              | 132        |
| 3.6. Verilerin Analizi.....                                                                                                           | 135        |
| 3.6.1. Nicel Verilerin Analizi .....                                                                                                  | 135        |
| 3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....                                                                                                   | 136        |

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|                                                                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>                                                                                                                        | <b>137</b> |
| 4.1. Nicel Verilerle İlgili Bulgular .....                                                                                                              | 137        |
| 4.1.1. Yazma Tutumlarına Yönelik Bulgular .....                                                                                                         | 137        |
| 4.1.2. Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular .....                                                                                                        | 151        |
| 4.2. Nitel Verilerle İlgili Bulgular.....                                                                                                               | 165        |
| 4.2.1. Gözlem Formlarına Yönelik Bulgular.....                                                                                                          | 165        |
| 4.2.2. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen<br>Türkçe Dersi ile İlgili Öğrenci Görüş Alma Formuna Yönelik Bulgular..... | 179        |

### BEŞİNCİ BÖLÜM

|                                             |            |
|---------------------------------------------|------------|
| <b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b> | <b>191</b> |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma.....                 | 191        |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                                  | 201 |
| KAYNAKÇA.....                                                                                                                        | 203 |
| EKLER.....                                                                                                                           | 232 |
| EK 1. Resmi İzin Belgesi .....                                                                                                       | 232 |
| EK 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanımı Etik İzni.....                                                                       | 234 |
| EK 3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği .....                                                                                             | 235 |
| EK 4. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu.....                                                                                       | 236 |
| EK 5. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe<br>Dersi ile İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu ..... | 237 |
| EK 6. Gözlem Formu 1 .....                                                                                                           | 239 |
| EK 7. Gözlem Formu 2 .....                                                                                                           | 240 |
| EK 8. Etkinlikler - Kazanımlar - Temalar - Temel Dil Becerileri .....                                                                | 241 |
| EK 9. Öğrencilere Ait Etkinlik Kâğıtlarından Örnekler .....                                                                          | 294 |
| EK 10. Öğrencilerin Yazılı Metinlerinden Örnekler.....                                                                               | 299 |
| EK 11. Etkinliklerde Kullanılan Görseller ve Kaynakları .....                                                                        | 303 |
| EK 12. Deney Grubu Sınıf İçi Etkinliklerden Örnekler.....                                                                            | 319 |
| EK 13. Yazma Becerisi Puan Ortalamaları.....                                                                                         | 323 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                                                                                       | 325 |

## TABLolar DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 2.1 Problem Çözme Sürecinin Çeşitli Sınıflandırılmaları .....                                                                                                                                                                | 12  |
| Tablo 2.2 Problem Çözme Sürecinin Farklı Bilim Dallarına Göre İşleyiş Süreci .....                                                                                                                                                 | 22  |
| Tablo 2.3 Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Kazanımlarının Sınıf<br>Düzeylerine Göre Dağılımı .....                                                                                                                     | 37  |
| Tablo 2.4 İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırması .....                                                                                                                                                                    | 80  |
| Tablo 2.5 İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programında Yer Alan Modüller .....                                                                                                                                                | 92  |
| Tablo 3.1 Açıklayıcı Sıralı Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması .....                                                                                                                                                   | 112 |
| Tablo 3.2 Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü .....                                                                                                                                                                                | 114 |
| Tablo 3.3 Çalışma Deseni .....                                                                                                                                                                                                     | 115 |
| Tablo 3.4 Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....                                                                                                                                                              | 117 |
| Tablo 3.5 $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler .....                                                                                                                                                  | 122 |
| Tablo 3.6 Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle<br>Hazırlanan Etkinliklerin Oluşturulması Sürecinde Kapsam Geçerliliğini<br>Değerlendiren Uzman Grubunun Demografik Özellikleri.....                        | 123 |
| Tablo 3.7 “Problemi Tanımak ve Problemle Uğraşma İhtiyacı Duymak”<br>Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme<br>Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar .....                                                              | 124 |
| Tablo 3.8 “Problemi Tanımak ve Problemle Uğraşma İhtiyacı Duymak”<br>Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO .....                                                                                                                   | 124 |
| Tablo 3.9 “Problemi Açıklamaya, Problemin Niteliğini, Alanını Tanımaya ve<br>Onunla İlgili Alt Problemleri Kavramaya Çalışmak” Basamağını<br>Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde<br>Edilen Sonuçlar ..... | 125 |
| Tablo 3.10 “Problemi Açıklamaya, Problemin Niteliğini, Alanını Tanımaya ve<br>Onunla İlgili Alt Problemleri Kavramaya Çalışmak” Basamağını<br>Karşıllayan Sorular ve KGO .....                                                     | 126 |
| Tablo 3.11 “Problemle İlgili Veri ve Bilgileri Toplamak” Basamağını Karşıllayan<br>Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar....                                                                            | 126 |
| Tablo 3.12 “Problemle İlgili Veri ve Bilgileri Toplamak” Basamağını Karşıllayan<br>Sorular ve KGO.....                                                                                                                             | 127 |

|                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 3.13 “Problemin Özüne Uygun Düşecek Verileri Seçmek ve Düzenleme”<br>Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme<br>Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar .....                          | 127 |
| Tablo 3.14 “Problemin Özüne Uygun Düşecek Verileri Seçmek ve Düzenleme”<br>Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO .....                                                                               | 128 |
| Tablo 3.15 “Toplanmış Verilerin Işığında Muhtemel Çözüm Yollarını Tespit<br>Etmek” Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme<br>Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar .....                  | 128 |
| Tablo 3.16 “Toplanmış Verilerin Işığında Muhtemel Çözüm Yollarını Tespit<br>Etmek” Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO .....                                                                       | 129 |
| Tablo 3.17 “Çözüm Şekillerini Değerlendirmek ve Duruma Uygun Olanlar<br>Arasından En İyisini Seçmek” Basamağını Karşıllayan Sorular İçin<br>Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar..... | 129 |
| Tablo 3.18 “Çözüm Şekillerini Değerlendirmek ve Duruma Uygun Olanlar<br>Arasından En İyisini Seçmek” Basamağını Karşıllayan Sorular ve<br>KGO .....                                                  | 130 |
| Tablo 3.19 “Kararlaştırılan Çözüm Yolunu Uygulamak” Basamağını Karşıllayan<br>Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar....                                                   | 130 |
| Tablo 3.20 “Kararlaştırılan Çözüm Yolunu Uygulamak” Basamağını Karşıllayan<br>Sorular ve KGO.....                                                                                                    | 131 |
| Tablo 3.21 “Kullanılan Problem Çözme Yöntemini Değerlendirmek” Basamağını<br>Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde<br>Edilen Sonuçlar .....                                   | 131 |
| Tablo 3.22 “Kullanılan Problem Çözme Yöntemini Değerlendirmek” Basamağını<br>Karşıllayan Sorular ve KGO .....                                                                                        | 132 |
| Tablo 3.23 Yazma İçin Önerilen Sözler.....                                                                                                                                                           | 134 |
| Tablo 3.24 Normallik testi (tutum) .....                                                                                                                                                             | 135 |
| Tablo 3.25 Normallik testi (yazma becerisi).....                                                                                                                                                     | 136 |
| Tablo 4.1 Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Tutum<br>Puanlarının Bağımlı Örneklemelerde t-testi ile Analizi.....                                                           | 137 |
| Tablo 4.2 Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Tutum<br>Puanlarının Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi .....                                                         | 138 |

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 4.3 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının<br>Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi....                        | 139 |
| Tablo 4.4 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Sınıf<br>Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                         | 140 |
| Tablo 4.5 Tukey Testi Sonuçları.....                                                                                                                                     | 141 |
| Tablo 4.6 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının<br>Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi<br>Karşılaştırılması .....              | 142 |
| Tablo 4.7 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının<br>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans<br>Analizi Karşılaştırılması.....       | 143 |
| Tablo 4.8 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının<br>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans<br>Analizi Karşılaştırılması.....       | 144 |
| Tablo 4.9 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının İşitme<br>Engelli Oluş Zamanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi<br>Karşılaştırılması ..... | 145 |
| Tablo 4.10 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının<br>İşitme Kaybı Derecesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi<br>Karşılaştırılması .....     | 147 |
| Tablo 4.11 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Şu An<br>ki Cihaz Kullanımı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi<br>Karşılaştırılması .....  | 148 |
| Tablo 4.12 Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Test - Son Test Puan<br>Ortalamaları.....                                                                                  | 150 |
| Tablo 4.13 Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Yazma<br>Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklemelerde t-testi ile Analizi .....                      | 152 |
| Tablo 4.14 Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Yazma<br>Becerisi Puanlarının Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi .....                   | 153 |
| Tablo 4.15 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemelerde t-<br>testi ile Analizi .....        | 154 |

|            |                                                                                                                                                                                                  |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 4.16 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi<br>Karşılaştırılması .....                                               | 155 |
| Tablo 4.17 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans<br>Analizi Karşılaştırılması.....                                        | 156 |
| Tablo 4.18 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü<br>Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                               | 157 |
| Tablo 4.19 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü<br>Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                               | 158 |
| Tablo 4.20 | Deney Grubu Ön Test Ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının İşitme Engelli Oluş Zamanı Değişkenine Göre Tek Yönlü<br>Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                          | 160 |
| Tablo 4.21 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının İşitme Kaybı Derecesi Değişkenine Göre Tek Yönlü<br>Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                               | 161 |
| Tablo 4.22 | Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi<br>Puanlarının Şu An ki Cihaz Kullanımı Değişkenine Göre Tek Yönlü<br>Varyans Analizi Karşılaştırılması .....                            | 162 |
| Tablo 4.23 | Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu Puan Ortalamaları.....                                                                                                                                       | 164 |
| Tablo 4.24 | Gözlem Formu 2'ye Yönelik Bulgular .....                                                                                                                                                         | 175 |
| Tablo 4.25 | Deney Grubu İşitme Engelli Öğrencilerin Problem Çözme<br>Basamaklarına Göre Yapılandırılan Görsel Okuma/Sunu<br>Etkinliklerine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama<br>Durumları ..... | 179 |
| Tablo 4.26 | Türkçe Dersinin Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılan<br>Görsel Okuma/Sunu Etkinlikleriyle İşlenmesinin Olumlu ve Olumsuz<br>Yönleriyle Değerlendirilmesi.....                         | 180 |
| Tablo 4.27 | İşitme Engelli Öğrencilere Göre Uygulamanın En Çok ve En Az<br>Hoşuna Giden Yanları.....                                                                                                         | 182 |

|            |                                                                                                                         |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 4.28 | İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama Öncesi ile Uygulama Sonrası<br>Yazma Becerileri Arasındaki Fark (Evet-Hayır) ..... | 184 |
| Tablo 4.29 | İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama Öncesi ile Uygulama Sonrası<br>Yazma Becerileri Arasında Oluşan Farklılıklar ..... | 184 |
| Tablo 4.30 | İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama ile İlgili Öneri ve<br>Değerlendirmeleri.....                                      | 186 |
| Tablo 4.31 | Uygulamanın Öğrencilere Yeni Şeyler Kazandırma Durumu.....                                                              | 187 |
| Tablo 4.32 | İşitme Engelli Öğrencilere Göre Etkinliklerin Kendilerine Sağladığı<br>Yararlar.....                                    | 187 |
| Tablo 4.33 | İşitme Engelli Öğrencilere Göre Bu Tür Etkinliklerin Devam Edilip<br>Edilmeme Durumu .....                              | 188 |
| Tablo 4.34 | Görsel Okuma ve Görsel Sunu Örneklerinin Öğrencilerce<br>Değerlendirilmesi .....                                        | 189 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Şekil 2.1 Görsel Okuma Şeması ..... | 45 |
|-------------------------------------|----|





## KISALTMALAR DİZİNİ

|               |                                                  |
|---------------|--------------------------------------------------|
| <b>akt.</b>   | : aktaran                                        |
| <b>Çev.</b>   | : Çeviren                                        |
| <b>dB</b>     | : desibel                                        |
| <b>DG</b>     | : Deney Grubu                                    |
| <b>Ed.</b>    | : Editör                                         |
| <b>E.T</b>    | : Erişim Tarihi                                  |
| <b>f</b>      | : frekans                                        |
| <b>İEBDEP</b> | : İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı |
| <b>KG</b>     | : Kontrol Grubu                                  |
| <b>KGO</b>    | : Kapsam geçerlik oranları                       |
| <b>KGİ</b>    | : Kapsam geçerlik indeksi                        |
| <b>MEB</b>    | : Milli Eğitim Bakanlığı                         |
| <b>n</b>      | : Öğrenci sayısı                                 |
| <b>Ö</b>      | : Öğrenci                                        |
| <b>Ö.T.</b>   | : Ön test                                        |
| <b>S.T.</b>   | : Son test                                       |
| <b>s.</b>     | : sayfa                                          |
| <b>S</b>      | : Sayı                                           |
| <b>SPSS</b>   | : Statistical Package Fort The Social Science    |
| <b>TDÖP</b>   | : Türkçe Dersi Öğretim Programı                  |
| <b>vd.</b>    | : ve diğerleri                                   |
| <b>YAYTÖ</b>  | : Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği                   |

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem durumu

Uzay, bilgi, bilişim çağı gibi sıfatlarla nitelenen çağımızda iletişimin önemi giderek artmaktadır. Bireyler duygularını, düşüncelerini ve gereksinimlerini çok farklı biçimlerde ifade etmektedir. Ancak en etkili iletişimin dil ile gerçekleştirildiği bilinmektedir. Çok yönlü bir olgu olan dilin fizyolojik boyutu, dil becerilerini edinmek için işitme ve sesletme için gerekli donanımı zorunlu kılmaktadır. İşitme ve/veya konuşma aygıtında yetersizlik olan bireylerin dili kullanma becerileri ancak özel eğitimle sağlanabilmektedir. Bu nedenle işitme engelli öğrenciler, sahip oldukları işitme kaybının derecesine göre farklı düzeylerde iletişim sorunları yaşamaktadırlar.

Doğal yaşantılarında dil edincini gerçekleştiremeyen ya da kısıtlı olarak gerçekleştiren işitme engelli bireylerin dil becerilerini kazanmaları için farklı program, materyal ve yöntemlerin işe koşulması, aynı zamanda farklı etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Çünkü işitme kaybı, işitmeye dayalı bir edimin gerçekleştirilmesinde önemli bir engeldir. “İşitme kaybının en önemli etkisi dili anlama ve ifade etmeye ilişkin yaşanan zorluklardır.” (Van Oyen, Tafforeau, Demanest, 2001) Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin dil becerileriyle ilgili olarak yaşadıkları sorunlar ifade edilmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin sorun yaşadıkları dil becerilerinden biri ‘okuma becerisi’dir. Alan yazın incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı ve benzer sorunların saptandığı görülmüştür (Quigley, Power ve Steinkamp, 1977; Conrad, 1979; Quigley ve Paul, 1984; Wolk ve Allen, 1984; Allen, 1986; Tüfekçioğlu, 1992; Holt, 1993; Paul ve Jackson, 1994; Marschark ve Harris, 1996; Holt, Traxler ve Allen, 1996; Girgin, 1997; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Traxler, 2000; Santana ve Torres, 2003; Güldenoğlu, 2012). Bu

çalışmalarda işitme engelli bireylerin okuma başarı düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, işitme engelli bireylerin işiten akranlarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları ve bunun da yaşamlarını önemli oranda etkilediği sonucuna varılmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin/bireylerin '*konusma ve dinleme becerileri*'nin birbirini etkilediği ve bu konuda sorunlar yaşadıkları yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (McGarr ve Osberger, 1978; Maasen ve Powel, 1985; Alpiner ve McCarthy, 1987; Cole, 1992; Elffenbein, Hardin Jones ve Davis, 1994; O'Halpin, 1997; Atay, 1999; Yoshinaga Itano, 1999; Ege ve  eliker, 2005). Bu çalışmalarda; işitme engelli çocukta konuşma becerisinin farklı geliştiği, işitme engelli çocukların hayatın ilk yıllarında konuşma dilini kazanırken işiten akranlarına çok benzer bir gelişim sergiledikleri, başlangıçta ürettikleri seslerin zaman içinde azalma eğilimi gösterdiği, taklitlerin ortadan kalktığı, ses üretimlerinin hem niteliksel hem de niceliksel olarak farklılaştığı ve işiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeleri gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca hem par asal (segmental) hem de bürünsel/parçalarüstü (suprasegmental) sorunlar, ünlü ve ünsüzlerin üretimindeki  arpıklılıklar, seslerin birbirleri yerine kullanımı, hatalı kullanımı veya atılması, sesleri eklemlenmede yaşanan zorluklar işitme engelli bireylerin konuşmalarında görülen önemli sorunlardır.

Belgin ve Darıca (1995) dinleme becerisinin işitme engelli öğrencilere kazandırılması süreçlerinde normal işiten öğrenciler için düzenlenen durumların işitme engelli öğrenciler için de aynı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumdaki öğrencilerle konuşurken normal konuşma düzeninin değiştirilmemesi, abartılmış dudak hareketlerinden, jest ve mimiklerden kaçınılması ve öğrencilerin sosyal ortamlara hazırlanmaları gerektiği vurgulanmıştır (akt. Uysal, 2010).

İşitme engellilerin dilin diğer beceri alanlarında sorun yaşamaları onların yazılı dil becerilerinde de sorunlar yaşamalarına ve işiten akranlarına göre başarı seviyelerinin daha düşük olmasına neden olmaktadır.

İşitme engelli bireylerin/öğrencilerin en fazla kullanmaya çalıştığı dil becerisi '*yazma*'dır. Ancak onların yazma becerilerini etkileyen birçok faktör vardır. İşitme kaybının derecesi, işitme kaybının meydana gelme yaşı, işitsel uyaranlardan yoksun kalma süresi, işitme cihazını kullanmaya başlama yaşı, aldığı eğitim, ek engelinin

varlığı ve ailenin sosyo - ekonomik düzeyi dil gelişimini dolayısıyla da yazılı dil becerilerini olumsuz biçimde etkilemektedir (Girgin, 2006; Marschark, Rhoten, Fabich, 2007; Moeller, Tomblin, Yoshinaga Itano, Connor, Jerger, 2007; Turgut, 2012).

Yazma becerisinin ediniminde ve geliştirilmesi sürecinde işitme engelli öğrenciler çeşitli zorluklar yaşarlar. Çünkü işitme kaybı veya eksikliği o kişilerde yaşantı eksikliğine yol açar. Kelime hazinesinin yetersizliği, bazı eklerin, edatların, fiillerin kullanılamaması, kısa ve oldukça basit cümlelerin kurulması ve soru - cevap ilişkisinin kurulamaması işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaşılan bazı sorunlardır (Deretarla, 2000; Akçamete, 2003; Erdiken, 2010).

Yazım kurallarına uygunluk açısından yapılan çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin yavaş olsa da gelişim gösterdikleri, bunun yanı sıra genellikle noktalama işaretleri, büyük - küçük harf yazımı ve eklerin kullanımında hata yaptıkları tespit edilmiştir (Heefnner, Pamela, 1996; Erdiken, 2010).

İşitme kaybı derecesinin yazılı dil becerisine etkisini inceleyen çalışmalarda genelde ileri ve çok ileri derece işitme kaybı olan öğrencilerin yazılarının benzerlik gösterdiği ifade edilmiş fakat olayları ayrıntılandırmada, sonuç çıkarma ve sonlandırma alanlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir (Antia, Jones, Reed, Kreimeyer, 2009; Turgut, 2012).

İşitme yetersizliği nedeniyle, konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri olumsuz etkilenen işitme engelli çocuklar, uygun eğitim yaşantıları sağlandığında, yazının bir ileti içerdiğini ve bunun kişiye göre değişebildiğini anlayabilirler. Girgin (1997), dilsel becerilerin gelişiminde işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli çocukların görsel simgelerden faydalanmaya çalıştıklarını fakat bunun, sözcükleri anlamlandırmaktan çok irdelenmemiş olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda işitme engelli öğrencilerde görsel okuma unsurları ve yazma becerisi arasındaki ilişkinin irdelenmesi yerinde olacaktır.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisi nedir?

### 1.1.2. Alt problemler

Bu problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerisine etkisine dair alt problem cümleleri:

- 1.1. Kontrol grubu *ön test-son test* ortalama *yazma becerisi* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 1.2. Deney grubu *ön test-son test* ortalama *yazma becerisi* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 1.3. Deney ve kontrol gruplarına ait *ön test* ortalama *yazma becerisi* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 1.4. Deney ve kontrol gruplarına ait *son test* ortalama *yazma becerisi* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 1.5. Deney grubu *ön test ve son test* ortalama *yazma becerisi* puanlarında *çeşitli değişkenlere* göre anlamlı fark var mıdır?

2. Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma tutumuna etkisine dair alt problem cümleleri:

- 2.1. Kontrol grubu *ön test-son test* ortalama *yazma tutum* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.2. Deney grubu *ön test-son test* ortalama *yazma tutum* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.3. Deney ve kontrol gruplarına ait *ön test* ortalama *yazma tutum* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.4. Deney ve kontrol ve gruplarına ait *son test* ortalama *yazma tutum* puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.5. Deney grubu *ön test ve son test* ortalama *yazma tutum* puanlarında *çeşitli değişkenlere* göre anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin amaçları doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Gözlemlerden elde edilen bulgular nelerdir?

2. Deney grubu işitme engelli öğrencilerinin problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerle işlenen Türkçe dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?

### **1.2. Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, problem çözme basamakları dikkate alınarak hazırlanmış görsel materyallerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisini araştırmaktır.

### **1.3. Araştırmanın önemi**

İşitme engelli bireylerin kendilerini sözlü olarak ifade etme düzeyleri işitme kaybı derecesine göre değişmektedir. Bireyin işitme kaybı arttıkça söyleyiş, vurgu ve tonlamada zorlandığı düşünülürse bu bireylerin kendini yazılı olarak ifade etme gereklerinin de o derece arttığı söylenebilir. Ancak bu durum bile işitme engelli öğrencilerin iletişim süreçlerinde tam olarak başarı sağlamasına yetmemektedir. İşitme kaybının, bir bütün olan zihinsel süreçleri etkilediği düşünüldüğünde bu bireyin yazma becerisinde de zorlanması beklenen bir durumdur. Bu durumda bu beceriye yazarak kendini ifade etmeye çalışan bireylerin yazma eylemi için de seçici davrandıkları ve ancak dertlerini anlatabilecek düzeyde sahip oldukları yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için görsel unsurlardan yararlanılması gerektiği ancak bu konuda çok az sayıda çalışma yapıldığı saptanmıştır.

İşitme duyusunun getirilerinden farklı derecelerde yoksun öğrencilerin görsel okuma yoluyla yazma becerilerini ne derece geliştirebileceklerini, dolaylı olarak da yazmaya karşı tutumlarının nasıl etkileneceğini saptamayı amaçlayan bu çalışmanın işitme engelli bireylerin dil öğrenimi ile ilgili çalışmalara önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Alan yazında problem çözme becerisi ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına karşın 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin problem çözmeye dayalı öğrenmeleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alanla ilgili olanlara önemli veriler sunacağı ve öneriler içereceği değerlendirilmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmada işitme engelli öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili tutum ölçeğini ve görüş alma formunu gerçeğe uygun olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Erzurum ilinde bulunan Dede Korkut İşitme Engelliler Ortaokulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamayla sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemini, Erzurum ili Dede Korkut İşitme Engelliler Ortaokulu 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 31 ortaokul öğrencisiyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

##### **İşitme Engeli:**

Çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar değişkenlik arz eden işitme yetersizliği durumlarıdır (Ertürk, 2003).

##### **Görsel Okuma:**

Birbirinden farklı çeşitli görseller vasıtasıyla evrenin ve sosyolojik unsurların yorumlanması ve zihinde yeniden inşa edilmesi sürecidir (Güneş, 2013, s. 3).

##### **Yazma:**

Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, herkesçe bilinen ve gözlemlenenlerin, okunan ve işitilenlerin sözcükler yardımıyla kâğıda yansıtılması (Karakuş, 2005, s. 125; Özbay, 2011, s. 72).

##### **Problem:**

Organizmanın mevcut tepkileriyle çözemediği durumlar (Açıkgöz, 2008).

##### **Tutum:**

Tutum, belirli kişilere, nesnelere olaylara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız... gibi) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim (Öncül, 2000, s. 1083).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Problem Çözme

###### 2.1.1.1.Problem nedir?

Gelişimin ve değişimin sürekli olduğu yaşam boyu öğrenmenin önemli bir değer olarak kabul edildiği çağımızda düşünme becerisi dil eğitiminin en önemli kazanımı olarak değerlendirilmektedir. Kişinin başarılı olması üst düzey bir düşünme becerisi kazanmasına bağlıdır.

İnsan, yaşamında farklı sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunlara çözüm üretmek durumunda kalmaktadır. Bu durum o bireyde bir belirsizlik oluşturmakta ve bireyi de bu belirsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm arayışlarına itmektedir (Çetin, 2013). Bu çabaların da olumlu yönde netice vermesi her şeyden önce problemin doğru algılanmasına bağlıdır.

Alan yazın incelendiğinde ‘problem’ kavramı birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Problemi; Karasar (2012, s. 54) rahatsızlık veren ve yok edilmek istenen her zorluk; Schoenfeld (1992) bireyin kafasını karıştıran ya da herhangi zor bir soru; Arlin (1989: akt. Jonassen, 1997, s. 66) herhangi bir sorunun oluşturduğu olumsuz veya uyumsuz durumları yok etmek; Açıkgoz (2008) organizmanın mevcut tepkileriyle çözemediği durumlar; Baykul (2004) bireyin karşısına çıktığında onda çözme ihtiyacı ya da çözmek isteği uyandıran ancak hazır bir çözüm yolu bilinmeden çözülmeye kalkışılan iş; Tomas (1999; akt. Turan, 2010, s. 24) çözümü belli olmayan ya da şu anda yanıtlayamadığımız bir soru veya bir durum; Kiremitçi (2012, s. 37) gerek eğitim gerek yaşam için kaçırılmaması gereken birer fırsat; Rosen ve Mosharraf (2014) bireyin dâhil olduğu ancak ilk defa karşılaşacağı çözüme varmak amacıyla çabaladığı durum; Jonassen (1997, s. 66 akt. Özdemir, 2005, s. 48) bireyin bir gereksinimini karşılamak veya bir amacı yerine getirmek için uğraştığı bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan bir bilinmezlik durumu; Olkun ve Toluk (2003) bireyde çözme isteği meydana



getiren ve çözüm metodu hazırda olmayan ancak bireyin bilgi ve tecrübelerini kullanarak çözebileceği durumlar şeklinde tanımlamıştır. Verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere problem kavramının 3 temel özelliği olduğu ortaya çıkmaktadır:

1. Birey için bir zorluktur.
2. Bireyin karşılaştığı zorluğu çözme amacını güttüğü bir durumdur.
3. Bireyin çözüm için net bir yola sahip olmamasıdır (Hegarty, Mayer ve Monk, 1995).

Bu özellikler dikkate alınarak problem, bireyin yaşamında karşılaştığı ve üstünde düşünüp çözüm üretmesi gereken bir durum olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle yaşamda en basit psiko-motor becerilerden en üst düzey düşünme becerisine kadar bütün kazanımların işe koşulduğu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü insan için yaşam bir bakıma problem çözme sürecidir.

#### **2.1.1.2. İyi bir problemin taşıması gereken özellikler**

Problem kavramı kişiden kişiye değişiklik gösteren bir durumdur. Yaşamda karşılaşılan bir durumun 'problem' olarak algılanması kişiden kişiye göre değişir. Daha doğrusu bireyin niteliklerini, eğitim düzeyi, kültürü gibi birikimlerine göre değişir. Bu nedenle 'problem' kavramının sınırlarını ve ölçütlerini belirlemek gerekir. Winkel (2001), *iyi bir problemin taşıması gereken özellikleri* şöyle açıklamaktadır:

- Problem durumu her şeyden önce öğrencinin ilgisini çekici özellikte olmalıdır.
- Problem, ilginç ve hayatın gerçekleriyle ilgili olmalıdır.
- Sözcükler, simgeler ve şekiller girişte çözüm açısından akla yatkın bir yöntem içermelidir.
- Problem, değişik türdeki tutumların meydana getirilmesine fırsat sunmalı ve çözüm için net olarak nasıl giriş yapılacağını göstermemelidir.
- Problem, kolay işlemler gerektiren bilgiye sahip olmamalıdır. Çözüm için birkaç matematiksel işlem önerebilmelidir.
- Problem, öğretmenlere birden fazla amaç sunmalıdır ve ele aldıkları konuların net bir şekilde anlaşılmasına olanak sunmalıdır.

- Problem, teknolojik kullanımları da içeren özellikte olmalıdır.
- Problem, doyurucu bir çözüm içermelidir.

Bu nitelikler ‘problem’i oluşturan durumun kavram düzeyinde algılanmasını sağlayarak ‘çözüm’e yönelik düşüncüyü de oluşturacak; dilin doğasına uygun bir etki-tepki durumu ortaya çıkacaktır. Yani problem çözebilmek için öncelikle problem tanımlama becerisine gereksinim vardır.

### **2.1.1.3. Problem türleri**

Bir durumun problem olup olmaması veya o problemin çözümü herkes için aynı olmayabilir. Bundan dolayı birden fazla problem türü mevcuttur.

Eskin (2009), problemleri dört tür olarak sınıflandırır: Sağlık, davranışsal ve duygusal temelli bireyin kişisel problemleri, bireyin diğer insanlarla olan etkileşimlerinden ortaya çıkan insanlar arası problemler, çözümü kolay olan ve gündelik hayattaki basit durumlardan kaynaklanan kişisel olmayan problemler ve bireyin içinde yaşadığı toplumda oluşan toplumsal sorunlar.

Bingham (2004) ise problemleri tür olarak ikiye ayırmaktadır: Kişinin zihinsel, toplumsal ve duygusal taraflarında eş zamansızlığa sebep olan problemler; kişinin problemi çözmek amacıyla evvelki çözüm yöntemlerinden uygun olan birini seçememesiyle vücuda gelen problemler.

Alan yazın incelendiğinde temel olarak iki ana problem türünden bahsedilir: İyi yapılandırılmış problemler ve iyi yapılandırılmamış problemler.

#### **2.1.1.3.1. İyi yapılandırılmış problemler**

Bu tür problemler, daha çok okulda ve ders kitaplarında yer alan ve tek doğru yanıtı olan problemlerdir. İyi yapılandırılmış problemlerin genel özellikleri şunlardır:

1. Öğrencilerin ilgisini çekmeli ve onları araştırmaya yönlendirecek özellikte olmalıdır.
2. Yaşanılan hayattan yani gerçek yaşamdan kesitler sunmalıdır.
3. Ana felsefesi akıl yürütme olmalıdır.
4. Karmaşık olmalıdır.
5. İş birliğini ön plana çıkarmalıdır.

6. Bu tür problemler tartışma meydana getirmelidir, yani tek bir yanıt içermemelidir.
7. Bu problemlerde yer alan sorular öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmelidir.
8. Öğrencilerin ön öğrenmeleriyle daha sonra öğreneceği öğrenmeler arasında ilişki kurmalıdır.
9. Problem, değişik bakış açılarını sunma özelliğine sahip olmalıdır. (Jonassen, D.H. 1997; Duch, B.J., Groh, S.E., Allan, D.E. 2001; Boran, A., Aslaner, R. 2008).

#### **2.1.1.3.2. İyi yapılandırılmamış problemler**

İyi yapılandırılmamış problemler tek bir doğru yanıt olamayan problem çeşididir. Cevabı kişiden kişiye değişen ve birden fazla çözüm yoluna sahip olan problemlerdir. Bu problemlerin bazı temel özellikleri şunlardır:

1. Net bir şekilde tanımlanmamışlardır. Bu tür problemlerin bazı unsurları bilinmemektedir ya da tanımlanmamıştır.
2. Hangi amaçları içerdiği tam olarak belli değildir.
3. Ya birden fazla çözüm yolları mümkündür ya da hiç çözüm yolları yoktur.
4. Sonuçların analiz edilebileceği çok sayıda kriter vardır.
5. İyi yapılandırılmış problemlere oranla daha az sayıdaki öge el altında tutulabilir.
6. Bu problemlerin çözümünde tercih edilen kural ve prensiplerde net bir durum mevcut değildir.
7. Öğrencilerin kişisel düşünce ve değerlerini ortaya koymalarını gerektirir.
8. Öğrencileri herhangi bir kanaate varmaya ve bunu da savunmaya yönlendirir (Jonassen, 1997; akt. Özdemir, 2005, s. 52).

#### **2.1.1.4. Problem çözme (Süreci)**

Kaliteli bir problem belirlendikten sonra yapılması gereken durum problemin çözüm sürecine geçmektir. Problemin çözüme veya nihai bir sonuca varması için belli bir sürece ihtiyaç vardır. Problem çözmeyi; Özsoy (2007) genellikle bilimsel durumlarda mantıklı bir şekilde planlanan ancak çok çabuk bir şekilde varılamayan bir

amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde araştırma yapma; Senemoğlu (2003) konu alanı bilgisini ve ortama göre zihinsel yöntemleri tercih edip kullanmayı gerektiren bir etkinlik; Polya (akt. French ve Rhoder, 1992) herhangi bir güçlüğü, çevresindeki yollara, hemen kavranılamayan bir hedefe ulaşmada bulunan çözüm yolları; Flower (1981; akt. Tok, 2008, s. 95) herhangi bir A noktasında yer aldığınız durumda B noktasındaki hedefe varmak için çeşitli yolları bulma gereksinimi; McAlister (1994), bilginin transfer edilmesi; Gagne (1985) üst düzey düşünme becerisinin bir çeşidi; Przor (akt. Foshay ve Kirkley, 2003) herhangi bir uygulamada birden fazla kuralın yer aldığı ve bu kuralların diğerleriyle oluşturduğu bütün; Heppner ve Krouskopf (1987; akt. Erkan, 2013, s. 13) karmaşık istek ve arzuların uyumu amacıyla kullanılan zihinsel süreç; Bingham (1998) herhangi bir hedefe varmak amacıyla bireylerin karşısına çıkan zorlukları yok etmeye yönelik çabaları ifade eden süreç; Morgan (1999), karşılaşılan güç durumları aşmanın en mantıklı yöntemini bulmak; Güçlü (2003) bireyin problemi hissettiği andan çözüme varana dek yaşadığı süreç; Aysan (1988) kişilerin içinde olduğu durumların avantaja çevrilmesi için iç ve dış kaynakların kullanılarak değerlendirildiği zihinsel süreçler; Oğuzkan (1989) herhangi bir hedefe varmak amacıyla karşılaşılan zorlukların yok edilmesi için zihinsel ve psikolojik durumları gerektiren süreç şeklinde tanımlamışlardır.

Verilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi problem çözme için;

- 1) Ulaşılmayı hedeflenen bir durum,
- 2) Hedefin çözüm aşamasında karşılaşılabilecek zorluklar,
- 3) Bu zorlukları aşacak bilişsel ve psikolojik süreç gereklidir.

Problem çözme süreci birçok kişi tarafından değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu sınıflandırmalar net olarak ortaya çıkmaktadır:

Tablo 2.1

*Problem Çözme Sürecinin Çeşitli Sınıflandırılmaları*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Roger Sternberg</b> (Hertzog vd., 2009)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Kneeland</b> (Yıldırım ve Yalçın, 2008; Aksoy, 2003)                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemi tanımlamak.</li> <li>2. Kaynakları ayırmak.</li> <li>3. Bilgiyi betimlemek ve organize etmek.</li> <li>4. Stratejiyi formülize etmek</li> <li>5. Problem çözme stratejilerini izlemek.</li> <li>6. Çözümleri değerlendirmek.</li> </ol>                                                                                                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemin farkına varma,</li> <li>2. Gerekli bilgilerin toplanması,</li> <li>3. Problemin temeline inme,</li> <li>4. Çözüm yollarının araştırılması ve bulunması,</li> <li>5. En uygun çözüm yolunun tespiti,</li> <li>6. Problemi çözme.</li> </ol> |
| <b>Dewey</b> (Genç, 2012)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Bogo ve Kelly</b> (Aksoy, 2003)                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemi fark etme</li> <li>2. Problemi betimleme</li> <li>3. Problemin çözümünde rol alacak muhtemel seçenekleri tespit etme</li> <li>4. Seçenekleri değerlendirmek için bilgi toplama</li> <li>5. Toplanan bilgileri değerlendirme</li> <li>6. Ortaya genellemeler ve sonuçlar çıkarma</li> <li>7. Çözümün etkililiğini sınama</li> </ol>                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bilgi tabanı</li> <li>2. Beceri tabanı</li> <li>3. Kaynak tabanı</li> <li>4. Strateji-deneyim tabanı</li> <li>5. Davranışsal taban</li> </ol>                                                                                                        |
| <b>Arenofsky</b> (Aksoy, 2003)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Barth</b> (Yıldırım ve Yalçın, 2008)                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemin varlığının ortaya konulması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi,</li> <li>2. Probleme uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejinin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi,</li> <li>3. Bütün bu problem çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tecrübe aşaması,</li> <li>2. Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,</li> <li>3. Problemi belirleme aşaması,</li> <li>4. Denence oluşturma aşaması,</li> <li>5. Araştırma ve kanıtlama aşaması,</li> <li>6. Genelleme aşaması.</li> </ol>                 |
| <b>Bingham</b> (Erden ve Akman, 2006)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Güneş</b> (2007)                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemi tanımak ve problemle uğraşma ihtiyacını duymak.</li> <li>2. Problemi analiz ederek ilgili alt problemleri de anlamayı denemek.</li> <li>3. Problem durumuyla ilgili veri toplamak.</li> <li>4. Topladığı verileri problemle ilişkisine</li> </ol>                                                                                                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sorunu fark etme</li> <li>2. Sorunun kime ait olduğunu belirleme</li> <li>3. Sorunu çözmek için uygun sorular belirleme</li> <li>4. Sorunu tanımlama ve açıklama</li> <li>5. Soruna özgü bilgi kaynaklarını tanıma</li> </ol>                        |

göre sınıflandırmak.

5. Elde edilen verilerden hareketle muhtemel çözüm yollarını tahmin etmek.

6. Muhtemel çözümler arasında en uygununu seçmek amacıyla bunları değerlendirmek.

7. Problem için uygun olduğu düşünülen çözüm yolunu sınamak.

8. Sınanan çözüm yöntemini değerlendirmek.

ve çözüm yollarını belirleme

6. Çözüm yolunun muhtemel sonuçlarını düşünme

7. En uygun çözüm yolunu seçme

8. Sorunun çözümünde yardıma ihtiyaç duyulma durumunu belirleme

9. Uygun çözüm yolunu uygulama

**Glassman ve Hadad (Totan, 2011)**

**Tomas (1999)**

1. Problemin betimlenmesi,
2. Muhtemel çözümlerin geliştirilmesi,
3. Çözümleri değerlendirmek suretiyle en iyi çözüm yolunun belirlenmesi

1. Problemi belirle
2. Problemin kaynağıyla ilgili bilgi toplama
3. Problem için alternatif çözüm yolları geliştir
4. En uygun çözüm yolunu seç
5. Çözümü uygula.

**Polya (1957)**

**MEB (2005, s. 367)**

1. Problemi anlama,
2. Çözüm için plan hazırlama
3. Planı uygulama
4. Çözümü değerlendirme.

1. Problemin sana ait olup olmadığına karar ver
2. Problemi tanımla
3. Çözüm için alternatifler geliştir
4. Her bir alternatifin olası sonuçlarını değerlendir
5. En uygun gördüğün alternatifi uygula
6. Sonuçları değerlendir.

Geleneksel problem çözme süreci Dewey'in geliştirmiş olduğu beş aşamalı bir düşünme sürecinden oluşmaktadır. Daha sonra Newcomb, Mccracken ve Warmbord yaptıkları çalışmalarda bu süreci altı aşamalı hale getirmişlerdir. Buna göre problem çözme süreci altı farklı aşamadan oluşan sistemli bir düşünme ve çalışma sürecidir. Problem çözme sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Dewey'den aktaran Gök, 2006, s. 46 - 48).

**1) Problemin farkında olma, hissetme, anlama:** Problem çözme sürecinde ilk aşama bir güçlüğün olması ve onun hissedilmesidir. Aslında hissedilen veya yaşanan bir güçlük yoksa bir problemin de varlığından bahsetmek mümkün değildir. Var olduğu hissedilen güçlüğün ne olduğunun tam olarak anlaşılması önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde rehber konumundaki öğretmen, bu konuda öğrencilere rehberlik etmeli,

güçlüğü tam olarak ne olduğu konusunda yol gösterici olmalıdır. Söz gelimi öğretmen problemi açıklamalı ve grup tartışması yöntemi desteğiyle, öğrencilerin problemle ilgili yaşanan güçlüğü anlamalarını sağlayıcı bir tartışma ortamı oluşturmalıdır.

**2) Problemi tanımlama ve sınırlandırma:** Problemin tam olarak ne olduğunun anlaşılmasından sonra problem açık bir şekilde tanımlanır. Bu aşamada problem genel bir çerçevede ele alınır ve sınırlandırılır. Bir başka deyişle problem alanı bütüncül bir biçimde ele alınır ve bunun için de gerçek problem alanı sınırlandırılarak tanımlanır. Bu aşamada yine tartışma yöntemi ile genel anlamda problem ele alınıp, gerçek problemin ne olduğu öğrencilerin de katılımı ile belirlenip yazılır. Problemin sınırlandırılması, veri toplama ve çözüm için de önemli bir durumdur. Çünkü sınırlandırılmayan problemin çözümü de güçleşecektir.

**3) Problemle ilgili veri toplama:** Bu aşamada problemle ilgili her türlü veri kaynakları incelenir. Kapsamlı bilgiler toplanır. Bunlar başlıca materyaller, ilgili kişiler olabileceği gibi kurumlar, gözlemler vb. de olabilir. Bu aşamada yine öğrencilerin rehberliğe ihtiyaçları vardır. Rehberlik, hangi tür kaynakların incelenmesi gerektiği konusunda bundan sonraki aşama olan muhtemel çözüm yolları önerme açısından önemlidir. Söz konusu kaynaklardan elde edilen veriler sistemli bir bütünlük içinde ele alınır ve yazılır.

**4) Olası çözüm yolları önerme:** Bu aşamada yapılması gerekli olan şey “problem nasıl çözülür?” sorusuna cevap aramaktır. Burada da çok yönlü bir düşünme süreci yaşanır. Çünkü problemin olası farklı çözüm yollarının önerilmesi konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi yararlıdır. Öğrencilerin çözüm önerileri denence biçiminde not edilebilir. Öğrencilerden niçin bu çözüm yolunu önerdikleri, bir başka deyişle önerilerini doğrulayıcı bilgileri kullanmaları da istenmelidir. Öğrencilerden “niçin bu çözüm yolunu öneriyorsun?” sorusunun cevabını vermeleri de beklenmelidir.

**5) Denenceleri test etme:** Bu aşama belirlenmiş çözüm önerilerinin problemi çözüp çözemeyeceğinin denendiği aşamadır. Araştırma süreci açısından bakıldığında bu aşama bir uygulama aşamasıdır. Denenceler test edilip problem çözülmeye çalışılır. Sınıf ortamında ise öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmek için olası çözüm yollarından birinin uygulanması sağlanarak sonucun izlenmesi sağlanabilir. Sonuç alınamaz ise diğer denencelerin denenmesi mümkün olabilir.

**6) Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma:** Denencenin/denencelerin test edildikten sonra problemin çözümüne ilişkin bir değerlendirme yapılmalıdır. İlgili çözüm yoluyla, problemin çözülmesi ya da çözülememesi durumunda gerekçelerinin açıklanmasında da büyük fayda vardır. Araştırmalarda denencelerin kabul edilmesi kadar reddedilmesi de önemli bir sonuçtur. Çünkü her problemin hemen ilk denemede çözülmesi gerektiği ya da çözülebilir gibi bir anlayış doğru olmayacaktır. Örneğin bir problemi çözmek için hipotezler öneren bir araştırmacının problemin hangi yollarla çözülemeyeceğini bilmesi de son derece önemlidir. Böylelikle aynı çözüm yolunu denemek yanılgısına bir daha düşmeyecektir.

#### **2.1.1.5. Problem Çözmenin Yararları**

Problem çözme sürecinde rol oynayan birçok faktör mevcuttur. Her şeyden önce kaliteli ve iyi seçilmiş bir problemin var olması başlı başına önemli bir ölçüttür. Bunun yanında öğretmen, öğrenci ve eğitim durumları da diğer önemli faktörlerdir. Problem çözme sürecinde analiz - sentez gibi üst düzey düşünme becerileri yer almaktadır. Gök, (2006, s. 50-51), problem çözmenin öğrencilere yararlarını şöyle sıralar:

1. Öğrencilerin farklı şekillerde düşünmesini sağlar.
2. Öğrencileri problem çözme yöntemleri konusunda yönlendirir ve bunları uygulama yeteneği verir.
3. Problem çözmeye ilgili olumlu tavırlar almalarını sağlar.
4. Öğrencilerin sorumluluk altına girmelerini sağlar.
5. Uygulama esnasında öğrencileri sosyal görevler almaları noktasında yönlendirir.
6. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırır.
7. Öğrencilerin araştırma kabiliyetlerinin gelişmesinde olumlu işlev görür.
8. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağladığından problemleri çözme durumunda onlara cesaret verir.
9. Problem çözmenin temel noktasında yani merkezinde öğrenci vardır.
10. Öğrencilere ileriki yaşamlarında karşılaşması muhtemel problemleri bilgi ve mantıklarıyla çözme bilinci kazandırır.



11. Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği halinde çalışmalarını ve başkalarının fikirlerinden yararlanmalarını sağlar.

12. Uzun süreli öğrenmelerin meydana gelmesini sağlar.

13. Öğrencilerin bilimsel stratejileri kullanmayı öğrenmesini ve bu yönde davranışlar almalarını sağlar.

14. Öğrenmenin mantık çerçevesinde kalması gerektiği bilinci kazandırır.

15. Öğrencilere herhangi bir noktada karar verirken hızlı hareket edilmemesi gerektiğini anlatır.

#### **2.1.1.6. Problem çözmeyle ilgili kuramlar**

Alan yazında problem çözmeyle ilgili birden fazla kuram vardır. Benzerlik gösterenler olduğu gibi farklı şekillerde tanımlananlar da mevcuttur.

##### **2.1.1.6.1. John Dewey' in yansıtma düşünce kuramı**

Problem çözme sürecinde ortaya çıkmış olan modellerin merkezinde genellikle John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modeli yer almaktadır (Güçlü, 2003, s. 3).

Dewey'in eğitim dünyasında herkese önerilen problem çözme yöntemi aşağıdaki gibidir:

1. Problemi fark etmek ve betimlemek,
2. Problem durumuyla ilgili bilgi toplamak ve bunları gruplandırmak,
3. Problem için muhtemel çözüm yolları belirlemek,
4. Muhtemel çözümleri denemek,
5. Çıkan sonuçları değerlendirmek ve doğrulamak (Sungur, 1997, s. 212).

##### **2.1.1.6.2. Karl Popper ve problem çözme kuramı**

Popper, problem çözmenin zorunlu bir durum sonucu ortaya çıkan bir süreç olduğunu belirtir. Beklentileri gerçekleşmeyen, tezatlardan veya kuramların çıkmaza sokmasından dolayı bireyler, öğrenmek, bilgisini genişletmek, tecrübe edinmek ve gözlem yapmak zorunda kalır. Bütün organizmalar gibi insan da yaşamak için sürekli mücadele etmeli, karşılaştığı problemlerle mücadeleyi yaşam tarzı haline getirmelidir.

Çünkü yaşam üst düzey bir problem çözme yetisidir. Yalnız birey için değil toplum için de - sosyal yaşam kendi içinde problemler barındırdığından - problem çözme hayati önem taşır. Yaşayan toplumlar problem çözebilen örgütlenmelerdir. Demokrasi ve hayat standartları da tamamen bu beceriyle doğru orantılıdır. Problemin çözümü anlayarak başlar; anlamak ise analiz etmek, ilişkiler örüntüsünü kavramak, alt problemleri belirleyebilmektir. Problem gibi çözümü de yaparak yaşayarak ve yanılarak gerçekleşir (Sungur, 1997, s. 214). Birey ve toplum için sorunlara cevap aramak demek olan bu süreç, her cevapla başka bir soruna yelken açacağından sonsuz bir devinim özelliği taşır (Yıldız, 2003, s. 35).

#### **2.1.1.6.3. Thorndike ve deneme - yanılma yoluyla problem çözme**

Thorndike, problem hakkında hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğu durumlarda veya problemdeki ilişkiler ağı net olmadığında deneme-yanılma yoluyla problem çözmenin daha tatmin edici sonuçlar doğurduğunu ifade eder. Kalıcı izli davranış değişikliğinde kalıcılık tatmin derecesiyle birebir bağlantılı olduğu için problem çözmeye bu yöntemi benimsemiştir (Söylemez, 2002, s. 47).

#### **2.1.1.6.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı**

Osborn yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası geliştirmiş ve yaratıcı problem çözme süreci için üç basamaktan bahsetmiştir:

**Problem Bulma;** problemin sınırları belirlenerek karmaşadan koparılır (tanımlama), çözüm için gereken bilgiler toplanır ve çözümlenir (hazırlık).

**Düşünce Bulma;** problem konusuyla ilgili olabildiğince fazla fikir üretilir (düşünce üretme) ve bu düşünceler analiz, sentez, sıralama, sınıflama, ilişki kurma vb. zihinsel işlemlerden geçirilerek en uygun olanları seçilir (düşünce geliştirme).

**Çözüm Bulma;** problemin çözümünde kullanılabilecek farklı çözüm yolları denenir (değerlendirme) ve çözüm için kabul edilen yöntem diğerleriyle karşılaştırılarak onlardan alınması uygun görülen kısımlar seçilen çözümün uygun aşamalarına eklenir (seçme / çözümü kabul etme). Yaratıcı düşüncenin ortaya konmasıyla başlayan sürecin sonunda en başarılı sonuçlar çıkmadığı durumlarda süreç en baştan tekrar işler (Sungur, 1997, s. 216).

#### **2.1.1.6.5. Mountrose ve 5 aşamalı sorun çözme yaklaşımı**

Mountrose (2000), diğerlerinden farklı olarak davranışın farklılaştırılmasının temelinde duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiği düşüncesinden hareketle duyguları da işe koşturmuştur:

Problemi tanımlama: Yetişkinlerin çocuktan ne olduğunu öğrenmek için sorular sorup cevapları dikkatlice dinlemesi gerekir.

Duyguları ifade etme: Çocuğu problem durumu hakkında neler hissettiğini betimlemesi ve sözlü olarak ifade edebilesi için yetişkinler destek olmalıdır.

Olumsuz inancı bulma: Problemi ortaya çıkaran, onun temelindeki inançlar ve düşünce süreci ortaya çıkarılmalıdır.

Olumlu inancı bulma: Olumsuz düşünceler doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkelerinden faydalanılarak olumluya çevrilmelidir.

Geleceği zihinde canlandırma: Olumsuz inançların olumluya döndüğü yeni inançların yardımıyla bireyin problemin çözümünü hayal etmesidir (Akt. Öğülmüş, 2006, s. 68).

#### **2.1.1.6.6. Köhler ve iç görü öğrenmesi yoluyla problem çözme**

Köhler'in şempanze deneyinin sonucunda dereceli bir deneme - yanılma değil de ani bir problem çözme davranışı olduğunu keşfetmesinden yola çıkarak oluşturduğu kuramdır.

Buna göre çözüm, önemli denebilecek üç niteliğe sahiptir: Anidir, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilir ve farklı durumlara aktarılabilir.

Deney, karmaşık öğrenmenin iki aşaması olduğunu ortaya koymuştur. Birinci aşamada problem çözülür, son aşamada çözüm hafızada depolanır ve benzer bir durumda ihtiyaç hâsıl olunca geri çağrılır (Atkinson ve Atkinson, 1999, s. 530).

#### **2.1.1.6.7. Bandura problem çözme ve kendine yeterlilik modeli**

Bandura'nın, bireyin model alarak birçok şeyi öğrenebileceğini savunduğu sosyal öğrenme kuramından hareketle problem çözme becerilerini de bu yolla (gözlem ve taklit) edindiklerini ifade etmektedir.

Bandura'nın kendine yeterlik modeli, insanların gösterecekleri çabanın miktarının yeteneklerine, problemle başa çıkma becerilerine güvenlerine, problem çözme becerilerini algılamalarına bağlı olduğu varsayımına dayanır. (Taylan, 1990, s. 16; Çilingir, 2006, s. 28)

#### **2.1.1.6.8. Hermann yaratıcı problem çözme modeli**

Hermann, beyni işlevsel dört bölüme ayırdığı çalışmasında her insanın beyninin farklı bölümlerini farklı ağırlıkta kullandıklarını keşfetmiş, bundan yola çıkarak insan sayısınca farklı problem çözme becerisinin olduğunu iddia etmiştir. Hermann, beynin tüm bölümleri için yalnızca yaratıcı problem çözmeyi ortak fonksiyon olarak değerlendirmiştir (Düzakın, 2004, s. 35).

#### **2.1.1.7. Problem çözme stratejileri**

Strateji kavramı, bireyin önceden belirlemiş olduğu bir hedefe varmak amacıyla bilinçli olarak tercih etmiş olduğu yoldur.

Alan yazında problem çözme stratejilerinde ortak bir sonuca varılmış değildir. Çünkü her problem için aynı strateji tercih edilemeyeceğinden farklı problemler için farklı stratejiler kullanılır. Bununla birlikte Posaimenter ve Krulik (1998) problem çözme stratejilerini 10 başlık altında ele almışlardır (Aydoğdu, 2014, s. 16; Azak, 2015, s. 11):

1. Geriye doğru çalışma
2. Örüntü bulma
3. Farklı bir bakış açısına odaklanma
4. Basit ve benzer problemler çözme
5. Aşırı uç problemleri düşünme
6. Çizim yapma
7. Tahmin ve Kontrol
8. Bütün olasılıkları ayrıntılı listeleme
9. Verileri organize etme
10. Genelleme ve test etme

**1. Geriye doğru çalışma:** Problemin çözümünden veya sonucundan yararlanarak problemi meydana getiren durumları bulmaktır. Trafik kazalarında bu tür stratejilerden yararlanılabilir.

**2. Örüntü bulma:** Bir problemde yer alan mantık, bağıntı ve bağıntılar arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktır.

**3. Farklı bir bakış açısına odaklanma:** Özellikle karmaşık veya zor problemlerin çözümünde genellikle tercih edilen yöntemlerin dışında farklı bir şekilde konuya çözüm aramaktır.

**4. Basit ve benzer problemler çözme:** Bu strateji, büyük ve karmaşık problemlerin çözümünün zor olduğu durumlarda o probleme benzer küçük ve basit problemleri çözmek yoluyla büyük problemin çözümüne ulaşmaktır. Bilgisayar kullanmayı öğrenmek buna örnek gösterilebilir.

**5. Aşırı uç problemleri düşünme:** Bazı problemlerin analizi için en fazla ve en az olabileceği uç durumları göz önüne alarak değerlendirme yapmaktır.

**6. Çizim yapma:** Problemden yer alan veri ve bağıntılar arasındaki ilişkiyi görünür kılmak için şekil, grafik ve diyagramlardan yararlanmaktır.

**7. Tahmin ve Kontrol:** Deneme yanılma yöntemi olarak bilinir. Tahminlerin doğru olma durumu düşünülerek amaca ulaşmak stratejisidir.

**8. Bütün olasılıkları ayrıntılı listeleme:** Problemin çözümüne ulaşmak için bütün ihtimalleri düşünüp ona göre hareket etmektir.

**9. Verileri organize etme:** Problemin çözümü için karmaşık olan verileri düzenli bir şekilde sınıflandırmaktır. Herhangi bir ülkeye ziyarete giden bir turistin gezeceği yerleri ayrı ayrı planlaması buna örnek gösterilebilir.

**10. Genelleme ve test etme:** Bu strateji problemi çözen bireyin çözümün uygulanabilirliğini görmek için test etmesidir.

#### **2.1.1.8. Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Özellikleri**

Problem çözme süreci üst düzey düşünmeyi gerektiren ve bu açıdan da derin bir şekilde analiz gücüne sahip bireyler ister. Bu bağlamda problem çözücülerin de bu noktada donanımlı ve kendini iyi yetiştirmiş kişiler olmaları gerekmektedir.

Windey ve Lockheed (1985), iyi bir problem çözücünün sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklarlar (Tokyürek, 2001):

- Olumlu Tutum: İyi problem çözücüler her şeyden önce problemi mantıklı analizlerle çözebileceklerine dair iyimserlerdir.

- Doğruluğa İlgi: İyi problem çözücüler gerçekleri ve bunun problemle ilişkilerini anlamada çalışkandırılar.

- Problemi Parçalara Ayırma Alışkanlığı: İyi problem çözücüler, problemi anlamak için parçalara ayırır, parçaları inceler ve çözüme ulaşma noktasında parçaları birleştirip sonuca ulaşırlar.

- Tahminden Kaçınmak: İyi problem çözücüler akıllarına ilk gelen çözümle yetinmezler.

- Aktif problem çözme: İyi problem çözücüler, çözüme ulaşma çalışmalarında oldukça aktif bir rol üstlenirler.

Chi (2006), çalışmasında başarılı problem çözücülerin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Azak, 2015, s. 23):

1. Çözüm için ihtiyaç duyulan en gerekli stratejiyi bulurlar.
2. Başka bireylerin fark edemediği özellikleri fark ederler.
3. Zamanlarının çoğunu problemi niteliksel olarak analiz etmeye ayırırlar.
4. Öz eleştiri noktasında öz güvenleri yüksektir.
5. Karşılarına çıkan çözüm imkânlarını iyi değerlendirirler.
6. Küçük zihinsel faaliyetlerle bilgi alanlarını ve yöntemlerini geliştirirler.

Hegarty, Mayer ve Monk (1995) ise çalışmalarında başarılı ve başarısız çözücülerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırırılar:

1. Başarılı problem çözücülerin problemin çözümünde başarısız problem çözücülere oranla hata yapma oranı daha düşüktür.
2. Problemin çözümü için kullanılması gereken stratejinin belirlenmesinde başarısız problem çözücüler, başarılı problem çözücülere göre daha çok zorlanırlar.
3. Başarılı problem çözücüler, problemde söz konusu olan durumu kendileri açısından anlamlı kılmaya çalışırlarken, başarısız problem çözücüler yalnızca belirli sözcük ve sayılara takılırlar.
4. Problemin çözümü sürecinde başarısız problem çözücüler zamanın tasarrufu konusunda başarılı problem çözücülere oranla daha yetersizdirler.
5. Problem çözme basamaklarının kullanılmasında başarısız problem çözücüler daha fazla hata yaparlar.

6. Problemin çözümü sürecinde başarılı problem çözümler değişik ve faydalı stratejiler kullanılırken başarısız problem çözümler stratejilerini pek değiştirmezler.

7. Başarısız problem çözümler, problemi sürekli okuyup belli başlı kavramlara takılırken başarılı problem çözümler sayılara ve değişkenlere odaklanırlar.

### 2.1.1.9. Farklı Bilim Dallarında Problem Çözme Süreci

Bilim dalları farklı olduğundan problemleri de farklı olacaktır. Problem çözme sürecinde temel yapı genellikle aynı olmasına rağmen bilim dallarının da problem çözme süreçlerinde farklı yollar tercih etmesi kendi içinde uygun bir durumdur.

Tablo 2.2

*Problem Çözme Sürecinin Farklı Bilim Dallarına Göre İşleyiş Süreci*

| <b>BİLİMSEL YÖNTEM</b>                                    | <b>YARATICI DÜŞÜNCE</b>                                                   | <b>POLYA YÖNTEMİ</b>                                                     |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <u><b>Fen Bilimleri</b></u>                               | <u><b>Psikoloji</b></u>                                                   | <u><b>Matematik</b></u>                                                  |
| 1. Veri analizleri ve hipotezleri tümevarım ile belirleme | 1.Kaynakların araştırılması                                               | 1. Problem nedir?                                                        |
| 2. Mümkün çözümleri tümünden gelim ile belirleme          | 2.Kuluçka (üretim) dönemi - ihtimaller                                    | 2. Çözüm plânı                                                           |
| 3. Alternatif çözümleri test etme                         | 3.Açıklama dönemi - çözüm için kararı belirleme                           | 3. Alternatiflere bakma                                                  |
| 4. En iyi çözümü uygulama                                 | 4.Doğrulama ve değiştirme dönemi                                          | 4.Plânı uygulama - Sonuçları kontrol etme                                |
| <b>ANALİTİK DÜŞÜNCE</b>                                   | <b>8 - D YÖNTEMİ</b>                                                      | <b>YARATICI PROBLEM ÇÖZME</b>                                            |
| <u><b>Mühendislik</b></u>                                 | <u><b>Endüstri</b></u>                                                    | <u><b>Her Problem</b></u>                                                |
| 1.Sistemi tasarlamak ve tanımlamak                        | 1.Bir takım yaklaşımı kullanmak                                           | 1. Problemi tanımlama: veri toplama ve içeriğin analizi ve araştırılması |
| 2.Bilinmeyenleri belirlemek                               | 2. Problemi belirlemek                                                    | 2. Fikirler üretme ⇒ çok fikir                                           |
| 3. Problemi modelleme                                     | 3.Acil durumları tespit etme                                              | 3. Yaratıcı fikirlerin değerlendirilmesi ⇒ daha iyi fikirler             |
| 4. Gidişatı ve deneyimleri analiz etme                    | 4.Temel sebepleri bulmak                                                  | 4. Fikirleri muhakeme etme ve karar verme ⇒ en iyi çözüm                 |
| 5. Son ürünü değerlendirmek                               | 5.Düzeltilici etkinlikleri test etme ve en iyi hareket plânını tasarlamak | 5. Çözümü uygulama ve takip etme.<br>6. Ne öğrenildi?                    |

Tablo 2.2 (Devamı)

|                                               |
|-----------------------------------------------|
| 6. Planı uygulamak                            |
| 7. Problemin<br>tekrarlanmasını<br>engellemek |
| 8. Takımı kutlamak                            |

(Tavukçu, 2006).

### 2.1.2. Dil

İnsanın yaşamında en çok kullandığı öge dildir. Dil konusunda yapılmış çeşitli tanımlamalar ve yorumlamalar mevcuttur.

Güneş (2014, s. 21) dili insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya sözcüklerle paylaştıkları bir sistem olarak tanımlarken bu sistemin ses, sözcük, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile ait kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluştuğunu ifade etmektedir.

Zihinsel işlemlerin girdi ve çıktısı olan dil, bireyin çevreyle iletişimini sağlayan ve bilgileri alıp anlamlandırmasına yardımcı olan, düşünme aracı kavramları soyutluktan kurtaran yapıdır (Kürüm, 2002).

Aksan (2000) dilin düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses anlam açısından ortak olan unsurlar ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olduğu görüşündedir.

Ergin (2013) dilin bir gizli antlaşmalar sistemi olduğunu ifade eder ve dili, ‘insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese’ olarak tanımlar.

Karakuş (2002, s. 230) dili düşüncenin aracı, duygu ve hayal dünyasının kapısı, ruhu okşayan armoni ve ahenk, gönülleri süsleyen rengârenk boya, duygu ve sezgiyi besleyen besin değeri yüksek bir gıda olarak ifade eder.

Kaplan (2009, s. 39) dili kültür ile ilişkilendirir ve dilin bir milletin kültürel değerlerinin başında geldiğini belirtir. Dil, duygu ve düşünceyi aktarma vasıtası



olduğundan dolayı, insan topluluklarını yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği meydana getirir ve böylece bir cemiyet yani millet olmayı sağlar.

Börekçi (2009) ise dili bir toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem olarak tanımlar.

Bu tanımlamalar ışığında dil, canlıların birbirlerini ve dünyayı algılamalarını sağlayan ve belli kurallar çerçevesinde ilerleyen bununla birlikte gelişime açık sistemler bütünüdür.

### 2.1.3. Dil Becerileri

Dilin düşünmeyi sağlama, nesnel gerçekliği kurmaca dünyaya aktarma gibi işlevlerinin yanı sıra en yaygın işlevinin iletişim olduğu kabul edilmektedir. (Börekçi, 2009) Dil öğretimi ise dilin iletişim işlevlerini gerçekleştirmeye yönelik olan becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu temel beceriler ise iki aşamada ele alınır:<sup>1</sup>

Anlama becerileri: dinleme, okuma

Anlatma becerileri: Konuşma, yazma

Bu beceriler; bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması biçiminde özetlenebilir. Bu durumda dil öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik amaçlar doğrultusunda düzenlenir; uygun materyal, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilir. Dil becerileri kısaca şöyle açıklanabilir: (Maltepe, 2006, s. 16-17).

### 2.1.3.1. Dinleme

#### 2.1.3.1.1. Dinlemenin tanımı ve özellikleri

Bilindiği gibi dil işitme yoluyla edinilen bir sistemdir. Dil edinimi işitme ile başlar. Dil öğrenimi ise bilinçli dinleme etkinliği ile geliştirilir. Dolayısıyla dinleme, anne karnında başlayan, ölüme kadar devam eden, dinleyiciyle konuşmacının

<sup>1</sup> 2015 yılında yapılan güncellemeyle TDÖP’de daha önce dört olan öğrenme alanları üçe indirilmiştir. Buna göre programda öğrenme alanları *konusma ve dinleme, okuma, yazma* biçiminde sınıflandırılmıştır.

etkileşimine açık aynı zamanda gelişmeye uygun bir süreçtir. İletişimde kaynaktan gelen mesajı doğru olarak algılama etkinliği olması bakımından önemlidir. (Özbay, 2005).

Dinleme yalnızca bir iletişim kurma aracı değildir, bunun yanı sıra öğrenme, anlama, duygusal, sosyal ve zihinsel becerilerin de gelişmesine kaynaklık eden bir alandır. Dinleme faaliyetiyle yeni şeyler öğrenmeye başlayan bireyler bu yolla hem zihin hem de dinleme becerilerini geliştirirler. Dinleme becerisinin de gelişmesiyle kişi yaşamı boyunca kullanabileceği bir öğrenme işlevi kazanmış olur (Güneş, 2014, s. 80).

Demirel (2002, s. 70-71) dinleme eğitiminin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

1. Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
2. Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
3. Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
4. Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
5. Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
8. Dinlediğini değerlendirirken önyargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilme için tarafsız olabilme,
9. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilme.

#### **2.1.3.1.2. Dinleme türleri ve yöntemleri**

**Haz Almak İçin Dinleme/İzleme:** Bilgi yoğunluğunun olmadığı, estetik kaygının ön plana çıktığı (Ungan, 2013) ve sözlü iletişim tarzının geliştirilmeye çalışıldığı (Akyol, 2006) dinleme türüdür.

**Amaçlı Dinleme/İzleme:** Herhangi bir bilgiyi ilk elden almak, bilgi sahibi olan kişi ile yüz yüze görüşmek için yapılan dinlemedir (Ungan, 2013).

**Stratejik Dinleme/İzleme:** Hem katılımı hem de anlamayı artıran, gelişigüzel değil bir yöntem ya da strateji kullanılarak yapılan dinleme türüdür (Akyol, 2006)

**Gönüllü Dinleme/İzleme:** Dinleyicilerin kendi istekleriyle katıldıkları dinleme türüdür. Konferans, panel, konser gibi faaliyetlere katılmak gönüllü dinlemeye birer örnek gösterilebilir (Özbay, 2009).

**Seçici Dinleme/İzleme:** Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir (MEB, 2006, s. 62).

**Not Alarak Dinleme/İzleme:** Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan dinleme türüdür (MEB, 2006, s. 61).

**Katılımsız (Pasif) Dinleme/İzleme:** Öğrencilerin dinleme/izleme sürecinde dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayan ve zihinsel faaliyetlerini etkin kılan dinleme türüdür (Özbay, 2009).

**Katılımlı (Aktif) Dinleme/İzleme:** Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasını sağlayan dinleme türüdür (MEB, 2006, s. 61).

**Yaratıcı Dinleme/İzleme:** Öğrencilerin dinlediklerini zihinlerinde yapılandırıp bunlardan yeni fikirler üretmelerini ve yeni/farklı durumlarda kullanmalarını sağlamak için kullanılan bir dinleme yöntemidir (Kırkılıç, vd. 2014).

**Metni Takip Ederek Dinleme/İzleme:** Öğretmen veya öğrenci tarafından yapılan örnek okumalarda metni takip etmeyi sağlamak ve temel dinleme becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Söylemez, 2015).

**Eleştirel Dinleme/İzleme:** Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmayı amaçlayan dinleme türüdür (MEB, 2006, s. 62).

### 2.1.3.2. Okuma

#### 2.1.3.2.1. Okumanın tanımı ve özellikleri

Anlama becerilerinden biri olan ‘okuma’ kavramı sadece Türkçe eğitiminde değil hayatın her alanında önemlidir. Türkçede çok farklı anlamlarda kullanılan sözcük bir eğitim bilimi terimi olarak da farklı biçimlerde tanımlanmıştır:

Güneş (2013, s. 3), okuma denilince genellikle akla ilk gelen anlamın, harflerden oluşan yazıları okuma olduğunu belirtir. Okumayı Özbay (2009), okuma için “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” Biçiminde tanımlamaktadır. Karatay (2010, s. 459) okumayı “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası” olarak tanımlarken, Akyol (2005) ise “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam süreci” olarak tanımlar. Bunun yanı sıra Demirel (2006, s. 88), okumanın insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olduğunu vurgular.

Çelenk (2001) okuma becerisini şöyle değerlendirmektedir:

*“Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Bu nedenle okuma yazma programları, okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın, yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin, derslerinde başarılı olacağı söylenemez.”*

diyerek okuma faaliyetinin günümüzde eğitim öğretimde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.

Sever (2004) okuma etkinliğinin fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Sever, bu etkinliğin bazı genel niteliklerini ise aşağıdaki gibi sıralar:

- “1. Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2. Okuma bir algılama sürecidir.
- 3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4) Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.”

Coşkun (2002, s. 41-51) da okuma kavramı konusunda benzer bir yaklaşımda bulunur. Ona göre okuma, farklı zihinsel işlemlerin (algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez, çözümleme) bir arada gerçekleştiği bir dil becerisidir. Bunun yanı sıra okumanın bireyin kendisini, bulunduğu çevreyi tanımasında görev alan önemli bir eğitim aracı olduğu olduğunu da belirtir.

Türkçe dersi temel dil becerilerinden olan okuma kavramı öğretim programında da yer almıştır. Nitekim programda okuma için “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006, s. 6) denilmektedir.

#### 2.1.3.2.2. Okuma türleri ve yöntemleri

**Sessiz Okuma:** Göz hareketleri ve beyinde oluşan okuma sürecine dayanan ve öğrencilerin hızlı ve akıcı okumalarının gelişmesini amaçlayan okuma türüdür (Gündüz ve Şimşek, 2011; Kırkkılıç, vd. 2014; Güneş, 2007; MEB, 2006).

**Sesli Okuma:** Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlayan, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerini ve öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştiren okuma türüdür (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011).

**Göz Atarak Okuma:** Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranması amacını taşıyan okumadır (MEB, 2006).

**Özetleyerek Okuma:** Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamak için gerçekleştirilen ve;

“Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”

“Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?”

“Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?”

gibi sorulara cevapların arandığı okuma türüdür (MEB, 2006; Kırkılıç, vd. 2014).

**Not Alarak Okuma:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla sesli veya sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına uygun bir biçimde not almaları istenen okuma türüdür (MEB, 2006).

**İşaretleyerek Okuma Yöntemi:** Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesi amacının güdüldüğü okumadır (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011).

**Tahmin Ederek Okuma:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmanın amaçlandığı okuma türüdür (Özbay, 2009).

**Soru Sorarak Okuma:** Okuma öncesinde ve sırasında öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanmaya çalışılır (MEB, 2006; Söylemez, 2015).

**Söz Korusu:** Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okuma türüdür (Gündüz ve Şimşek, 2011).

**Okuma Tiyatrosu:** Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlayabilmeleri için uygulanan okuma türüdür (MEB, 2006).

**Tartışarak Okuma:** Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını; başkalarının bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamayı amaçlar (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Söylemez, 2015).

**Eleştirel Okuma:** Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandıran, konu hakkında düşünmelerini sağlayan, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmayı amaçlayan okuma türüdür (MEB, 2006).

### 2.1.3.3. Görsel okuma

Zamanın geçmesiyle değişen toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik, bilimsel gelişmeler sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel dil beceri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerileri de eklenmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu kavramları, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez ele alınan bir beceri alanıdır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Bu alan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı ve analiz etmeyi kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

Görsel okuma hakkında şimdiye kadar yapılan pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Görsel okuma; resimsel ve grafiksel görüntülerle aktarılan mesajın okunması, anlaşılması ve yorumlanması sanatıdır (Wileman 1993, akt. Çam, 2006, s. 8).

Görsel okuma; kişilerin etraflarında gördükleri her şeyi analiz etmelerini sağlayan yeteneklerin bütünüdür (Stokes, 2005).

Görsel okuma; bir durumun meydana geliş şeklini doğanın kendi kanunları içinde ele alan ve neden - sonuç ilişkisi kurma becerisine sahip olma kabiliyetidir (Güleryüz, 2004).

Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, elektronik metinler, videolar gibi birtakım araçların kullanılarak anlam arayışı içine girilmesi ve elde edilen anlamın paylaşılması işidir (Akyol, 2006).

Görsel okuma; yazılı metinlerde yer almayan görsel öğelerin ele alınması ve okunmasıdır (Brill, Kim ve Branch, 2001; akt. Çam, 2006, s. 8).

Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görsel kavramların algılanıp değerlendirilmesidir (Ünalın, 2006).

Görsel okuma; birbirinden farklı çeşitli görseller vasıtasıyla evrenin ve sosyolojik unsurların yorumlanması ve zihinde yeniden inşa edilmesi sürecidir (Güneş, 2013, s. 3).

### 2.1.3.3.1. Görsel nedir?

Görsel kavramı ile ilgili çeşitli tanım ve açıklamalar vardır. Bunlardan bazıları şöyledir (Güneş, 2013, s. 3):

*Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan,*

*Bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya bir varlığın görünümü,*

*Herhangi bir nesnenin basılı sunumu,*

*Soyut bir ögenin fiziksel sunumu,*

*Nokta ve şekillerin bütünü,*

*Bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü,*

*Görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler.*

Yukarıda verilen tanımlamalardan bazıları resim, fotoğraf, çocuk resimleri gibi kavramları da tanımlamak için kullanılmaktadır. Görsel kavramı hem hayal ürünü hem de gerçek olan orijinal bir modelden oluşan görüntülerdir. Yani görseller, bir şeyin taklitlerini veya gerçek olmayan bir şeyi tanımamızı sağlayan ürünlerdir (Güneş, 2013, s. 3).

Görsel öğeler çok eski zamanlardan beri ve çok sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü görsellerin bilgi alışverişinde birçok yararı mevcuttur. Bu yararlı durumlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Levin, 1979-1982; Levie, 1982; Smet, 2005; Şahin ve Kıran, 2011; akt. Başaran, 2013, s. 353-354):

1. Görseller daha özlü ve kısadır. Görseller yardımıyla bilgi daha yoğunlaştırılmış hale getirilebilir. Bir resim bin kelimeye bedeldir. Yani görsel kullanarak çok miktarda bilgiyi az sürede paylaşmak mümkün olur. Bu sayede metinden bilginin alınışı kolaylaşır.

2. Görseller bilgiyi somutlaştırır. İletilmek istenen mesajı etkili ve somut bir şekilde “gösterir.”

3. Görseller kullanılarak bilgiler arası kopukluklar yok edilebilir. Bir görsel yardımıyla ilişkiler daha rahat ve etkili şekilde öğretilebilir. Görsel bilgiyi daha bütünleşmiş hale getirir.



4. Görseller bilgileri ayırır, özelleştirir, bilgilerin birbirleriyle veya hedef kitlenin ön öğrenmeleriyle karışmasını engeller.

5. Bilginin zihne kodlanmasına dolayısıyla hatırlanmasına yardım eder. İnsan beynini oluşturan iki yarım küre değişik işler için özelleşmiş halde çalışmaktadır. Bir bilgi sözlü veya yazılı ama görsel destekli olarak verildiğinde sözden ve yazıdan alınan bilgiler beynin sol yarı küresine; görsel materyalden alınan bilgiler ise sağ yarı küresine kaydedilecektir. Böylelikle aynı bilgi beyinde iki farklı bölgeye iki kere kaydedilmiş olacak; bu bilgilerden biri bir şekilde yok olsa bile, kişi gerektiğinde diğerini rahatlıkla kullanabilecektir.

6. Görsel, konu hakkında fazladan bilgi verir. Çok az bilgi sahibi olunan veya ön bilgilerin olmadığı durumlarda mesajın anlaşılmasını kolaylaştırır.

7. Yeni zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı olur. Bilineceği üzere bilgi zihinde şemalar şeklinde tutulmaktadır. Görseller yardımıyla hedef kitlenin zihninde çok sayıda yeni şema oluşturmak mümkündür.

8. Görseller bilgiyi alma hususunda bireyi motive eder. Bireyler yazıyla dolu bir sayfadan ziyade bir görsele bakmayı tercih ederler.

9. Görseller dikkati çeker. Bir mesajı alıp anlamının ilk ve en önemli şartlarından biri o mesaja dikkat etmektir. Çok önemli bile olsa dikkat edilmedikçe herhangi bir uyarıcının beyne ulaşması mümkün değildir. Bu, ayrıca duyusal kayıta kaybolmaya mahkûmdur.

10. Görseller yaratıcılığı artırır. Bir görsel taşıdığı birçok anlam sebebiyle zihinde çağrışımlara neden olacaktır. Yazılı veya sözlü olarak bilgi alımı esnasında zihinde oluşabilecek çağrışımlar oldukça sınırlıyken, bir resim veya karikatürün sebep olacağı çağrışımlar çok fazla olacaktır.

11. Görseller okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirme etkinliklerinde çok etkili bir biçimde kullanılabilir.

12. Görseller okuma yazma bilmeyen bireylere bilgiyi aktarmada çok etkili bir şekilde kullanılabilir.

13. Hikâye edici metinlerle kullanıldığına kurguyu oluşturma, karakterleri tanıtmaya veya geliştirme, sahneyi tanıtmaya, farklı bakış açılarını gösterme ve metni anlam açısından güçlendirmeye yardımcı olabilir.

14. Beyinde görseller sözel materyallerden binlerce kat daha hızlı işlenmektedir. Bu sayede görselleri kullanarak çok miktarda bilgiyi kısa sürede öğretmek/iletmek/beyne kodlamak mümkün olabilir.

15. Görseller bireylerin estetik anlayış geliştirmesine yardımcı olur.

Görsellerin veya görsel öğelerin öğrenme sürecinde faydalarını şüphesiz ki saymak mümkün değildir. Seferoğlu (2010) görsel öğelerin öğrenme sürecine yapabileceği katkıları şöyle sıralamaktadır:

- 1) Öğrenmeye çalışan kişilerin dikkatini konuya çekip onları konuya veya olaylara güdüler.
- 2) Kişilerin dikkatinin sürekli aktif durumda kalmasını sağlar.
- 3) Bireylerin konuya karşı duygusal tepkiler vermeleri konusunda önemli rol oynar.
- 4) Kavramların somut hale gelmesini sağlar.
- 5) Öğrenilmesi güç olan kavramların anlaşılmasını sağlar.
- 6) Şekiller veya figürler vasıtasıyla bilginin düzenli hale gelmesini ve alınmasını kolaylaştırır.
- 7) Örgüt şemaları veya akış şemaları vasıtasıyla bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini sağlar.
- 8) Öğrencilerin veya öğrenmeye çalışan bireylerin gözden kaçırmaları muhtemel bazı noktaları görmelerini sağlar.

Görsel öğelerin eğitim ortamındaki faydalarının yanı sıra onların işlevlerini de anlamak gerekir. Duchastel'e (1980; akt. Gültaş, 2012, s. 35) göre görsel öğeler yedi farklı işlevde kullanılabilir:

*a. Tanımlayıcı:* Bilgi verme amaçlı olup işlenmekte veya açıklanmakta olan öğelerin gerçek anlamda ne türlü olduğunu anlatan görsel öğelerdir.

*b. Açıklayıcı:* Öğrenmeye çalışan bireyler üzerinde belli bir hükümde bulanmaya çalışan görsel öğelerdir.

*c. Yapılandırıcı:* Bir kavramın tüm parçaları ve onlar arasındaki ilişkilerin görülmesini sağlayan görsel öğelerdir.

*d. İşlevsel:* Öğrenmeye çalışan bireylerin bir düzenin nasıl işlediğini görmesini sağlayan görsel öğelerdir.

*e. Mantıksal-matematiksel:* Şema, diyagram, çizim gibi görseller olup matematiksel kavramları anlamak için kullanılan görsel öğelerdir.

*f. Yönerge:* Bazı işlemler bütünü görselleştirilmesini sağlayan görsel öğelerdir.

*g. Veri gösterimi:* Bilgilerin görsel olarak ifade edilmesini amaçlayan görsel öğelerdir.

#### 2.1.3.3.2. Görselleri oluşturan unsurlar

Görseller, bazı temel unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar aşağıda verilmiştir:

**Şekil:** Işık, çizgi ve renk gibi öğeleri de içeren ve belli bir anlamı olan unsurlardır. Şekil kavramı, serbest ve geometrik şekiller olmak üzere iki farklı grupta ele alınır. Belli bir çerçeveye veya sınıra sahip olanlar geometrik şekiller iken sınırları belli olmayanlar ise serbest şekilleri tanımlar (Artut, 2001). Şekillerin bir araya gelmesiyle oluşan görseller eğitim - öğretim ortamına hareketlilik getirir ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgilerini artırabilme özelliğine sahiptirler.

**Resim:** Görsel kavramı denildiği zaman akla ilk gelen unsurlardan birisi resimdir. Resimlerin belli başlı işlevleri; farklılıkları vurgulamak, benzetme ilişkisi kurmak, dikkati ön plana çıkarmak ve bazı şeyleri hatırlatmayı sağlamaktır. Kısacası hemen her eğitsel hedefe uygun kavramlardır. Bu noktada önemli olan tercih edilen resimlerin konuya ve amaca uygun olup olmamasıdır (Fidan ve Yılmaz, 1998; Yalın, 2003; Akyol, 2006; Parsa, 2008; akt. Başaran, 2013, s. 372).

**Çizgi:** Noktaların birleşmesiyle oluşan doğrulardır. Görsel unsurlar içinde bilinen en eski ve en temel motiftir. Çizgiler, mantıklı ve kendi içinde tutarlı bir sistemin ilk anahtarını oluşturur. Resmi bir araya getiren unsurları (renk, doku, şekil) kendi içinde barındıran kavramdır (Artut, 2001).

**Ritm - Hareket:** Ritm bir yenileme olgusudur. Sistemli şekilde hareket etmektir. Benzer durumların tekrar etmesidir. Sanatsal ürünlerin içeriğini güçlendiren,

onların entegre olmalarını sağlayan kayda değer bir kavramdır. Ritmik olmayan hareketlerde herhangi bir ahenk ve dengeden söz etmek mümkün değildir. Hareket kavramı ise resim üzerindeki durgun öğelerin sanatçı vasıtasıyla yeniden ele alınması olayıdır (Artut, 2001).

**Doku:** Görsellere üçüncü boyutun eklenmesini sağlayan kavramdır. Görsellere farklı bakış açısı ve gerçeklik ilave eder. Doku, görsellerin parçalarına ayrılmasını veya görsellerin bütünlüğünü sağlar (Heininich, Molenda ve Russel, 1993; akt. Çam, 2006, s. 19). Kişileri derinden etkileme özelliği dokunun önemli rollerinden birisidir (Artut, 2001).

**Renk:** Görsel öğeleri oluşturan unsurlardan en önde gelen kavramlardandır. Renklerin oluşması ışığın cisimler tarafından yansıtılıp beyne ulaşmasına ve beyin tarafından algılanmasına bağlıdır. Resim bir duygu işidir. Renklerin idrak edilmesi insandan insana değişkenlik gösterebilir. Herhangi bir rengi bir kişi sıcak, heyecan verici olarak değerlendirirken başka biri aynı rengi soğuk ve parlak bir şekilde değerlendirebilir (Erdal, 2006). Yine bazı renkler insanlar üzerinde farklı farklı algılar bırakabilir. Bu bakımdan sıcak ve soğuk renkler olmak üzere iki farklı sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır. Sıcak renkler insanların dünyaya olumlu veya pozitif bakmasını sağlamaktadır (kırmızı, turuncu, sarı). Soğuk renkler ise insanları rahatlatma ve dinlendirme özelliğine sahiptir (mavi, yeşil, mor) (Artut, 2001). Öğrenmede insanlar üzerinde etki bırakan rengin kırmızı olduğu saptanmıştır. Kırmızı renge sahip bilgiler daha uzun süre akılda kalıcı etkilere sahiptir. Dikkat çekme özelliği az olan renk ise mavidir. Görsellerde ilk algılanan rengin ise sarı olduğu tespit edilmiştir (Heininich, Molenda ve Russel, 1993; akt. Çam, 2006, s. 19).

**Diyagram ve şemalar:** Bu sınıftaki görselleri oluşturan öğeler akış şemaları, haritalar, krokiler, sınıflandırma çizelgeleridir. Bireylerin görselde yer alan olay - olgu - nesneler arasındaki bağlantıyı görmesini sağlama özelliğine sahiptir. Konunun hangi özelliğe sahip olduğunun anlaşılması için bu görsellerin kullanımı yerinde olacaktır (Fidan ve Yılmaz, 1998; Parsa, 2008; Yalın, 2003; Akyol, 2006; akt. Başaran, 2013, s. 369).

### 2.1.3.3.3. Görsellerin sınıf ortamında kullanımı

Görsellerin eğitim ya da sınıf ortamında kullanılması son derece önemlidir. Ancak bu materyallerin etkili ve yararlı olabilmesi için görsellerin seçimi ve kullanılması konusunda belirlenen ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkelerden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür (Başaran, 2013, s. 376-377):

1. Eğitim ortamına model olan görseller getirilerek öğrencilerin fikirleri alınmalı ve değerlendirme yapmaları istenmelidir.
2. Derslerde öğrencilere görseller hakkında uygun ödevlendirmeler yapılmalı; bu ödevlerin hazırlanması hususunda öğrenciler cesaretlendirilmeli ve eğitim - öğretim ortamı görsellerin tasarlanması için işlek duruma getirilmelidir.
3. Görseller vasıtasıyla yapılan manipülasyonlara örnekler bulunmalı, bu örnekler hakkında sınıf ortamlarında yeri geldiğinde konuşulmalıdır.
4. Görsellerle işlenen dersin veya ele alınan konunun içeriği çelişki barındırmamalıdır.
5. Görseller ihtiyaç halinde tercih edilmelidir.
6. Görsel - konu ilişkisinde ön planda olan konu olmalıdır. Yani görseller ağır basmamalıdır. Görseller konunun yerine oturması için sadece birer vasıtaadır.
7. Görsellerin verdiği mesajlar bireyden bireye farklı anlamlar kazanabilmektedir. Bu yüzden öğrenme pozisyonunda olan kişilerin şartları göz ardı edilmemelidir. Görselleri yorumlamada bireysel öğrenmelerin etkili olduğu unutulmamalıdır.
8. Tercih edilen görsellerin kalitesine ve hazırlanma şartlarına dikkat edilmelidir.
9. Görseller - yeri geldiğinde - edebî bir anlama sahip olmalıdır.
10. Anlaması zor konuların daha iyi anlaşılması noktasında görseller büyük yarar kazandıracaktır.
11. Görsellerin oluşturulması hususunda dikkat edilmesi gereken nokta amaca hizmet edilmesidir.
12. Öğrencilerin görselleri yeteri kadar algılamaları için öğrencilere temel okuma becerileri verilmelidir.
13. Görsellerden en üst düzeyden verim alınabilmesi için öğrencilere görsellerin hangi fonksiyonlara sahip oldukları anlatılmalıdır.

#### 2.1.3.3.4. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili kazanımlar

TDÖP’de kazanım ifadesi, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2005, s. 22).

TDÖP’de temel dil becerilerine yönelik kazanımlar birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin gelişim düzeyinin göz ardı edilmemiş olması yatmaktadır.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir (MEB, 2005, s. 139):

Tablo 2.3

*Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

| Öğrenme Alanı<br>Görsel Okuma                                                            | Sınıflar |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|---|
|                                                                                          | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.                                        | *        | * | * | * | * |
| 2 Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.                                                | *        | * | * | * | * |
| 3 Resim ve fotoğrafları yorumlar.                                                        | *        | * | * | * | * |
| 4 Karikatürde verilen mesajı algılar.                                                    |          |   | * | * | * |
| 5 Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, sorgular. | *        | * | * | * | * |
| 6 Beden dilini yorumlar.                                                                 | *        | * | * | * | * |
| 7 Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.                              | *        | * | * | * | * |
| 8 Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.                                | *        | * | * | * | * |
| 9 Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar.                                            | *        | * | * | * | * |
| 10 Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.                                    | *        | * | * | * | * |
| 11 Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.                                             |          | * | * | * | * |
| 12 Harita ve kroki okur.                                                                 |          |   | * | * | * |
| 13 Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.                         |          |   | * | * | * |
| 14 Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir.                                               | *        | * | * | * | * |
| 15 Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.       |          |   |   |   | * |

Tablo 2.3 (devamı)

| Görsel Sunu                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1 Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.       | * | * | * | * | * |
| 2 Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirme renkleri kullanır.                         | * | * | * | * | * |
| 3 Duygu, düşünce ve izlenimlerini, drama, tiyatro, müzikli oyun kukla vb. yollarla sunar. | * | * | * | * | * |
| 4 Sunularında gerçek nesne modelleri kullanır.                                            | * | * | * | * | * |
| 5 Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.                                  |   | * | * | * | * |
| 6 Sunuma hazırlık yapar.                                                                  | * | * | * | * | * |
| 7 Sunum yöntemini belirler.                                                               |   |   | * | * | * |
| 8 Bilgileri tablo grafikte sunar.                                                         |   |   | * | * | * |
| 9 Sunularında harita ve krokiden yararlanır.                                              |   |   |   | * | * |
| 10 Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.    |   |   | * | * | * |
| 11 Sunularını değerlendirir.                                                              |   |   | * | * | * |

Tabloda da görüldüğü gibi kazanımlar sınıf seviyesine göre değişiklik arz etmektedir. Bazı kazanımlar bütün sınıflar için geçerliken bazı kazanımlar ise belli sınıflar için geçerli olmaktadır. Örneğin, “Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.” kazanımı sadece beşinci sınıflar için geçerliken; “Duygu, düşünce ve izlenimlerini, drama, tiyatro, müzikli oyun kukla vb. yollarla sunar.” kazanımı bütün sınıflar için geçerlidir.

Kazanımların tablo halinde verilmiş olması öğretmenler açısından da kolaylık sağlamaktadır.

İlköğretim birinci sınıflar için toplam: 15 kazanım (görsel okuma: 10, görsel sunu: 5),

İlköğretim ikinci sınıflar için toplam: 17 kazanım (görsel okuma: 11, görsel sunu: 6),

İlköğretim üçüncü sınıflar için toplam: 24 kazanım (görsel okuma: 14, görsel sunu: 10),

İlköğretim dördüncü sınıflar için toplam: 25 kazanım (görsel okuma: 14, görsel sunu: 11),

İlköğretim beşinci sınıflar için toplam: 26 kazanım (görsel okuma: 15, görsel sunu: 11) mevcuttur.

#### **2.1.3.3.5. Görsel okumanın önemi**

Görseller düşünceyi ya da nesneler arasındaki ilişkiyi görme duyusuna bağlı olarak ifade eden dil dışı göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu göstergelerin yorumlanması bir tür okuma etkinliği olarak hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkili olduğu için genelde dil eğitimi, özelde Türkçe eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almıştır.

Görsel okuma sayesinde öğrenciler belleklerinde çeşitli imgeler oluştururlar, bu imgeler yoluyla zihinlerinde yer edinen sorunlara daha kolay çözüm bulurlar. Kavramların veya bilgi işlemlerinin yerine oturması öğrencinin bilgi üretiminin harekete geçmesini sağlar. Bu durumda yaratıcı ve eleştirel düşünmede ilerleme sağlanmış olur. Görsel okumanın bir değil birden fazla işlevi vardır. Olaylara farklı açılardan bakmak, onları derinlemesine incelemek ve iletişim kurmak da diğer işlevleri arasında sayılabilir. Bundan dolayı Türkçe öğretiminde görsel okuma becerileriyle diğer beceriler arasında bağlantıların kurulması son derece yerinde olacaktır. Görsel okumanın etkilediği kimi durumlar aşağıda verilmiştir (Güneş, 2007):

**a. Düşünmeyi geliştirir:** Görsel öğeler (şekil, resim, grafik, doku vb.) yeni kavramların öğrenilmesinde büyük yarar sağlar. Bu kavramların kalitesi ve muhtevisi hakkında kişinin üst düzey bir şekilde düşünmesinde yarar sağlar.

**b. Anlamayı geliştirir:** Öğrenciler anlamakta zorlandıkları konuları görsel okuma sayesinde daha rahat öğrenirler. Bu bağlamda öğrenciler önceden yanlış bildikleri durumları düzeltme imkânı elde ederler. Özetle görsel okuma, öğrenen bireylerin zihinlerindeki anlamları geliştirmeleri açısından kayda değer bir öğedir.

**c. Öğrenmeyi geliştirir:** Karmaşık ve iç içe girmiş konuların öğrenilmesi zordur. Bu tür konuların daha kolay öğrenilmeleri görsel okuma aracılığıyla yerine getirilir.



Bilgilerin sınıflandırılıp düzeltilmesinde, sıralanmasında ve gruplara ayrılmasında büyük yarar sağlar.

**d. Bilgileri bütünleştirir:** Görsel okuma öğrencilerin önceden bildikleriyle yeni öğrendiklerinin birleşmesini sağlar. Bu sayede öğrenci öğrendiklerini zihninde yeniden yapılandırır. Bu yapılandırmayla öğrencinin öğrenme potansiyeli giderek artar.

Görsel öğelerin okumada veya öğrenmede her zaman önemli bir yer tuttuğu bilinen bir gerçektir. Zira yapılan araştırmalarda okumaya veya öğrenmeye etki eden faktörlerde en fazla etkili olan ögenin gördüklerimiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçükahmet'e (2001, s. 41) göre bir eğitimci öğrenme ortamında öğrencilerin ne kadar çok sayıda duyusuna hitap ederse öğrenmeyi de o derece kaliteli hale getirmiş olur. Yine Küçükahmet'e göre öğrenme sürecinde;

Görme duyusu %75

İşitme duyusu %13

Dokunma duyusu %6

Koklama duyusu %3

Tat alma duyusu %3 etkili olmaktadır.

Sönmez (2005, s. 122) de yaptığı çalışmada duyularla ilgili olarak öğrenilenlerin:

% 1'inin tadarak,

%1,5'unun dokunarak,

%3,5'inin koklayarak,

%11'inin duyarak,

%83'ünün görerek oluşturulduğunu söyler. Yine Sönmez (2005, s. 122), bilgilerin algılanmasında;

okunulanların %10'unun,

duyulanların % 20'sinin,

görülenlerin %30'unun,  
 hem görüp hem duyulanların % 50'sinin,  
 söylenilenlerin %70'inin,  
 yapılanların % 90'ının etkili olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki verilere bakıldığında da görsel okumanın veya görsel öğelerin öğrenme sürecinde ne denli etkili olduğu anlaşılır. O yüzden bir eğitimci bu süreçte görsel unsurlardan fazla sayıda yararlanmayı bilmelidir. Çünkü görsel unsurlar öğrenme sürecinde en etkili olan faktörlerin başında yer almaktadır.

#### **2.1.3.3.6. Görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler**

Görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretim ortamının koşullarına uygun pek çok etkinlik yapılabilir. Bu etkinliklerden bazıları şöyledir:

**Resimleri Yorumlama etkinliği:** Bu etkinlikte öğrencilere görsel öğeleri yorumlama becerisi kazandırmak temel amaçtır. Bunun için de hikâye kitaplarındaki görseller yorumlatılır. Resimler veya görseller hikâye kahramanlarının duygularını, düşüncelerini okuyucuya aktarır. Görsellerin yorumlanması metnin anlaşılması için önemli bir hazırlık çalışması niteliği taşır. (Köksal, Temur ve Akçam, 2006).

**Metinde Yer Alan Resimler Üzerine Konuşma etkinliği:** Bu etkinlikteki temel amaç metnin vermek istediği mesajla metinde yer alan görsellerin uyumunu veya aradaki ilişkiyi öğrencinin görmesini sağlamaktır. Görsellerin metnin hangi bölüm veya bölümlerini betimlediği, görsellerin metne uygun olup olmadığı, görsel sayısının yeterli olup olmadığı, görsellerin tam olarak metnin bütününe hitap edip etmediği durumları tartışılır. Ayrıca görsellerin sıralanan işlevleri öğretmen rehberliğinde değerlendirmeye alınır (Akyol, 2006).

**Resimdeki Ayrıntıları Görme etkinliği:** Bu etkinlikte rehber konumundaki öğretmen öğrencilere bir resim gösterir ve öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ister. Daha sonra bu resme yeni bir öge ekler. Öğrenciler gözlerini açtığında bu resimdeki farklılığı fark etmelerini ister ve bu hususta onları konuşturur (Maitles ve Publisher, 1998; akt. Kuru, 2008, s. 56).

**Görsel Aşamalandırma etkinliği:** Öğrencilerden karışık olarak verilen görsellerin kronolojik bir şekilde dizmeleri istenir.

**Zihinde Canlandırılanlar etkinliği:** Öğrencilerden metinde ilgi çekici gördükleri bir kısmı hafızalarında canlandırmaları ve akabinde bunu görsel hale getirmeleri istenebilir. Bu işlem yapılırken öğrenciler grafik, tablo, resim vb. öğelerden faydalanabilirler (Akyol, 2006).

**Hikâye Haritası etkinliği:** Bu etkinlikte metni ve görselleri çok iyi anlamak gerekir. Çünkü bu etkinlikte temel amaç, metin vasıtasıyla görseller meydana getirme, görseller vasıtasıyla metin meydana getirme çalışmaları yapmaktır (Akyol, 2006).

**Soru Ağacı etkinliği:** Bu etkinlikte öğrencilerden metinle ilgili çeşitli soruları (derin olmayan sorular, 5N – 1K soruları, derin analiz gerektiren sorular, uygulamaya dayalı sorular, güncel yaşamla ilişki kurulabilecek sorular) bir ağaç şeması üzerinde yazmaları ve yine bu ağaç şeması üzerinde yanıtlamaları istenebilir (Akyol, 2006).

**Bir Kelime Bir Resim etkinliği:** Öğretmen, öğrencilerden metni okuma esnasında anlamını kavrayamadıkları sözcükleri işaretlemelerini ister. Sonrasında öğrenciler anlamını kavrayamadıkları bu sözcüklerin anlamları konusunda öngöründe bulunmaya çalışırlar ve herhangi bir konuşma yapmadan sözcüğün manasını tahtada görseller aracılığıyla sınıftakilere anlatmaya başlarlar (Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005).

**Haydi, Sahneye etkinliği:** Bu etkinlikte başrolde yer alan kişiler öğrencilerdir. Öğrencilerden kümeler meydana getirilir ve öğrenciler metindeki kahramanları zihinlerinde yer edindiği kadarıyla oynarlar. Geriye kalan unsurları da hayal güçleriyle oluşturarak oynarlar (Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005).

**Hangi Resim? etkinliği:** Ders esnasında öğretmen öğrencilere ders kitaplarını kapatır ve bir metin okur. Okunan metnin ismi söylenmez. Daha sonra öğrenciler ders kitaplarındaki okuma parçalarının görsellerini gözden geçirirler. Öğrenciler bu görsellerden hangilerinin dinledikleri okuma parçasına ait olduğunu bulmaya çalışırlar (Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005).

Bunun yanı sıra Güneş (2013, s. 13-14) de görsel okumaya yönelik bazı etkinliklerin olduğunu belirtir. Bu etkinliklerle yapılmak istenilenler; bakışları eğitmek, gözlem yapmayı öğrenmek, görülenleri tanımlamak, duyguları ifade etmek ve yaratıcılığı geliştirmektir. Bu etkinlikler aşağıda verilmiştir:

**Görseli tanıma ve anlama:** Görselin tanınması ve anlaşılması sürecinde birden fazla ve farklı görsellerin tercih edilmesi öğrenciler açısından son derece olumlu bir durumdur. Bu bağlamda görsellerin anlaşılması üç aşamada gerçekleşmektedir: Birincisi görsellerdeki ipuçlarından yola çıkarak tahminlerde bulunma, ikincisi görsellerdeki karşıt, ilginç ve birbirine uymayan durumları bulma, üçüncüsü de çeşitli teoriler geliştirerek görselleri anlamaktır. Bu etkinliği tamamlamak - yani görselin tanınması ve anlaşılması - görseli meydana getiren simgelerin doğru olarak çözümlenmesiyle mümkündür.

**Güdüleme ve merak uyandırma:** Güdüleme ve merak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde çok önemlidir. Öğrencinin zihinsel açıdan metne veya öğrenmeye hazır olabilmesi için güdü ve merak öğelerinin yerinde kullanılması olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler görsellerle duygusal bir ilişki içinde olmalı ve tercih edilen görsele/lere yönelik hissettiklerini, duygu ve düşüncelerini aktarabilmelidir. Bunun sağlanması için öğrencilere çeşitli sorular sorulmalıdır:

Bu görselle ilgili neler hissediyorsunuz?

Niçin bu görsele karşı öfke, sevinç, korku ve neşe duyuyorsunuz?

Niçin bu insanlar orada?

Göz ifadeleri ne diyor?

Bunların yanı sıra görsele ait öğrencilerde görselle ilgili merak uyandırmak ve görsellerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak için soru tekniği kullanılabilir.

Daha sonra görselde yer alan renklerin dizilmesi ve görsele isim koyma vb. etkinliklere de başvurulabilir.

**Görselleri inceleme:** Görselin/lerin biçim, teknik, anlam ve kullanım açısından analiz edilmesi bu etkinlik sürecinde yapılan işlemlerdir.

*Biçim bakımından ele alınması* renk, ışık, hareket, biçim vb. açılardan öğrencilere görseller hakkında bilgi sunulmasıdır. Bu noktada renk unsuru ele alınır. Fazla rengin tercih edilip edilmediği, hangi renklerin kullanıldığı, görseli oluşturan unsurların bir bütünlük taşıyıp taşımadığı ve görselin bireylere hangi mesajları verdiği ele alınır.

*Teknik bakımdan ele almada* görselin tekniğine ilişkin inceleme ve sorgulamalara bakılır. Görselin nasıl ve ne ile meydana getirildiği, gerçeği temsil edip etmediği, renklerin tercih edilmesinde uygulanan tekniklerin incelenmesi gibi durumlar ele alınır.

*Anlam ve kullanım bakımından ele alınmasında* görselle/lerle alakalı öykü ve olaylar aktarılır. Bunlar yapılırken olayların kronolojik açıdan dizilmesi, olaylar hakkında öğrencilerin konuşması/konuşturulması, düş kurmaları vb. etkinlikler tercih edilebilir. Bu etkinlikler esnasında şu sorulara cevap aranır:

Bu görsel hangi mesajları vermektedir?

Sanatçı neden bu karakteri tercih etmiş?

Olayın yeri ve zamanının olaya etkisi nedir?

Öncesi ve sonrasında neler yer almaktadır?

Görsel bize neyi düşündürüyor?

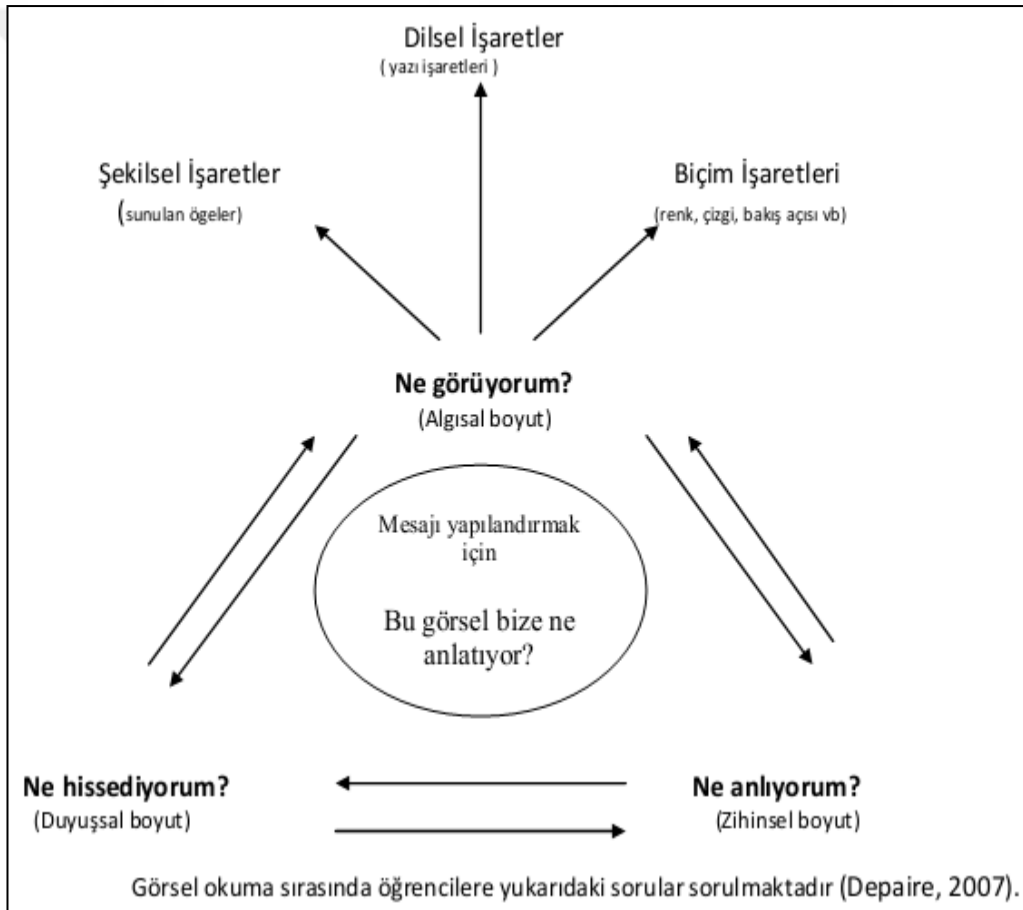
Bu görsele hangi isim/ler konulabilir?

***Kodları çözme ve öğrenme:*** Görsel okuma etkinliği kodların çözülmesi işlemidir. Yani en önemli ögesidir. Bu işlem öğrencilerin anlama yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar. Buradaki hedef görselde yer alan kodları kavramak, fark etmek, farklı türdeki kodları tetkik etmek ve bunların geliştirilmesine yönelik faaliyetler yapmaktır.

***Hayal gücünü zenginleştirme:*** Hayal gücünün varlığı kişinin zihinsel yeteneklerini kullanması durumudur. Bu noktada kişinin hayata dair tecrübeleri, edindiği bilgilerle yoğurarak yaşamı anlamlandırması söz konusudur. Bu yetenek sayesinde geçmişte yaşadıklarımızla yaşamakta olduklarımız arasında bir ilişki kurmak mümkündür. Zihnin sürekli canlı ve üretken bir durumda kalmasına olanak sağlar.

Hayal gücünün zenginleştirilmesinde görsellerin yanı sıra öykü, masal vb. unsurlar da rol oynayabilir. Görsel okuma vasıtasıyla kazanılan bu beceri öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde de yine olumlu anlamda bir işleve sahiptir.

**Görsel okuma şeması:** Görsel okumaya yönelik etkinlikler öğrencilerin öğrenmeyi etkili bir şekilde öğrenmeleri ve zihinsel açıdan gelişmeleri için önemli etkinliklerdir. Görsel okumaya dayalı etkinliklerin tam olarak yerine oturması ve öğrencide bir beceriye dönüşmesi için bir şema meydana getirilmiştir. Bu şemada öğrenciye yönlendirilen sorular ve etkinlikler yer almaktadır.



Şekil 2.1 Görsel Okuma Şeması

### 2.1.3.3.7. Görsel okuma becerisine yönelik yöntem ve teknikler

Yöntem kavramı için;

Demirel (2005) amaca varmak için tercih edilen en kısa yol veya bir konuyu öğrenmek amacıyla seçilen sistemli yol; Öncül (2000), “genel anlamda olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi,” Oğuzkan (1993) bir problemi nihayete erdirmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi hedeflere varmak amacıyla bilinçli olarak tercih ve takip edilen sistemli yol; Ünalın (2001) “genel olarak bir amaca ulaşmak için gidilen yol, usul, sistem” tanımları yapılmıştır.

Teknik ise bir yöntemin uygulanma veya kullanılma biçimine denir.

Türkçe dersi üst düzey düşünme becerileri gerektiren çok boyutlu bir derstir. Bundan dolayı dersin işlenmesi sırasında sadece tek bir teknik ve yönteme başvurmak yeterli değildir. Birden fazla yöntem ve tekniğin birlikte kullanılması dersin daha iyi anlaşılması için yapılması gerekli olan durumdur. Bu yöntem ve tekniklerin seçiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun hareket edilmesi yerinde olacaktır.

TDÖP’de Türkçe dersinin işlenmesi esnasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı açıklanmıştır. Bunlar:

- Zihin Haritası,
- Balık Kılıcı,
- Kavram Haritası,
- Drama,
- Soru - cevap,
- Beyin Fırtınası teknikleridir.

Bunun yanı sıra şu yöntemlere de yer verilmiştir:

- Gözlem ve inceleme,
- Tartışma,
- Problem Çözme,
- Rol Oynama,
- Gösteri,
- Oyun,
- Anlatım,
- Özetleme.

TDÖP’de yer alan bu yöntem ve teknikler programda kısaca açıklanmıştır. Fakat yukarıda yer alan yöntem ve tekniklerin hangi öğrenme becerisi için uygun olduğu belirtilmemiştir.

TDÖP’de belirtilen yöntem ve tekniklerin yapılandırmacılık anlayışına hitap ettiği görülmektedir. Geleneksel öğrenme yöntem ve tekniklerin yerine çağdaş öğrenme yöntem ve teknikler tercih edilmiş olup öğrencilerin öğrenme ortamında daha aktif olmaları gerektiği görülmektedir.

TDÖP’de bütün yöntem ve teknikler tek bir başlık altında ele alınmıştır. Yani görsel okuma ve görsel sunu becerisi için herhangi bir özel yöntem ve tekniğe yer verilmemiştir. Programda yer alan yöntem ve tekniklerin hangi beceriye uygun olduğu veya nasıl kullanılacağı dersin öğretmenine bırakılmıştır.

TDÖP’de verilen bu yöntem ve tekniklerin görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik nasıl kullanılabildikleri aşağıda verilmiştir:

**Drama Tekniği:** ‘Drama’ sözcüğünün etimolojik incelemesine bakıldığında bu sözcüğün ‘yapmak, uğraşmak’ manalarına geldiği belirtilmektedir (Özbay, 2011). Drama; hareket, konuşma vb. unsurlardan faydalanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması sanatıdır (Kavcar vd., 1998).

Drama tekniği eğitimde bir yöntem vasfına ilk kez 1911 yılında İngiltere’de ulaşmıştır. Bu tekniğin özellikle de eğitim boyutunda çocuklara ciddi faydaları olduğu bilinir. Çünkü drama tekniğinde birden fazla duyu organı öğrenme ortamında rol almaktadır. Bu da kalıcı bir öğrenmeyi sağlar.

Drama tekniği sayesinde öğrenciler yaşadıkları olaylarda nasıl davranacaklarını öğrenirler (Demirel, 1999). Drama tekniğinin Türkçe dersinde de öğrencilere yararları vardır. Bu teknikle öğrencilerdeki anlama ve anlatma becerileri gelişim kaydeder. Öğrencilerin yaşamlarında görebilecekleri, yaşayabilecekleri olayları daha önceden drama tekniği ile görmeleri onları yaşama hazırlar. Söz gelimi Türkçe dersinde bir telefonla konuşma örneğini canlandıran bir öğrenci ileriki yaşamında herhangi bir iş görüşmesinde daha rahat edecektir (Özbay, 2011).

Drama tekniği görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde başarılı bir şekilde kullanılabilir. Bu teknik sayesinde öğrenciler çevrelerinde yaşadıkları olayları kendi süzgeçlerinden geçirerek diğer bireylere anlatma becerisine sahip olacaklardır. Bu teknikle öğrencilerin yaşadıkları veya yakın çevrelerinde meydana gelen olayları



sorgulama ve bunlar hakkında çözüm önerileri getirebileceği düşünülmektedir (Kuru, 2008, s. 62-63).

**Kavram Haritası Tekniği:** “Kavram haritası bir görselleştirme tekniğidir. Temel bir kavramın, onunla ilgili alt kavramların ve onları da oluşturan parçaların birbirleriyle ilişkilerini gösterir” (Bulut, 2012, s. 84).

Kavram haritasının eğitim - öğretim sürecinde kullanılması öğrencilere ve öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlayacaktır.

Kavram haritası tekniğiyle bir kavram bir bütün olarak görülebilir bu da kişinin o kavramı rahatlıkla hatırlamasını ve kullanmasını sağlar. Bütün parça ilişkisi bu teknik sayesinde daha rahat anlaşılır (MEB, 2005, s. 396).

Kavram haritası görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde sıklıkla ve rahatlıkla kullanılabilir. Her şeyden önce bilgilerin somutlaştırılmasını sağlaması bile onun ne denli önemli bir teknik olduğunu gösterir.

Bu teknikle girift halde bulunan kavramlar görseller aracılığıyla düzenli bir biçimde sınıflandırılabilirler. Öğrenciler görseli okumak kaydıyla kavramlar hakkında bilgi edinirler ve bu bilgiler veya kavramlar arasında bağ kurarlar. Böylelikle öğrencilerin öğrendikleri bu bilgiler uzun bir müddet belleklerinde kalıcı bir şekilde yer edinecektir. Kavram haritasının öğretmenlere de yararları vardır. Yeni kavramların öğrencilere öğretilmesinde veya öğrencilerin yazılı metinleri sağlıklı bir şekilde oluşturmalarında yardımcı olur (Kuru, 2008, s. 63).

**Balık Kılıcı Tekniği:** Derste işlenen konunun detaylandırılması veya daha derin analiz edilmesinde kullanılan bir tekniktir. Bir problemde sebep - sonuç ilişkisi kurulmaya çalışıldığında bu teknik tercih edilir. Konunun ana/temel problemi balık kılıcının baş tarafına, alt/yan problemler balık kılıcının yan kılıçlarına yazılır.

Herhangi bir sorunun sebeplerinin belirlenmesinde kullanılır. Eğitim ortamında öğrencilerle çalışıldığından öğrenciler çalışmadaki problemlerin tespit edilmesinde bilgi sahibi olurlar (MEB, 2005, s. 398).

Görsel okuma etkinlikleri sürecinde, görseller hakkında konuşurken ya da herhangi bir görselde mevcut bir problemin nedenlerinin analiz edilmesinde bu teknik kullanılır. Toplumda yer alan sosyal problemler ya da doğadaki problemler görsel öğeler aracılığıyla incelenir ve bu problemlerin nedenleri ve çözüm alternatifleri bulunabilir. Öğretmenler sınıfa bir konuya ait temel problemin ve olası çözüm

alternatiflerinin yazılı olduğu bir balık kılıcı figürünü getirip öğrencilere gösterip onların da bu figürü yorumlamalarını isteyebilirler. Bu sayede öğrenciler görseller aracılığıyla mevcut problemleri saptayabilir ve çözüm alternatiflerini geliştirmeyi öğrenebilirler (Kuru, 2008, s. 63).

**Zihin Haritası Tekniğı:** 1960'lı yılların sonlarında Tony Buzan tarafından geliştirilen bir teknik olup grafiksel bir çalışma olmasından ötürü görsel okumada rahatlıkla kullanılabilir.

Gerekli notların tutulması, bir konuya ait amaçların yerine getirilmesi veya raporların oluşturulması için tercih edilen bir tekniktir. Herhangi bir konu üzerinde çalışma yapıldığında o konunun daha rahat hatırlanmasına veya akılda kalıcı yer edinmesine kaynaklık eder (MEB, 2005, s. 398).

Zihin haritası tekniğinde boş bir kâğıdın merkezine konu dikkate değer bir biçimde yazılır. Sonrasında konuyla ilgili yazılması planlanan alt başlıklar kâğıdın ortasından köşelerine çizilmiş olan koyu çizgilere yazılır. Arzu edildiğinde hem ana konunun hem de buna dayanak oluşturan diğer konuların akılda kalmasını sağlamak için görseller de eklenebilir. Alt başlıkların gösterilmesi için köşelere çizilmiş olan koyu çizgilerden daha ince çizgiler çizilerek alt başlıklar da detaylandırılmış olur (Bulut, 2012, s. 84).

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında veya bu becerilere ait kazanımların öğrencilere öğretilmesinde rahatlıkla tercih edilebilecek bir tekniktir. Çünkü öğrenciler zihin haritası yöntemiyle öğrenmeye çalıştıkları bir kavramı ya da sunacakları bir konunun daha rahat anlaşılması için farklı görseller oluşturabilirler. Anlaşılması zor veya zaman alıcı bir konunun daha rahat ve kısa zamanda anlaşılması için zihin haritası yardımıyla şekiller oluşturulabilirler. Böylece zor, karmaşık konular veya kavramlar uzun bir süre zihinde kalıcı yer edinirler (Kuru, 2008, s. 64).

**Beyin Fırtınası Tekniğı:** Etkili bir yaratıcı düşünme tekniğı olup Yaratıcı Eğitim Vakfı'nın kurucusu Alex Osborn tarafından geliştirilmiştir.

Beyin fırtınası tekniğı herhangi bir eleştirinin olmadığı ortamlarda meydana getirilir. Böylece özgün ve üretken fikirler doğmuş olur. Bu teknikteki amaç herhangi bir problem veya sorun için çok sayıda düşünce ve alternatifler üretmektir (Özden, 2011).

Beyin fırtınasının başarıyla sonuçlanması için öğrencilerin fikirlerini, düşüncelerini özgürce söyleyebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Bu teknikte değerlendirme o anda değil dersin sonunda yapılır.

Beyin fırtınasının beklenen veya hedeflenen sonucu vermesi için bazı koşullar gerekir (Özden, 2011):

**Eleştiri kapı dışında bırakılır.** Bireylerin yaratıcılıklarını rahatlıkla kullanabilmesi için fikirlerinin eleştirilmesi endişesi taşımaması gerekir.

**Sınırsız düşünme.** Söylenen fikirlerin doğru veya yanlış olup olmadığına bakılmaz. Birden fazla düşünce üretimi çözümün de kolay olmasını sağlayacaktır.

**Nicelik aranır.** Bu noktada temel amaç olabildiğince fazla fikir üretmektir.

**Etkileşim ve geliştirme aranır.** Birbirinden farklı etkileşimlerle fikir listesi daha da genişleyecektir. Bu sayede öğrenciler birbirlerinin düşüncelerinden yararlanarak farklı fikirler üretecektir.

Herhangi bir reklam, resim, şekil, fotoğraf veya karikatür vb. görsellerle ilgili öğrencilerin fikirlerinin alınması veya yaratıcı yorumlarda bulunmalarıyla beyin fırtınası tekniği görsel okuma ve sunu becerilerinde kullanılmış olur (Kuru, 2008, s. 64).

**Soru - Cevap Tekniği:** En eski bilgi edinme yollarından biri sorudur. Sorular vasıtasıyla birçok problem çözüme ulaşmıştır. Eğitim - öğretim ortamında en fazla tercih edilen tekniklerin başında gelmektedir.

Soruna (probleme) dikkat çekmeye, sorunu tanımlamaya ve kendi çözümlerini üretmeye yönelik bir tekniktir. Yanıt ezberlemek yerine yanıt oluşturmaya, dolayısıyla çözümsel (analitik) düşünmeye yönlendirir.

Soru - cevap tekniğinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler aktif rol oynarlar. Öğretmenin önceden hazırladığı soruları tüm sınıfa sorması ve yanıt alabilmesi için belli bir vakit ayırması öğrencilerin de zihinsel anlamda enerji harcamalarını gerektirir. Verilen yanıtların birbirinden farklı olmasından dolayı tartışma ortamının oluşması sınıfta bir etkileşimin oluşmasını sağlar (Aşılıoğlu, 1993, s. 59).

Derste işlenen konu ya da metinde yer alan görseller hakkında öğrencilere çeşitli sorular sorulması yoluyla bu teknik görsel okumada tercih edilebilir. Hem öğretmenlerin öğrencilere bu görseller hakkında sorular sorması hem de öğrencilerin kendi aralarında sorular sorması ve cevaplaması yoluyla kullanılabilir. Sorular

vasıtasıyla öğrenciler konu/metin ve görseller ilişkisini kurabilecek ve böylece daha nitelikli bir ders işleme fırsatı yakalayabileceklerdir (Kuru, 2008, s. 64).

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında yukarıda verilen tekniklerden sadece birinden yararlanılmaz. Aynı anda birden fazla teknik tercih edilebilir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecek yöntemler ve bu yöntemlerden nasıl yararlanılacağı ise aşağıda verilmiştir.

**Gözlem ve İnceleme:** Öğrencilerin gözlem faaliyetlerini ve inceleme yaparken gözlemledikleri ve duyduklarını kâğıda dökmeleri veya bazı noktalarda tartışmaya girip bunu değerlendirmeleri onlara Türkçeyi kullanma becerisini daha fazla kazandırması bakımından önemli bir bulgudur (MEB, 2005, s. 389).

Gözlem ve inceleme kavramları bu yöntemde ön planda oldukları için görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında rahatlıkla tercih edilebilecek bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler çevrelerindeki doğal veya sosyolojik olayları gözlemlene, bilgi edinme ve analiz etme bunun yanı sıra doğadaki değişimleri fark edebilme ve yorumlayabilme becerisi edinirler.

**Rol Oynama:** Öğrencilerin/bireylerin fikirlerini, dünya görüşlerini farklı bir kimliğe bürünerek ifade etmelerine olanak veren bir tekniktir (Oğuzkan, 1974).

Rol oynama öğrencilerde empati kavramının yerleşmesini sağlaması açısından önemlidir. Bu yöntemle öğrenci başkasının ne hissettiğini, dünyaya nasıl baktığını anlamaya çalışır. Bunun yanı sıra bu yöntemle öğrencilerde üst düzey düşünme becerisi, iş birlikli çalışma becerileri büyük bir gelişme gösterir.

Beden dilinin yorumlanmasında, metinde yer alan kahramanların gözüyle dünyaya bakılması çalışmalarında, metne ait duygu ve düşüncelerin rol yapılarak canlandırılması çalışmalarında bu yöntemden yararlanılabilir. Dolayısıyla görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında bu yöntemden yararlanılabilir.

**Gösteri (Demonstrasyon):** Gösteri yönteminin eğitim - öğretim ortamına kazandırdığı birçok zenginlik vardır. Her şeyden önce gösteri yöntemi anlatıma zenginlik ve güç katar. Diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olur. Sadece görme duyusuna değil yeri gelince işitme, dokunma, koklama ve tat alma duyularına da hitap ettiğinden tercih edilebilecek önemli yöntemlerin başında gelmektedir (Özbay, 2011).

Gösteri yöntemi aynı zamanda gösterip yaptırma etkinliğiyle iç içedir. Öğretmenin ders esnasında herhangi bir metni okurken öğrencilere doğru okumanın nasıl olduğunu göstermesinde yararlanılabilir. Metni okurken doğru okumanın gösterilmesi, vurgu, tonlama ve söyleyişin nasıl olması gerektiğinin belirtilmesi ve daha sonra bu yöntemle aynı metnin öğrenciler tarafından gösterilen şekilde okunması sırasında yine bu yöntemden faydalanılabilir. Böyle bir çalışmayla öğrencilerdeki temel dil becerileri büyük bir gelişim kaydeder (Aşılıoğlu, 1993, s. 93).

Gösteri yönteminde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığı için görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde yeri geldiğinde tercih edilebilecek bir yöntemdir. Resim, fotoğraf, grafik, model vb. görsel araç gereçlerin sınıf ortamında kullanılması da bu becerinin kazandırılması için uygundur. Yine bu yöntem sayesinde programda öğrencilerin ulaşması için hedeflenen kazanımların görerek, yaparak yaşayarak kazanmaları sağlanmış olur (Kuru, 2008, s. 60).

**Oyunlar:** “Öğrenilen konuyu ilgi çekici hâle getirmek, öğrencileri etkin kılmak, rahat bir ortamda, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (MEB, 2005, s. 392).

Çocukların yaşamlarındaki en temel ve vazgeçilmez unsurların başında oyunlar gelmektedir. Çocuk henüz okulla, eğitim - öğretim durumlarıyla karşılaşmadan oyunlarla tanışır. Bu açıdan oyunlar çocukları hem okul hayatına hem de yaşamın kendi içindeki gerçeklerine hazırlaması bakımından önemlidir.

Oyunların çocuklar üzerindeki etkisi son derece fazladır. Özbay (2011) bunları şöyle sıralamaktadır:

1. Çocuklar oyunlar sayesinde girişimci bir ruh hali yakalar.
2. Çocuklar oyunlardaki kurallar vasıtasıyla toplumsal kuralları da rahatlıkla öğrenir.
3. Aileler, eğitimciler çocuklarda küçüklükten itibaren oluşan davranış bozukluklarının temeline oyunları gözlemleyerek inme fırsatı yakalarlar.
4. Oyunlar, çocukların hayal gücüne dayalı zengin bir dünya kurmalarını sağlar.
5. Oyunlarda farklı farklı roller edinen çocuklar sonraki yaşamlarında görev ve sorumluluk bilinci kazanmış olurlar.
6. Oyunlar, çocukların zengin bir kelime hazinesine sahip olmasını sağlar.

7. Çocuklar bu yöntemle hayatın bizzat kendisi ve gerçekleriyle tanışma fırsatı yakalarlar.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde bu yöntemden yararlanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerden herhangi bir toplumsal olayı veya doğada meydana gelebilecek değişimleri anlatan oyunları sunmalarını isteyebilir. Bir grup öğrenci bu ve benzeri oyunları sunarken diğer bir grup öğrenci de bu oyunu görsel okuma biçiminde yorumlayabilirler. Bu yöntemde birden fazla duyu harekete geçtiğinden öğrenciler anlaşılmayan veya karmaşık görünen durumları görseller kullanarak kavrama fırsatı yakalamış olurlar (Kuru, 2008, s. 61).

**Tartışma:** Öğrencileri herhangi bir konu hakkında fikir üretmeye yönlendirmek, anlaşılmayan kısımları bulmak amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Arı, 2013).

Farklı görüşlere sahip kişi veya grupların karşı tarafın yanlış veya eksik düşündüğünü belirtip şahsi fikirlerini savunmasıdır (Göğüş, 1978; akt. Özbay, 2011).

Tartışma yönteminin eğitim - öğretim ortamında birçok kazanımı vardır (Göğüş, 1978; Saban, 2001; Özbay, 2011; Arı, 2013):

1. Öğrencilerin başkalarını dinleme, bir konu hakkında fikir beyan etme ve o konuyu ayrıntılı bir şekilde incelemesine olanak sağlar.
2. Öğrencilerin ön bilgilerini başka konularla bütünleştirmesini sağlar.
3. Bu yöntem sayesinde öğrenciler kendi fikirlerinin doğruluğuna sıkı sıkı bağlanmaz, başka fikirleri benimseyip onlara saygı duymayı öğrenir.
4. Tartışma yöntemiyle öğrenciler herhangi bir sorunun farklı çözüm yollarını görmüş olurlar.
5. Öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirir.
6. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar.
7. Öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci ilişkisinin güçlenmesine olanak sağlar.
8. Öğrencilerin herhangi bir konu hakkındaki ilgilerini uyandırır.
9. Öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerileri gelişme kaydeder.
10. Öğrencilere demokratik bir yaşamın nasıl olmasını gerektiğini gösterir.

11. Öğrencilere herhangi bir konu hakkında analiz, sentez ve değerlendirme vb. üst düzey düşünme becerileri kazandırır.

Tartışma yöntemi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde farklı şekillerde kullanılabilir. Hem grup olarak tartışmalar yapılabilir hem de öğrencilerin o konu hakkında yorum yapması ve bunu arkadaşlarına benimsetmesi fırsatı doğar. Herhangi bir fotoğraf, resim, tablo, reklam vb. görsel unsurlar hakkında öğrenciler konuşturulabilir veya bu durumda öğrenciler gruplara ayrılarak tartıştırılabilirler. Ayrıca bu yöntem sayesinde öğrenciler normal bir tartışmanın nasıl yapılması gerektiğini ve bir tartışmanın hangi kuralları içerdiğini öğrenme fırsatı yakalarlar.

**Problem Çözme:** Öğrencilerin herhangi bir konuda karara varma ve çözüm yolları bulmalarını sağlayan bir yöntemdir (Arı, 2013).

Problem çözme yönteminde tümevarım, tümdengelim, deneme - yanılma tekniklerinden de yararlanıldığı zaman daha verimli sonuçlar elde edilebilir. Bunun yanı sıra üst düzey becerilerin kazandırılmasında tercih edilen yöntemlerin başında gelmektedir.

Bu yöntemde genellikle Dewey'in belirlediği problem çözme basamakları tercih edilir. Bunlar;

1. Problemin farkına varma,
2. Problemi tanımlama,
3. Problemin çözüm seçeneklerini belirleme/hipotezler ya da denenceler oluşturma,
4. Veri toplama,
5. Verileri değerlendirme / çözümleme
6. Genelleme ve sonuçlara ulaşma (Arı, 2013).

Problem çözme yöntemiyle öğrenciler okudukları metinlerde geçen görseller arasında sebep - sonuç bağlantısı kurma fırsatı yakalarlar. Buna ek olarak metindeki görsellerle ilgili çeşitli karşılaştırmalar yapma imkânı da sağlarlar. Öğrenciler okudukları bir öykünün hikâye haritasını çıkarma, zihin haritasını oluşturma becerisi edinirler. Zihinsel aktiviteler ön planda olduğu için öğrencilerin ezbercilikten kurtulmaları sağlanmış olur. Böylece görseller hakkında fikir yürütme, eleştirilerde

bulunma ve herhangi bir karara ulaşma gibi üst düzey düşünme becerileri birlikte ele alınabilecektir (Kuru, 2008, s. 61).

**Anlatım Yöntemi:** Eğitim - öğretim faaliyetlerinin başladığı zamanlardan beri en fazla tercih edilen yöntemdir. Aynı zamanda en eski öğretim yöntemi olma özelliğine de sahiptir. Öğretmeni merkeze alan ve öğrencilerin daha pasif durumlarda yer aldığı yöntemdir. Öğrenci pasif durumda olduğu için o öğretim faaliyetinin verimli olması daha azdır (Özbay, 2011).

Bu yöntem derste bir konuya giriş yapılırken veya özetleme faaliyetleri yapılırken tercih edilir. Buna ilaveten kalabalık sınıflarda bilgi aktarımı sırasında bu yönteme başvurulur.

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında diğer yöntemler kadar tercih edilmeyen bir yöntemdir. Öğrencilerden bir konuyu anlatmaları veya sunmaları istendiğinde uygun görsel araçlar kullanılarak bu yönteme başvurulabilir. Öğretmenlerin öğrencilerden görsel unsurlar (örneğin metinde yer alan resimler, fotoğraflar) hakkında yorum yapmaları istendiğinde anlatım yöntemi kullanılabilir (Kuru, 2008, s. 62).

**Özetleme:** “Bir eseri ya da konuşmayı, özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatları ile kısaltmak şeklinde tanımlanabilir” (MEB, 2005, s. 393).

Özetleme yöntemi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde fazla tercih edilmese de görsellerin anlatmak istediği mesajların analiz edilmesinde kullanılabilme özelliğine sahiptir (Kuru, 2008, s. 62).

#### **2.1.3.3.8. Görsel okuma becerisinde kullanılan materyaller**

Ülkemizde yıllarca öğretmen merkezli eğitim sistemleri uygulanmıştır. Genellikle öğretmen hâkimiyetinde geçen ve çoğunlukla ‘düz anlatım yöntemi’nin tercih edildiği bir sistemle karşı karşıya kalınmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük yardımcıları ders kitapları ve tahtalar olmuştur. Fakat sadece bu yöntem ve materyallerle yapılan eğitim - öğretim faaliyetleri de başarısız sonuçlarla neticelenmiştir. Aynı zamanda bu durum derslerin de oldukça sıkıcı geçmesine sebebiyet vermiştir.



Teknolojinin gelişmesiyle her alanda olduğu gibi eğitim - öğretim ortamları da bundan etkilenmiştir. Tek bir yöntem ve teknik veya tek bir materyal kullanımı yerine birden fazla seçenek aynı anda değerlendirilebilir. Bu bağlamda ders ortamında materyal kullanımı son derece önemlidir. Daha önemli olanı ise doğru materyal tercihi yapmaktır. Böyle olduğu zaman eğitim - öğretimin kalitesi ve verimliliği de artacaktır.

Eğitim öğretim ortamında iyi tasarlanmış materyallerin yararları da fazladır. Bunlar aşağıda verilmiştir (Yalın, 2010):

1. *Çoklu Öğrenme Ortamı Sağlar:* Öğretmenler ders esnasında sadece tek bir yöntem kullanırlarsa öğrenciler işittiklerinin çok az bir kısmını akıllarında tutabileceklerdir. Ancak birden fazla materyal kullanımıyla veya bir ödev ve etkinlikle bu verim daha da artacaktır.

2. *Dikkat Çeker:* Ders ortamında genellikle tercih edilen yüz yüze iletişime materyal kullanımı da eklenirse öğrenci derse veya konuya karşı daha bir dikkatini verecektir.

3. *Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarının Karşılmasına Yardımcı Olur:* Eğitim - öğretim ortamında öğrenci sayısının fazla olması beraberinde farklı öğrenme stillerini de getirecektir. Kullanılan materyal sayısının fazla olmasıyla her öğrencinin öğrenme ihtiyacına yönelik sorunları da azaltacaktır.

4. *Hatırlamayı Kolaylaştırır:* Herhangi bir kavram sadece sözel yollarla öğretilirse kalıcılığı da azalacaktır. Ancak uygun görsellerin de kullanımıyla daha sonra bu kavram rahatlıkla hatırlanabilecektir.

5. *Zamandan Tasarruf Sağlar:* Uygun materyal kullanımı öğretimden kısa zaman içinde verim almayı sağlar.

6. *Güvenli Gözlem Yapma İmkânı Sağlar:* Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan durumlar veya getirilmesi tehlike arz eden durumlar uygun materyaller kullanılarak güvenli bir şekilde gözlemlenebilir, analiz edilebilir.

7. *Farklı Zamanlarda Birbirleriyle Tutarlı İçeriğin Sunulmasını Sağlar:* Anlatım yöntemini tercih eden ya da materyal kullanmadan eğitim veren öğretmenler farklı sınıflara girdiği zaman haliyle bazı notları vermeyi unutabilir. Ancak materyal kullandığı zaman her sınıfta aynı örnekleri verme fırsatını yakalamış olur.

8. *Tekrar Tekrar Kullanılabilirler:* Öğretimde materyal kullanılmadığı takdirde öğretmenler aynı şeyleri defalarca yazmak zorunda kalırlar. Ancak materyal kullanımı söz konusu olursa hem zamandan hem maliyetten tasarruf edilmiş olur.

9. *İçeriği Basitleştirerek Anlaşılmayı Kolaylaştırır:* Öğrencilere bazen bazı konular çok karmaşık gelebilir. Materyal kullanımıyla konuların karmaşık olma hali giderilmiş olur bu durum da öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırır.

10. *Soyut Şeyleri Somutlaştırır:* Yaşları gereği soyut kavramları anlamakta zorlanan öğrenciler materyaller sayesinde soyut kavramları daha rahat öğrenme fırsatı yakalarlar.

Görsel okuma becerisinde kullanılabilecek materyaller ve işlevleri aşağıda verilmiştir.

*Resimler*, sadece eğitim - öğretim sürecinin değil hayatın her alanında vazgeçilmez görsel öğelerin başında gelmektedir. Öğretim ortamında birçok işlevi vardır. Resimlerin tercih edilme sebebinin başında hem ucuz olması hem de verdiği mesajlar gelmektedir.

Resimlerin Türkçe dersinde temel dil becerilerine etkisi yadsınamaz. Özbay'a (2011) göre anlama, konuşma ve yazma becerilerine katkısı bunun bir kanıtıdır. Sınıf ortamına resimlerin getirilip onların vermek istediği mesajlar hakkında öğrencilerin konuşturulması veya resimler hakkında öğrencilerden bir kompozisyon yazmalarının istenmesi buna örnek gösterilebilir. Başaran (2003, s. 21) da psikomotor becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en etkili unsurların başında resimlerin geldiğini söylemektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin bilgiyi özümsemesinde resimlerin son derece yararlı olduğunu ifade etmektedir.

Resimlerin öğrenme ortamında etkili birer unsur olmaları onların gerçeğe uygunluğuna, renk kalitesine ve yazılı ifadelerin yerinde kullanılmasına bağlıdır.

*Haritalar*, coğrafya dersinde kullanımı fazla olsa da yeri gelince Türkçe derslerinde de kullanılabilir. Derste işlenen, metinde söz konusu olan yerlerin gösterilmesinde veya gezi yazılarında bahsedilen mekânların öğrencilere aktarılmasında kullanılabilirler. Bunun yanı sıra Türk toplumlarının dünyadaki yeri ve Türkçe

konuşan bölgelerin öğrencilere anlatılmasında da yine haritalar tercih edilebilirler (Özbay, 2011).

*Şemalar*, değişik fonksiyonları olan görsel öğeler arasında yer alırlar. Kronolojik ve sayısal verilerin ya da belli bir düzene göre verilmesi gereken soyut bilgilerin anlatılmasında kullanılırlar. Şemalar, herkesin anlayabileceği biçimde hazırlanmalıdır. Görsel unsurların ön planda olmasına dikkat edilmelidir (Başaran, 2003).

*Videolar*, içinde bulunduğumuz yüzyılda en çok kullanılan görsel materyallerin başında gelmektedir. Özellikle sosyal medyanın insanların hayatında bu denli yer edindiği bir çağda videoların önemi yerini korumaktadır. Diğer materyaller gibi videoların da hem yararları hem de zararları vardır. Kullanımı ve bundan yarar sağlanması yine insanoğlunun elindedir.

Görüntü ve sesi birlikte vermesi videonun kayda değer en önemli özelliğidir. Eğitim - öğretimde tek başına tercih edilebileceği gibi diğer materyallerle de kullanılabilir. Gerçek hayatı yansıtması, bilgi deposu olması, birden fazla mesajı aynı anda içermesi videoların önemli işlevlerinden birkaçıdır (Özbay, 2011).

Videoların Türkçe eğitiminde de kullanılma yerleri de son derece fazladır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve tiyatro, drama vb. türlerin öğretilmesinde de yararlanılabilir. Video kasetine kaydedilmiş olan bir film öğrencilere izletildiği zaman öğrenciler filmde yer alan kahramanların konuşma biçimlerine, jest ve mimiklerini kullanma özelliklerine, vurgu ve tonlamalarına, birbirlerini dinleme tarzlarına dikkat edebilirler. Bu da öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler kendi konuşma ve dinleme tarzlarındaki eksik veya yanlışları görme fırsatını yakalamış olurlar. (Aşılıoğlu, 1993, s. 198).

Videoların kullanılma alanlarından birisi de tiyatro çalışmaları ve tartışma alanlarıdır. Okulda yapılacak herhangi bir tiyatro gösterisi öncesi çocuklara kaydedilmiş bir tiyatro oyunu izletilerek onların kendi rollerinde nasıl davranacaklarını görmeleri sağlanmış olur. Bunun yanı sıra herhangi bir panel, açık oturum, sempozyum, tartışma programları da öğrencilere izletilebilir (Özbay, 2011).

*Televizyon*, şüphesiz insanoğlunun en önemli buluşlarının başında gelmektedir. Hayatımızın içinde derin bir şekilde nüfuz etmiş olması onun önemini bir kat daha da

artırmaktadır. Birçok yararı olduğu gibi insanları çok fazlasıyla olumsuz etkilediği noktalar da mevcuttur.

İnsanların özellikle de çocukların zamanının çoğunu televizyona ayırması ve bunun da onların hayatını derin şekilde etkilemesi (Özbay, 2011), tasarlanması ve geliştirilmesinin maddi açıdan zaman alması olumsuz özelliklerinden birkaçıdır.

Okur - yazarlık gibi önemli bir problemi gidermede bir alternatif olması, eğitim faaliyetlerini geniş bölgelere ulaştırması, okulların sunamadığı materyalleri sunarak maliyeti düşürmesi, öğretmenlere zamandan tasarruf sağlamasını kazandırması (Demirel vd., 2001); öğrencilerin uzak bölgeleri ve çeşitli kültürleri, yaşam tarzlarını görmeleri, aynı anda birkaç duyu organına hitap etmesiyle öğrenmenin kalıcı olması, psikomotor becerilerin kazandırılması televizyonun yararlarından birkaçıdır.

Televizyonda geçen programlardan öğrenci seviyesine uygun olanlardan birkaçının öğrencilere izletilmesi ve onlardan bunun hakkında fikir yürütmelerinin istenmesi ve televizyondaki dil kullanım yanlışlarının öğrencilere buldurulması Türkçe eğitiminde kullanılabilme alanlarından birkaçına örnek olarak gösterilebilir (Özbay, 2011).

*Grafikler*, genellikle sayısal verilerin ön planda olduğu materyallerdir. Bu verilerin analiz edildiği görsellerdir. Grafikler, bilgilerin aktarmak istediği mesajları yansıtır. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken noktalar bilginin türü ve hangi çeşit grafiğin tercih edileceğidir. Grafikten gerekli verimin alınması için ön bilgiye sahip olmak da gereklidir (Akyol, 2006).

Sözel dille ifade edilmesi zor kavramlar veya konular grafikler aracılığıyla somutlaştırılarak verilebilir. Aynı zamanda kavramlar arasındaki bağlantıların görülmesini sağlar. Özbay'a (2011) göre de Türkçe derslerinde öğrencilerin sınav sonuçlarının analiz edilmesinde ve öğrencilerin hangi konularda eksik olduklarının belirlenmesinde grafiklerden yararlanılabilir.

*Bilgisayar*, çağımızda en çok kullanılan öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Öğretim sürecinde bireylerin doğrudan rol almalarını sağlayan, iş birlikli öğrenme ortamı sağlayan ve bireysel öğrenmeye dayalı sorunları rahatlıkla gideren materyallerdir. Öğrenciler ödev ve projelerini öğretmenler de ders için gerekli olan

sunum, plan ve sınav sorularını yine bilgisayarlar aracılığıyla hazırlarlar (Maden ve Karadağ, 2013).

Günümüzde bilgisayarın önemi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da artmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimlerin yapılması veya yine bilgisayar destekli akademik çalışmaların yapılması buna örnek gösterilebilir.

Bilgisayarların Türkçe eğitimine olumsuz yansıması özellikle okuma becerisinde görülmektedir. Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme yerine çocuklar bilgisayarlardan oyunlar oynayarak zamanlarını heba etmektedirler. Bir yandan bilginin araştırılması - sorgulanması için önemli avantajlar sağlayan bilgisayarlar diğer yandan da hazır konan, bilginin doğru olup olmadığını merak bile etmeyen nesillerin yetişmesine de sebebiyet vermektedir. Bu noktada aile ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler dil becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere ödevler vererek onların bilgisayarı verimli kullanmalarını sağlayabilirler.

*Resimli kitaplar*, disiplinler arası özellikler içeren materyallerdir. Yani bu kitaplardan gerekli mesajların alınması metinler arası mesajların alınmasına bağlıdır. Sadece resimsel veya sadece sözel bilgileri içermezler. Bu noktada resimlerin ve diğer görsel unsurların bir metin gibi algılanıp analiz edilmesi düşünülmelidir. Özellikle resimli öykü kitapları öğrencilerin görsel öğeleri yorumlama ve onlardan mesajlar çıkarma becerilerini kazandırmada kolaylıklar sağlayabilir (Akyol, 2006).

*Kuklalar ve modeller*, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak ve dersi ilgi çekici hale getirmek amacıyla kullanılırlar. Yani dersi veya öğretimi renkli hale getirirler ve öğrencilerin derslerden zevk almalarını sağlarlar.

Kuklalar maliyet açısından ucuz materyaller olduğu gibi kullanışlı materyallerdir. Kuklaların oluşturulmasında öğrencileri derse karşı heveslendirecek malzemeler tercih edilmelidir. Modeller gerçek olmayan öğretim materyalleri olabileceği gibi insanlar da model olabilirler. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı konuları veya kavramları anlaşılır kılmak, ulaşılmaması mümkün olmayan varlıkları eğitim ortamına getiren ve soyut kavramları somut hale getiren araçlardır (Başaran, 2003).

*Panolar*, eğitim - öğretim ortamında kullanımı eskilere dayanan görsellerdir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, güncel bilgilerden haberdar olmalarında ve belirli gün ve tarihleri takip etmelerinde işlev görürler. Özellikle

öğrenciler tarafından yazılan kompozisyon, şiir, küçük öyküler panolarda yer aldığında bu durum diğer öğrencileri de yazmaya karşı heveslendirecektir. Yine öğrenci ürünleri olan resim ve fotoğraflar panolarda sergilenebilir.

Panolarda günlük gazetelerden ve dergilerden de kesitler sunulabilir. Bunun yanı sıra yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili etkinlikler de panolarda yer alabilir (Özbay, 2011).

*Tepegöz*, Türkçe öğretiminde rahatlıkla kullanılabilen görsel materyallerdir. Normal ışık ortamında kullanılır olması ve o esnada öğretmenin sınıfa hâkim olabilmesi tepegözün iki önemli avantajıdır (Özbay, 2011). Yine Türkçe derslerinde öğretmenin metni, soruları, etkinlikleri tepegöz yardımıyla yansıtmaları söz konusudur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin seçmiş olduğu metinler yansıtılabilir ve bu metinle ilgili öğrenci fikirlerine başvurabilir (Maden ve Karadağ, 2013).

Tepegözlerin bireysel çalışmalar için yeterli olmaması, herhangi bir konuyu tek başına sunamaması dezavantajlarıdır (Yalın, 2010).

*Yazı Tahtaları*, öğretmenlerin en çok kullandıkları materyallerdir. Son derece yararlı işlevleri vardır. Geniş alana sahip olması, rahatlıkla silinebilir olması ve yazıların kalabalık sınıflarda bile okunabilir olması bu işlevlerden birkaçıdır.

Yazı tahtalarını kullanan öğretmenlerin öğrencilere model olacak şekilde tahtayı kullanması gerekir. Öğretmenin tahtayı anlaşılır ve düzenli bir şekilde kullanması öğrencilerin bakış açılarını etkilemektedir.

#### **2.1.3.4. Konuşma**

##### **2.1.3.4.1. Konuşmanın tanımı ve özellikleri**

Bir anlatma becerisi olan konuşma insanın yaşamında en çok ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı dil etkinliğidir.

Akyol (2006, s. 23) konuşmanın tüm öğrenme becerileri içinde çocuğun kendini doğru ifade etmesi açısından önemli bir beceri olduğunu ifade eder.

Konuşma, düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların karşı tarafa aktarılmasına yarayan sözlü anlatım yoludur (Sarıcı ve Gündüz, 1995; akt. Özbay, 2009).

Güneş (2014)' göre de konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edildiği bir süreçtir.

İyi bir konuşmada olması gereken kimi özellikler vardır. Özkırımlı (2002, s. 255-256) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Konuşmanın belli bir amacı bulunmalıdır.
2. Konuşma, yıkıcı değil, yapıcı ve inandırıcı olunmalıdır.
3. Konuşma doğru ve sağlam bilgilere dayanmalıdır.
4. Konuşmayı hazırlarken dinleyici kitlesinin özellikleri dikkate alınmalıdır.
5. Konuşma üslubuna dikkat edilmelidir.
6. Konuşurken etkileyici bir tonlamadan; el, yüz ve vücut hareketlerinden yararlanılmalıdır.
7. Konuşma esnasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır.

#### **2.1.3.4.2. Konuşma türleri ve yöntemleri**

2006 Türkçe Öğretimi Programı'nda aşağıdaki konuşma tür ve yöntemlerine yer verilmiştir (MEB, 2006):

**İkna Etme:** Öğrencilerin iletişim, etkili sunum yapabilme becerilerinin ve ikna kabiliyetlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı konuşma türüdür.

**Katılımlı Konuşma:** Dinleyicilerin de katıldığı ve konuşmanın etkili bir iletişime dönüştürüldüğü konuşma türüdür.

**Tartışma:** Öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikir yürüttükleri ve inandıkları fikirleri savundukları konuşmalardır.

**Kendisini Karşındakinin Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma:** Öğrencilerden karşındakinin değer yargılarının, duygu ve düşüncelerinin anlamalarının istendiği konuşma türüdür.

**Güdümlü Konuşma:** Öğrencilerden herhangi bir konu hakkında kendi duygu ve düşüncelerini sıralayıp sınıflandırarak etkili bir biçimde anlatmalarının istendiği konuşmalardır.

**Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma:** Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmeyi amaçlayan konuşma yöntemidir.

**Serbest Konuşma:** Öğrencilerin kendi seçtikleri bir konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak anlattıkları ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı konuşmalardır.

**Yaratıcı Konuşma:** Öğrencilerin konuşma yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı konuşma yöntemidir.

**Hafızada Tutma Tekniği:** Konuşmanın kesintisiz ve kurallarına uygun olarak yapılmasının sağlandığı konuşmalardır.

**Eleştirel Konuşma:** Herhangi bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alan ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendiren konuşma yöntemidir.

#### 2.1.3.5. Yazma

##### 2.1.3.5.1. Yazmanın tanımı ve özellikleri

İnsan, tarih boyunca içinden geçenleri anlatma, düşündüklerini paylaşma ve arzularını dile getirme ihtiyacı içinde olmuştur. Bu ihtiyacı gidermenin en önemli yolu yazmaktır. Çünkü yazma sayesinde bireyler düşüncelerini asırlar boyunca diğerlerine ulaştırabilmişlerdir. Bu açıdan Karatay (2011, s. 1030), hiçbir buluş ve kabiliyetin insanoğlunun medeniyetine yazı kadar katkıda bulunamadığını belirtir. Yazma kavramını;

Coşkun (2011, s. 1) bireylerin iletişim ihtiyaçlarını gidermek için anlam ifade eden şekiller sonucunda meydana gelmiş sistem; Akyol (2008) düşündüklerimizi dile getirmek için ihtiyaç olan sembol ve işaretleri motorsal olarak meydana getirmek; Özbay (2009) duygu, düşünce, arzu ve olayların bazı kurallar dâhilinde semboller aracılığıyla ifade edilmesi ve bireylerin yaratılışları gereği kendilerini dışa vurduğu tavır; Sever (1998, s. 60) düşüncelerimizi, işittiklerimizi, planladıklarımızı ve tecrübe ettiklerimizi yazı ile ifade etme ve diğer insanlarla iletişime geçmenin bir yöntemi; Covey (2006) bilinç ve bilinçaltının bir araya gelmesine destek veren ve düşüncüyü



damıtıp netleştiren faaliyet; Özdemir (2008, s. 28) bazı sembollerle hislerin, düşüncelerin, arzu ve planların ifade edilmesi ve insanın kendisini net bir şekilde anlatıp diğerleriyle tam bir iletişim oluşturmalarının önemli bir aracı; Ünalın (2001; akt. Ak, 2011, s. 5) öğrencinin gözlemlediklerini, işittiklerini, düşündüklerini ve tecrübe ettiklerini yazarak ifade etmesi; Ağca (1999) düşünme becerisine sahip kişilerin görüş, fikir ve hisleriyle inceleme, deney ve deneyimlerini, tercih edilen konu bağlamında tasarlayıp dilin kuralları aracılığıyla ifade etme şekli; Çeçen (2011, s. 127) kendi içerisinde kurallarına göre ve bir bütün şeklinde metin oluşturma yeteneği; Carter, Bishop, Kravits (2002: akt. Göçer: 2010, s. 2) bilginin oluşturulması ve aktarılmasıyla ilgili süreçlerden meydana gelen bir beceri; Karakuş (2005, s. 125) duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, herkesçe bilinen ve gözlemlenenlerin, okunan ve işitilenlerin sözcükler yardımıyla kâğıda yansıtılması; Tekışık (1994, s. 26; Coşkun, 2006, s. 46) öğrencinin gözlemlediğini, düşündüğünü, işittiğini, tecrübeleri ve bilgilerini; imla ve dil bilgisi kuralları ekseninde net ve doğru bir biçimde ifade etmesi; Gündüz (2003) sırların çözülmesi, hayatı anlamak için tercih edilen yol, hayatı keşfetmek ve başka bireylerin dünyalarını tanıma işi şeklinde tanımlanmıştır.

Verilen tanımların yanı sıra Ungan (2007, s. 469) da yazmanın bilgiyi kazanmada ve bellekte uzun süreli korumada en önemli seçeneklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Ona göre kazanılan bilginin uygulamaya dönük boyutu da yazma ile gerçekleşir. Elde edilen bilginin insan yaşamında bir anlam kazanması ve kültüründe etkide bulunması da yazma sayesinde gerçekleşir. Yazma aracılığıyla bireylerin dil gelişimi ve özgüvenleri artar.

Yazma, bireylerin iletişim noktasında ihtiyaçlarını gidermesinin yanı sıra onların öğrenmelerine de katkıda bulunur. Öğrencilerin yazma becerisi mesafe aldıkça onların yazma noktasında kazandıkları bilgileri faaliyete geçirmeleri de gelişir. Yazma becerisinin gelişmesi aynı zamanda bireylerin düşünme becerilerini de etkiler ve bireylerin zihinlerini daima kullanmalarına katkı sağlar. Aynı zamanda öğrenme süreci de olumlu anlamda etkilenir (Raimes, 1983, s. 3; Belet, 2005, s. 15).

Yazma, sadece eğitim - öğretim alanında değil hayatın her alanında geçerliliği ve önemi olan bir kavramdır. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu mevcuttur (Köksal, 2001, s. 7; Belet, 2005, s. 16):

Bilişsel boyut: Bilgilerin, gözlemlerin ve okunanların belli bir düzene göre sıralanıp zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve değerlendirilmesidir.

Duyuşsal boyut: Anlatımın sade, akıcı, ilgi çekici ve yazının okunaklı olmasıdır.

Devinişsel boyut: Yazma materyallerinin kullanılması ve kas hareketlerinin iş birliği içerisinde çalışmasıdır.

#### **2.1.3.5.2. Yazma eğitiminde amaçlar ve ilkeler**

Yazma eğitiminde her şeyden önce yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken amaçlar ve ilkeler vardır.

**Amaçlar:** Öğrencilere yazma becerisini kazandırma ve onlarda bu konuda istek uyandırma noktasında asıl sorumlu olan kişi öğretmenlerdir. Bundan dolayı yazma becerisinde gerekli verimin alınması için öğretmenlerin de bu bağlamda gerekli bilgi donanımına sahip olmaları gerekir. Yazma eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Göğüş, 1978, s. 236-239; Keçik ve Uzun, 2001, s. 73-79; Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 62; Maltepe, 2006, s. 62-63; Coşkun, 2007, s. 51-54; Göçer, 2010, s. 4):

1. Yazma sürecini benimsemek; yazma noktasına gerekli arzu ve isteği kazanmak.
2. Bilgi vermeye ek olarak okuyucuların da zevk almasına kaynaklık etmek.
3. Doğru yazma sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak.
4. Metni meydana getirmekten ziyade metni oluşturma için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yetenekleri onlara kazandırmak.
5. Kelimelerin doğru yazılışını, doğru yazım aracılığıyla doğru söylenişlerini öğretmek.
6. Yazım kurallarını öğretmek.
7. Öğrencilerin yazı türlerini bilme, duygularını yazılı bir şekilde anlatmaları ve yaratıcı yazılar yazmalarını kazandırmak.
8. Yazarken olayları, düşünceleri bir düzen içinde yazabilmek.
9. Yazıya uygun başlığı koymak ve yazıyı giriş, gelişme, sonuç biçiminde oluşturmak.

10. Dilekçe, duyuru, mektup gibi ürünleri biçim - anlatım bağlamında uygun bir şekilde yazabilmek.
11. Hikâye, roman, oyun gibi türler için yazılabilecek konu bulma ve bunları etkileyici bir tarzda yazmaya alışmak.
12. Metinlerde yoğun olarak tercih edilen anlatım çerçevelerini (öznel / nesnel bakış açısı ve dilsel düzenlemelerini) öğretmek ve bunu uygulayabilmek.
13. Metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin ilişkisinin nasıl kurulduğunu öğrenmek.
14. Herhangi bir eseri, bir düşünce ya da fikri anlatan eleştirel yazılar yazmaya alışmak.
15. Kişiye kendisinin veya başkalarının yazdığı yazıları yazım, anlatım ve anlam açısından düzeltme becerisi vermek.
16. Her alanda kullanılabilme özelliği ve bütüncül öğrenmeyi sağlayan yazılar yazabilmek.
17. Yazma eğitiminin sadece okullarda değil okul dışında da kullanılması gereken bir beceri olduğunu kazandırmak.

**İlkeler:** Yazma öğretiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkeler aşağıda verilmiştir (Göğüş, 1978, s. 240-242; Okurer, 1997, s. 52-53; Demirel, 1999, s. 59-60; Özbay, 2006, s. 124-125; Yılmaz, 2006, s. 212-214; Göçer, 2010, s. 5):

1. Yazma becerisinin kazanılması yazmakla olur. Yazma eğitiminin ana maddesi “yazdırmaktır.”
2. Yazmak, sürekli yazarak kazanıldığından öğrencilere bol bol alıştırma yapdırılmalıdır.
3. Öğrencilere kendi seviyelerine uygun, duygularını ifade etme imkânı verecek konular verilmeli ve bireysel farklılıkların olabileceği de unutulmamalıdır.
4. Yazma çalışmalarında merkezde sürekli öğrenci olmalıdır.
5. Yazma çalışmalarının yaşamla ilişkili olması gerekir. Bunun için günlük tutma, hatıra yazma, rapor oluşturma gibi etkinliklerle öğrencilere yazmanın olumlu bir beceri olduğu öğretilmelidir.
6. Dil bilgisi kuralları yazma etkinlikleriyle verilmelidir. Yani teori ve uygulamanın iç içe olduğu bir düzenleme olmalıdır.

7. Yazma çalışmaları ile temel dil becerilerinden olan konuşma etkinlikleri arasında bir bağ kurulması gerekir.
8. Öğrencilere rehber olması açısından öğretmenler öğrencilerle birlikte yazmalıdır.
9. Öğrencilerin yazdıkları sınıfta olumsuz bir durum ortaya çıkarmayacak şekilde eleştirilmelidir.
10. Öğrencinin yazmaya istekli olması için özgüveni kazandırılmalıdır.
11. Öğrencinin yazma amacı kendisinin de kabullenebileceği ve benimseyebileceği bir şekilde olmalıdır.
12. Öğrenci yazmaya başlamadan yazacağı konuya karşı ilgi noktasında problem yaşamamalıdır.
13. Öğrenci, yazdıklarına karşı sorumluluk duygusu içinde olmalıdır.
14. Öğretmen, öğrencilerinin özelliklerine uygun yöntemler seçmeli ve yazma çalışmalarını da belli bir plan içinde yürütmelidir.
15. Öğrencilerin fikirlerinin değerli olduğu bilinmeli, etkinlikler aracılığıyla oluşan ürünlerden arşiv meydana getirilmelidir.
16. Öğretmenler yazma çalışmalarını yalnız not vermek için değil öğrencilerin yazma etkinliklerindeki eksikliklerini saptayıp yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için kullanılmalıdır.
17. Sınıfta yazmayı özendirici bir ortam meydana getirilmeli, yazarların daha iyi yazmaları için teşvik edilmesi, çekingen olanların yüreklendirilmesi ve öğrenci ürünlerinin sınıf ve okul gazetesine asılması gerekir.

#### **2.1.3.5.3. Yazma süreci**

Yazma etkinliğinin sonucunda iyi bir ürünün yani nitelikli bir yazılı metnin ortaya çıkması belli aşamaları gerektiren bir sürece bağlıdır. Bu sürecin genel olarak düşünme/tasarlama, yazma ve değerlendirme/düzeltilme aşamalarını içerdiği değerlendirilebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde yazma sürecinin farklı başlıklar altında ele alındığı da görülmüştür.

Tompkins (2000) ve Öztürk (2007, s. 5-6) yazma sürecini beş başlık altında ele almışlardır:

1. **Ön Yazma:** Konu seçimi ve hedef kitlenin tanımlanmasını içerir.
2. **Tasarlama:** Okuyucu kitlesinin ilgisini çekecek karakterler oluşturmayı içerir.
3. **Yeniden Gözden Geçirme:** Yazının ilk ve son durumu arasındaki değişiklikleri içerir.
4. **Düzenleme:** Bireyin kendisinin ve arkadaşlarının yazılı ürünlerini tashih ettiği bölümdür.
5. **Yayınlama:** Tamamlanmış yazıların hedef kitleyle paylaşıldığı bölümdür.

Akyol (2006; Ak, 2011, s. 13-14) da yazma sürecinin gelişim aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. **Başlangıç aşaması:** Konuya net olarak karar verilmediği, planlamanın henüz yapılmadığı aşamadır.
2. **Gelişim aşaması:** Konunun geliştirildiği ve bir tasarım içerisinde ele alınmaya başlandığı aşamadır.
3. **Yoğunlaşma aşaması:** Konu net olarak belirlenmiştir. Fikirler tam olarak yerine oturmaya da yazım planı net ve anlaşılırdır.
4. **Deneyim aşaması:** Konunun derinlemesine analiz edildiği ve değişik cümle yapılarının tercih edildiği aşamadır.
5. **Süreci kavrama ve geliştirme aşaması:** Konu netleştirilmiş, amaç ve planlama belirlenmiş, dil etkili bir anlamda kullanılmış ve değerlendirmelerin de yer almış olduğu aşamadır.

Karatay (2011, s. 28-29) planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma sürecini şöyle açıklamaktadır:

1. **Hazırlık:** Konu için beyin fırtınasının yapıldığı, öğrencilerin ön öğrenmelerinin saptandığı, araştırmaların yapıldığı, gözlem ve tecrübelerden yararlanıldığı ve sonraki süreçte nelerin öğrenilebileceğinin belirlendiği kısımdır.
2. **Yazma taslağı oluşturma:** Konunun sınırlandırıldığı, yazma amacının tespit edildiği, ana maddelerin ve başlıkların düzenlendiği kısımdır.

**3. Yazma taslağını gözden geçirme / düzenleme - geliştirme:** Konuyla alakalı nelerden söz edildiği ya da söz edilmediği ve nasıl bir tarzda söz edildiğinin gözden geçirilip düzenlendiği kısımdır.

**4. Yazıyı düzeltme:** Dil ve anlatım açısından, yazım ve noktalama yönünden düzeltmelerin yapıldığı kısımdır.

**5. Yazıyı ortaya koyma - yayınlama:** Yazılı ürünlerin okurlarla sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vasıtasıyla paylaşıldığı kısımdır.

#### **2.1.3.5.4. 2006 Türkçe dersi öğretim programında yazma eğitimi**

Türkçe dersi öğretim programına göre yazma becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda öğrencilerin duygu, düşünce ve planlarını dil vasıtasıyla aktarmasının da önünü açacağı vurgulanmıştır. Programda yazma becerisi tek başına değil diğer dil becerileriyle ilişkilendirilerek etkinlikler aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Yine yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendi yazma ürünlerini değerlendirebilmeleri amacıyla örnek değerlendirme formları yer almıştır (Durukan, 2008, s. 25).

*Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu süreçte katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır (MEB, 2006, s. 7)*

Programda yer alan hedef/kazanımlar ve bunlara yönelik ilgili açıklamalar göz önüne alındığında öğrencilerin yerinde ve etkili yazmaları ve kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için şu noktalara dikkat edilmesi gerekir (Sever, 2004; Yıldız vd., 2006; Kırbaş, 2006; Calp, 2005):

1. Öğrencilere günlük tutturmak, anı defteri edinmelerini sağlamak, mektup yazmalarını istemek yoluyla yazmaya karşı istek ve arzularını uyandıracak etkinlikler yaptırılabilir.

2. “Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir” sözü rehber alınarak öğrencilere sık sık uygulamalar yaptırılmalı ve onların istedikleri veya ilgi duydukları konularda yazmalarına olanak sağlanmalıdır.

3. Kaliteli bir yazma ürününün ortaya çıkması için yeterli bir bilgi donanımı veya gözlem gerekli olan unsurlardır. İşte bu noktada öğrencilerin çevrelerinde gözlemledikleri en basit olayları dahi okumaları ve bunu yazıya dökmeleri istenmelidir.

4. Öğrencilerin yazılı ürünlerini paylaşma açmaları için uygun şartlar oluşturulmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı ürünleri onlarla birlikte ele alınmalı gerekirse ilk önce onların kendilerinin analiz etmeleri sağlanmalıdır. Bunun için Türkçe öğretim programında da mevcut yazılı anlatım değerlendirme formu gibi araçlardan faydalanılmalıdır.

5. Eksik bırakılan bir metnin tamamlanmasının istenmesi yoluyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri geliştirilmelidir.

6. Yazılı ürünlerden verim alınabilmesi için bir düzenleme veya plan ekseninde hareket edilmelidir. Bundan dolayı öğrencilere iyi planlanmış örnek metinler gösterilip birlikte değerlendirmeye alınmalı ve yazılacak metinlerin buna benzer veya uygun oluşturulması gerektiği bildirilmelidir.

7. Yazma eğitimi çalışmaları tek başına değil Türkçe öğretiminde yer alan diğer temel dil becerileriyle iç içe yürütülmeli, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmesi gerektiği benimsenmelidir.

8. “Kolaydan zora, basitten karmaşığa” ilkesinden hareketle önce kısa metinler daha sonra ise uzun metinlere geçilmesi aşaması göz önünde bulundurulmalıdır.

9. Öğrencilere ait yazma çalışmalarında fark edilen yanlışlar işaretlenip öğrencilere teslim edilmeli ve onların yaptıkları hatalar fark ettirilmeli bu amaçla gerekirse onlara ipuçları da verilmelidir.

10. Yazma çalışmalarında yararlanılması gereken unsurlardan biri de çoklu zeka kuramıdır. Bu amaçla öğrencilere bir görsel gösterilebilir veya onlara bir müzik parçası dinletilebilir ve onlardan bunlar hakkında bir şeyler yazmaları istenebilir. Bu yolla farklı ilgi ya da farklı öğrenme şekilleri özelliği olan öğrencilerin de yazma becerileri geliştirilmiş olur.

11. Öğrencilere çeşitli sorumluluklar yüklenerek (okul gazetesi ya da dergi çıkarmaları gibi) yazma becerileri geliştirilebilir. Gazete ya da dergide yer bulacak olan yazılar öğrencilerde yazma isteği uyandıracak ve bu yolla diğer öğrencilerin de yazma çalışmalarına katılmaları sağlanmış olacaktır.

12. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında öğrencilere yeterli zamanı tanımaları ve onlara proje tarzında yazma ödevleri vererek onların hem yazma becerilerini geliştirmeleri hem de diğer temel dil becerileri aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaları gerekir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin kazanmalarının beklendiği bilgi, beceri, tutum ve değerler için ‘kazanım’ ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2006, s. 11).

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma amaç ve kazanımlar şunlardır (MEB, 2006, s. 30-40):

#### **Yazma kurallarını uygulama**

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

#### **Planlı yazma**

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.



2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

#### **Farklı türlerde metinler yazma**

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

#### **Kendi yazdıklarını değerlendirme**

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

#### **Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma**

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.

4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

#### **Yazım ve noktalama kurallarını uygulama**

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

#### **2.1.3.5.5. Yazma becerisini geliştirme yöntem ve teknikleri**

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla bazı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir:

**1. Not Alma:** Öğrencilerin okudukları ya da dinlediklerinde önemli gördükleri bölümleri fark edebilmelerine, bilgi birikimlerini ve fikirlerini belli bir düzenleme ve sistem içerisinde kazanmalarına olanak veren yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 69).

**2. Özet Çıkarma:** Herhangi bir metnin özgünlüğünü bozmadan, kısa ve ana hatlarıyla yeniden yazma işlemidir (Adalı, 2003).

Amaç, öğrencilerin kavradıklarını kendi cümleleriyle kısa ve net bir tarzda işleme yeteneği ve onlara disiplinli ve bir sistem içerisinde çalışma becerisi kazandırmaktır (MEB, 2006, s. 69).

**3. Boşluk Doldurma:** Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini konunun veya metnin içeriğine uyacak şekilde anlatmalarını geliştirecek yazma tekniğidir (MEB, 2006, s. 69).

**4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma:** Öğrencilerin edindikleri sözcük, kavram, atasözleri ve deyimleri yazılı çalışmalarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını geliştirme çalışmasıdır (MEB, 2006, s. 69).

**5. Serbest Yazma:** Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygu, düşünce ve tasarılarını yazmalarını istemek ve böylece yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan yazma çalışmasıdır (MEB, 2006 s. 69).

Kısa bir zaman süreci içinde ara vermeden yoğun, etkili bir şekilde yapılan yazma çalışmasıdır.

**6. Kontrollü Yazma:** Sözcüklerin, cümle yapılarının ve ifade kalıplarının Türkçenin gerektirdiği kurallar doğrultusunda yazılması becerisidir (MEB, 2006, s. 70).

**7. Güdümlü Yazma:** Öğretmenlerin herhangi bir konu hakkında öğrencileri bilgilendirdikten sonra konunun sınıfça tartışılıp daha sonrasında kaleme alındığı yazma türüdür (MEB, 2006, s. 70).

**8. Yaratıcı Yazma:** Kişinin yaratıcılığı aracılığıyla, dış dünyada gözlemlediklerini kendi hayal evreninde özgün ve değişik bir biçimde ele almasıdır (Bulut, 2012, s. 69).

Oral (2008), yaratıcı yazmanın bireyin herhangi bir konudaki fikirlerini hayal gücü vasıtasıyla hür bir biçimde yazma işi olduğunu ifade etmektedir.

Burns ve Lowe (1966; Öztürk, 2007, s. 21), yaratıcı yazmayı genellikle bireysel, hayali olan ve bireyde mevcut olanları ifade etmesi şeklinde nitelemektedirler.

Mevcut bilgileri, kavramları, olayları, hafızadaki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden yorumlayarak, kendi aralarında bağ kurarak yeni bir ürün ortaya çıkarma becerisidir (Güleryüz, 2006; Ak, 2011, s. 24).

Öğrencilerin yazma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla yazılan yazma türüdür (MEB, 2006, s. 70).

**9. Metin Tamamlama:** Olay ya da düşünce eksenli herhangi bir parçanın öğrencilerin fikirleri ile mantıksal bir şekilde tamamlanmasının istendiği yazma türüdür (MEB, 2006, s. 70).

**10. Tahminde Bulunma:** Öğrencilerin okudukları, dinledikleri/izlediklerinin öncesine yönelik fikir ve düşüncelerini de içeren ve öğrencilerin yorum güçlerini ve düşünme becerilerini geliştiren yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 71).

**11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma:** Öğrencilerin herhangi bir metnin yazarının yerine geçerek o metni özgün cümleleriyle yeniden yorumladığı ve öğrencilerin üslûplarının gelişmesinin hedeflendiği yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 71).

**12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma:** Öğrencilere herhangi bir türde okutulan bir metnin onların fikirleri, düşünceleri doğrultusunda farklı türde bir metnin oluşturulmaya çalışıldığı ve öğrencilerin yetenekli oldukları yazma türlerinin tespit edildiği yöntemidir (MEB, 2007, s. 71).

**13. Duyulardan Hareketle Yazma:** Öğrencilerin duyularından bir ya da birkaçını faaliyete geçirecek etkinliklerin organize edildiği ve öğrencilerin dikkat becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 71).

**14. Grup Olarak Yazma:** Öğrencilerin çevreleriyle fikir alışverişinde bulunduğu, iş birliği becerilerinin geliştiği ve sorumluluk bilinci kazandıkları yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 71).

**15. Eleştirel Yazma:** Öğrencilerin yaşanan olay ve durumlara objektif bir şekilde bakmalarının, değerlendirmeler yapmalarının ve çözüm yollarını bulmalarının amaçlandığı yazma yöntemidir (MEB, 2006, s. 71).

#### **2.1.4. İşitme Engeli Kavramı**

‘İşitme engeli’ kavramı birçok birey tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır:

Özsoy (1982; akt. Gültekin, 2012, s. 10) kişilerin işitme duyarlılığının onların çeşitli durumlardaki faaliyetlerini yeteri kadar yürütememesinden dolayı meydana gelen duruma işitme engeli demektedir. Ertürk (2003) çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar değişkenlik arz eden işitme yetersizliği durumlarını işitme engeli olarak tanımlamaktadır. Cavkaytar ve Diken (2007) işitme duyarlılığının az ya da çok kaybindan ötürü konuşma, dili kullanma ve iletişimdeki anlaşılamama nedenlerinden dolayı kişilerin eğitim - öğretim ve sosyal faaliyetlerinin olumsuz şekilde işlev görememesi durumu şeklinde tanımlamaktadır. Quinsland (1993; akt. Açıık, 2011, s. 19) işitme kaybının konuşma ve çevredeki seslerin bilgileri anlamadaki yetersiz olma hali olduğunu vurgulamaktadır. Bu yetersiz olma hali işitme kaybının derecesi, tipi ve aynı zamanda olma durumuna göre bireylerin özellikle gelişim alanlarını önemli şekilde

etkiler. Girgin (2003)'e göre kişinin işitme sisteminde meydana gelen herhangi bir problemten dolayı hayatındaki sözel dil becerilerini yerine getirememesidir. Musselman (2000) işitme kaybını seslerin tanımlanabilmesi için bireylerin daha yüksek şiddete ihtiyaç duyması şeklinde tanımlar. “İşitme kaybı, doğuştan veya sonradan olan problemler nedeniyle işitme duyarlılığında meydana gelen azalmadır. İşitme engeli ise işitme duyarlılığındaki azalmanın bireyde ortaya çıkardığı yetersizlikler durumudur.” (İEBDEP, 2008, s. 4).

#### **2.1.4.1. İşitme engelinin nedenleri**

İşitme engelinin meydana gelmesinde birçok faktör rol oynamaktadır. Ertürk (2003), bu faktörlerin % 95'nin doğum öncesinde, doğum sırasında ya da çocuk dil gelişimini edinmeden önce, kalan % 5'nin ise çocuğun dil gelişimini tamamladıktan sonra meydana geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda işitme engelinin oluşma nedenlerini 3 başlık altında ele almıştır.

1. Doğum Öncesi Nedenler
2. Doğum Sırasındaki Nedenler
3. Doğum Sonrası Nedenler

Bu nedenlerin dışında farklı genetik bozukluklar da işitme engeline neden olmaktadır (Down Sendromu gibi). İşitme engelinin oluşmasında kalıtımın yine çok fazla etkisi vardır. Akriba evlilikleri bunun başında gelmektedir. Ailesinde ya da herhangi bir akrabasında işitme engeli bulunan bebeklerin dikkatli bir şekilde takip edilmesi ve buna ek olarak erken teşhis bu sorunun çözümünde etkili olabilir (Ertürk, 2003).

##### **2.1.4.1.1. Doğum öncesi nedenler**

Doğum öncesi nedenler ana rahminde döllenmeden başlar ve doğum olayı meydana gelinceye dek geçen zamanı kapsamaktadır (Arısoy, 1995).

◆ Doğum öncesi nedenlerin en önemli olanı kalıtsal problemlerdir (Horvat, 2011). Anne, baba veya daha önceki nesillerde meydana gelmiş olan işitme engeli, doğacak olan bebekte de görülebilir (Arısoy, 1995; Carlson, 1997). Anne babasında işitme engeli olan kişilerin çocuklarının da % 90'dan daha fazlası işitme bozukluğuna uğrar (Bowe, 2000). Duyusal ve sinirsel şeklindeki işitme engelleri kalıtımla en fazla

geçen engellerdir. Buna benzer durumların bazıları fark edilmeden meydana gelmektedir. Fark edilmeleri ise ergenlik çağında olmaktadır (Öztürk Akçalar, 2007). ABD’de işitme engelliler okulunda yapılan bir araştırmada, öğrencilerin % 30’unun işitme engeline sahip akrabaları olduğu tespit edilmiştir. Akraba evliliğinin kalıtsal sorunlardan kaynaklanan işitme kayıplarında büyük rol oynadığı bilinmektedir. Akraba evliliğinin fazla olduğu ülke veya bölgelerde bu sorunun daha geniş boyutlu olması tahmin edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2007).

◆ Doğum öncesi nedenlerden bir başkası da annenin hamile iken geçirdiği hastalıklar ve bunun çocuğa etkileridir. Yine hamilelik süresi boyunca annenin geçirdiği enfeksiyonel hastalıklar çocuğun işitme becerisini önemli bir oranda etkilemektedir (Stopford, 1987; Bowe, 2000; Arısoy, 1995; Yaşar, 2010). Hamile olan bayanın ilk iki ayında yakalandığı kızamıkçık hastalığı çocukta iç kulağı etkiler ve hamileliğin ilk iki ayında % 100, üçüncü ayından sonra % 50 oranında işitme kaybına sebep olduğu tespit edilmiştir (Öztürk Akçalar, 2007).

◆ Yapısal bozukluklar doğum öncesi işitme kaybına neden olan etkenlerden bir başkasıdır. Farklı nedenlerden dolayı kimi bebeklerin dış kulaklarında doğuştan gelen sorunlar mevcuttur. Kulak kepçesinin yokluğu, dış kulak yolunun tıkalı olması en fazla görülen yapısal bozukluklardır (Özsoy, 1982; akt. Gültekin, 2012, s. 15).

◆ Çocuk ile anne arasındaki kan uyuşmazlığı işitme engelini meydana gelmesinde başka bir faktördür (RH faktörü) (Andrews, 2004; Öztürk Akçalar, 2007; Yaşar, 2010). Bu konudaki tıbbi gelişimin sağlanmasından dolayı gelişmiş ülkelerde kan uyuşmazlığı sorunu daha az görülmektedir (Tüfekçioğlu, 2007).

◆ Annenin hamile iken işitme sistemine hasar verecek ilaçlar kullanması da doğum öncesi bir başka nedendir (Stopford, 1987; Ertürk, 2003). Hamilelik süresinde alınan alkol veya kokain gibi uyuşturucu maddeler de işitme problemine bunun yanı sıra denge bozukluğuna ve kulak çınlamasına da yol açar (Andrews, 2004; Yaşar, 2010).

◆ Şeker hastalığının ağır boyutlara ulaşması, kansızlık ve süreklilik gösteren böbrek rahatsızlıkları da bebeğin işitme duyusunu kaybetmesine neden olan doğum öncesi nedenlerdendir (Arısoy, 1995).

#### 2.1.4.1.2. Doğum sırasındaki nedenler

Doğumun meydana geldiği sırada da çocuğun işitme sistemine zarar verecek birçok faktör mevcuttur.

◆ Doğum sırasındaki işitme kaybına neden olan en temel faktörlerin başında kanama gelmektedir. Kanamalardan kaynaklanan işitme engeli duyuşsal - sinirsel ve merkezi türden olmaktadır (Özsoy, 1982).

◆ Dış kulak ve orta kulakta oluşan iltihaplanmalar.

◆ Yüksek ve uzun süreli şiddetli sesin olduğu ortamda bulunma.

◆ Kulak yolunda oluşan problemler ve bunlara yapılan müdahalelerdeki sorunlar da işitme engeline neden olmaktadır (Akay, 2008).

◆ Kilodan kaynaklanan sorunlar (düşük kiloda doğmak) (Carlson, 1997).

◆ Doğumun erken, geç ya da güç olması da bu durumu etkiler. Erken doğan bebeklerde % 10 duyma kaybı oluşmaktadır (Andrews, 2004).

◆ Sezaryenle yapılan doğumlarda sürenin uzaması ve bebeğin oksijensiz bir duruma maruz kalması işitme kaybına neden olmaktadır (Öztürk Akçalar, 2007; Stopford, 1987).

◆ Doğum sırasında meydana gelebilecek çeşitli kazaları, çarpmalar kulağa zarar verebilir bu da işitme kaybına yol açar (Öztürk Akçalar, 2007; Carlson, 1997).

#### 2.1.4.1.3. Doğum sonrası nedenler

Doğum olduktan sonra bebeğin büyümesi sırasında geçirebileceği hastalıklar, kazalar ve çeşitli etkenler çocukta işitme kaybına neden olmaktadır.

◆ Dış kulakta meydana gelen iltihaplanmalar, kireçlenmeler, kulak akıntıları ve bu akıntıların uzun süreli olması işitme duyusunu etkilemektedir (Arısoy, 1995; Yaşar, 2010).

◆ Kulak zarı, orta kulak ve kulak yoluna zarar oluşturabilecek cisimlerin kaçması ve bunların çıkarılması çabalarında yapılan yanlış müdahaleler işitme kaybına neden olmaktadır (Özsoy, 1982).

◆ Yüksek frekanslı ve şiddet düzeyi yüksek seslerin olduğu ortamlarda uzun süreli kalmak da bu nedenlerden birisidir (Özsoy, 1982; Yaşar, 2010).

◆ Doğumdan sonra bebeklerin geçirdiği menenjit, ensofalit, kızıl, kızamık, kabakulak, boğmaca, enfluenza, çiçek gibi çeşitli enfeksiyonal hastalıklar işitme kaybına neden olur (Öztürk Akçalar, 2007).

◆ Üç aydan daha fazla süren orta kulak iltihabı.

◆ Çocuklukta meydana gelen çeşitli yaralanmalar da işitme kaybı nedenlerindendir (Akçamete, 2003; Yaşar, 2010).

◆ Bazı ilaçların dozunun iyi ayarlanamaması işitme duyusuna olumsuz etkide bulunabilir (Öztürk Akçalar, 2007).

◆ Yaşlanmanın başlamasıyla yaşa bağlı faktörlerden kaynaklanan sorunlar da işitme kaybına neden olan unsurlardandır (Carlson, 1997).

#### **2.1.4.2. İşitme engelinin sınıflandırılması**

İşitme engelinin meydana gelme nedenlerinin yanı sıra işitme engelinin sınıflandırılması da önemlidir. Alan yazında sınıflandırmalar sayısal olarak farklılık gösterse de sınıflandırmayı oluşturan başlıklar genel hatlarıyla benzerlik göstermektedir.

##### **2.1.4.2.1. İşitme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırılması**

İşitme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırılması iki türlü olmaktadır.

1. Dil öncesi işitme kaybı: Sözel dilin öğrenilmesinden önce meydana gelen işitme kaybıdır.

2. Dil sonrası işitme kaybı: Temel dil becerilerinin öğrenilmesinden sonra meydana gelen işitme kaybıdır (Kaner, 2003).

##### **2.1.4.2.2. İşitme engelinin derecesine göre sınıflandırılması**

İşitme kaybının benzer biçimde tanımlandığı ve sınıflandırıldığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda işitme kaybına uğramış bireylerin hangi seviyelerde ne tür iletişim sorunları yaşadıkları gösterilmiştir.



Tablo 2.4  
*İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırması*

|                       |                                  |                                                                                          |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>-10-15 dB</b>      | Normal İşitme                    | İşitme sisteminde herhangi bir problem yoktur.                                           |
| <b>16-25 dB</b>       | Çok Hafif Derecede İşitme Kaybı  | Bazı sesleri (su sesi, yaprak hışırtısı vb.) işitme ve ayırt etmede sorun yaşar.         |
| <b>26-40 dB</b>       | Hafif Derecede İşitme Kaybı      | Konuşma seslerinin bazılarını işitmede zorluk yaşar. Fısıltı ile konuşmaları işitemez.   |
| <b>41-55 dB</b>       | Orta Derecede İşitme Kaybı       | Karşılıklı konuşmaları anlamada zorluk yaşar.                                            |
| <b>56-70 dB</b>       | Orta İleri Derecede İşitme Kaybı | İşitme cihazı gereklidir. O olmadan konuşmaları anlama ve takip etmede güçlük yaşar.     |
| <b>71-90 dB</b>       | İleri Derecede İşitme Kaybı      | Konuşma seslerini duyması mümkün değildir. Yalnız çevredeki şiddetli sesleri işitebilir. |
| <b>91 dB ve üzeri</b> | Çok İleri Derecede İşitme Kaybı  | Konuşma seslerini duyması mümkün değildir. Çok yüksek şiddetteki sesleri işitebilir.     |

(Işık, 2013, s. 4)

#### 2.1.4.2.3. İşitme engelinin oluş yerine göre sınıflandırılması

Oluş yerine göre beş çeşit işitme kaybı mümkündür.

İletim tipi işitme kaybı: Dış ve orta kulakta meydana gelen çeşitli hastalıklarda görülen işitme kaybıdır. Sesin algılanmasında herhangi bir sorun yoktur fakat sesin iletim durumunda bir problem vardır. Tedavi ile bu sorun giderilebilir (Işık, 2013, s. 5).

Duyusal/sinirsel işitme kaybı: İç kulakta işitme sinirinin zarar görmesinden dolayı oluşmaktadır. İleri veya çok ileri derecede işitme kaybına neden olabilir. Kalıtsal özelliklerden etkilenebileceği gibi hastalık veya kaza sonucunda da oluşabilir. Bu tür işitme kaybı tedavi edilemez (Isaacson ve Vora, 2003; Turan, 2006):

Karma tipi işitme kaybı: Orta ve iç kulak hastalıklarının bir arada bulunduğu işitme kayıplarıdır (Engin, 2005, s. 27).

Merkezi tip işitme kaybı: Merkezi sinir sisteminde oluşan bir hasardan ötürü meydana gelen işitme kaybıdır. Dış ve orta kulak işlevlerini yerine getirir ancak merkezde bir problem mevcuttur. Bu probleminden ötürü bireyler sesleri algılamada ve sese anlamlı bir tepki vermede sorun yaşarlar (Işık, 2013, s. 5).

Psikolojik işitme kaybı: İşitme organlarının yapısında herhangi bir problem olmadığı halde yine de bazı bireylerde işitme olayı meydana gelmemektedir. Buna benzer durumlar psikolojik işitme engeli olarak tanımlanmaktadır. Bu tür engeller genellikle birden meydana gelmektedir (Özsoy, 1982 akt. Gültekin, 2012, s. 13).

#### **2.1.4.3. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler**

İşitme engelli bireylerin eğitiminde bugüne kadar çok farklı yöntemler denenmiştir ve aynı zamanda yeni yöntemler de denenmeye devam edilmektedir. Bu yöntemler üç ana başlık etrafında toplanmaktadır:

1. Doğal İşitsel Sözel Yöntem
2. Bütüncül Yöntem
3. İki Dil Yöntemi (Polat, 2005, s. 25).

##### **2.1.4.3.1. Doğal işitsel yöntem**

Bu yöntemde temel hedef işitme engelli kişilerde mevcut durumda kalan işitme becerilerinden faydalanıp o kişilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu yöntemdeki en hayati unsurlar erken teşhis, erken cihaz kullanımı ve erken eğitim olanaklarını sağlamaktır (Polat, 2005, s. 26).

Teşhis, cihaz kullanımı ve eğitim durumlarına erken yaşlarda başlanırsa dil kazanımlarının da buna paralel gelişeceği vurgulanır. Bu yöntemdeki temel prensip kişilerin toplum içine karışması ve mevcut yeteneklerini toplumda en yararlı şekilde kullanmaları olduğu için bu yöntem işaret dilini kabul etmez. Ancak bu yöntem jest ve mimiklerin kullanılmasına karşı değildir (Selvi, 2004, s. 69).

##### **2.1.4.3.2. Bütüncül yöntem**

1970'lerde ilerleme kaydetmiş bir yöntemdir. İşitme engelli bireylerin özellikle dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bütün iletişim yöntemlerinin birlikte kullanılması gerektiğini savunur (Girgin, 2003, s. 97). Bu yöntemin temel ilkesi

yöntemin bir araç olduğu ve aracın da hedeflerle uyumlu olması gerektiğidir (Polat, 2005, s. 27). Bireysel farklılıkların eğitim hayatında önemli bir öge olduğunu kabul eden bu yöntem işaret dilinin kullanılması gerektiğini belirtir (Uysal, 2010, s. 21).

#### **2.1.4.3.3. İki dil yöntemi**

Doğal işitsel yöntem ve bütüncül yöntem arasındaki çıkmazlar yüzünden iki dil yöntemi doğmuştur. Bu yöntem de bütüncül yöntem gibi eğitim ortamlarında işaret dilinin kullanılması gerektiğini savunur. Ancak bütüncül yöntemden farkı işaret dilinin ilk dil, sözel dilin ise ikinci dil olarak öğretilmesi gerektiğidir (Polat, 2005, s. 29). Bu yöntemin destekleyicileri işitme engelli bireylerin bir engel grubuna dâhil edilmemesini ve onlara ait bir dil ve kimliğin bulunduğunu belirtirler. Bu bağlamda işaret dili bir yöntemden ziyade gerçek bir dilin ta kendisidir (Uysal, 2010, s. 21).

İşitme engelli bireylerin eğitiminde kullanılan bu üç yöntemde de çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Doğal işitsel sözel yöntemin işitme engellileri sosyal yaşama normal konuşan bireyler gibi katma çabaları her işitme engelli kişiler için mümkün değildir. Çünkü her işitme engelli kişinin erken teşhis edilip cihaz kullanımıyla eğitim hayatına başlaması mümkün görünmemektedir. Bunun yanı sıra doğuştan ileri derecede işitme kaybına uğramış kişilerde dil gelişimi normal konuşan bireylerdeki hızda ilerleyememektedir. Bu durum işitme engelli bireyin içine kapanık bir yaşam sürdürmesine ve cihaz kullanımını da reddetmesine neden olmaktadır. Cihaz kullanımının reddi de beraberinde sözel dili dışlamasına neden olur. Kaynaştırma eğitilmiş okullarda öğrenim gören kişilerin işitme engelli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara kaydolma istekleri bu durumun bir göstergesidir. Bütüncül yöntem ve iki dil yönteminde tercih edilen işaret dilinin de bazı sorunları mevcuttur. İşaret dilinin kendi içindeki sistemi bölgeler, okullar ve sınıflar bazında değişiklik göstermektedir. Bu durum eğitimde birlik ilkesine aykırıdır. 1950’lerde işaret dilinin kullanımı yasaklansa da 2005 yılında işaret dili ile eğitim verilmesi konusunda anayasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerdeki temel hedef ülkemizde tercih edilen işaret dilinde bir standardın sağlanmasıdır (Uysal, 2010, s. 21).

#### 2.1.4.4. İşitme engellilerde dil gelişimi

Dil gelişimi süreleri incelendiğinde işitme engelli çocuklar, işiten çocukların geçirdiği dil gelişim evrelerine gecikmeli bir şekilde başladıkları görülür. Söz gelimi işitme engelli çocuklar sesleme evresinde iken işiten çocuklar hece tekrarlarının üretilmeye başlandığı evrededir. Bu gecikmenin nedeni işitme engelli çocuklarda işitsel uyaran dil deneyim eksikliği gösterilse de bu çocukların uyarılan dil çevresi ve yaşantılarına gereksinim duyduğu da belirtilmektedir (Özsoy, 2007; Tüfekçioğlu, 2003). İşitme engelli bebeklerin 0-6 ay arasındaki dil gelişim durumları normal işiten bebeklerin durumlarıyla aynıdır. Fakat bu aydan itibaren normal işiten bebekler hece tekrarları üretim döneminde iken işitme engelli bebeklerin ses üretimi çeşitliliği ve sıklığında azalmalar meydana gelmektedir. Normal işiten bebekler 10. aylarında anlamsız sözcükler çıkarırken işitme engelli bebeklerde ise sessizleşmenin arttığı görülür. Bu problemlerin giderilmesinde işitme engelinin erken teşhis edilmesi büyük öneme sahiptir. Çağımızda yeni doğan işitme taramasıyla erken teşhis kolaylaşmıştır. Gelişen işitme cihazı teknolojisi, koklear implant uygulaması ve rehabilitasyon programları sayesinde işitme engelli çocukların dil gelişiminde önemli ilerlemeler sağlanmaktadır (Yaşamsal, 2010; Özsoy, 2007).

İşitme ve dinleme durumları sadece işitme engelli çocuklarda değil normal işiten çocukların da dil becerilerini kazanmasında önemli rol oynar. Erken yaşlarda sesleri fark etme özelliğini yeterince geliştiremeyen çocuklar anadillerini öğrenmede güçlükler yaşarlar. İki yaşından önce meydana gelen işitme engelleri çocuğun dil gelişimini olumsuz etkiler. Bu durumda işitme engelli çocuk anne babasına normal işiten çocukların verdiği tepkileri veremez. İşitme engelli çocuğun verdiği cevapların sayısal olarak azalmasıyla ailenin gösterdiği ifadelerde azalma, basitleştirme, kısalma ve konuşmaların da abartıldığı görülür (Özsoy, 2007). Bunun sonucu olarak işitme engelli çocuklarda ilk aylarda görülen ses çıkarmalar 9 ay geçtikten sonra yok olur, taklitler ortadan kalkar ve sesin kaynağına doğru hareketlenmeler gözlenmez. İşiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeler oluşmaz ve gelişimlerini tam olarak sürdürmek için destek eğitimine gereksinim duyulur. İşitme engelli çocuklarla iletişim kurma durumları azaldığında bu olay çocuğun yalnız dil gelişimini değil sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz açıdan etkiler. Bundan dolayı iletişim kurma durumu ne kadar zor olursa olsun

işitme engelli çocukla normal ve doğal olan iletişime devam etmek gerekir (Akçamete, 2003).

İşitme kaybı derecesinin artmasıyla işitme engelli çocuğun dil gelişimi, konuşma becerisi durumlarında da sorunlar büyük ölçüde kendini göstermektedir (Tüfekçioğlu, 1989). Doğuştan işitme engelli olan çocukların dil gelişimlerinde işitme kaybının etkileri fazladır. Dili öğrenme aşamasını geçirmiş çocuklarda meydana gelen işitme kaybının etkileri, dili öğrenme aşamasından önce işitme kaybına uğrayan çocuklarda daha azdır (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Doğuştan meydana gelen veya anadilini edinmeden meydana gelen işitme kaybı, çocukların uygun olan eğitimleri alamamaları halinde anadilini ve konuşma becerisini kazanmasında olumsuz rol oynayacaktır. Bu durum çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü anlayamamasına ve eğitim fırsatlarından faydalanamamasına neden olacaktır (Meyen ve Skrtic, 1995; akt. Gültekin, 2012, s. 17).

2008 yılında yürürlüğe giren İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı'nda (s. 6-7) işitme engelli bireyin dil ve konuşma gelişimini etkileyen faktörler aşağıdaki gibi verilmiştir:<sup>2</sup>

**- İşitme kaybı ile ilgili faktörler**

İşitme kaybının tipi

İşitme kaybının derecesi

İşitme kaybının şekli (konfigürasyonu)

İşitme kaybının nedeni

**- İşitme ile ilgili sunulan odyoloji hizmetlerine bağlı faktörler**

İşitme kaybının tanındığı yaş

İşitme cihazının kullanılmaya başlandığı yaş

İşitme cihazının işitme kaybına uygunluğu ve ayarlanması

İşitme cihazının tam gün sürekli kullanılması

---

<sup>2</sup> Bu faktörler çalışmada genel hatlarıyla verildiği için tekrar bu faktörlerin ayrı ayrı değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

İşitme cihazının etkin kullanımı

İşitme cihazının kullanıldığı eğitim ortamlarında akustik düzenlemenin yapılması

İşitme cihazının ve işitme kaybının belirli aralıklarla odyolojik yönden değerlendirilmesi ve yeni teknolojik cihazların denenmesi.

**- Sunulan genel eğitim ve özel eğitim hizmetlerine bağlı faktörler**

Tanı ve cihazlandırma ile başlayan aile eğitimi ve danışmanlık hizmetleri

Erken eğitim ile kritik dönemin değerlendirilmesi

Yaşlıları ile birlikte oyun fırsatlarının sağlanması

İşitme kaybına ve bireyin özelliklerine uygun düzeyde ve hızda gelişim sağlanıp sağlanmadığına ilişkin eğitsel değerlendirme

Dil gelişimi ile birlikte bireyde bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, duygusal gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, akademik gelişim gibi tüm gelişim alanlarını hedefleyen bir okul öncesi eğitim, ilköğretim, lise eğitim hizmetleri

İşitme engellilerin eğitimi programında yetişmiş uzman ve uygulayıcılar tarafından eğitim verilmesi

Kullanılan iletişim yöntemi

Uygun ve doğru eğitim yaklaşımlarının kullanılması

Bu alanla ilgili uzmanlar arası iş birliğinin ve bilgi paylaşımının etkinliği

Özel eğitim okulları ve normal okullar sistemi içinde bireyin gereksinimlerini hedef alan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yapıyor olması.

**- Birey ile ilgili faktörler**

Bireyin yaşı

Bireyin cinsiyeti

Bireyin kişilik özellikleri: motivasyon, benlik saygısı vb.

Bireyin bilişsel düzeyi

Öğrenme stili (işitsel, görsel, dokunsal vb.)

Ek engelin olup olmaması

**- Aile ile ilgili faktörler**

Ailenin çocuk yetiştirme tutumları

Ailenin engeli kabul düzeyi

Ailenin iletişim tarzı

Ailenin disiplin tarzı

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi

Ailenin eğitim ve kültürel düzeyi

Ailenin bireyle ilgili eğitim planlamasına ne düzeyde katılabildiği

Ailenin evde bireyle ilgili eğitimi ne düzeyde uygulayabildiği

Ailenin bireye çevreyi ve dünyayı tanmasına yardımcı olabilecek nitelikli yaşantıları ne oranda sağlayabildiği

Ailenin kendi yakın çevresinin engeli kabulü ve tutumları

Bireyin yaşam ve çevre faktörleri kendisi için gerekli olan hizmetlere ulaşmasını sağlıyor olması

Yasalarla sağlanan haklar, bu hakların kullanılabilirliği.

**2.1.4.5. İşitme engelli öğrencilerin temel dil becerileri**

İşitme engelli öğrencilerde işitme kaybının derecesine bağlı olarak temel dil becerilerinde bazı sorunlar gözlemlenmektedir. Bu sorunlar ilgili araştırmalarda dikkatlere sunulmuştur. Bu saptamalardan bazılarını şöyle özetlemek mümkündür.

**2.1.4.5.1. Okuma**

İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumları işiten yaşlılarındaki öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Fakat işitme kaybından dolayı oluşan dilsel problemler, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkilidir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin normal işiten yaşlılarına oranla daha geride olduğu vurgulanmaktadır (Girgin, 1987; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro ve Rickards, 1998; Schirmer, 2000; Richek vd., 2002). Çocuğun gelişim evresinde

meydana gelen işitme kaybı durumları, okuma için hayati önem taşıyan dil gelişimlerini de etkiler. Richek vd. (2002, s. 32; akt. Baran, 2007, s. 3), işitme kaybının okuma becerisine etkilerini şöyle belirtmişlerdir:

*İşitme kaybı; geçici ya da orta derecede olsa da okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkilemektedir. Çünkü eğitim için gerekli sesleri duyamayan bir kişinin okuma problemi artarak sürecektir. İşitme kaybının en ciddi etkisi, okumanın temeli olan normal dil gelişimini engellemesidir. Çocuklar yeterince duymadığında bütün iletişim becerileri engellenir. Sonuç olarak; sözcük dağarcığında, gramerde ve sözlü anlatımda problemler çıkabilir.*

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerileri araştırıldığında; metinlerde harf - ses ilişkisini öğrenmede problem yaşamadıkları için yazılı metni seslendirme durumlarında okumayı öğrendikleri görülmektedir. Fakat temel sorunu okudukları metnin anlamını ya da yorumunu kavramada yaşamaktadırlar (Girgin, 1987, s. 1999). Bundan dolayı işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin ilerleme kaydedebilmesi için erken yaşlardan itibaren okuma becerisiyle ilgili kazandıkları beceriler büyük önem taşır. Bu bağlamda çocukların daha önce edinmiş oldukları becerileri kullanmaları vasıtasıyla okumayla ilgili yeni beceriler geliştirmeleri mümkündür. Daha önceden edindikleri tecrübeleri kullanarak okudukları metinlere anlam yüklemeleri kolaylaşır (Baran, 2007, s. 3).

#### **2.1.4.5.2. Dinleme**

Dinleme beceri ve alışkanlıkların yerine oturması, işitme engelli veya normal işiten kişilerin sözel dil vasıtasıyla iyi iletişim kurmaları için gerekli olan şartlardır. Duyulan şeylerin anlaşılması ve korunması veya duyulanların anlaşılması amacıyla dikkat harcama işine dinleme denir (Sever, 2004, s. 11). Dinleme becerisinin kazandırılması için çocuğun yaşadığı ortamda meydana gelen sesleri tanımlayabilmesi, benzer ve farklı şeyleri ayırabilmesi ve işittiği seslere anlam verebilmesi yani işitme eğitimi alması gerekmektedir (Özsoy, 2002, s. 67).

İşitme kaybı olan çocuklarda dinleme çalışmalarına önem verilmesinin birinci nedeni çocukların yetişkin dinleyiciler olarak düşünülmemesi ve çocukların farklı farklı dinleme özelliği göstermeleridir. Çocukların 15 yaşına kadar işitsel beyin yapıları



tam olarak gelişmediğinden çocuklar sinirsel dinleme yeteneklerini bulundukları ortama net olarak yansıtamamaktadırlar (Boothroyd, 1997; akt. Girgin, 2006, s. 20). İkinci nedeni ise çocukların yetişkin bireylere oranla dilsel ve yaşantısal deneyimlerinin az olmasından dolayı işitilmeyen veya algılanamayan akustik uyarıları tamamlama yeteneklerini tam bir şekilde geliştirememeleridir. Bundan dolayı özellikle erken çocukluk yıllarında çocukların yaşadıkları çevrelerde dinleme becerilerine önem verilmesi gerekir (Girgin, 2006, s. 20).

#### **2.1.4.5.3. Konuşma**

İşitme engelli öğrencilerin yaşlarına göre gösterdikleri gelişim durumları normal konuşan öğrencilerden daha geridedir. Söz gelimi işiten bir öğrencinin 48 - 60 aylık iken gösterdiği gelişim, işitme engelli bir öğrencide 5 yaşında görülmektedir (Belgin ve Darıca, 1995, s. 19). Gregory, işitme engelli bebeklerde de yaşamın ilk aylarında seslemeler görüldüğünü fakat bu seslemelerin 6. aydan itibaren işiten bebeklere göre değiştiğini ve 2 yaşından sonra görülmediğini ifade etmiştir (Ekinci, 2007, s. 35). Bunlara ek olarak dil kazanımlarında konuşma bozukluğu, sesleri doğru biçimde çıkaramama, konuşulanları anlayamama işitme engelli çocukların konuşmada yaşadıkları diğer problemlerdir. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerdeki problemlerin en az düzeye indirilmesi işitme engelli çocukların eğitimlerindeki temel hedeftir (Belgin ve Darıca, 1995, s. 17).

Konuşmanın öğrenilmesi yolunda en temel engelleyici etken işitme kaybının derecesidir (Atay, 1999, s. 26). Bu durumda işitme kaybının derecesinin artmasıyla konuşma güçlüğü de ilerleyecektir. İşitme kaybının olduğu yaş, kaybın teşhis edildiği yaş, işitme cihazının kullanılmaya başlandığı tarih, cihazın bakım ve kontrol durumu, çocuğun eğitime başladığı yaş, anne ve babanın desteği işitme engelli öğrencilerde konuşma becerisinin gelişmesi veya öğrenilmesi için etkileyici etmenlerdir (Belgin ve Darıca, 1995, s. 18).

#### **2.1.4.5.4. Yazma**

İşitme engeli sadece sözlü dilde değil yazılı dilde de olumsuz anlamda kendini göstermektedir. Doğuştan işitme engelli çocukların yazılı anlatımda sözcükleri yanlış yazma, olumsuz bir yazı planı oluşturma, fazla sayıda imla ve dil bilgisi yanlışları yapma,

okunması güç bir el yazısı kullanma ve herhangi bir yorum geliştirme durumlarında yetersiz kaldıkları görülmektedir (Uysal, 2010, s. 102).

Schirmer vd. (1999; akt. Karasu, 2007, s. 9), yazma faaliyetlerinin işitme engelli öğrenciler için çok güç bir iş olduğunu, konuşma becerisini tam olarak yerine getiremediklerinden dilin biçimsel ve söz dizimi yapılarını ifade etmekte zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde işitme engelli öğrencilerin en fazla yazma etkinliklerinden kaçındıklarını söylemişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili yaşadıkları problemler şu şekilde sıralanabilir (Uysal, 2010, s. 104):

### **1. Dikkat toplayamama sorunları**

Yazma etkinliğine istenildiği şekilde başlanamaması.

Yazma sürecinde dikkatin çok rahat bir şekilde kaybedilmesi.

Dikkatin kaybolmasından dolayı düşünme ve yazma faaliyetlerinin bölünmesi, bunun sonucunda da harflerin simetrik olmaması, bozuk veya okunması güç bir yazının meydana gelmesi.

Yazma hızındaki çelişkiler.

Basit seviyede çok fazla yanlışın yapılması.

### **2. Yazının kâğıt üzerine yerleştirilmesi ile ilgili sorunlar**

Çizgisiz kâğıda düzgün bir şekilde yazılamaması.

Harfler, kelimeler, cümleler arasındaki boşluklara dikkat edilmemesi.

Kelimelerin hecelenmesinde yapılan hatalar.

Yazılı metne uygun bir başlık bulunmaması.

### **3. Hafıza sorunları**

Kelime hazinesinin yetersiz olması.

Sesleri birbirine benzeyen kelimelerin (*enik-erik* gibi) ayırt edilememesi.

Fazla sayıda kelimenin yanlış yazılması.

Sık sık dil bilgisi ve imlâ hatalarının yapılması.

Dil bilgisi konularında öğrenilen bilgilere yazılı anlatımda yeterince yer verilmemesi.

#### **4. İşaret dili kullanımı ile ilgili ortaya çıkan sorunlar**

Çekim ve yapım eklerinin gerekli yerlerde kullanılamaması.

Cümlede yer alan kelime diziliminin doğru yapılamaması.

Eksik ya da gereksiz sözcük kullanımı.

Cümleleri bağlama amacıyla tercih edilen bağlaç, noktalama işareti vb. unsurların çok az kullanılması veya hiç kullanılmaması.

#### **5. Bilişsel sorunlar**

Belli bir ana düşüncenin oluşturulup yorumlanamaması.

Farklı düşüncelerin geliştirilip bir bütün haline getirilememesi.

Çok kısa cümlelerle meydana getirilen paragraflardan metin oluşturulması

Yine işitme engelli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda da bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki benzer problemler tespit edilmiştir.

Yazma becerisinin ediniminde ve geliştirilmesi sürecinde işitme engelli öğrenciler çeşitli zorluklar yaşarlar. Çünkü işitme kaybı veya eksikliği o kişilerde yaşantı eksikliğine neden olmaktadır. Kelime hazinesinin yetersizliği, bazı eklerin, edatların, fiillerin kullanılamaması, kısa ve oldukça basit cümlelerin kurulması ve soru - cevap ilişkisinin kurulamaması işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaşılan bazı sorunlardır (Deretarla, 2000; Akçamete, 2003; Erdiken, 2010).

İşitme engelli bireylerin yazılı anlatımlarıyla ilgili tespit edilen başka sorunlar da aşağıda verilmiştir (Russel vd., 1976; Arnold, 1978; Kretschmer vd., 1978; Yoshinaga vd., 1985; Gormley vd., 1987; Isaacson vd., 1988; akt. Erdiken, 2010, s. 85):

1. İçerik ve dil bilgisi özelliğine bakıldığında, işiten öğrencilere oranla anlamlı farklılıklar mevcuttur.
2. İçeri gerektiği kadar zenginleştiremezler.
3. Konuyla ilgisi olmayan şeyleri yazarlar.

4. Düzenleme özelliğine dikkat etmezler, yazının bütünlüğüne fazla özen göstermezler.

5. Kelime hazineleri zengin değildir, bu yüzden az sayıda kelime kullanarak basit cümleler oluştururlar.

6. Özne ve yüklem eksik kullanılmasından dolayı anlamsal çelişkilerle örülü metinler yazarlar.

7. Kelimelerin ve kavramların ne anlama geldiklerini bilmelerine rağmen bağlaç, fiil, zamir ve soru şekillerini kullanmada yetersizdirler.

8. Sözcüklerin yazımında harf eksiltirler, sözcükleri uygun yerlerde kullanamazlar ve kimi zaman da sözcüklere harf eklerler.

9. Ekleri kullanırlarken hatalar yaparlar.

10. Genel olarak noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin kullanılmasında hata yaparlar.

Tüfekçioğlu (2006), çok ileri derecede işitme engelli çocukların yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmada yan cümle/cümlecik kullanımının az olduğunu ve metinlerin de kısa olduğunu ifade etmiştir. Yoshinaga Itano (1994) da işitme engelli çocukların yazılı anlatımlarında edatları, zarfları, zamirleri, sıfatları ve bağlaçları işiten öğrencilere göre daha yetersiz kullandıklarını belirtmişlerdir.

Girgin (2006), işitme engelli çocukların yazma becerilerinin değerlendirilmesinde sözcüğün başlangıcının değil, eklerle birlikte sözcüğün tamamının dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Musellman ve Szanto (1998) da yazma becerisinin tek başına ele alınmaması gerektiğini işitme kaybından dolayı birçok becerinin birbirini etkilediğini ifade etmişlerdir.

#### **2.1.4.6. İşitme engelli bireyler destek eğitim programı (İEBDEP)**

Ülkemizde 2005 - 2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim programı tüm ilköğretim okulları ile birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulanmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında “İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (İEBDEP)” hazırlanmıştır.

*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılacak İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı, bireyin hayat boyu kullanabileceği dinleme, konuşma, dil, iletişim, okuma yazma ve matematik becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak sosyal hayata etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmış bir programdır (İEBDEP, 2008, s. 3).*

**- Programın genel amaçları şöyle ifade edilmiştir (s. 8):**

Bu program ile bireylerin;

1. İşitme kalıntısını en yüksek düzeyde kullanmaları,
2. İşitme becerilerini kullanarak kendi yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerilerini geliştirmeleri,
3. İletişim becerilerinin geliştirmeleri ve bunu günlük yaşamlarında uygulamaları,
4. Okuduklarını anlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri,
5. Temel matematik becerilerini edinmeleri,
6. Akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

**- Programın yapısı (s. 10)**

İşitme engelli bireylerin programda verilen genel amaçları edinebilmeleri için çeşitli modüller ve bu modüllere ait kazanımlar verilmiştir. Her bir modülün içinde kazanımlar, içerik, açıklamalar ve ölçme değerlendirme bölümleri yer alır. Modüllerin hazırlanmasında işitme engelli bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınmıştır. Bu modüller İşitme Eğitimi, Dil Eğitimi, Sosyal İletişim, Okuma Yazma Anlama ve Matematik Modülleridir.

Tablo 2.5

*İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programında Yer Alan Modüller*

| <b>Modülün Adı</b> | <b>Süre</b>    |
|--------------------|----------------|
| İşitme Eğitimi     | 240 ders saati |
| Dil Eğitimi        | 380 ders saati |
| Sosyal İletişim    | 160 ders saati |
| Okuma-Yazma-Anlama | 280 ders saati |
| Matematik          | 160 ders saati |

### **Programda Yer Alan Öğretim Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar (s. 13 - 14)**

Programda tercih edilen yöntem doğal işitsel sözel yöntemidir.

İşitme engelli bireylerin gerek bireysel gerekse de grup faaliyetlerinde gelişim alanları (dinleme, dil ve konuşma, bilişsel, duygusal, sosyal, motor vb.) bir bütün olarak ele alınmıştır.

Programın uygulama aşamasında; gösterip yaptırma (demonstrasyon), model olma, drama, oyun, soru-cevap, genişletme, anlatım, tartışma, problem çözme, gezi gözlem, rol alma, bilgisayar destekli öğretim vb. yöntem ve teknikleri yer almaktadır.

### **Programda Ölçme ve Değerlendirme (s. 16)**

Programda ölçme değerlendirme süreci;

Kaba değerlendirme,

Öğretim öncesi değerlendirme,

Öğretim sürecini (ders saati) değerlendirme,

Son değerlendirme

Öğretim sonrası (dönem sonu) değerlendirme bölümlerinden meydana gelmektedir.

Bölümlerde değerlendirme işlemine başlanmadan önce çocukların bireysel ve fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi temel prensiptir.

İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı karşılaştırıldığında konuşma ve dinleme temel dil becerilerinin amaç ve kazanımlarının farklı olduğu ilk etapta göze çarpmaktadır. İşitme engelli çocuklarla işiten çocukların gelişimleri farklı olduğundan işitme engelli çocukların programında duyma, konuşma ve ses çıkarmayla ilgili farklı kazanımların olması gayet normaldir. Bu programın olumlu sonuçlar vermesinde en önemli görev programın uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin donanımlı olması da programın verimli olmasını sağlayacaktır.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde işitme engelli bireyler, problem çözme becerileri ve görsel okuma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.2.1. İşitme Engelliler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Brenner (1997) tarafından yapılan çalışmada temel düzeyde eğitim gören öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü yapılarına ilişkin öykü şemalarını kullanıp kullanmadıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2. ve 4. sınıfa giden 24 işitme engelli öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma, üç evreden oluşturulmuştur. İlk evrede öğrencilerin öyküyü anlatan kişiye aşina olmaları için etkileşimli bir şekilde öykü paylaşılmıştır. İkinci ve üçüncü evrede ise araştırma için seçilen iki halk masalı türündeki öykü, etkileşimli bir şekilde paylaşılmıştır. Devamında önce yazılı daha sonra sözlü anlatımlarla öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin şemaları kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla veri toplanmıştır. Yazılı anlatımlar için 20-30 dakika, sözlü anlatımlar için 10-15 dakika süre verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tamamının, yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü şemalarına ilişkin bilgileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Girgin (1997) tarafından yapılan araştırmada Eskişehir İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve ilkokullarının 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 63 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma verileri “Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman öğrenmeyi okuduğu kabul edilen öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Quellette, Dagastino ve Carifio (1998) tarafından yapılan çalışmada öykü yapılarına ilişkin geliştirilen şemaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 231 işitme engelli öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma yetenekleri yüksek düzeyde olan öğrencilerin özetleme görevlerinde, öykü yapısını daha çok kullandıkları ve daha

yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca okuma becerileri ile okuryazarlık deneyimleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

Greenfield (2002) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan işiten öğrencilerle, onlarla birlikte kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin bilgilerini ve hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin edindikleri bilgiler arasındaki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 30 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öykü yapılarını kullanmalarının, geçmiş zaman eki ve zaman ifade eden sözcükleri kullanmalarının yaşa bağlı olarak değiştiği ve öğrencilerin yaşları büyüdükçe öykü yapılarını, geçmiş zaman ekini ve zaman ifade eden sözcükleri kullanma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baran (2007) tarafından yapılan araştırmada Eskişehir ili ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanma süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi incelenmiştir. Araştırma sözü edilen sınıflarda öğrenim gören 22 işitme engelli öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerine ilişkin veriler, okuduğunu anlatma yöntemiyle elde edilmiştir. Öğrencilerin anlatımları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır. Bu puanlar Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonunda; işitme engelli öğrencilerin basit ve orta düzeyde öykü metinlerine ilişkin şemalarının gelişmeye başladığı ancak 4. sınıf düzeyindeki öykü metnine ilişkin şemalarının gelişmediği ve öğrencilerin öyküyü oluşturan öğelerden en çok kurulum öğesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere, girişim, girişimlerin sonuçları, öykünün sonu, sorun öğelerine ilişkin bilgi geliştirdikleri bulgulanmıştır.

Ekinci (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretime devam eden işitme engelli çocukların yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerinin kullanım durumlarının işiten çocuklardan farklılaşıp farklılaşmadığı amaçlanmıştır. Çalışma Ankara ilinde bulunan çeşitli okullarda öğrenim gören toplam 42 işitme engelli öğrenciyle yapılmıştır. Her öğrenciye Türkçedeki hedef ad durum eklerinin kullanımına



olanak sağlayacak biçimde hazırlanmış, her ek için beş resim olmak üzere toplamda 25 resimden oluşan set kullanılmıştır. Veriler her öğrenci ile bire bir görüşülerek toplanmış; çocukların konuşmaları video kamera aracılığı ile kaydedilmiştir. Araştırma bulguları SPSS 15.0 istatistik analiz programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, işitme engelli çocukların yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanım becerilerinin işiten çocuklarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve işitme engelli çocukların işiten akranları gibi ek kullanım becerileri geliştiremediği gözlenmiştir.

Bağcı (2009) tarafından yapılan çalışmada, 2005 - 2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan İlköğretim I. Kademe Yeni Türkçe Öğretim Programı'nın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen tutumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye genelindeki işitme engelliler ilköğretim okulları içerisinde random olarak yirmi beş okul ve bunlarda görev yapan 220 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan öğretmenler; kazanımlar ve uygulama grubunda ve programın uygulanabilirliği grubunda işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilir olmadığını, etkinlikler ve değerlendirme grubunda ise programın uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Karakoç (2010) tarafından yapılan çalışmada milli takım düzeyindeki işitme engelli sporcular ile spor yapmayan işitme engelli bireylerin benlik saygılarının belirlenerek, bu iki grubun benlik saygı düzeyleri arasındaki farkların anlamlılık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 53 gönüllü sporcuyla yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde 'Mann Whitney U Testi' SPSS 11.5 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, spor yapan işitme engellilerin, spor yapmayan işitme engellilere göre benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Uysal (2010) tarafından yapılan çalışmada işitme engelli bireylerin işitme engeli tanısı yapılmış, cihaz kullanımında ve eğitime başlamalarındaki zamanlamanın Türkçe öğretiminde görülen yansımaları incelenmiş, temel becerilerin kazanımı konusunda yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Araştırmada sorunlar işitme engelli öğrencilerle

yapılan yazılı anlatım çalışmaları ile örneklendirilmiştir. Çalışmada Türk İşaret Dilinin dilbilgisel bir betimlemesi yapılmıştır. Bu betimleme Türkiye Türkçesinin dilbilgisel özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Türk İşaret Dilinin kullanımıyla ortaya çıkan olumlu ve olumsuz dil kullanımlarının Türkçe dersine yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin temel beceri sorunlarına bazı çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Açak (2011) tarafından yapılan araştırmada engel grubunda yer alan işitme engelli futbolcular ile işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygısı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu işitme engelliler 1. liginde futbol oynayan toplam 586 sporcudan 95 işitme engelli futbolcu ve işitme engellilerin bulunduğu illerin 1. amatör küme kulüplerinde futbol oynayan işitme engelli olmayan 309 futbolcudan oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Benlik Saygısı Ölçeği ile Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, işitme engelli futbolcuların benlik saygıları arttıkça genel saldırganlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şılbır (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin gramer yapısına uygun ve işitme engelli bireylerin Türkçeyi doğru okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik görsel yardım paketi (göryap) tasarlanmıştır. Çalışma işitme engelliler ilköğretim okulunda, 6. 7. ve 8. sınıflarda okuyan 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra alan uzmanlarının değerlendirmeleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda hazırlanan görsel yardım paketinin (göryap) işitme engelli öğrencilerin Türkçede okuma-yazma becerilerindeki başarılarını arttırdığı ve işitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin, göryap yapısının, işitme engelli öğrencilere Türkçedeki ekler konusunu anlatırken kullanabilecekleri bir kaynak olacağı belirtilmiştir.

Karasu (2011) tarafından yapılan çalışmada koklear implant kullanan işitme engelli öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuma beceri ve stratejilerinin “Formel Olmayan Okuma Envanteri” kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim 3-8. sınıflara devam eden 24 koklear implantlı öğrenci ve 24 normal işiten öğrenci olmak üzere 48 öğrenciyle yapılmıştır. Koklear implant kullanan işitme engelli

öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuma beceri ve stratejileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, İÇEM'e devam eden koklear implantlı öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ile öykülerde boşluk doldurma becerilerini edinebildikleri, bu becerilere ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildikleri ve koklear implantlı öğrencilerin % 54'ünün öykülerde okuduğunu anlatmada normal işiten yaşlıları ile benzer puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sekiz öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, işitme engelli çocukların okuma-yazmayı normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü bulgulanmıştır.

Gültekin (2012) tarafından yapılan *“İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin Karşılaştırılması”* isimli yüksek lisans tezinde, işitme engelli olan ve işitme engelli olmayan öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerinin birbirleriyle karşılaştırılması ve sahip oldukları fiziksel özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 57 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin fiziksel uygunluklarını değerlendirmek üzere; vücut kitle indeksi, vücut yağ yüzdesi, vücut yoğunluğu, otur-uzan esneklik, durarak uzun atlama, kavrama kuvveti, flamingo denge, aktif sıçrama, squat sıçrama ve reaksiyon zaman testleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda işitme engelli öğrencilerin kuvvet, güç, denge ve reaksiyon zamanı bakımından yaşlılarından daha düşük performans sergilediği ve işitme engelli çocukların tespit edilen sınırlılıklarını içeren yapılandırılmış aktivite programlarına gereksinim duydukları sonucuna varılmıştır.

Güldenoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada işitme engelli okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı sınıf düzeylerinde (3-4. , 6-7. , 9-10.

sınıf) öğrenim gören 75 işitme engelli ve 78 işiten olmak üzere toplam 153 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma sırasında okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama performanslarına ilişkin veri toplayabilmek için farklı düzeyleri temsil eden dört farklı kelime işlemlemeye ilişkin işlem ile içerisinde anlamlı ve anlamsız cümlelerin yer aldığı bir okuduğunu anlama becerileri değerlendirme işlemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işitme engelli okuyucuların sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilerine sahip oldukları düşünülse bile kelime işleme sürecinde yer alan kelime çözümleme becerileri açısından işiten okuyucularla benzer performans sergiledikleri fakat kelimelerin anlamlandırılması ve kelimeler arasındaki anlamsal ilişkinin bulunması sırasında ise işitenlere göre tüm eğitim düzeylerinde de daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Okuyucular okuduğunu anlama becerisi açısından karşılaştırıldığında ise işitme engelli okuyucuların, işiten okuyuculara göre hem toplam cümle anlama puanına hem cümlelerin anlamlılık düzeyine hem de eğitim durumlarına göre daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Makaroğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim (5 yıl) ve lise mezunu işitme engelli yetişkin bireylerin Türkçe biçimbilimsel farkındalık düzeyi ile bu düzey üzerinde etkisi olabileceği düşünülen nedenler araştırılmıştır. Çalışmada “Dilbilgisi Yargı Testi” SuperLab 4.0 programı ile katılımcılara uygulanmış ve doğru/yanlış oranı ile cevaplama süreleri incelenmiştir. Çalışma ilköğretim mezunu 15 ve lise mezunu 15 olmak üzere toplam 30 işitme engelli bireyle yapılmıştır. Araştırma sonunda, hem ilköğretim hem de lise mezunu işitme engelli bireylerin işiten akranlarından daha fazla yanlış yaptığı, cevaplama hızları açısından bakıldığında ise işitme engelli bireylerin daha uzun sürede cevapladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Turğut (2012) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin yazılı dil beceri düzeyleri ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenci özellikleri incelenmiştir. Çalışma ilköğretim 4. - 7. sınıfta 16’sı işitme cihazı, 9’u koklear implant kullanan 25 işitme engelli öğrenci ile 20’si normal işiten toplam 45 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilere muayene, immitansmetrik inceleme, otoakustik emisyon testi, saf ses odyometri ve serbest saha odyometresi yapılmıştır. Yazılı dil becerisi veri toplama ve değerlendirme için "Yazılı anlatım beceri düzeyini değerlendirme aracı" kullanılmıştır. Araştırma sonunda işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi, normal işiten öğrencilerden anlamlı düzeyde

düşük olarak bulunduğu ve işitme kaybının yazılı dil becerisini olumsuz etkilediği, işitme kaybı olan bireylerin akranlarından daha düşük düzeyde yazılı dil becerisi geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Işık (2013) tarafından yapılan çalışmada, işitme engelli ve işitme engelli olmayan sporcuların fiziksel ve motorik özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Niğde ve Mersin işitme engelliler okulu sporcu öğrencilerinden 26; Aksaray güreş eğitim merkezinden 14 sporcu ile yapılmıştır. Katılımcıların fiziksel ve motorik özelliklerini belirlemek amacıyla; boy ve vücut ağırlığı ölçümleri, vücut kitle indeksi, vücut yağ ölçümleri, nabız ölçümleri, 20 metre mekik koşusu testi, dikey sıçrama testi, esneklik testi, denge testi, 10 metre sürat testi, bacak kuvveti ve sırt kuvveti ölçülmüştür. Deneklerden elde edilen veriler, betimsel istatistik analizi ile sunulmuştur. İşitme engelli ve engelli olmayan sporcuların özelliklerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklerde t-testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, fiziksel özellikler açısından, boy, kol ve gövde yağ ölçümlerinde engelli sporcuların, vücut ağırlığı, bacak ve vücut yağ oranı ölçümlerinde engelli olmayan sporcuların daha yüksek derece elde ettikleri tespit edilmiştir.

Kocabıyık (2013) tarafından yapılan çalışmada işitme engelli öğrencilere Türkçe eğitimi konusundaki bazı temel sorunlar (Program ve Ders Kitabı, Öğretmenlerin Eğitimsizliği, Materyal Sorunu, Ders Saati) maddeler halinde sunulmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin işitme engellerinden dolayı yaşlıtlarına göre daha geriden gelişim gösterdikleri, kaliteli ve bilinçli bir eğitimle işitme engeli olan öğrencilerin engellerini kaldırabileceği ve yaşlıtlarının eğitim seviyesine ulaşabileceği saptanmıştır.

Sarp (2013) tarafından yapılan araştırmada duyu ve algı gelişimine ilişkin bilgiler verilerek, görsel algı kavramının öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma işitme engelliler okulunda öğrenim gören 9-11 yaş grubunda orta ve ileri derecede işitme engelli, 6 kız ve 4 erkek olmak üzere 10 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma, İstanbul'da bulunan İşitme engelliler okullarına ve özel eğitim kurumlarına gidilerek Görsel Sanatlar ve İşitme engelliler öğretmenleriyle görüşmeler şeklinde ve gözlem yapılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin, işitme engeline ek olarak herhangi bir zihinsel problemi olmadığı sürece görsel algı

düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların görsel algı düzeyine benzediği sonucuna varılmıştır.

Tiryaki (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma - yazma becerileri Türkçe öğretim süreci çerçevesinde değerlendirilmiş ve sürecin nasıl gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Çalışma Hatay Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulunda 5. sınıf (7 kişi), 6.sınıf (15 kişi), 7. sınıf (8 kişi) ve 8. sınıf (7 kişi) olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kelime ve cümle ile ilgili 6, paragraf ile ilgili 5 sorun saptanmıştır. 5. ve 6. - 8. sınıflarda sırasıyla yazılı anlatımların (%52.5 - %60) oranında zayıf, (%35 - %30) oranında orta, (%12.5 - %1.10) oranında başarılı olduğu belirlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yüksek lisans tezlerinin daha ağırlıkta olduğu (% 52) ve bu tezlerden de deneysel çalışmaların daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir. Doktora tezleri (% 33) ikinci sırayı alırken çalışılan makale sayısının (% 14) son derece az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların çoğu işitme engelli öğrencilerin eğitimiyle ilgiliyken işitme engelli öğrencilerin Türkçe öğretimi ile ilgili olanı son derece azdır. Elde edilen bu veriler bağlamında işitme engelli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlaması bakımından son derece önemli olduğu söylenebilir.

### **2.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Newman (1997) tarafından yapılan araştırmada problem çözmede yapılan hataların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 124 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda; 124 öğrenciye uygulanan sınavda toplam 3002 hata yapıldığı, aynı öğrencilerin %70'inin görüşme sırasında yaptıkları hataları tekrarladıkları ve yapılan hataların %50'sinin okuma ve anlama hatası olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Higgins (1997) tarafından yapılan çalışmada bir yıllık sistematik eğitimin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ile ilgili tutum, inanışları ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya iki altıncı sınıf ve dört yedinci sınıf öğretmeni ile öğrencileri katılmıştır. Çalışmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve Likert tipi sorudan oluşan bir anket yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim alan öğrencilerin problem çözme derslerini beyinlerini kullanmak ve

düşünmek için bir fırsat olarak ifade ettikleri ve bunun da onlara olumlu yönde bir tutum kazandırdığı saptanmıştır.

Pugalee (2001) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin problem çözme süreci ile ilgili yazıları nasıl çözdüklerinin farkında olma davranışını gösterip göstermedikleri ve gösterilen davranış türlerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmada 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere 6 problem verilmiş ve öğrencilerin problemleri çözerken akıllarına gelen her şeyi not etmeleri istenmiş ve bu yazılar toplanmıştır. Nitel metotlar kullanılarak analiz edilen yazıların sonucunda öğrencilerin problem çözme aşamalarına uygun ifadeler kullandıkları bulgulanmıştır.

Asman ve Markowitz (2001) tarafından yapılan çalışmada okul içinde öğretilen matematik ile okul dışında kullanılan matematik; öğretmen - öğrenci gerçekleri ve teori ile uygulama arasındaki boşluğun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 30 öğretmen ve 265 altıncı sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, problemle ilgili genel inanışları ve görüşleri ile ilgili birkaç soru sorulmuş daha sonra her öğretmene rutin olmayan 11 problem sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir. Öğrenciler ise verilen 11 problemi sınıfta çalışmışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma sonucunda; okul içi - okul dışı matematik, öğrenci - öğretmen gerçekleri ve teori - uygulama arasındaki boşlukların oldukça net olduğu, öğrenci ve öğretmenlerin ders kitaplarındaki problemleri basmakalıp buldukları saptanmıştır.

Akay (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 2. sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, matematik problemlerini çözme başarılarına pozitif yönde bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 43 öğrenciyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Matematik Değerlendirme Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Problem Çözme Testi, Kişisel Bilgiler Formu, 6 adet Matematik Ara Değerlendirme ile 2 adet Okuduğunu Anlama Ara Değerlendirme Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin problem çözme başarılarının daha fazla geliştiği, Türkçe dersinde kitap okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmesinin öğrencilerin matematik problemlerini çözdemedeki başarılarını arttırdığı, öğrencilere

matematik dersinde problemi okuma, anlama, kendi cümleleriyle ifade etme, verilen - istenen analizi yapma, problemi şekil ya da şema ile ifade etme, problem çözüm yollarını, problemin sonucunu tahmin etme, problemin sonucunu kontrol etme ve verilerden yararlanılarak problem oluşturma çalışmalarının öğrencilerin problem çözme başarılarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayrakçı (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerine göre yapılan öğretimin öğrenci başarılarına etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu deneysel desen olan çalışmada, uygulama dört hafta devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak Erişi Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okuduğunu anlama becerisinin bilgi, kavrama düzeyindeki ve toplam davranışları kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile geleneksel yöntemin aynı derecede etkili olduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. 600 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışma betimsel olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5. sınıf Türkçe programının öğrenci görüşlerine göre problem çözmede ve karar verme becerilerini kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Töre (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin problem çözme sürecindeki davranışları hangi ölçüde bildikleri ve uygulayabildikleri ayrıca bu süreci bilmenin onların matematik öğrenmelerine etkisinin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Balıkesir ilinde üç okulda 6. sınıfta okumakta olan 30 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde gözlem, görüşme ve konuya yönelik olarak hazırlanmış problemler içeren yazılı kâğıtlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin genelde problem çözme sürecine ait basamakları bildikleri ve bunları sözel olarak ifade edebildikleri, yapılan uygulama kısmında ise öğrencilerin problem çözme sürecine ait basamakları bilmelerinin onların sadece daha sistematik işlem yapmalarını sağladığı saptanmıştır.

Uluçamlıbel (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde kullanılan problem çözme teknik ve etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi



amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni 48 öğrenciden oluşmaktadır. Verileri toplamak amacıyla ünite ile ilgili olarak hazırlanan 23 bilgi, 10 kavrama, 1 analiz, 1 sentez ve 1 değerlendirme düzeyinde olmak üzere toplam 36 soruluk “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi başarı testi, öğretimin başında ve sonunda deneklere uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma (ss) ve t-testi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ve bu başarıda problem çözme teknikleri ile yapılan öğretimin etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Ilgın (2010) tarafından yapılan araştırmada, metinlere dayalı etkinlikler uygulanarak, problem çözme becerisinin kazandırılmasının, öğrencilerin problem çözme erişim düzeylerine etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, Denizli iline bağlı bir ilköğretim okulunun 2 ikinci sınıflarında yürütülmüştür. Dokuz hafta boyunca haftada dört saat, kontrol grubunda Türkçe dersinde öğretmen kılavuz kitabı izlenirken, deney grubunda metinler problem çözme etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Problem Çözme Testi” ve “Problem Çözme Etkinlikleri” kullanılmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package For The Social Science) ile çözümlenmiş ve istatistiksel işlemlerden ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve problem çözme öğretimi sonucunda, deney grubunun problem çözmenin aşamalarında öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanan gruptan daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baki (2014) tarafından yapılan çalışmada şemaya dayalı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problemleri çözme becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma Sivas ilinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sözel problem tiplerinden değişim türü problemler kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; şemaya dayalı öğretim stratejisinin bütün öğrencilerin matematikte sözel problemi çözme performanslarını artırdığı, bu artışın öğretimin sona ermesinden beş, on ve on beş gün sonra da sürdüğü ayrıca zihinsel

yetersizliği olan öğrencilerin matematik problemi çözmede şemaya dayalı öğretim stratejisi kullanımını farklı kişilere genelledebildikleri belirlenmiştir.

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yüksek lisans tezlerinin daha ağırlıkta olduğu (% 72) ve bu tezlerden de deneysel çalışmaların daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir. Makale ve doktora çalışmalarının son derece az ve yetersiz olduğu ve Türkçe eğitimine katkı sunması bakımından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler ışığında bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlaması bakımından son derece önemli olduğu söylenebilir.

### 2.2.3. Görsel Okuma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Szabo, Dwyer ve De Melo'nun (1981) tarafından yapılan çalışmada görsel araç gereçlerin eğitim ve değerlendirme aşamalarındaki etkisi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenci performansları, eğitimin etkisine göre karşılaştırılmış, görsel araç gereçlerin kullanıldığı eğitimi alan öğrencilerin, görsel araç gereçlerin kullanılmadığı eğitimi alan öğrencilerden daha yüksek sonuçlar verdiği görülmüştür. Ancak araştırmada görsellerin yer aldığı öğretim sürecinin değerlendirilmesi de görselleri içerecek şekilde yapılmıştır. Araştırma sonuçları, görsel araç gereçlerin eğitimin, hem sunum hem de değerlendirme amaçlı süreçlerinde yer alması gerektiği ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda, görsel araç gereçlerin sözlü uygulanan eğitimin tamamlayıcısı olarak kullanıldığında, öğrencinin bilgi edinimini artıracak yararlı bir teknik olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Considine (1986) tarafından yapılan araştırmada görsel okuryazarlığın öğrencilerin yaşamlarında yer alan görselleri (televizyon, video vb.) anlamada ne derece önemli olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonunda görsel okuryazarlığın, öğrencilerin izledikleri televizyon programlarının ve diğer medya haberlerinin ne mesaj verdiği konusunda düşünceleri, eleştiri getirmeleri ve bir yargıya varmaları konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Considine öğretmenlere, geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçmeleri, görsel okuryazarlığı öğrenmeleri ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırmaları konusunda öneride bulunmuştur.

Tuckey ve Selveratnam (1999) görsel beceriler üzerine yaptığı araştırmada, görsel becerilerin alıştırmaya yapılarak geliştirilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca sadece

sözellerle sınırlı bilgi ile öğrencilerin aşırı karışık ve anlaşılmayan bilgilerin kavramla ilgili olsa bile onlara açık ve anlaşılır gelmeyeceğini belirtmiştir.

Elliot ve diğ. (2001) tarafından yapılan araştırmada, Kuzeydoğu Oklahoma Devlet Üniversitesi'nde okutulmakta olan ve “Fen İçin Cebir” olarak adlandırılan Disiplinler arası dersin, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri arasında alfa 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken 0.10 anlamlılık düzeyinde gruplar arasında farklılık görülmüştür.

Çam (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenip görsel okuma öğretimi için bazı önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2005 - 2006 eğitim - öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemle seçilen okulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “kişisel bilgi formu”, “görsel okuma testi”, “okuduğunu anlama testi” ve “eleştirel okuma ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon katsayısı hesaplanmış, t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin anne - babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükseldiği saptanmıştır.

Kuru (2008) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve bu bağlamda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Adana ilinin merkez ilçelerinde bulunan okullar arasından 47 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 150 beşinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri ile nitel veriler ise içerik

analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi artırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Akpınar (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretim programlarında yer alan (1-5. sınıflar) görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 550 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genelde benimsedikleri ve uygulamada etkili buldukları ayrıca öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri ancak öğretmenlere göre, okullarda bu alanla ilgili araç - gereç eksikliği mevcut olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2011) tarafından yapılan *“İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma - Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi”* isimli çalışmada, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programında yer alan görsellerin niteliği ve rolü, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Ders Programı ve Ders Kitaplarında yer alan görsellere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı ses temelli cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğu, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı ses temelli cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını kazandırırken ne oranda problem yaşandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Muş ilinde görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımları genel olarak öğrenci seviyesine uygun buldukları tespit edilmiştir.

Göçer ve Tabak (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında sunulan etkinliklerin, programda verilen 5. sınıf görsel okuma kazanımlarını kazandıracak nitelikte olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İncelenen doküman olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ile Engin Yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı seçilmiştir. Çalışma sonucunda her iki yayınevince hazırlanan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında görsel okuma ile ilgili etkinliklere yer verildiği, incelenen iki çalışma kitabında da görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin temalara dağılımının genel olarak dengeli bulunduğu ve bunun yanında, tema başında verilen kazanım listesindeki bazı kazanımlara yönelik öğrenci çalışma kitabında etkinliklerin yer almadığı görülmüştür.

Gültaş (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Sakarya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi 100 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada 10 adet anket maddesi öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere, anket maddelerinin açık uçlu soruları da yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda; öğretmenler görsellerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya ve görsellerin öğrenme sürecinde öğrencinin deneyimlerini kullanmaya teşvik etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Baş ve Kardaş (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Çankaya ilçesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 52 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin görsel okuma becerisini ölçmeye yönelik *Pixar* tarafından üretilmiş beş adet grafik animasyon türü kısa filme yönelik görsel okuma testi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Görsel okuma testinin geçerlik güvenirlik değerlerinin belirlenmesi için 273 öğrenciye uygulanmıştır ve güvenirlik analizi sonucunda elde edilen cronbach alpha katsayıları 80'in üzerindedir. Araştırma sonucunda; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerisi testi ile okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri toplam puanları arasında [ $r=.44+$  pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2015) tarafından yapılan araştırmada, “Okuma Kültürü” temasındaki bir metnin ana düşüncesini bulmada ve metni analiz etmede yazılı ve görsel metinlerden hangilerinin daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Kilis ili merkez okullarından birinde eğitimlerine devam eden 33 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada biri görsel diğeri yazılı olmak üzere iki farklı metin kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yazılı metnin ana düşüncesini bulma konusunda öğrencilerin karikatür metnine kıyasla yazılı metinde daha başarılı oldukları ancak yorumlama konusunda karikatür metnindeki başarının yazılı metinde tam olarak sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel okuma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında makalelerin (% 70) daha ağırlıkta olduğu ve bunlardan da deneysel çalışmaların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezleri ikinci sırayı alırken doktora tezlerinin sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda görsel okuma ile ilgili tez sayısı bakımından çalışmaların yeterli olmadığı bu çalışmamızın da alana katkı sunması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra işitme engellilerle görsel okumayı birleştiren bir çalışma tespit edilememiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, veri toplama ve analiz çalışmaları detaylı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel ve nitel veri yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Tashakkori ve Creswell'e (2007, s. 4) göre karma yöntem araştırmaları, araştırmacının veri toplayıp analiz ettiği çalışmada nitel ve nicel veri yöntemlerini kullanarak çıkarımlarda bulunmasıdır. "Hem nicel hem de nitel yöntemi içeren karma yöntem yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, bu yöntemin son yıllarda araştırma sorularına yanıt için en iyi yaklaşım olduğunu fark etmişlerdir." (Snyder'den aktaran Kaya, 2010, s. 91). Silvermen (2000) ise karma metodun bir olayın pek çok farklı yönünün ortaya çıkarmasından ötürü eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştir. Karma yöntemde araştırmacıya düşen görevler vardır. Creswell ve Plano Clark (2014, s. 6) bu görevleri şöyle belirtmişlerdir:

- *Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder;*
- *Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir veya birbirine bağlar);*
- *Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir;*
- *Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır;*

- *Bu prosedürleri, felsefî dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve*
- *Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.*

### 3.2. Araştırmanın Deseni

Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel verinin kullanılma biçimi, sırası vb. durumlar; araştırmanın amaç ve biçimine göre farklı desenlerden oluşmaktadır. Karma yöntem araştırmaları şu desenlerden oluşmaktadır:

1.Yakınsayan paralel desen

2.Açımlayıcı sıralı desen

3.Keşfedici sıralı desen

4.İç içe desen

5.Dönüştürücü desen

6.Çok aşamalı desen

Bu araştırmada karma araştırma yöntem desenlerinden “*açımlayıcı sıralı desen*” kullanılmıştır. Bu yöntemin temel özelliği; nicel yöntemle toplanıp analiz edilen verileri, nitel yöntemle toplanıp analiz edilen verilerin takip etmesi ve desteklemesidir. Açımlayıcı sıralı desen uygulamasında temel prosedür akış şeması aşağıda verilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 79):



Tablo 3.1

*Açımlayıcı Sıralı Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması*

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. ADIM</b> | <b>Nicel Aşamanın Tasarlanması ve Uygulanması</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nicel araştırma soruları ifade edilir nicel yaklaşım belirlenir.</li> <li>İzinler alınır.</li> <li>Nicel örneklem tanımlanır.</li> <li>Veri toplama araçları ile kapalı uçlu veriler toplanır.</li> <li>Nicel araştırma sorularını cevaplamak için betimsel ve yordayıcı istatistik kullanarak nicel veriler analiz edilir ve ikinci aşama için katılımcı seçimi kolaylaştırılır.</li> </ul>                                                                                                                                   |
|                | <b>Nicel Sonuçları Takip Eden Stratejiler Kullanılması</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hangi sonuçların açıklanacağına karar verilir: <ul style="list-style-type: none"> <li>Önemli sonuçlar,</li> <li>Anlamli olmayan sonuçlar,</li> <li>Aykırı sonuçlar ya da</li> <li>Grup farklılıkları</li> </ul> </li> <li>Bu nicel sonuçlar; <ul style="list-style-type: none"> <li>Nitel ve karma yöntem sorularını düzenlemek</li> <li>Nitel örneklem olarak seçilecek katılımcıları belirlemek</li> <li>Nitel veri toplama protokollerini planlamak amacıyla kullanılır.</li> </ul> </li> </ul>                             |
|                | <b>Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>3. ADIM</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nicel sonuçları takip eden nitel araştırma soruları ifade edilir ve nitel yaklaşım belirlenir.</li> <li>İzinler alınır.</li> <li>Nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olacak amaçlı nitel örneklem seçimi yapılır.</li> <li>Nicel sonuçlara göre şekillenen protokollerle açık uçlu nitel veriler toplanır.</li> <li>Nitel araştırma sorularını ve karma yöntem araştırma sorularını cevaplayacak şekilde tema geliştirme prosedürleri ve nitel yaklaşıma özgü prosedürler kullanılarak nitel veriler analiz edilir.</li> </ul> |
| <b>4. ADIM</b> | <b>İlgili Sonuçların Yorumlanması</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>4. ADIM</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.</li> <li>Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.</li> <li>Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

“Açımlayıcı sıralı desen, içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desenidir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amaçlarıyla uygulanır ve desene adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmalıdır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir” (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 89).

Çalışmanın nicel boyutunda deneysel araştırma kullanılmıştır. “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008 akt. Bulut, 2015, s. 70). Fraenklen ve Wallen (akt. Büyüköztürk vd., 2008, s. 195) deneysel çalışmaların bütün yöntemler arasında iki önemli noktada benzersiz olduğunu vurgularlar. Birincisi, bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilecek tek yol olması, diğeri de yerinde kullanıldığında neden - sonuç ilişkilerini test etme noktasında en geçerli ve güvenilir yöntem olmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersinde işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarını değerlendirmek için “yazılı anlatımı değerlendirme formu” ve “yazmaya yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın nitel verileri gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanmış; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Araştırmanın nitel verilerinin analiz edildiği bölümde yarı yapılandırılmış “görüşme formu” ve “gözlem formları” kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle yazmaya yönelik tutum ölçeği ve yazılı anlatımı değerlendirme formu yoluyla nicel veriler elde edilmiştir. Görüşme ve gözlem formlarından alınan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilerek nitel bulgulara ulaşılmıştır. Nitel verilerle nicel veriler desteklenmiş böylece açımlayıcı sıralı desene uygun bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 90).

Çalışmada her sınıf seviyesi için ayrı ayrı deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her gruba ön test ve son test uygulanmış, uygulama sonucunda grupların ön test - son test farklarına bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden *sistemik örnekleme* yoluyla seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 66). Sınıf listesinde tek numaralı öğrenciler deney, çift numaralı öğrenciler kontrol grubuna seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3.2  
*Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü*

|    |                |      |   |      |
|----|----------------|------|---|------|
| A1 | M <sub>R</sub> | Ö1.1 | X | Ö1.2 |
| A2 | M <sub>R</sub> | Ö2.1 |   | Ö2.2 |

Yukarıdaki simgesel desende;

A1, Deney Gruplarını;

A2, Kontrol Gruplarını;

M<sub>R</sub>, gruplarda yer alan öğrencilerin gruplara sistemik örnekleme yoluyla atandığını;

Ö1.1 ve Ö2.1, iki gruba uygulanan ön test ölçümlerini;

Ö1.2 ve Ö2.2, iki gruba uygulanan son test ölçümlerini;

X, deney gruplarında yer alan öğrencilere uygulanan bağımsız değişkeni (problem çözme basamaklarına yöre yapılandırılmış görsellerle hazırlanan etkinlikler) ifade etmektedir.

Çalışmada model aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır:

Tablo 3.3  
Çalışma Deseni

| Gruplar              | Uygulama öncesi<br>(ön test)                                                                                                                                                                                                                        | Uygulama<br>süresi boyunca                                                                                                                                                  | Uygulama sonrası<br>(son test)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Deney Grubu</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> <li>- Konusu öğretmen/ler tarafından tespit edilen kompozisyonların yazdırılması ve bunların <i>Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu</i> ile değerlendirilmesi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış etkinliklerle işlenen Türkçe dersi</li> <li>- <b>Gözlem Formları (1-2)</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> <li>- Ön test için tespit edilen konuda tekrar kompozisyonların yazdırılması ve bunların <i>Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu</i> ile değerlendirilmesi</li> <li>- <b>Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu</b></li> </ul> |
| <b>Kontrol Grubu</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> <li>- Deney grubuyla aynı konudaki kompozisyonların yazdırılması ve bunların <i>Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu</i> ile değerlendirilmesi</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mevcut müfredata göre işlenen Türkçe dersi<sup>3</sup></li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği</li> <li>- Ön test için tespit edilen konuda tekrar kompozisyonların yazdırılması ve bunların <i>Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu</i> ile değerlendirilmesi</li> </ul>                                                                                                                                         |

### 3.3. Çalışma Grubu

Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerle hazırlanmış etkinliklerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisinin ortaya konulduğu bu çalışma, Türkçe dersi kapsamında yürütülmüştür. Çalışma 2015 - 2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde yapılmıştır. Erzurum Dede Korkut İşitme Engelliler Ortaokulunda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 32 öğrencinin çalışma grubunu oluşturması planlanmış ancak 8. sınıfta öğrenim gören bir

<sup>3</sup> 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı

öğrenci okuma - yazma bilmediğinden, Türkçe öğretmenlerinin de görüşü alınarak bu öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışma grubu 31 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama belirtilen sayıda öğrencinin katılımıyla sürdürülmüş ve tamamlanmıştır. Çalışma boyunca dersler Türkçe dersi öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Araştırmacı, süreç boyunca gözlemci olarak dersleri takip etmiş, herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Uygulamaya başlanmadan önce araştırmacı, Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri doğrultusunda ilk üç hafta (15 Şubat-4 Mart 2016) müfredata uygun olarak yürütülen dersleri izlemiş ve notlar tutmuştur. Hem öğrencilerin özel eğitim grubunda olması, hem de öğretmen ve öğrencilerin uygulama sürecinde gözlemcinin varlığından etkilenmemeleri, araştırmacının uygulama sürecinde doğabilecek olumsuz durumları önceden kestirip önlemler alması için bu yöntem izlenmiştir (Özdemir Erem, 2015).

### **3.3.1. Grupların Oluşturulması**

Çalışmanın yapıldığı okulda 6. sınıflarda bir şube (8 öğrenci), 7. sınıflarda bir şube (7 öğrenci) ve 8. sınıflarda iki şube (her şubede 8 öğrenci mevcuttur) vardır. 31 öğrenciden sınıf listesinden sıra numarası tek sayı olanlar deney grubu, çift sayı olanlar kontrol grubu olarak seçilmiştir. 8. sınıflarda ise aynı yöntemle her iki şubeden öğrenciler seçilmiştir. Bu yolla deney grubu 16 (6 kız, 10 erkek), kontrol grubu 15 (8 kız, 7 erkek) öğrenciden oluşmuştur.

Çalışmanın yapıldığı okulda 3 Türkçe öğretmeni çalışmaktadır. Çalışmada 7 ve 8. sınıflarda aynı öğretmen görev alırken 6. sınıflarda farklı bir Türkçe öğretmeni görev almıştır. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin dersleri diğer Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Tablo 3.4

*Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

| <b>Cinsiyet</b> | <b>F (deney)</b> | <b>% (deney)</b> | <b>F (kontrol)</b> | <b>% (kontrol)</b> |
|-----------------|------------------|------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Kız</b>      | 6                | 37,5             | 8                  | 53,4               |
| <b>Erkek</b>    | 10               | 62,5             | 7                  | 46,6               |
| <b>Toplam</b>   | <b>16</b>        | <b>100</b>       | <b>15</b>          | <b>100</b>         |

| <b>Öğrenim düzeyi</b>  |           |            |           |            |
|------------------------|-----------|------------|-----------|------------|
| <b>Altıncı sınıf</b>   | 4         | 25         | 4         | 27         |
| <b>Yedinci sınıf</b>   | 4         | 25         | 3         | 20         |
| <b>Sekizinci sınıf</b> | 8         | 50         | 8         | 53         |
| <b>Toplam</b>          | <b>16</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> |

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak “yazmaya yönelik tutum ölçeği” ve “yazılı anlatımı değerlendirme formu” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da “görüşme” ve “gözlem” formları kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” (YAYTÖ) kendisinden izin alınarak kullanılmıştır (EK 3).

Likert tipi ölçekle “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170’dir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Susar Kırmızı (2009) tarafından ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analiziyle ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 olarak tespit edilmiştir. Bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özer ve Dönmez, 2013).

### 3.4.2. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. sınıflar) yer alan form Türkçe dersinde kullanılabilecek bir ölçme değerlendirme aracı olarak verilmiştir (2006, s. 231). Form kendi içinde üç alt bölümden oluşmaktadır: 1. Biçim 2. Dil ve Anlatım 3. Yazım ve Noktalama (EK 4).

Formun birinci alt bölümü 2, ikinci alt bölümü 13 ve üçüncü alt bölümü 2 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için karşısında verilmesi gereken puanlar yer alırken öğretmenin puanlama sistemini kendisine göre değiştirebileceği de vurgulanmıştır.

Formda bütün bölümlerin puanları toplamı 100'dür. Birinci bölüm için 10, ikinci bölüm için 80 ve üçüncü bölüm için 10 puan verilmiştir.

### 3.4.3. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu

Çalışmanın deney grubunda yer alan işitme engelli öğrencilere çalışma süresince Türkçe dersi, problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerle hazırlanan etkinlikler kullanılarak verilmiştir. Bu etkinliklerin uygulanma süreci ile ilgili görüşlerini almak amacıyla bir *görüş alma formu* hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması için literatür ayrıntılı olarak incelenmiş ve bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu sorular üzerinde yapılan çalışma sonrasında amaca hizmet edebilecek sorular Türkçe eğitiminde uzman iki araştırmacının yardımıyla seçilmiştir. Böylece hazırlanan form; görüş ve önerilerini almak üzere Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman kişilere incelenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüş alma formu yeniden düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Bu işlemlerin sonunda *Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi ile İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu* 'nda, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen 6 açık uçlu soru ile 2 dereceli puanlama sorusu olmak üzere toplam 8 soru yer almıştır (EK 5).

### 3.4.5. Gözlem Formları

Gözlemi verilerin bir başkası tarafından rapor edilmesi gibi yöntemlerle değil, doğrudan elde edilmesine yönelik olarak ifade eden Karasar (2012, s. 157) her türlü veri

toplama işleminin bir gözlem olduğunu söyler. Araştırmacı veya gözlemci sınıfta işlenen sürece müdahil olmadan, orada bulunmuyormuş gibi notlarını tutar. Bu bağlamda gözlemcinin gözlemlemek istediği her şeyi eksiksiz bir şekilde not etmesi ve hazırlıklı olması gerekir (Karasar, 2012, s. 161).

Gözlem formlarının hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ve formlar bu bağlamda oluşturulmuştur (Eren, 2003; Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006; Erdem, 2006, s. 168; Damar, 2007; Karataş: 2008, s. 288; Yıldırım, 2010; Öztürk, 2011; Yıldırım, 2014, s. 32).

### ***Gözlem Formu 1***

Çalışmanın deney grubunda yer alan işitme engelli öğrenciler ve ilgili dersi işleyen öğretmenlerin süreç boyunca sergiledikleri davranışlar ve derslerdeki durumlarıyla ilgili süreci yansıtmak için araştırmacı tarafından bir gözlem formu hazırlanmıştır. Buna göre *Gözlem Formu 1*, ders işleme sürecini içeren araştırmacı notlarından oluşmaktadır (EK 6).

Süreç boyunca deney grubu sürekli gözlemlenmiş, not tutulmuştur. Deney grubunda problem çözme etkinliklerine göre işlenen derslerin işlenme sürecinde yaşananları belirlemek amacıyla saatlik ve haftalık notlar tutulmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### ***Gözlem Formu 2***

Gözlem Formu 2, alana özel değerlendirmeler için hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde problem çözme etkinlikleriyle yapılan derslerde öğretmen ve öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre hareket edip etmedikleri gözlemlenmiştir. Bu formun hazırlanması için ilgili literatür ayrıntılı olarak incelenmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular üzerinde yapılan çalışma sonrasında amaca hizmet edebilecek sorular Türkçe eğitiminde uzman iki araştırmacının yardımıyla seçilmiştir. Form iki alt başlıktan oluşmaktadır. Öğretmenin gözlemlendiği bölüm 9, öğrencinin gözlemlendiği bölüm ise 8 maddeden oluşmaktadır. Çalışma süreci boyunca her bir öğrenci için ayrı bir gözlem formu doldurulmuş ancak analizler sonucunda elde edilen bulgular bütün olarak verilmiştir (EK 7).



### 3.5. Verilerin Toplanması

Karma yöntemin kullanıldığı ve 13 hafta süren uygulamanın çalışma grubu, Dede Korkut İşitme Engelliler Orta Okulunda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularına temel oluşturan veriler bu öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma için öncelikle Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Daha sonra aşağıdaki işlem sırası izlenerek veriler toplanmıştır.

#### 3.5.1. İşlem Basamakları

Araştırmada deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle Türkçe dersi işlenirken kontrol grubu başka bir Türkçe öğretmeni ile 2006 Türkçe Öğretim Programı'na göre eğitim almışlardır.

#### *Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle Hazırlanan Etkinliklerin Oluşturulması Süreci*

1. Alan yazın incelendiğinde birden fazla problem çözme yöntemi veya modelinin olduğu görülmüştür. Bu problem çözme yöntemlerinden<sup>4</sup> hangisinin bu araştırma için daha uygun olduğunun belirlenmesi için özel eğitim (3), eğitim bilimleri (3) ve Türkçe eğitimi (6) uzmanlarına danışılmıştır.

2. Uzman görüşleri doğrultusunda problem çözme yöntemlerinden Bingham'ın (1998) problem çözme modelinin bu araştırma için daha uygun olduğu söylenebilir. Bingham'ın (1998) problem çözme modelini oluşturan basamaklar aşağıda verilmiştir (Erden ve Akman, 2006):

1. Problemi tanımak ve problemle uğraşma ihtiyacı duymak.
2. Problemi analiz ederek ilgili alt problemleri de anlamayı denemek.
3. Problem durumuyla ilgili veri toplamak.
4. Topladığı verileri problemle ilişkisine göre sınıflandırmak.
5. Elde edilen verilerden hareketle muhtemel çözüm yollarını tahmin etmek.
6. Muhtemel çözümler arasında en uygununu seçmek amacıyla bunları değerlendirmek.

<sup>4</sup> Problem çözme yöntemleri çalışmanın kuramsal boyutunda verildiği için bu bölümde bir daha anlatılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

7. Problem için uygun olduğu düşünülen çözüm yolunu sınamak.

8. Sınanan çözüm yöntemini değerlendirmek.

3. İlgili literatür taraması ayrıntılı bir şekilde yapılarak yukarıda verilen her basamağı karşılayan sorular oluşturulmuştur (Bayrakçı, 2004; Özcan, 2007; Küpcü, 2008; Ilgın, 2010; Sezgin 2011; Polat, 2012; Erkan, 2013; Akpınar, 2014; Gürsan, 2014; Yıldırım 2014).

4. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini sağlamak üzere 12 uzmanın [özel eğitim (3), eğitim bilimleri (3) ve Türkçe eğitimi (6)] görüşüne başvurulmuştur.

– Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda Lawshe (1975) kapsam geçerliği oranları temel alınarak basamakları karşılayan sorulara son şekilleri verilmiş ve bu doğrultuda etkinliklerin oluşturulmasına başlanmıştır.

Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir.

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

NG

KGO = ——— - 1

N/2

Burada; NG maddeye “Gerekli” diyen uzmanları sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

Formüle göre, uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır.

KGO değerleri sıfırdan küçük ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk aşamada elenen maddelerdir. KGO değerleri sıfırdan büyük olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Yurdagül, 2005; Erdemir, 2007; Sevim, 2014; Söylemez 2015).

Tablo 3.5

$\alpha=0,05$  Anlamlılık Düzeyinde KGO’ları İçin Minimum Değerler

| <b>Uzman Sayısı</b> | <b>Minimum Değer</b> | <b>Uzman Sayısı</b> | <b>Minimum Değer</b> |
|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| 5                   | <b>.99</b>           | 13                  | <b>.54</b>           |
| 6                   | <b>.99</b>           | 14                  | <b>.51</b>           |
| 7                   | <b>.99</b>           | 15                  | <b>.49</b>           |
| 8                   | <b>.78</b>           | 20                  | <b>.42</b>           |
| 9                   | <b>.75</b>           | 25                  | <b>.37</b>           |
| 10                  | <b>.62</b>           | 30                  | <b>.33</b>           |
| 11                  | <b>.59</b>           | 35                  | <b>.31</b>           |
| 12                  | <b>.56</b>           | 40+                 | <b>.29</b>           |

Araştırmaya katılan uzmanlara ait demografik özellikler tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6

*Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle Hazırlanan Etkinliklerin Oluşturulması Sürecinde Kapsam Geçerliğini Değerlendiren Uzman Grubunun Demografik Özellikleri*

| <b>Cinsiyet</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|-----------------|-----------|------------|
| Erkek           | 2         | 17         |
| Kadın           | 10        | 83         |
| <b>Toplam</b>   | <b>12</b> | <b>100</b> |

#### **Alanı**

|                  |           |            |
|------------------|-----------|------------|
| Türkçe eğitimi   | 6         | 50         |
| Özel Eğitim      | 3         | 25         |
| Eğitim Bilimleri | 3         | 25         |
| <b>Toplam</b>    | <b>12</b> | <b>100</b> |

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda her bir basamak için hazırlanan sorulardan o basamağa uygun olmayan maddelerden kapsam geçerliği olmayanlar belirlenerek soru maddelerinden çıkarılmıştır. Tablo 3.5'te kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın soru maddelerine ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 3.5'te yer alan değerlerle (.56) karşılaştırılarak belirlenmiştir. Soru maddelerin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 3.5'teki değerler ile karşılaştırılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ),  $\alpha=0,05$  düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak soru maddelerinin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir (Söylemez, 2015).

Tablo 3.7

*“Problemi Tanımak ve Problemle Uğraşma İhtiyacı Duymak” Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| Madde                   | Uygundur | Düzeltilmeli | Çıkarılmalı | KGO  |
|-------------------------|----------|--------------|-------------|------|
| 1                       | 10       | 1            | 1           | .66  |
| 2                       | 11       | 1            |             | .83  |
| 3                       | 12       |              |             | 1.00 |
| 4                       | 10       | 2            |             | .66  |
| 5                       | 10       | 2            |             | .66  |
| 6                       | 11       | 1            |             | .83  |
| 7                       | 8        | 1            | 3           | .33  |
| <hr/>                   |          |              |             |      |
| Uzman Sayısı            | 12       |              |             |      |
| <hr/>                   |          |              |             |      |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü  | .56      |              |             |      |
| <hr/>                   |          |              |             |      |
| Kapsam Geçerlik İndeksi | .67      |              |             |      |

Tablo 3.7 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 1 maddesi (7. madde) KGO değerleri .56’dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 6 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.8’de bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.8

*“Problemi Tanımak ve Problemle Uğraşma İhtiyacı Duymak” Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO*

| Madde                                                           | KGO  |
|-----------------------------------------------------------------|------|
| 1. İlginizi en çok çeken kısım ne oldu? Neden?                  | .66  |
| 2. Metinde/parçada ne anlatılmıştır?                            | .83  |
| 3. Metnin/parçanın kahramanları kimlerdir ve ne yapmaktadırlar? | 1.00 |
| 4. Üzerinde en çok durulan bölüm hangisidir?                    | .66  |
| 5. Metinde ortaya konan sorunlar nelerdir?                      | .66  |
| 6. Metinde ilginizi en az çeken kısım hangisidir? Neden?        | .83  |
| 7. Yazarın en fazla vurguladığı bölüm hangisidir?               | .33  |

Tablo 3.9

*“Problemi Açıklamaya, Problemin Niteliğini, Alanını Tanımaya ve Onunla İlgili Alt Problemleri Kavramaya Çalışmak” Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| Madde                   | Uygundur | Düzeltilmeli | Çıkarılmalı | KGO  |
|-------------------------|----------|--------------|-------------|------|
| 1                       | 9        | 2            | 1           | .50  |
| 2                       | 12       |              |             | 1.00 |
| 3                       | 8        | 1            | 3           | .33  |
| 4                       | 11       | 1            |             | .83  |
| 5                       | 6        | 2            | 4           | .00  |
| 6                       | 10       | 1            |             | .66  |
| 7                       | 7        | 2            | 3           | .16  |
| 8                       | 11       | 1            |             | .83  |
| 9                       | 8        | 2            | 2           | .33  |
| 10                      | 8        | 3            | 1           | .33  |
| 11                      | 11       |              | 1           | .83  |
| 12                      | 9        | 2            | 1           | .50  |
| 13                      | 7        | 3            | 2           | .16  |
| 14                      | 8        | 2            | 2           | .33  |
| 15                      | 10       | 1            | 1           | .66  |
| Uzman Sayısı            |          | 12           |             |      |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü  |          | .56          |             |      |
| Kapsam Geçerlik İndeksi |          | .67          |             |      |

Tablo 3.9 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 9 maddesi (1, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13 ve 14. maddeler) KGO değerleri .56’dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 6 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.10’da bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.10

*“Problemi Açıklamaya, Problemin Niteliğini, Alanını Tanımaya ve Onunla İlgili Alt Problemleri Kavramaya Çalışmak” Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO*

| <b>Madde</b>                                                          | <b>KGO</b> |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Metinde/parçada en çok merak ettiğiniz nedir? Neden?               | .50        |
| 2. Sorunlar nasıl meydana gelmiştir?                                  | 1.00       |
| 3. Olaylar/durumlar nasıl anlatılmıştır/ele alınmıştır?               | .33        |
| 4. Sorunların meydana gelmesinde en fazla ne/kim rol oynamıştır?      | .83        |
| 5. Kişiler/karakterler/şeyler nasıl tavırlar sergilemişlerdir?        | .00        |
| 6. Kahramanlar/karakterler neden bunu yapmıştır?                      | .66        |
| 7. Yazarın en fazla üzerinde durduğu bölümde ne/neler olmuştur?       | .16        |
| 8. Metinde/parçada neyin/nelerin bulunması istenmiştir?               | .83        |
| 9. Yazar okuyuculardan/bizden ne istemiştir?                          | .33        |
| 10. Metinde olayların yaşandığı herhangi bir zaman kavramı var mıdır? | .33        |
| 11. Metnin başlığıyla problemler uyuyor mu? Neden?                    | .83        |
| 12. Metinde anlatılan konu nedir?                                     | .50        |
| 13. Metinde yer verilen olaylar nerede geçmektedir?                   | .16        |
| 14. Metnin ana fikri nedir?                                           | .33        |
| 15. Metnin yardımcı fikirleri nelerdir?                               | .66        |

Tablo 3.11

*“Problemlerle İlgili Veri ve Bilgileri Toplamak” Basamağını Karşıllayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| <b>Madde</b>                   | <b>Uygundur</b> | <b>Düzeltilmeli</b> | <b>Çıkarılmalı</b> | <b>KGO</b> |
|--------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------------|
| 1                              | 9               | 1                   | 2                  | <b>.50</b> |
| 2                              | 11              | 1                   |                    | .83        |
| 3                              | 12              |                     |                    | 1.00       |
| 4                              | 8               | 2                   | 2                  | <b>.33</b> |
| 5                              | 11              | 1                   |                    | .83        |
| 6                              | 10              | 1                   | 1                  | .66        |
| <b>Uzman Sayısı</b>            | <b>12</b>       |                     |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>  | <b>.56</b>      |                     |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik İndeksi</b> | <b>.67</b>      |                     |                    |            |

Tablo 3.11 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 2 maddesi (1 ve 4. maddeler) KGO değerleri .56'dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 4 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.12'de bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.12

*“Problemle İlgili Veri ve Bilgileri Toplamak” Basamağını Karşılayan Sorular ve KGO*

| <b>Madde</b>                                                        | <b>KGO</b> |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Metinde toplam kaç karakter vardır?                              | .50        |
| 2. Metinden edindiğiniz en önemli kazanç ve kayıplar nelerdir?      | .83        |
| 3. Problemle ilgili internette veya kütüphanede araştırma yaparım.  | 1.00       |
| 4. Metindeki olayların zaman aralığı nedir?                         | .33        |
| 5. Problemle ilgili bilgisi olan, mümkünse uzman kişilere danışırım | .83        |
| 6. Problemle ilgili benzer durumları tespit ederim.                 | .66        |

Tablo 3.13

*“Problemın Özüne Uygun Düşecek Verileri Seçmek ve Düzenleme” Basamağını Karşılayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| <b>Madde</b>                   | <b>Uygundur</b> | <b>Düzeltilmeli</b> | <b>Çıkarılmalı</b> | <b>KGO</b> |
|--------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------------|
| 1                              | 6               | 3                   | 3                  | .00        |
| 2                              | 7               | 1                   | 4                  | .16        |
| 3                              | 12              |                     |                    | 1.00       |
| 4                              | 9               | 1                   | 2                  | .50        |
| 5                              | 8               | 2                   | 2                  | .33        |
| 6                              | 12              |                     |                    | 1.00       |
| <b>Uzman Sayısı</b>            | <b>12</b>       |                     |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>  | <b>.56</b>      |                     |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik İndeksi</b> | <b>.67</b>      |                     |                    |            |



Tablo 3.13 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 4 maddesi (1, 2, 4 ve 5. maddeler) KGO değerleri .56'dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 2 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.14'te bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.14

*“Problemin Özüne Uygun Düşecek Verileri Seçmek ve Düzenleme” Basamağını Karşılayan Sorular ve KGO*

| Madde                                                                                 | KGO  |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Metinde sizi en fazla etkileyen karakter hangisidir? Neden?                        | .00  |
| 2. Metinde sizi en fazla etkileyen olay nedir? Neden?                                 | .16  |
| 3. Metinde yer alan varlıkları veya olayları sınıflandırabilir misiniz?               | 1.00 |
| 4. Metinde yer alan olayları oluş sırasına göre yazabilir misiniz?                    | .50  |
| 5. Olayların gelişim aşamalarını yazabilir misiniz?                                   | .33  |
| 6. Metindeki olayları kronolojik sıra veya mantık akışı içinde özetleyebilir misiniz? | 1.00 |

Tablo 3.15

*“Toplanmış Verilerin Işığında Muhtemel Çözüm Yollarını Tespit Etmek” Basamağını Karşılayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| Madde                          | Uygundur   | Düzeltilmeli | Çıkarılmalı | KGO  |
|--------------------------------|------------|--------------|-------------|------|
| 1                              | 12         |              |             | 1.00 |
| 2                              | 11         | 1            |             | .83  |
| 3                              | 12         |              |             | 1.00 |
| 4                              | 12         |              |             | 1.00 |
| 5                              | 12         |              |             | 1.00 |
| <b>Uzman Sayısı</b>            | <b>12</b>  |              |             |      |
| <b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>  | <b>.56</b> |              |             |      |
| <b>Kapsam Geçerlik İndeksi</b> | <b>.67</b> |              |             |      |

Tablo 3.15 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin tamamının KGO değerleri .56'dan yüksek olmasından ötürü basamak sorularından elenen olmamıştır. Bu basamağa ait soru sayısı 5 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.16'da bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.16

*“Toplanmış Verilerin Işığında Muhtemel Çözüm Yollarını Tespit Etmek” Basamağını Karşılayan Sorular ve KGO*

|    | <b>Madde</b>                                                              | <b>KGO</b> |
|----|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. | Metinde yer alan temel sorun nasıl çözülmüştür?                           | 1.00       |
| 2. | Metinde yer alan temel sorunu siz nasıl çözerdiniz?                       | .83        |
| 3. | Aynı çözüm yollarını metindeki diğer sorunlarda da uygulayabilir misiniz? | 1.00       |
| 4. | Metinde ortaya çıkan sorunlara farklı çözümler üretebilir misiniz?        | 1.00       |
| 5. | Tercih ettiğiniz çözüm yollarını neye göre şekillendirirsiniz?            | 1.00       |

Tablo 3.17

*“Çözüm Şekillerini Değerlendirmek ve Duruma Uygun Olanlar Arasından En İyisini Seçmek” Basamağını Karşılayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| <b>Madde</b>                   | <b>Uygundur</b> | <b>Düzeltilmeli</b> | <b>Çıkarılmalı</b> | <b>KGO</b> |
|--------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------------|
| 1                              | 11              | 1                   |                    | .83        |
| 2                              | 12              |                     |                    | 1.00       |
| 3                              | 8               | 3                   | 1                  | .33        |
| 4                              | 10              | 1                   | 1                  | .66        |
| 5                              | 9               | 1                   | 2                  | .50        |
| <b>Uzman Sayısı</b>            |                 | <b>12</b>           |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>  |                 | <b>.56</b>          |                    |            |
| <b>Kapsam Geçerlik İndeksi</b> |                 | <b>.67</b>          |                    |            |

Tablo 3.17 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 2 maddesi (3 ve 5. maddeler) KGO değerleri .56'dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 3 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.18'de bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.18

*“Çözüm Şekillerini Değerlendirmek ve Duruma Uygun Olanlar Arasından En İyisini Seçmek” Basamağını Karşılayan Sorular ve KGO*

| <b>Madde</b>                                                                   | <b>KGO</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Tercih ettiğiniz en uygun çözüm hangisidir? Neden?                          | .83        |
| 2. Ürettiğiniz çözüm yolları arasında soruna en uygun olanı hangisidir? Neden? | 1.00       |
| 3. Tercih ettiğiniz çözüm yolu probleme uygun mudur?                           | .33        |
| 4. Çözümlerde farklı bilim dallarından yararlanıyor musunuz?                   | .66        |
| 5. Çözüm şekillerinde disiplinler arası bir yöntem izliyor musunuz?            | .50        |

Tablo 3.19

*“Kararlaştırılan Çözüm Yolunu Uygulamak” Basamağını Karşılayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| <b>Madde</b>                   | <b>Uygundur</b> | <b>Düzeltilmeli</b> | <b>Çıkarılmalı</b> | <b>KGO</b>  |
|--------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------------|
| 1                              | 6               | 3                   | 3                  | <b>.00</b>  |
| 2                              | 12              |                     |                    | 1.00        |
| 3                              | 12              |                     |                    | 1.00        |
| 4                              | 5               | 3                   | 4                  | <b>-.16</b> |
| <b>Uzman Sayısı</b>            | <b>12</b>       |                     |                    |             |
| <b>Kapsam Geçerlik Ölçütü</b>  | <b>.56</b>      |                     |                    |             |
| <b>Kapsam Geçerlik İndeksi</b> | <b>.67</b>      |                     |                    |             |

Tablo 3.19 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 2 maddesi (1 ve 4. maddeler) KGO değerleri .56'dan düşük olması nedeniyle basamak

sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 2 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.20’de bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.20

*“Kararlaştırılan Çözüm Yolunu Uygulamak” Basamağını Karşılayan Sorular ve KGO*

| Madde                                                                          | KGO  |
|--------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Yapacağınız işlemlerin/uygulamaların sonuçlarını tahmin edebiliyor musunuz? | .00  |
| 2. Çözüm için kullanacağınız işlemleri doğru olarak yapabiliyor musunuz?       | 1.00 |
| 3. Kararlaştırdığınız çözümde bütün bilgileri kullanabiliyor musunuz?          | 1.00 |
| 4. Çözüm yolunu uygularken nelere dikkat ettiniz?                              | -.16 |

Tablo 3.21

*“Kullanılan Problem Çözme Yöntemini Değerlendirmek” Basamağını Karşılayan Sorular İçin Uzman Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar*

| Madde | Uygundur | Düzeltilmeli | Çıkarılmalı | KGO  |
|-------|----------|--------------|-------------|------|
| 1     | 9        | 2            | 1           | .50  |
| 2     | 12       |              |             | 1.00 |
| 3     | 12       |              |             | 1.00 |
| 4     | 11       |              |             | .83  |
| 5     | 10       |              |             | .66  |

**Uzman Sayısı 12**

**Kapsam Geçerlik Ölçütü 0,56**

**Kapsam Geçerlik İndeksi 0,67**

Tablo 3.21 incelendiğinde 12 uzman tarafından değerlendirilen soru maddelerinin 1 maddesi (1. madde) KGO değerleri .56’dan düşük olması nedeniyle basamak sorularından çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu basamağa ait soru sayısı 4 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.22’de bu basamağı karşılayan soru maddeleri ve KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.22

*“Kullanılan Problem Çözme Yöntemini Değerlendirmek” Basamağını Karşıllayan Sorular ve KGO*

|    | <b>Madde</b>                                                     | <b>KGO</b> |
|----|------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. | Problemi çözmek için neler önerirsiniz?                          | .50        |
| 2. | Sorunun çözümünde yaptığınız işlemlerin sağlamasını yaptınız mı? | 1.00       |
| 3. | Yaptığınız sağlamanın sonucunu alabildiniz mi?                   | 1.00       |
| 4. | Sonucunu tahmininizle karşılaştırabilir misiniz?                 | .83        |
| 5. | Benzer bir problem oluşturup çözebilir misiniz?                  | .66        |

5. Daha sonra her bir etkinliği karşılayacak görsellerin seçimine geçilmiş ve bu doğrultuda arama motorlarında anahtar kavramlar üzerinden görsel taraması yapılarak görsel havuzu oluşturulmuştur.

6. Görsellerin ilgili problem basamağını karşılayıp karşılamadığı bir görsel sanatlar, bir Türkçe eğitimi uzmanıyla birlikte belirlenmiş ve uygun görülenler etkinliklere eklenmiştir.

7. Etkinlikler hazırlanırken işitme engelliler ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersi kitaplarında yer alan temalar dikkate alınmıştır. Etkinlikler seçilen temalara uygun olarak tasarlanmıştır:

- 6. sınıflar için = Sevgi, Doğa ve Evren
- 7. sınıflar için = Toplum Hayatı, İletişim
- 8. sınıflar için = Hak ve Özgürlükler, Toplum Hayatı

8. Hazırlanan etkinliklerin hangi temel dil becerileri ve kazanımlarına uygun olduğu belirlenmiştir<sup>5</sup> (EK 8).

### 3.5.2. Deney ve Kontrol Grubunda Ders İşleme Süreci

Araştırmada deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle Türkçe dersi işlenirken, kontrol grubu başka bir Türkçe öğretmeni ile 2006 Türkçe Dersi Programı'na göre eğitim almışlardır. 7. ve 8. sınıf deney gruplarında bir Türkçe öğretmeni, 6. sınıf deney grubunda ise başka bir Türkçe öğretmeni süreci yönetmiştir.

<sup>5</sup> Ek olarak verilen etkinliklerin her birinin başında açıklanmıştır.

Uygulama, Türkçe öğretmenleri tarafından 2015 - 2016 bahar döneminde 13 hafta yürütülmüştür. Araştırmada, uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. İşlem basamakları aşağıdaki sıraya göre takip edilmiştir:

1. Uygulamaya başlanmadan önce kurumda çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kendi derslerinin de aksamaması için haftalık 6 saat olan Türkçe derslerinin 3 saatinin uygulamaya ayrılmasına karar verildi.
2. Öğretmenlere çalışma örnekleri sunularak onların da görüşleri alındı. Alınan görüşler doğrultusunda;
  - Öğrencilerin özel eğitim grubu olmaları ve öğretmenlerin de kendileriyle bire bir ilgilenmek durumunda olmalarından dolayı temaların işlenmesi için hedeflenen ders saati sayısı artırıldı. Bu bağlamda;
  - 4 saatte işlenmesi planlanan ders etkinlikleri 6 saat,
  - 6 saatte işlenmesi planlanan ders etkinlikleri 8 saat,
  - 7 saatte işlenmesi planlanan ders etkinlikleri 9 saat olarak güncellendi.
3. Okulun özel şartlarından dolayı yine öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda çalışma takvimi belirlendi. Çalışma takviminde okulun özel etkinlikleri ve resmi bayramlar için değişiklikler yapıldı. Bu doğrultuda;
  - 18 Mart Çanakkale Zaferi'nin olduğu haftada öğrencilerin özel etkinlikleri olduğu için bir hafta (14 Mart-18 Mart) ve öğrencilerin yazılı sınavlarının yapıldığı zaman bir hafta (11 Nisan-15 Nisan) olmak üzere toplam iki hafta uygulama yapılmadı.
4. Çalışmaya 15 Şubat 2016 Pazartesi günü araştırmacının sınıfta bulunmasıyla başlanmış; bu gözlem ve uyum süreci üç hafta devam etmiştir. 7 Mart 2016 Pazartesi günü ön test çalışmasıyla başlayan uygulama süreci ise 13 haftalık bir çalışmanın ardından 13 Mayıs 2016 Cuma günü son test ile sona ermiştir.
5. Birinci hafta tüm öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu, işitme engelli öğrencilerin *yazma tutumlarını ölçmeye yönelik “ön test”*i oluşturmuştur.

6. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Türkçe öğretmenlerince - öğrencilere yazdırılmaları için - çeşitli özlü sözler seçilmiş ve öğretmenlerin görüşleri neticesinde hangi özlü söz hakkında kompozisyon yazdırılacağı belirlenmiştir. Bu özlü sözler belirlenirken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

- İşitme engelli öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri konular olması,
- Konuların ilgi çekici olması,
- Türkçe Öğretim Programı'na uygun olması.

Tablo 3.23  
*Yazma İçin Önerilen Sözler*

| Konular                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| Güzel gören güzel düşünür, güzel düşünen hayatından lezzet alır.              |
| Bilgi ışık gibidir. Onu kullanırsanız daha parlak olur, kullanmazsanız söner. |
| Altın çamura düşmekle kıymetten düşmez.                                       |
| Paha biçilemeyen tek şey anne sevgisidir.                                     |
| Bencil insan, tek başına kalmış meyvesiz bir ağaç gibi kurur gider.           |

Belirlenen konular daha sonra ilgili kurumda görev yapan üç Türkçe öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek “Güzel gören güzel düşünür, güzel düşünen hayatından lezzet alır.” sözü seçilmiştir.

Öğrencilere belirlenen konu ile ilgili kompozisyon yazdırılmış olup değerlendirmesi “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”na göre yapılmıştır. Bu da işitme engelli öğrencilerin *yazma becerilerini ölçmeye yönelik “ön test”*i oluşturmuştur.

7. Daha sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle, kontrol grubuna 2006 Türkçe Dersi Programı'na göre Türkçe dersi verilmiştir. Bu süreçte araştırmacı, deney grubunda dersin işlenmesi konusunda müdahale etmeyip sadece gözlemci sıfatıyla bulunmuş, gözlem formlarını doldurmuş ve not almıştır.

8. Uygulamanın son haftasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan uygulama tekrar yapılmıştır (son test). Bunun için;

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek ön test için belirlenen konu hakkında ikinci defa kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonların değerlendirmesi “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”na göre yapılmıştır. Bu da işitme engelli öğrencilerin *yazma becerilerini ölçmeye yönelik “son test”*i oluşturmuştur.

Yine son hafta tüm öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu da işitme engelli öğrencilerin *yazma tutumlarını ölçmeye yönelik “son test”*i oluşturmuştur.

9. Uygulama sonunda, sadece deney grubunda bulunan işitme engelli öğrencilerden uygulama süreciyle ilgili görüşlerini almak üzere *Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu* uygulanmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

#### 3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veriler analiz edilirken istatistik programından yararlanılmıştır. Bağımlı örneklemelerde t-testi, bağımsız örneklemelerde t-testi ve değişkenlerde Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğiyle ilgili normallik testi (Shapiro) yapılmıştır.

Tablo 3.24

*Normallik testi (tutum)*

|                        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                        | Statistic                       | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Kontrol grubu ön test  | .154                            | 15 | .200* | .936         | 15 | .330 |
| Kontrol grubu son test | .196                            | 15 | .127  | .885         | 15 | .056 |
| Deney grubu ön test    | .148                            | 15 | .200* | .955         | 15 | .604 |
| Deney grubu son test   | .099                            | 15 | .200* | .973         | 15 | .900 |



Tablo 3.24 incelendiğinde Shapiro testi sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubu ön ve son test yazma tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3.25  
*Normallik testi (yazma becerisi)*

|                          | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                          | Statistic                       | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Deneygurubuyazmaöntest   | .174                            | 15 | .200* | .927         | 15 | .243 |
| Deneygrubuyazmasontest   | .155                            | 15 | .200* | .959         | 15 | .684 |
| Kontrolgrubuyazmaöntest  | .227                            | 15 | .036  | .951         | 15 | .531 |
| Kontrolgrubuyazmasontest | .144                            | 15 | .200* | .958         | 15 | .660 |

Tablo 3.25 incelendiğinde Shapiro testi sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubu ön ve son test yazma becerisi puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

### 3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve bulgular bu bağlamda elde edilmiştir. Çalışmanın nitel verilerine kaynaklık eden görüş alma formu ve gözlem formlarının çözümlenmesinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla kullanılan formlardan elde edilen verilere yönelik kodlar çıkarılmıştır. Kodlama sürecinde tekrar eden kodların yan tarafına bir işaret konulmuş, frekanslar belirlenmiş ve her kod için yüzdeler oranlar çıkarılmıştır. Kodların düzenlenmesiyle çalışmaya ilişkin sonuçlar çıkarılmış, yorumlamalar yapılmış ve bazen de örnek görüşlere yer verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Nicel Verilerle İlgili Bulgular

##### 4.1.1. Yazma Tutumlarına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki işitme engelli öğrencilerin kendi içlerindeki ön test - son test ortalama yazma tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Bağımlı Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|                        | $\bar{X}$ | N  | t     | Sig. |
|------------------------|-----------|----|-------|------|
| Kontrol grubu son test | 94.27     | 15 | -.281 | .782 |
| Kontrol grubu ön test  | 95.80     | 15 |       |      |
| Deney grubu son test   | 105.06    | 16 | 4.800 | .000 |
| Deney grubu ön test    | 91.44     | 16 |       |      |

Tablo 4.1 incelendiğinde *kontrol grubu* ön test - son test ortalama yazma tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .782 > .05$ ). Tablonun ilk satırı değerlendirildiğinde Türkçe derslerini geleneksel yöntemle işleyen kontrol grubu işitme engelli öğrencilerinin dönem başında yapılan ön testlerinde, yazma tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 95.80$  iken dönem sonunda yapılan son testte yazma tutum puanlarının ortalamasının  $\bar{X} = 94.27$  olduğu görülmüş bunun da anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır ( $p: .782 > .05$ ).

Tablo 4.1 incelendiğinde *deney grubu* ön test - son test ortalama yazma tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p: .000 < .05$ ). Tablonun ikinci satırı incelendiğinde Türkçe derslerini problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerle işleyen deney grubunun dönem başında yapılan ön testlerinde yazma tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 91.44$  iken dönem sonunda yapılan son testte yazma

tutum puanlarının ortalamasının  $\bar{X} = 105.06$  olduğu ve bunun da anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır ( $p: .000 < .05$ ).

Deney grubunda uygulanan etkinlikler, deney grubunu oluşturan işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarının yükselmesini sağlamıştır. Bu durumda deney grubundaki işitme engelli öğrencilere uygulanan problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki işitme engelli öğrencilerin karşılaştırmalı ön test - son test ortalama yazma tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

*Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|          | Grup          | N  | $\bar{X}$ | t     | Sig. |
|----------|---------------|----|-----------|-------|------|
| Ön test  | Deney grubu   | 16 | 91.44     | -.962 | .344 |
|          | Kontrol grubu | 15 | 95.80     |       |      |
| Son test | Deney grubu   | 16 | 105.06    | 2.068 | .048 |
|          | Kontrol grubu | 15 | 94.27     |       |      |

Tablo 4.2 irdelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .344 > .05$ ).

Deney ve kontrol gruplarına ait *son test* yazma tutumları ile ilgili puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $p: .048 < .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanı  $\bar{X} = 91.44$  iken kontrol grubunun *ön test* ortalama yazma tutum puanının  $\bar{X} = 95.80$  olduğu görülmektedir. Buna göre *ön test* ortalama yazma tutum puanları karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p: .344 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanı  $\bar{X} = 105.06$  iken kontrol grubunun *son test* ortalama yazma tutum puanı  $\bar{X} = 94.27$ ’dir. Buna göre *son test* ortalama yazma tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubu

öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu ve anlamlı farkın da olduğu görülmektedir ( $p: .048 < .05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının son test yazma tutum puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan anlamlı fark ( $p: .048 < .05$ ) deney grubundaki işitme engelli öğrencilere uygulanan görsel etkinliklerin kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenen Türkçe dersinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerini, tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|                      | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | t    | Sig  |
|----------------------|----------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu ön test  | Erkek    | 10 | 91.60     | .073 | .943 |
|                      | Kız      | 6  | 91.17     |      |      |
| Deney grubu son test | Erkek    | 10 | 105.70    | .306 | .764 |
|                      | Kız      | 6  | 104.00    |      |      |

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .943 > .05$ ).

Deney grubu son test ortalama yazma tutumları ile ilgili puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .764 > .05$ ).

Deney grubunda cinsiyet değişkeni incelendiğinde hem ön testte hem de son testte erkek ve kız öğrencilerin ortalama yazma tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ön testte erkek öğrencilerin ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 91.60$  iken kız öğrencilerin  $\bar{X} = 91.17$ 'dir. Erkek ve kız öğrencilerin son test ortalama yazma tutum puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin puanı  $\bar{X} = 105.70$  kız öğrencilerin puanı  $\bar{X} = 104.00$ 'tür. Her iki testte de erkek ve kız öğrencilerin ortalama yazma tutum puanlarının yükseldiği ancak cinsiyetlerin kendi aralarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu durumda problem çözme basamaklarına göre

hazırlanmış görsel etkinliklerin hem erkek hem de kız işitme engelli öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği değerlendirilebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |          | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|-------------------------|----------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | 6. sınıf | 4  | 98.50     | 1.330 | .298 |
|                         | 7. sınıf | 4  | 86.25     |       |      |
|                         | 8. sınıf | 8  | 90.50     |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 91.44     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | 6. sınıf | 4  | 116.75    | 7.477 | .007 |
|                         | 7. sınıf | 4  | 96.25     |       |      |
|                         | 8. sınıf | 8  | 103.63    |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 105.06    |       |      |

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma tutum puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .298 > .05$ ).

Deney grubu son test yazma tutum puanları ile ilgili puan ortalamaları arasında ise sınıf değişkenine göre anlamlı ortaya çıkmıştır ( $p: .007 < .05$ ).

Anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Tukey Testi yapılmış ve farkın 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Tukey Testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5  
Tukey Testi Sonuçları

|                         | (I)<br>Sınıf | (J)<br>Sınıf | Mean<br>Difference<br>(I-J) | Std.<br>Error | Sig. |
|-------------------------|--------------|--------------|-----------------------------|---------------|------|
| Deney grubu<br>son test | 6.<br>sınıf  | 7.<br>sınıf  | 20.500*                     | 5.404         | .006 |
|                         |              | 8.<br>sınıf  | 13.125*                     | 4.680         | .037 |
|                         | 7.<br>sınıf  | 6.<br>sınıf  | -20.500*                    | 5.404         | .006 |
|                         |              | 8.<br>sınıf  | -7.375                      | 4.680         | .290 |
|                         | 8.<br>sınıf  | 6.<br>sınıf  | -13.125*                    | 4.680         | .037 |
|                         |              | 7.<br>sınıf  | 7.375                       | 4.680         | .290 |

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubu son test ortalama yazma tutum puanlarında sınıf değişkenine göre 6-7. sınıflar ( $p: .006 < .05$ ) ve 6-8. ( $p: .037 < .05$ ) sınıflar arasında anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmektedir. 7-8. sınıflar arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p: .290 > .05$ ). Bu durumda problem çözme basamaklarına göre etkinliklerin uygulandığı deney grubunda 6. sınıfların ortalama yazma tutum puanları hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma tutum puanlarının altıncı sınıflarda  $\bar{X} = 98.50$  yedinci sınıflarda  $\bar{X} = 86.25$  sekizinci sınıflarda  $\bar{X} = 90.50$  olduğu görülmektedir. Ön test ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tabloda sınıfların son test ortalama yazma tutum puanları incelendiğinde puanlar arasında farkın ön teste göre arttığı ve anlamlı fark olduğu görülmektedir. Altıncı sınıf son test ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 116.75$  yedinci sınıf  $\bar{X} = 96.25$  sekizinci sınıf  $\bar{X} = 103.63$ 'tür. Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin her üç sınıftaki işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında yaşanan yer değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                 | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|-------------------------|-----------------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Köy-kasaba-ilçe | 5  | 92.60     | .319  | .733 |
|                         | İl              | 5  | 93.80     |       |      |
|                         | Büyükşehir      | 6  | 88.50     |       |      |
|                         | Toplam          | 16 | 91.44     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | Köy-kasaba-ilçe | 5  | 98.80     | 1.723 | .217 |
|                         | İl              | 5  | 110.40    |       |      |
|                         | Büyükşehir      | 6  | 105.83    |       |      |
|                         | Toplam          | 16 | 105.06    |       |      |

Tablo 4.6 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .733 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .217 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanlarında köy-kasaba-ilçede yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 92.60$  ilde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 93.80$  büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 88.50$  olduğu görülmektedir. Deney grubu işitme engelli öğrencilerin yaşanılan yer değişkenine göre ortalama *ön test* yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Tablo irdelendiğinde deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanlarında köy-kasaba-ilçede yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 98.80$  ilde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 110.40$  büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 105.83$  olduğu görülmektedir. Deney grubu işitme engelli öğrencilerin yaşanılan yer değişkenine göre ortalama *son test* yazma tutum puanlarının *ön teste* göre hem yükseldiği hem de birbirine yakın olduğu ancak anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin yaşanılan yer

değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |            | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|-------------------------|------------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | İlkokul    | 9  | 91.78     | 3.238 | .060 |
|                         | Ortaokul   | 5  | 92.20     |       |      |
|                         | Lise       | 1  | 108.00    |       |      |
|                         | Üniversite | 1  | 68.00     |       |      |
|                         | Toplam     | 16 | 91.44     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | İlkokul    | 9  | 101.33    | 1.564 | .249 |
|                         | Ortaokul   | 5  | 108.00    |       |      |
|                         | Lise       | 1  | 122.00    |       |      |
|                         | Üniversite | 1  | 107.00    |       |      |
|                         | Toplam     | 16 | 105.06    |       |      |

Tablo 4.7 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .060 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .249 > .05$ ).

Tablo irdelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma tutum puanlarında babanın eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 91.78$  babanın eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 92.20$  babanın eğitim durumu *lise* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 108.00$  babanın eğitim durumu *üniversite* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 68.00$  olduğu görülmektedir. Bu veriler deney



grubu ön test ortalama yazma tutum puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığını göstermektedir ( $p: .060 > .05$ ).

Deney grubu son test ortalama yazma tutum puanlarında babanın eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 101.33$  babanın eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 108.00$  babanın eğitim durumu *lise* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 122.00$  babanın eğitim durumu *üniversite* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 107.00$  olduğu görülmektedir. Babanın eğitim durumu değişkeninde son test yazma tutum puanlarının ön teste göre olumlu anlamda yükseldiği ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin babanın eğitim durumu değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |            | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Okur değil | 4  | 96.25     | .952 | .411 |
|                         | İlkokul    | 11 | 88.91     |      |      |
|                         | Ortaokul   | 1  | 100.00    |      |      |
|                         | Toplam     | 16 | 91.44     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Okur değil | 4  | 104.50    | .106 | .900 |
|                         | İlkokul    | 11 | 104.82    |      |      |
|                         | Ortaokul   | 1  | 110.00    |      |      |
|                         | Toplam     | 16 | 105.06    |      |      |

Tablo 4.8 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .411 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .900 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma tutum puanlarında annenin eğitim durumu *okur değil* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 96.25$  annenin eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 88.91$  annenin eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 100.00$  olduğu görülmektedir. Ön test ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

Deney grubu son test ortalama yazma tutum puanlarında annenin eğitim durumu *okur değil* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 104.50$  annenin eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 104.82$  annenin eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 110.00$  olduğu görülmektedir. Son test ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu, yazma tutumlarının ön teste göre olumlu anlamda yükseldiği ancak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .900 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin annenin eğitim durumu değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının İşitme Engelli Oluş Zamanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |          | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|----------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Doğuştan | 12 | 92.33     | .298 | .594 |
|                         | Sonradan | 4  | 88.75     |      |      |
|                         | Toplam   | 16 | 91.44     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Doğuştan | 12 | 104.67    | .065 | .803 |
|                         | Sonradan | 4  | 106.25    |      |      |
|                         | Toplam   | 16 | 105.06    |      |      |

Tablo 4.9 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .594 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .803 > .05$ ).

Tablo irdelendiğinde deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ( $n = 12$ ) doğuştan işitme engelli oldukları görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanlarında işitme engelli oluş zamanı *doğuştan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 92.35$  işitme engelli oluş zamanı *sonradan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 88.75$  olduğu görülmektedir. *Ön test* ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .594 > .05$ ).

Tablo değerlendirildiğinde deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanlarında işitme engelli oluş zamanı *doğuştan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 104.67$  işitme engelli oluş zamanı *sonradan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 106.25$  olduğu görülmektedir. *Son test* ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .803 > .05$ ). Ancak *son test* ortalama puanlarında önemli bir artış olduğu da görülmektedir. Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama *ön test* - *son test* yazma tutum puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının İşitme Kaybı Derecesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                    | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|--------------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Orta derecede      | 1  | 95.00     | .094 | .911 |
|                         | İleri derecede     | 6  | 92.33     |      |      |
|                         | Çok ileri derecede | 9  | 90.44     |      |      |
|                         | Toplam             | 16 | 91.44     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Orta derecede      | 1  | 115.00    | .539 | .596 |
|                         | İleri derecede     | 6  | 103.00    |      |      |
|                         | Çok ileri derecede | 9  | 105.33    |      |      |
|                         | Toplam             | 16 | 105.06    |      |      |

Tablo 4.10 incelendiğinde bakıldığında deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .911 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .596 > .05$ ).

Tablo irdelendiğinde deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ( $n = 9$ ) çok ileri derecede işitme kaybına sahip oldukları görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanlarında işitme kaybı derecesi *orta derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 95.00$  işitme kaybı derecesi *ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 92.33$  işitme kaybı derecesi *çok ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 90.44$  olduğu görülmektedir. Buna göre işitme kaybı derecesinin artmasıyla *ön testte* ortalama yazma tutum puanlarının azaldığı, anlamlı farkın olmadığı ( $p: .596 > .05$ ) ve puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanlarında işitme kaybı derecesi *orta derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 115.00$  işitme kaybı derecesi *ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 103.00$  işitme kaybı derecesi *çok ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 105.33$  olduğu görülmektedir. Son test ortalama yazma tutumlarının işitme kaybı derecesi değişkenine göre puanların birbirine yakın oldukları aynı zamanda *ön teste* göre olumlu anlamda bir artışın

sağlandığı görülmektedir. Ancak anlamlı fark oluşmamıştır ( $p: .596 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme kaybı derecesi değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma tutum puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Tutum Puanlarının Şu An ki Cihaz Kullanımı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                   | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|-------------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Tek kulak         | 3  | 92.67     | .239 | .791 |
|                         | Çift kulak        | 7  | 93.14     |      |      |
|                         | Cihaz kullanmıyor | 6  | 88.83     |      |      |
|                         | Toplam            | 16 | 91.44     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Tek kulak         | 3  | 107.67    | .433 | .658 |
|                         | Çift kulak        | 7  | 106.71    |      |      |
|                         | Cihaz kullanmıyor | 6  | 101.83    |      |      |
|                         | Toplam            | 16 | 105.06    |      |      |

Tablo 4.11 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma tutum puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .791 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma tutum puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .658 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun ( $n = 10$ ) işitme cihazı kullandıkları görülmektedir. Ancak hem işitme cihazı kullanan hem de kullanmayan öğrencilerin ön test ortalama yazma tutum puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tek kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 92.67$  çift kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 93.14$  işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanlarının  $\bar{X} = 88.83$  olduğu görülmektedir. Bu verilere göre işitme

cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanlarının işitme cihazı kullanmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

Deney grubunun şu an ki cihaz kullanımı değişkeni son test verileri değerlendirildiğinde ortalama yazma tutum puanlarının arttığı ancak anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir. Tek kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 107.67$  çift kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanları  $\bar{X} = 106.71$  işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin ortalama yazma tutum puanlarının  $\bar{X} = 101.83$  olduğu görülmektedir. Bu verilere göre işitme cihazı kullanan öğrencilerin son test ortalama yazma tutum puanlarının işitme cihazı kullanmayan öğrencilerden yine yüksek olduğu ancak anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir ( $p: .658 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” 4 tema ekseninde oluşmuştur.

- Yazı Yazmaya İlişkin Duyuşsal Tutumlar: 17 madde içerir (1,3,4,5,6,7,8,12,13,14,18,20,21,22,23,25,33).
- Yazmada Kendini Geliştirmek İçin Kişisel Çabalar: 5 madde içerir (9,11,17,24,26).
- Yazmaya Yönelik Düşünsel Tutumlar: 8 madde içerir (10,15,16,28,30,31).
- Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme: 4 madde içerir (2,19,27,29).

Yazma tutum ölçeğinde işitme engelli öğrenci gruplarının maddeler/temalar bağlamında aldıkları ortalama puanlar tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

*Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Test - Son Test Puan Ortalamaları*

| TEMA                                             | DENEY GRUBU  |               | KONTROL GRUBU |              |
|--------------------------------------------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
|                                                  | Ö.T.         | S.T.          | Ö.T.          | S.T.         |
| Yazı Yazmaya İlişkin Duyuşsal Tutumlar           | 46.06        | <b>54.09</b>  | 47.87         | <b>43.41</b> |
| Yazmada Kendini Geliştirmek İçin Kişisel Çabalar | 13.18        | <b>18.83</b>  | 13.39         | <b>13.89</b> |
| Yazmaya Yönelik Düşünsel Tutumlar                | 21.21        | <b>15.12</b>  | 23.88         | <b>25.58</b> |
| Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme            | 10.99        | <b>17.02</b>  | 10.66         | <b>11.39</b> |
| <b>Toplam</b>                                    | <b>91.44</b> | <b>105.06</b> | <b>95.80</b>  | <b>94.27</b> |

Tablo 4.12 incelendiğinde grupların ön test ortalama puanlarının yakın olduğu görülmektedir. *Yazı Yazmaya İlişkin Duyuşsal Tutumlar* teması, yazmaya yönelik duyuşsal davranışların değerlendirilmesine yöneliktir. Temayı oluşturan maddeler bu bağlamda ele alınmıştır. Bu temanın ön test ortalama sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak uygulama sonrası son test ortalama puanlarında kontrol grubunda bir düşüşün olduğu görülmektedir. Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin bu temadaki maddeler bağlamında deney grubunda olumlu etki yaptığı anlaşılmaktadır.

*Yazmada Kendini Geliştirmek İçin Kişisel Çabalar* temasında yer alan maddeler öğrencinin yazma çalışmalarında daha iyi bir yere gelmek için yaptığı düşünsel ve davranışsal etkinlikleri değerlendirmeye yöneliktir. Bu temanın ortalama ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun kendi içindeki ön test - son test ortalamasında son testte yükselmenin olduğu görülmektedir. ‘Yazarak duygularımı ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum’, ‘yazı yazmak için düşünmeyi çok severim’, ‘Yazmak bana ilginç gelir’ gibi düşünsel maddelerin olduğu bu temada problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış

görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

*Yazı Yazmaya Yönelik Düşünsel Tutumlar* teması, yazma çalışmalarında genellikle öğrencilerin gerçekleşmesini istediği düşünsel beklentileri değerlendirmeye yöneliktir. Bu temanın maddelerine bakıldığında ‘Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir’ , ‘Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır’ , ‘Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem’ gibi yazmaya yönelik olumsuz tutumların olduğu maddeler yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu ortalama ön test puanlarına bakıldığında bu temadaki ortalamanın yakın olduğu ancak uygulama sonrasında (son testte) deney grubunda ciddi bir düşüşün olduğu görülmektedir. Buna göre yazmaya yönelik olumsuz tutumların görsel etkinliklerden sonra azaldığı söylenebilir. Çalışmanın bu durumda olumlu sonuç verdiği görülmektedir.

*Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme* teması, yazma çalışmalarında öğrencinin değerlendirmeye yönelik düşüncelerini içerir. ‘Hissettiklerimi yazmayı severim’ , ‘Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm’ , ‘Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm’ gibi maddelerin yer aldığı ve öğrencinin yazma konusunda kendisini değerlendirdiği bu temada grupların ortalama ön test puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Son test puanlarında her iki grubun da ortalaması yükselmiştir. Ancak deney grubunda 6 puan artışı olmuşken kontrol grubunda bu artış 0.93 puandır. Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanan görsel etkinlikler işitme engelli öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir.

#### **4.1.2. Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular**

Bağımlı örneklemelerde ön test - son test ortalama yazma beceri puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.



Tablo 4.13

*Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Yazma Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|                        | $\bar{X}$ | N  | t      | Sig. |
|------------------------|-----------|----|--------|------|
| Deney grubu son test   | 29.88     | 16 | 8.149  | .000 |
| Deney grubu ön test    | 18.13     | 16 |        |      |
| Kontrol grubu son test | 14.40     | 15 | -5.154 | .000 |
| Kontrol grubu ön test  | 18.87     | 15 |        |      |

Tablo 4.13 incelendiğinde kontrol grubu ön test-son test ortalama yazma becerisi puanları arasında *ön test lehine* anlamlı farkın olduğu görülmektedir (p: .000<.05).

Deney grubu ön test-son test ortalama yazma becerisi puanları arasında *son test lehine* anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür (p: .000<.05).

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının kendi içlerinde ortalama ön test ve son test yazma becerisi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı verilmiştir. Tabloda kontrol grubunun ön testte daha başarılı olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test ortalama yazma becerisi puanı  $\bar{X} = 18.87$  iken bu ortalama puanı son testte  $\bar{X} = 14.40$ 'a düşmüştür. Çalışmada örneklem seçimi (olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme) dikkatli yapılmış olmasına rağmen kontrol grubunda geleneksel yöntem<sup>6</sup> göre işlenen Türkçe dersi işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin düşmesine sebep olmuş ve anlamlı farkın ön test lehine olduğu görülmektedir (p: .000<.05).

Deney grubunun kendi içinde ortalama ön test - son test yazma becerisi puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Deney grubu işitme engelli öğrencilerinin ortalama ön test yazma beceri puanları  $\bar{X} = 18.13$  iken bu ortalama son testte  $\bar{X} = 29.88$ 'e çıkmıştır. Bu durum deney grubu ortalama yazma becerisi puanlarında son test lehine anlamlı farkın oluşmasını sağlamıştır (p: .000<.05). Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin geleneksel yöntem<sup>6</sup> göre işlenen Türkçe derslerinden daha etkili olduğu ve işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

<sup>6</sup> Bu çalışmada geleneksel yöntemden kasıt 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

Deney ve kontrol grubundaki işitme engelli öğrencilerin karşılaştırmalı ön test - son test ortalama yazma beceri puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

*Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test - Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|          | Grup          | N  | $\bar{X}$ | t     | Sig. |
|----------|---------------|----|-----------|-------|------|
| Ön test  | Deney grubu   | 16 | 18.13     | -.299 | .767 |
|          | Kontrol grubu | 15 | 18.87     |       |      |
| Son test | Deney grubu   | 16 | 29.88     | 5.964 | .000 |
|          | Kontrol grubu | 15 | 14.40     |       |      |

Tablo 4.14 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarına ait *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .767 > .05$ ).

Kontrol ve deney gruplarına ait *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmektedir ( $p: .000 < .05$ ).

Tablonun ön test satırı irdelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ortalama yazma beceri puanlarının birbirine çok yakın olduğu (deney  $\bar{X} = 18.13$  kontrol  $\bar{X} = 18.87$ ) ve aralarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .767 > .05$ ). Ön test uygulamasında her iki grup da geleneksel yöneme göre eğitim aldığından bu sonucun çıkması doğaldır.

Tablonun son test satırı incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ortalama yazma beceri puanlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 18.13$ ’ten  $\bar{X} = 29.88$ ’e yükseldiği; kontrol grubu son test ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 18.87$ ’den  $\bar{X} = 14.40$ ’a düştüğü ve iki grubun son test ortalama puanlarında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $p: .000 < .05$ ). Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin geleneksel yöneme göre işlenen Türkçe derslerinden daha etkili olduğu ve işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemelerde t-testi ile Analizi*

|                      | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | T      | Sig. |
|----------------------|----------|----|-----------|--------|------|
| Deney grubu ön test  | Erkek    | 10 | 16.1      | -1.319 | .208 |
|                      | Kız      | 6  | 21.50     |        |      |
| Deney grubu son test | Erkek    | 10 | 27.40     | -1.595 | .133 |
|                      | Kız      | 6  | 34.00     |        |      |

Tablo 4.15 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .208 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .133 > .05$ ).

Ön test ortalama yazma becerisi puanlarında erkek öğrencilerin puanı  $\bar{X} = 16.1$  iken kız öğrencilerin puanı  $\bar{X} = 21.50$ 'dir. Kız öğrencilerin ortalama puanları yüksek olsa da aralarında anlamlı fark oluşturacak ölçüde olmadığı görülmektedir ( $p: .208 > .05$ ).

Deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanları ön teste göre hem erkeklerde hem de kızlarda yükselmiştir. Erkek öğrencilerin son test ortalama yazma becerisi puanı  $\bar{X} = 27.40$ 'a kız öğrencilerin puanı  $\bar{X} = 34.00$ 'e yükselmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninde anlamlı fark olmadığı görülmüştür ( $p: .133 > .05$ ). Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin hem erkek hem de kız işitme engelli öğrencilerin yazmaya yönelik becerilerini olumlu anlamda etkilediği ancak anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |          | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|-------------------------|----------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | 6. sınıf | 4  | 26.00     | 4.134 | .081 |
|                         | 7. sınıf | 4  | 12.50     |       |      |
|                         | 8. sınıf | 8  | 17.00     |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 18.13     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | 6. sınıf | 4  | 33.75     | .545  | .593 |
|                         | 7. sınıf | 4  | 28.00     |       |      |
|                         | 8. sınıf | 8  | 28.88     |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 29.88     |       |      |

Tablo 4.16 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .081 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .593 > .05$ ).

Deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları irdelendiğinde altıncı sınıf *ön test* ortalama yazma becerisi puanları  $\bar{X} = 26.00$  yedinci sınıf  $\bar{X} = 12.50$  sekizinci sınıf  $\bar{X} = 17.00$ 'dir. Bu verilere göre en yüksek ortalamanın altıncı sınıf öğrencilerinde olduğu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının birbirlerine daha yakın oldukları görülmektedir. Ancak yine de bu durum sınıf değişkenine göre *ön test* ortalama yazma becerisinde anlamlı fark oluşturmamıştır ( $p: .081 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanlarında altıncı sınıfların  $\bar{X} = 26.00$ 'dan  $\bar{X} = 33.75$ 'e yedinci sınıfların  $\bar{X} = 12.50$ 'den  $\bar{X} = 28.00$ 'e sekizinci sınıfların da  $\bar{X} = 17.00$ 'den  $\bar{X} = 28.88$ 'e yükseldiği görülmektedir. Bu veriler *son test* ortalama yazma becerisi puanlarında yine altıncı sınıfların en başarılı olduğunu ancak bunun anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığını göstermektedir ( $p: .593 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin her üç sınıftaki işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini yükselttiği ancak anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama *ön test* - *son test* yazma beceri puanları arasında yaşanan yer değişkenine göre anlamlı farklılık olup

olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                 | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig. |
|-------------------------|-----------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Köy-kasaba-ilçe | 5  | 17.20     | .280 | .760 |
|                         | İl              | 5  | 16.60     |      |      |
|                         | Büyükşehir      | 6  | 20.17     |      |      |
|                         | Toplam          | 16 | 18.13     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Köy-kasaba-ilçe | 5  | 30.00     | .038 | .962 |
|                         | İl              | 5  | 29.00     |      |      |
|                         | Büyükşehir      | 6  | 30.50     |      |      |
|                         | Toplam          | 16 | 29.88     |      |      |

Tablo 4.17 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .760 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .962 > .05$ ).

Tablo değerlendirildiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanlarında köy-kasaba-ilçede yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 17.20$  ilde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 16.60$  büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 20.17$  olduğu görülmektedir. Deney grubu işitme engelli öğrencilerin yaşanılan yer değişkenine göre ortalama *ön test* yazma becerisi puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir ( $p: .760 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanlarında köy-kasaba-ilçede yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 30.00$  ilde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 29.00$  büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 30.50$  olduğu görülmektedir. Deney grubu işitme engelli öğrencilerin yaşanılan yer değişkenine göre ortalama *son test* yazma becerisi puanlarının *ön teste* göre hem yükseldiği hem de birbirine yakın olduğu ancak anlamlı

farkın oluşmadığı görülmektedir ( $p: .962 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin yaşanılan yer değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |            | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig. |
|-------------------------|------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | İlkokul    | 9  | 16.78     | .214 | .885 |
|                         | Ortaokul   | 5  | 20.00     |      |      |
|                         | Lise       | 1  | 22.00     |      |      |
|                         | Üniversite | 1  | 17.00     |      |      |
|                         | Toplam     | 16 | 18.13     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | İlkokul    | 9  | 28.89     | .157 | .923 |
|                         | Ortaokul   | 5  | 32.20     |      |      |
|                         | Lise       | 1  | 29.00     |      |      |
|                         | Üniversite | 1  | 28.00     |      |      |
|                         | Toplam     | 16 | 29.88     |      |      |

Tablo 4.18 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .885 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark yoktur ( $p: .923 > .05$ ).

Tablo irdelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma becerisi puanlarında babanın eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 16.78$  babanın eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 20.00$  babanın eğitim durumu *lise* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 22.00$  babanın eğitim durumu *üniversite* olan işitme engelli öğrencilerin

ortalama puanlarının  $\bar{X} = 17.00$  olduğu görülmektedir. Bu veriler deney grubu ön test ortalama yazma becerisi puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark olmadığını göstermektedir ( $p: .885 > .05$ ).

Deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanlarında babanın eğitim durumu değişkeninde ön teste göre yükselme olduğu görülmektedir. Babanın eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 16.78$ 'den  $\bar{X} = 28.89$ 'a, babanın eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 20.00$ 'den  $\bar{X} = 32.20$ 'ye, babanın eğitim durumu *lise* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 22.00$ 'den  $\bar{X} = 29.00$ 'a ve babanın eğitim durumu *üniversite* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 17.00$ 'den  $\bar{X} = 28.00$ 'e yükseldiği görülmektedir. Bu veriler deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanları arasında babanın eğitim durumu değişkenine göre yükselme olduğunu ancak anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir ( $p: .923 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin babanın eğitim durumu değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19'de verilmiştir.

Tablo 4.19

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |            | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig  |
|-------------------------|------------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Okur değil | 4  | 20.00     | 7.284 | .158 |
|                         | İlkokul    | 11 | 15.55     |       |      |
|                         | Ortaokul   | 1  | 39.00     |       |      |
|                         | Toplam     | 16 | 18.13     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | Okur değil | 4  | 30.00     | 2.013 | .173 |
|                         | İlkokul    | 11 | 28.45     |       |      |
|                         | Ortaokul   | 1  | 45.00     |       |      |
|                         | Toplam     | 16 | 29.88     |       |      |

Tablo 4.19 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .158 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .173 > .05$ ).

Tablo irdelendiğinde annenin eğitim durumu değişkeninde en fazla ilkokul mezunu olduğu ( $n = 11$ ) görülmektedir. Deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanlarında annenin eğitim durumu *okur değil* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 20.00$  annenin eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanları  $\bar{X} = 15.55$  annenin eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 39.00$  olduğu görülmektedir. *Ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .158 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanlarında annenin eğitim durumu *okur değil* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 30.00$  annenin eğitim durumu *ilkokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 28.45$  annenin eğitim durumu *ortaokul* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 45.00$  olduğu görülmektedir. *Son test* ortalama yazma becerisi puanlarının *ön teste* göre yükseldiği ancak anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir ( $p: .173 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin annenin eğitim durumu değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama *ön test* - *son test* yazma beceri puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.



Tablo 4.20

*Deney Grubu Ön Test Ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının İşitme Engelli Oluş Zamanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |          | N  | $\bar{X}$ | F     | Sig  |
|-------------------------|----------|----|-----------|-------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Doğuştan | 12 | 17.17     | .653  | .433 |
|                         | Sonradan | 4  | 21.00     |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 18.13     |       |      |
| Deney grubu<br>son test | Doğuştan | 12 | 28.25     | 1.898 | .190 |
|                         | Sonradan | 4  | 34.75     |       |      |
|                         | Toplam   | 16 | 29.88     |       |      |

Tablo 4.20 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .433 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .190 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ( $n = 12$ ) doğuştan işitme engelli oldukları görülmektedir. Tablo irdelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma becerisi puanlarında işitme engelli oluş zamanı *doğuştan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 17.17$  işitme engelli oluş zamanı *sonradan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 21.00$  olduğu görülmektedir. Ön test ortalama yazma becerisi puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .433 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanlarında işitme engelli oluş zamanı *doğuştan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 28.25$  işitme engelli oluş zamanı *sonradan* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 34.75$  olduğu görülmektedir. Son test ortalama yazma becerisi puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .190 > .05$ ). Ancak son test ortalama puanlarında önemli bir artış olduğu da görülmektedir. Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının İşitme Kaybı Derecesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                    | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|--------------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Orta derecede      | 1  | 22.00     | .134 | .876 |
|                         | İleri derecede     | 6  | 18.50     |      |      |
|                         | Çok ileri derecede | 9  | 17.44     |      |      |
|                         | Toplam             | 16 | 18.13     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Orta derecede      | 1  | 30.00     | .025 | .976 |
|                         | İleri derecede     | 6  | 30.50     |      |      |
|                         | Çok ileri derecede | 9  | 29.44     |      |      |
|                         | Toplam             | 16 | 29.88     |      |      |

Tablo 4.21 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .876 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .976 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ( $n = 9$ ) çok ileri derecede işitme kaybına sahip oldukları görülmektedir. Tablo irdelendiğinde deney grubu ön test ortalama yazma becerisi puanlarında işitme kaybı derecesi *orta derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 22.00$  işitme kaybı derecesi *ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 18.50$  işitme kaybı derecesi *çok ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 17.44$  olduğu görülmektedir. Buna göre işitme kaybı derecesinin artmasıyla ön testte ortalama yazma becerisi puanlarının düştüğü, anlamlı farkın olmadığı ( $p: .876 > .05$ ) ve puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubu son test ortalama yazma becerisi puanlarında işitme kaybı derecesi *orta derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama

puanlarının  $\bar{X} = 30.00$  işitme kaybı derecesi *ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 30.50$  işitme kaybı derecesi *çok ileri derecede* olan işitme engelli öğrencilerin ortalama puanlarının  $\bar{X} = 29.44$  olduğu görülmektedir. Son test ortalama yazma becerisi puanlarının işitme kaybı derecesi değişkenine göre birbirine oldukça yakın oldukları aynı zamanda ön teste göre bir yükselişin sağlandığı görülmektedir. Ancak anlamlı fark oluşmamıştır ( $p: .976 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin işitme kaybı derecesi değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin ortalama ön test - son test yazma beceri puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ortalama Yazma Becerisi Puanlarının Şu An ki Cihaz Kullanımı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırılması*

|                         |                   | N  | $\bar{X}$ | F    | Sig  |
|-------------------------|-------------------|----|-----------|------|------|
| Deney grubu<br>ön test  | Tek kulak         | 3  | 15.33     | .209 | .814 |
|                         | Çift kulak        | 7  | 19.14     |      |      |
|                         | Cihaz kullanmıyor | 6  | 18.33     |      |      |
|                         | Toplam            | 16 | 18.13     |      |      |
| Deney grubu<br>son test | Tek kulak         | 3  | 31.00     | .032 | .969 |
|                         | Çift kulak        | 7  | 29.43     |      |      |
|                         | Cihaz kullanmıyor | 6  | 29.83     |      |      |
|                         | Toplam            | 16 | 29.88     |      |      |

Tablo 4.22 incelendiğinde deney grubu *ön test* ortalama yazma becerisi puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .814 > .05$ ).

Deney grubu *son test* ortalama yazma becerisi puanları arasında şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p: .969 > .05$ ).

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun ( $n = 10$ ) işitme cihazı kullandıkları görülmektedir. Ancak hem işitme cihazı kullanan hem de

kullanmayan öğrencilerin ön test ortalama yazma becerisi puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tek kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanları  $\bar{X} = 15.33$  çift kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanları  $\bar{X} = 19.14$  işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 18.33$  olduğu görülmektedir. Bu verilere göre işitme cihazı kullanan ve kullanmayan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p: .814 > .05$ ).

Deney grubunun şu an ki cihaz kullanımı değişkeni son test verilerine bakıldığında ortalama yazma becerisi puanlarının önemli oranda arttığı ancak anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir ( $p: .969 > .05$ ). Tek kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin son test ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 31.00$  çift kulakta işitme cihazı kullanan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 29.43$  işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin ortalama yazma becerisi puanlarının  $\bar{X} = 29.83$  olduğu görülmektedir. Bu verilere göre işitme cihazı kullanan ve kullanmayan öğrencilerin son test ortalama yazma becerisi puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı da görülmektedir ( $p: .969 > .05$ ). Bu durumda deney grubunda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin şu an ki cihaz kullanımı değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu maddelerinden aldıkları ortalama puanlar Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

*Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu Puan Ortalamaları*

|                       | Yazılı anlatımda aranacak özellikler                                                 | DENEY GRUBU |             | KONTROL GRUBU |             |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
|                       |                                                                                      | Ö.T.        | S.T         | Ö.T.          | S.T.        |
| <b>BİÇİM</b>          | 1. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır. | 2.08        | <b>2.75</b> | 1.95          | <b>1.87</b> |
|                       | 2. Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.                                | 2.41        | <b>3.25</b> | 2.22          | <b>2.06</b> |
|                       | 1. Başlık konuyla ilgilidir.                                                         | 0           | <b>2.45</b> | 0             | <b>.19</b>  |
| <b>DİL VE ANLATIM</b> | 2. Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.                      | 1.12        | <b>1.95</b> | 1.05          | <b>.58</b>  |
|                       | 3. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.                                    | .62         | <b>1.20</b> | .33           | <b>0</b>    |
|                       | 4. Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.                          | .62         | <b>1.08</b> | .16           | <b>0</b>    |
|                       | 5. Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.                                   | 1.04        | <b>2.75</b> | 1.40          | <b>.75</b>  |
|                       | 6. Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.                 | .87         | <b>1.66</b> | 1.05          | <b>.87</b>  |
|                       | 7. Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.                       | .16         | <b>.57</b>  | .16           | <b>.04</b>  |
|                       | 8. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.                                  | .66         | <b>.95</b>  | .62           | <b>.29</b>  |
|                       | 9. Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.                               | 1.54        | <b>2.25</b> | 1.92          | <b>1.36</b> |
|                       | 10. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.                               | 1.33        | <b>1.83</b> | 1.17          | <b>1.12</b> |
|                       | 11. Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.                                         | .95         | <b>1.50</b> | 1.09          | <b>1.41</b> |
|                       | 12. Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.             | 0           | <b>0</b>    | 0             | <b>0</b>    |
|                       | 13. Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.                                      | 1.29        | <b>1.83</b> | 1.05          | <b>.91</b>  |
| <b>YAZIM NKTLM</b>    | 1. Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.                                              | 1.79        | <b>2.04</b> | 1.45          | <b>1.04</b> |
|                       | 2. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.                                  | 1.91        | <b>2.0</b>  | 1.95          | <b>1.33</b> |

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu, deney ve kontrol grubundaki işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik kullanılan bir formdur. Formun ilgili maddelerine bakıldığında deney grubu ön test - son test maddelerinde son test lehine (bir madde hariç) artışın sağlandığı görülmektedir. Kimi maddelerin

ortalamasında ciddi bir artış sağlanmışken kimi maddelerde ise bu artış yüksek bir farka ulaşmamıştır.

Kontrol grubu ön test - son test maddeleri arasındaki farka bakıldığında bazı maddelerde yükselme bazı maddelerde ise düşüş olmuştur. Bu grupta da bir maddede herhangi bir değişim yaşanmamıştır.

Deney ve kontrol grubu maddeleri karşılaştırıldığında ön testte çoğu maddenin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kimi maddelerde deney grubu kimi maddelerde ise kontrol grubunun puanları yüksek çıkmıştır. Üç maddede ise ön testte her iki grubun puanları eşit çıkmıştır. Son teste yönelik ortalama puanların karşılaştırılmasına bakıldığında ise bir madde hariç (bu madde her iki grupta da nötr çıkmıştır) diğer maddelerin tamamında deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Formu oluşturan 3 alt başlıktaki (biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama) verilere bakıldığında her ana başlıkta da yükselmenin sağlandığı görülmektedir. ‘Biçim’ alt başlığında öğrencilerin genel hatlarıyla başarılı oldukları ve bu başarının da deney grubu lehine olduğu görülmektedir. ‘Dil ve Anlatım’ alt başlığında deney grubu öğrencilerinin bir madde hariç diğer maddelerin tamamında yükseldiği kontrol grubundaki öğrencilerinkine kimi maddelerde yükselirken kimi maddelerde düştükleri görülmüştür. ‘Yazım ve Noktalama’ alt başlığında ön testte puanların birbirine çok yakın olduğu son testte ise deney grubu lehine artışın sağlandığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrenciler bu uygulama sonrası yazım ve noktalama kurallarına daha fazla dikkat etmişlerdir.

Bu durumda problem çözme basamaklarına göre hazırlanmış görsel etkinliklerin geleneksel yöntemle göre işlenen Türkçe derslerinden daha etkili olduğu ve işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

## **4.2. Nitel Verilerle İlgili Bulgular**

### **4.2.1. Gözlem Formlarına Yönelik Bulgular**

Bu bölümde deney grubundaki uygulamanın yapıldığı haftalarda araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları doldurulmuştur. Araştırmacı gözlem tekniğine

bağlı kalarak notlarını tutmuş olup derslere herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtacak, onları olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilecek davranışlardan kaçınmıştır.

Gözlem Formu 1’de çalışmanın deney grubunda yer alan işitme engelli öğrenciler ve ilgili dersi işleyen öğretmenlerin süreç boyunca yaptıkları davranışlar ve derslerde göstermiş oldukları durumlarla ilgili süreci yansıtmak amacıyla araştırmacı tarafından bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem Formu 1, ders işleme sürecini içeren araştırmacı notlarından oluşmuştur.

Gözlem Formu 2, alana özel değerlendirmeleri içermek için hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde problem çözme etkinlikleriyle yapılan derslerde öğretmen ve öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre hareket edip etmedikleri gözlemlenmiştir.

### **Gözlem Formu 1’e Yönelik Bulgular**

Uygulama süresince öğretmen - öğrenci ilişkilerini, karşılaşılan sorunları, sınıf içi fiziksel koşulları gözlemlemeyi amaçlayan gözlem formuna dayalı bulgulardır.

Deney gruplarında altıncı sınıfta 4, yedinci sınıfta 4 ve sekizinci sınıfta 8 öğrenci ile süreç işlendi. Gözlem notları her sınıf için ayrı tutulmuş değerlendirmeler de bu açıdan yapılmıştır.

#### **6. sınıflar:**

Öğretmenin uygulamanın/etkinliklerin amacını anlatmaya çalışması ile süreç başladı. Uygulama öncesi araştırmacının yapmış olduğu gözlem sürecinde elde ettiği notlarla uygulama başlarken gözlemledikleri arasında öğretmen açısından paralellik olduğu ve öğretmenin işaret dili anlamında sıkıntı yaşamadığı görüldü. Bu sınıfta etkinlikler 4 öğrenci ile yürütüldü. Öğrenci sayısının az olması dersin öğretmeni için olumlu bir durum olarak göze çarpmıştır.

Bu sınıfta etkinlikler iki tema ekseninde işlenmiştir. “Doğa ve Evren”, “Sevgi” temalarına yönelik etkinlikler hazırlanmış ve süreç bu etkinliklerle başlayıp bitmiştir. Uygulamanın birinci haftasına ‘Doğa ve Evren’ teması ile başlandı. Öğretmen her bir etkinlik için neler yapılması gerektiğini her bir öğrenciye bire bir anlatmaya çalışmıştır.

Kimi öğrencilerin bu noktada öğretmenle sorun yaşadığı ve öğretmene cevap verme anlamında sıkıntı içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin görsellere merak içinde baktıkları ve onlar hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Öğretmenin görselleri veya etkinlikleri anlatırken tahtayı sık sık kullandığı ve söylemek istediklerini işaret dilinin yanı sıra bu yolla da aktarmaya çalıştığı görüldü. Uygulamanın ilk haftasında öğrencilerin konuşmaya yönelik etkinliklerde sıkıntı yaşamadıkları ve görseller hakkında sık sık fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür. Harita üzerine bilgi doldurma, görselleri sınıflandırma, görseller çizme ve drama etkinliklerinde öğrencilerin çok istekli oldukları ve öğretmenle işaret diliyle anlaşmakta zorluk yaşamadıkları, bu tür etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamladıkları fark edilmiştir. Birinci temaya yönelik konuşma etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin iletişim anlamında sorun yaşamadıkları ve öğretmenin de her öğrenciyle bire bir ilgilenmesi sayesinde etkinlikler başarılı geçmiştir. İlk temaya yönelik yazma etkinliklerine bakıldığında öğrencilerin yazma becerileri hakkında sağlıklı bir yorum yapmak mümkün değildir. Çünkü ilk temaya ait etkinliklerde öğrencilerden doğrudan bir konu hakkında yazı yazmaları istenilmemiş daha çok boşluk doldurma, görselleri sınıflandırma, görsel çizme gibi etkinlikler mevcuttur. Bu etkinliklerde de öğrencilerin başarılı oldukları görülmüştür.

Uygulama sürecinin ikinci temasına yönelik etkinliklerde öğretmen - öğrenci iletişiminin daha sağlıklı olduğu ve öğretmenin de verimli olmak için daha fazla çaba harcadığı görülmüştür. Bu temanın uygulandığı etkinliklerde de öğretmenin her öğrenciyle bire bir ilgilendiği, öğrencilerin sorunlarını dinlediği ve öğrencilere elinden geldiği kadarıyla yardımcı olmaya çalıştığı fark edilmiştir. Sık olmasa da öğretmenin öğrencilerle zaman zaman iletişim noktasında sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görseller üzerinde konuşurken istekli oldukları ve özellikle de güncel görsellere dayalı etkinliklerde daha fazla söz aldıkları görülmüştür. Öğrencilerden birinin dudak okuma yeteneğine sahip olması arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamış ve öğrencilerin zaman zaman iş birliğine yönelik hareket ettikleri fark edilmiştir. Öğrencilerin görsel - metin eşleştirme, bulmaca doldurma ve söz varlığını zenginleştirme etkinliklerinde istekli ve başarılı oldukları görülmüştür. Uygulamanın ikinci temasına yönelik yazma etkinliklerine bakıldığında öğrencilerin başarılı oldukları ve çoğu öğrencinin kompozisyon yazarken 'başlık' kullandıkları görülmüş ve sebep sonuç ilişkisine dayalı cümleler kurdukları da analiz edilmiştir.



Öğrencilerin verilen görselleri yorumlama ve boşluk doldurma etkinliklerinde de başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Bütün bu veriler ışığında 6. sınıf deney grubunda yapılan uygulamada;  
 Öğrencilerin etkinliklere karşı ilgilerinin giderek artması,  
 Etkinliklerde yer alan görsellerin güncel olması,  
 Öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim görülmesi,  
 Öğrenciler arasında iş birliğinin sağlanması,  
 Öğrenci - öğrenci iletişiminin olumlu düzeyde seyretmesi,  
 Sebep - sonuç ilişkisi kurma, görsel - metin eşleştirme, bulmaca ve boşluk doldurma, söz varlığını zenginleştirme etkinliklerinde öğrencilerin çok istekli olmaları,  
 Öğrencilerde bilişsel anlamda ilerlemenin görülmesi,  
 Konuşmaya dayalı etkinliklerde tüm öğrencilerin katılımının sağlanması,

uygulama süresince görülen olumlu tutumlardır.

6. sınıflarda deney grubunda birinci ve ikinci temaya yönelik etkinliklerin uygulandığı süreçte yaşanan olumsuz durumlar ise şunlardır:

Öğretmen - öğrenci arasında yaşanan kısa süreli iletişim kopuklukları,  
 Öğrencilerin sıkılması / isteksizlik (3. Hafta/04.04.2016),  
 Teknolojik sorunlar (2. Hafta / 28.03.2016),  
 Oturma düzeni (1. hafta 21.03.2016),  
 Fiziksel sorunlar (4. Hafta 18.04.2016),  
 Gürültü (2. hafta 28.03.2016, 5. hafta 25.04.2016 ve 6. hafta 02.05.2016),  
 Öğrenci - öğrenci arasındaki sorunlar (3. Hafta 04.04.2016),  
 Öğrencilerin kimi yetersizlikleri (işaret dilindeki eksiklikler, işitme cihazı sorunu) (3. Hafta 04.04.2016 ve 6. Hafta 02.05.2016).

Olumsuz durumların yaşanmasında birden fazla faktör rol oynamıştır. Kimi zaman öğrenciden kimi zaman öğretmenden kimi zaman da diğer faktörlerden kaynaklanan sorunlar ön plana çıkmıştır. Sorunlara genel olarak bakıldığında uygulamayı ciddi anlamda etkileyecek ve sekteye uğratacak, aksaklık çıkaracak düzeyde değildir. Fiziksel sorunlar ışık, sınıf kirliliği; teknolojik sorunlar projeksiyon cihazının zarar görmüş olması; öğrenciler arasındaki sorunlar kalem ve silgi

alışverişleri, öğretmen - öğrenci arasındaki sorunlar iletişimde kısa süreli kopukluk olması, öğrencilerin bazen saldırgan tutumlar göstermesi gözlemlenen olumsuz davranışlardır.

İşitme engelli gibi özel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin eğitiminde şüphesiz en önemli öğelerin başında donanımlı bir öğretmenin olması gerektiği bu uygulama ile bir kez daha fark edilmiştir. Öğretmenin işaret dilinde donanımlı olması, deneyimli olması onun öğrencilerle olan iletişimde sorunların çıkmasına engel olmuştur. Öğretmenin işaret dilinde yeterli olması öğrencilerin de derse ve etkinliklere karşı istekli olmasını ve uygulamaya yönelik olumlu tutumlarda bulunmalarını sağlamıştır.

### **7. sınıflar:**

Her sınıfta olduğu gibi yedinci sınıfta da öğretmenin uygulamanın amacını anlatması ile süreç başladı. Bu sınıfta etkinlikler 4 öğrenci ile yapıldı. Hem öğrenci sayısının az olması hem de öğretmenin uygulamaya başından itibaren hâkim olması bu sınıfta başlangıçta görülen olumlu gözlemlerdir. Etkinliklerin güncel ve eğlenceli olması öğrencilerin ilk haftadan itibaren derse karşı ilgili olmalarını sağlamıştır. Yine etkinliklerin uygulanması aşamasına geçildiğinde öğretmen her öğrenci ile bire bir ilgilenmiş onlardan anlamadıkları noktaları sormalarını istemiştir. Öğretmenin öğrencilerle ilk derste bire bir ilgilenmesi aşaması sonrasında kendisiyle yapılan görüşmede etkinlikler için ayrılan sürenin yetmeyeceği ve bu sürenin uzatılması gerektiği fikrine varılmıştır. Bunda etkinliklerin zor olması veya öğrenci seviyesinin üstünde olması değil öğrencilerin özel eğitim grubunda olmaları ve her biriyle tek tek ilgilenmek zorunda olması rol oynamıştır.

Uygulama sürecinde ilk temaya yönelik etkinliklere başlandığında öğrencilerin görsellere ve görsel sunulara hemen karşılık verdikleri görülmüştür. Daha sonrasında video gibi görsel sunular bittiğinde öğretmen öğrencilere ne anladıklarını sorduğunda tüm öğrencilerin cevap verdiği ve aynı zamanda birbirleriyle de konuyla ilgili konuştukları gözlemlenmiştir. Uygulamanın henüz başında bu gibi olumlu tutumların sonraki aşamalar için olumlu anlamda önemli ipuçları vereceği şeklinde yorumlanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce bu sınıf için yapılan gözlemlerde de öğrencilerin konuşma etkinliklerinde aktif ve istekli oldukları gözlemlenmişti.

Uygulamaya geçildikten sonra da öğrencilerin aynı davranışları sergilediklerinin görülmesi iki durum arasında bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bu sınıfta uygulamanın ilk temasının iletişim teması olması ve etkinliklerin bol görsel içermesi ve güncel olması öğrencilerin sürecin başından itibaren istekli olmalarını sağlamıştır. Söz gelimi verilen görsellerde yer alan sorunların neler olduğu sorulduğunda tüm öğrencilerin parmak kaldırıp konuştukları görülmüştür. Karikatürlerin yer aldığı görsellerde yine tüm öğrencilerin derse katılım noktasında sorun yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Teknolojinin yarar ve zararlarının ifade edildiği münazara etkinliğinde öğrenciler resmen birbiriyle yarışmışlardır. Bu etkinlik, araştırmacı ve öğretmenin ortak görüşü doğrultusunda iki ders saati boyunca sürmüştür. Öğrencilerin zihinsel anlamda fikir yürüttükleri ve bunun da çok az görülen bir durum olduğunu ifade eden öğretmenin bu sözleri, kayda değer önemli bir gelişme olarak görülmüş ve bu etkinlik coşku içinde sona ermiştir. Bu tür güncel ve bol görsele dayalı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel anlamda gelişim kaydetmelerini sağladığı görülmüştür. Dersin öğretmenin bile bu tablo karşısında öğrencileri adına çok mutlu olduğu fark edilmiştir. Konuşma etkinliklerinde ilk temada sorun görülmezken aynı şeyin yazma etkinlikleri için söylenmesi mümkün değildir. Öğrencilerden etkinlikler doğrultusunda görsel çizimleri istenildiğinde hepsinin bunu yaptığı görülmüştür. Ancak yazmaya yönelik etkinliklerde her öğrencinin aynı istekle davranmadığı - öğretmen bire bir ilgilenmiş olmasına rağmen - gözlemlenmiştir. Buna rağmen deney grubundaki her bir öğrencinin yazmaya yönelik etkinliklerde yazma çalışmalarına 'başlık' eklemeleri istendiğinde hepsinin başarılı olduğu görülmüş, öğretmen bu durumun da nadiren görülen bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Uygulama sürecinin ikinci temasında öğrencilerin yine aynı istekle davrandıkları, konuşma etkinliklerinde aktif oldukları görülmüştür. Sebep - sonuç ilişkisinin kurulduğu etkinliklerde, doğru - yanlış etkinliklerinde ve metin tamamlama etkinliklerinde bütün öğrencilerin etkinliklere katılım anlamında sorun yaşamadıkları ve fikirlerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu temaya yönelik etkinliklerin işlenmesi sürecinde sorun yaşayan kimi öğrencilere hem dersin öğretmeni hem de öğrenci arkadaşlarının yardımcı olduğu fark edilmiştir. Hatta kimi etkinliklerde öğretmen, öğrencilerden ne anladıklarını birbirlerine söylemelerini istediğinde sorun yaşayan kimi öğrencilerin diğer arkadaşları tarafından yönlendirildiği görüldü. Bu durum öğrenciler

arasında iş birliğinin sağlanması ve iletişimlerinin artması bağlamında olumlu birer gösterge olarak yorumlanmıştır.

Bütün bu veriler ışığında 7. sınıf deney grubunda yapılan uygulamada;  
 Öğrencilerin etkinliklere karşı ilgilerinin hep üst düzeyde olması,  
 Etkinliklerin güncel ve eğlenceli olması,  
 Öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim görülmesi,  
 Öğrenciler arasında iş birliğinin sağlanması,  
 Öğretmen - öğrenci iletişiminin sağlam olması,  
 Sebep - sonuç ilişkisi kurma, münazara, doğru - yanlış etkinliklerinde öğrencilerin çok istekli olmaları,  
 Öğrencilerde bilişsel anlamda ilerlemenin görülmesi,  
 Konuşmaya dayalı etkinliklerde tüm öğrencilerin katılımının sağlanması,

uygulama süresince görülen olumlu tutumlardır.

7. sınıflarda deney grubunda birinci ve ikinci temaya yönelik etkinliklerin uygulandığı süreçte yaşanan olumsuz durumlar ise şunlardır:

Öğrencilerin sıkılması/isteksizlik (5. Hafta / 25.04.2016),

Teknolojik sorunlar (2. Hafta / 28.03.2016),

Derse geç gelme (3. Hafta / 04.04.2016)

Fiziksel sorunlar (1. Hafta / 21.03.2016),

Gürültü (2. ve 4. Hafta /28. 03. 2016 ve 18.04.2016),

Öğrenci - öğrenci arasındaki sorunlar (2. Hafta / 28.03.2016),

Öğrencilerin kimi yetersizlikleri (işaret dilindeki eksiklikler, işitme cihazı sorunu) (3. ve 6. Hafta / 04.04.2016 ve 02.05.2016).

Yukarıda ifade edilen olumsuz durumlardan hiçbirisi çalışma durumunu bozacak veya sekteye uğratacak düzeye çıkmamıştır. Gerek dersi yürüten öğretmenin anında müdahalede bulunması gerekse de okul yönetiminin yardımcı olması bu sorunların giderilmesinde kolaylık sağlamıştır. Bu grupta dersi yürüten öğretmenin tecrübeli olması, işaret diline hâkim olması ve öğrencilerle iletişiminde sağlıklı bir yöntem izlemesi öğretmen adına gözlemlenen olumlu davranışlardır.

### **8. sınıflar:**

Öğretmenin çalışmanın amacını her bir öğrenciye tek tek anlatmasıyla çalışmaya başlandı. Bunu yapmasının sebebi öğrencilerin özel eğitim grubunda yer alması, derse karşı motive olmalarını sağlama çabası ve her bir öğrenciyi sürece dâhil etme isteğidir. Kimi öğrencilerin çalışmanın amacını anlamak için öğretmene sorular yöneltmesi ve öğretmenin de sabırla onlara cevap vermesi olumlu örneklerdendi. Yine konuyu veya çalışmayı anlamayan öğrencilere diğer öğrenci arkadaşları yardımcı olmaya çalıştı.

Uygulama sürecinin ilk haftasında etkinliklerde yer alan görseller öğrencilerin dikkatini çekerken aynı başarının yazmada sağlandığı söylenememektedir. Öğrencilerden etkinlikler üzerinde konuşmaları istenildiğinde bunu rahatlıkla ve istekli bir şekilde yaptıkları gözlemlenirken bunu yazıya dökmeleri istendiğinde aynı isteğin olmadığı dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler çalışma kâğıtlarına bir şeyler yazabilirken bazıları da neredeyse kâğıtların ilgili kısımlarını boş bırakmışlardır. Uygulamaya başlanmadan önceki araştırmacının üç haftalık gözlem sürecinde de aynı öğrencilerin benzer sorunları yaşadıkları fark edilmişti. Yani uygulama öncesi gözlemler ile uygulama başlarken yapılan gözlemler arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Yine de öğretmenin yazamayan öğrencilerle ilgilenmesi, onları yazmaya karşı güdülemesi ileriki süreç için olumlu birer gösterge olarak yorumlanmıştır.

Uygulama sürecinde derse katılım noktasında etkinliklere göre öğrencilerin davranışlarının da değiştiği gözlemlenmiştir. Özellikle eşleştirme etkinliklerinde bütün öğrencilerin adeta birbiriyle yarıştığı görülmüştür. Yine videoya dayalı etkinliklerde öğrencilerin çok istekli ve azimli oldukları hatta derse neredeyse hiç katılmayan öğrencilerin bu etkinliklerde normalin üstünde performans gösterdikleri fark edilmiştir. Bu tür durumlarda araştırmacı, dersin öğretmenine bu öğrencilerin gereksiz mi konuştuklarını yoksa etkinliklere yönelik fikir belirttiklerini mi sorduğunda öğretmenin bu öğrencilerin etkinliklerle ilgili konuştuklarını söylemesi de gözlemlerin doğruluğunu kanıtlamaktadır.

Uygulama sürecinde sekizinci sınıflara yönelik hazırlanan ikinci temada (Hak ve Özgürlükler) öğrencilerin ilk temaya göre daha rahat oldukları ve durumu daha fazla kavradıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen - öğrenci ilişkisine bakıldığında önceki temaya yönelik etkinliklerde yaşanan sorunların bu temada daha az yaşandığı ve öğrencilerin

daha istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenin yine çalışmanın amacını anlatmasıyla başladığı uygulama öğrencilerin etkinliklere göz gezdirmesiyle devam etmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde verilmek istenen mesajı kavrama noktasında daha başarılı oldukları, yardımcı fikirleri söylemeleri istendiğinde yine aynı başarıyı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin etkinlikleri daha iyi kavradığını yansıtırken aynı zamanda öğretmenin öğrencilerle bire bir ilgilenmiş olmasının da olumlu bir sonuç verdiğini göstermesi bakımından kayda değerdir. Görsel - metin eşleştirme, söz varlığını zenginleştirme etkinliklerinde olumlu anlamda bir ilerlemenin sağlandığı fark edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bilişsel anlamda geliştiklerinin bir yansıması olarak yorumlanmıştır.

Uygulama etkinliklerinde yazma çalışmasına bakıldığında bir ilerlemenin kaydedildiği görülmüştür. Birinci temaya ait yazma etkinliklerinde hiçbir öğrenci etkinliklere başlık ekleyememiş iken bu temaya ait yazma etkinliklerinde bazı öğrencilerin başlık eklediği görülmüştür. Yine birinci temada hemen hemen hiç yazamayan öğrencilerin anlamsız bile olsa cümle yazmaya başladıkları fark edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin problemlere daha çözüm odaklı yaklaştıkları ve herkesin bir şeyler söyleme uğraşı içinde olduğu görülmüştür.

Kısacası 8. sınıf deney grubunda yapılan uygulamada;

Öğrencilerin derse güdülenmesi,

Öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim görülmesi,

Öğretmen - öğrenci iletişiminin sağlam olması,

Öğrencilerin etkinliklere yönelik isteklerinin giderek artması,

Görsel - metin eşleştirme, söz varlığını zenginleştirme, ilişki kurma etkinliklerinde çok istekli olmaları,

Bilişsel anlamda ilerlemenin görülmesi,

Konuşmaya dayalı etkinliklerde tüm öğrencilerin katılımının sağlanması,

Uygulamaya başlanmadan önceki üç haftalık gözlem ile uygulama bittikten sonraki gözlem durumu arasında derse katılım anlamında olumlu gelişmeler olması,

uygulama süresince görülen olumlu tutumlardır.

8. sınıflarda deney grubunda birinci ve ikinci temaya yönelik etkinliklerin uygulandığı süreçte yaşanan olumsuz durumlar ise şunlardır:

Öğrencilerin sıkılması (2. ve 5. hafta),

Teknolojik sorunlar (3. ve 5. hafta),

Oturma düzeni (1. hafta),

Fiziksel sorunlar (1. ve 6. hafta),

Gürültü (2. ve 4. hafta),

Öğrenci - öğrenci arasındaki sorunlar (2. hafta),

Öğrencilerin kimi yetersizlikleri (işaret dilindeki eksiklikler, işitme cihazı sorunu) (3. ve 6. hafta).

Olumsuz durumların yaşanmasında kimi zaman öğrenciler kimi zaman da öğrenci ve öğretmen dışı faktörler rol oynamıştır. Uygulamanın ilk günlerinde öğrencilerden bazılarının etkinlikleri anlamakta zorlanması sıkılmalarına (21.03.2016/23.03.2016), projeksiyon aletinin bozulması teknolojik sorunun doğmasına (04.04.2016) sebep olmuştur. Anlaşmakta sıkıntı yaşayan kimi öğrencilerin oturma düzenlerinin öğretmen tarafından değiştirilmesi (08.04.2016) onların saldırgan davranışlarda bulunmalarına, sınıftaki perdenin kısa olması fiziksel sorunların oluşmasına, yine sıkılan kimi öğrencilerin gürültü yapması (25.04.2016/29.04.2016) kısa süreli sorun oluşmasına neden olmuştur. Öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları kimi sorunlar (sinirli davranma, saldırgan tutumlarda bulunma vb.) ve öğrencilerin kimi yetersizlikleri (işaret dilindeki farklı algılamalar, işitme cihazının unutulması veya olmaması) de süreci zaman zaman çok az da olsa olumsuz etkilemiştir. Ancak ifade edilen bu olumsuz durumlardan hiçbirisi çalışma durumunu bozacak veya sekteye uğratacak düzeye çıkmamış, öğretmen anında müdahalede bulunarak gerekli önlemleri almıştır. İşitme engelli gibi özel eğitim grubunda yer alan öğrencilere yönelik bu tarz çalışmalarda öğretmen faktörünün çok önemli olduğu bir kez daha görülmüştür. Öğretmenin tecrübeli olması, işaret diline hâkim olması, öğrenci ile iletişimde nasıl davranması gerektiğini bilmesi önemli faktörlerdir.

### **Gözlem Formu 2'ye Yönelik Bulgular**

Gözlem Formu 2 alana özel değerlendirmeleri içermek için hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde problem çözme etkinlikleriyle yapılan derslerde öğretmen ve

öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre hareket edip etmedikleri gözlemlenmiş ve yorumlar da bu doğrultuda yapılmıştır. Bu formda da değerlendirmeler yine sınıf sınıf yapılmıştır. Öğretmenin problem çözme basamaklarını ne kadar anlatabildiği ve öğrencilerin de bu basamaklara göre verdikleri yanıtlar gözlemlenmiştir. Deney grubundaki her bir öğrenci için uygulama sürecinde notlar alınmış ve sürecin sonucunda öğretmen ve öğrenciler için genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 4.24

Gözlem Formu 2'ye Yönelik Bulgular

|                                                                                                        | 6.<br>SINIF | 7.<br>SINIF | 8.<br>SINIF |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Öğrencilere temel problem durumunu sunması                                                             | İyi         | İyi         | İyi         |
| Öğrencilere temel problemin niteliğini, alanını anlamaları için yardımcı olması                        | İyi         | İyi         | Orta        |
| Öğrencilerin temel problemle ilgili ikincil problemleri ortaya koyabilmesi için onlara yardımcı olması | İyi         | İyi         | İyi         |
| Problem çözümü için bilgi toplanmasını desteklemesi                                                    | İyi         | İyi         | Orta        |
| Öğrencilere problemle ilgili verileri sınıflandırabilecekleri etkinlikler yaptırması                   | İyi         | İyi         | İyi         |
| Öğrencilerin problemin çözümüne yönelik çeşitli önerilerini ortaya koyması için fırsat tanınması       | İyi         | Orta        | İyi         |
| Öğrencilere bulunan çözüm yollarından en yararlı olanı seçtirmesi                                      | İyi         | Orta        | Orta        |
| Öğrencilerin problemin çözüm yolunu uygulamalarına olanak sağlaması                                    | İyi         | İyi         | İyi         |
| Öğrencilere kullanılan problem çözme yönteminin değerlendirilmesine olanak sağlaması                   | İyi         | İyi         | Orta        |
| Problem durumunu anlamaya/araştırmaya istekli olması                                                   | İyi         | İyi         | Orta        |
| Problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışması                                | Orta        | Orta        | Orta        |
| Problemle ilgili verileri bulmaya çalışması                                                            | İyi         | Orta        | Orta        |
| Problemle ilgili bulduğu verileri düzenleyip kullanması                                                | Orta        | Orta        | İyi         |
| Problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretmesi                                                   | Orta        | Orta        | Orta        |
| Bulduğu fikirlerden en iyisini seçmeye çalışması/tespit etmesi                                         | İyi         | İyi         | İyi         |
| Çözüm yolunu uygularken dikkatli ve uygun davranması                                                   | İyi         | Orta        | Orta        |
| Kullandığı problem çözme yöntemini değerlendirmesi                                                     | İyi         | İyi         | İyi         |



6. sınıf deney grubu öğrencilerinin dersini yürüten Türkçe öğretmenin problem çözme basamaklarına göre süreci yürütmesi ile ilgili veriler yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Bu sınıfta dersi işleyen öğretmenin özellikle işaret dili konusunda donanımlı olması problem çözme sürecinin öğrencilere aktarılması konusunda sorun yaşanmamasını sağlamıştır. Öğretmenin öğrencilere temel problem durumunu sunma; öğrencilere temel problemin niteliğini, alanını anlamaları için yardımcı olma; öğrencilerin temel problemle ilgili ikincil problemleri ortaya koyabilmesi için onlara yardımcı olma; problemin çözümü için bilgi toplanmasını destekleme; öğrencilere problemle ilgili verileri sınıflandırabilecekleri etkinlikler yaptırma; öğrencilerin problemin çözümüne yönelik çeşitli önerilerini ortaya koyması için fırsat tanıma; öğrencilere bulunan çözüm yollarından en yararlı olanı seçtirme; öğrencilerin problemin çözüm yolunu uygulamalarına olanak sağlama; öğrencilere kullanılan problem çözme yönteminin değerlendirilmesine olanak sağlama basamaklarında iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dersi işleyen öğretmenin problem çözme sürecini öğrencilere yeterli düzeyde aktardığı görülmüştür. Bu durum derste olumlu tutumların oluşmasını, öğrencilerin istekli olmalarını, dersin akıcılığının üst seviyede devam etmesini sağlamıştır. Sağlıklı bir problem çözme sürecinin öğrencilere aktarılması için öğretmenin özellikle işaret diline hâkim olması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

6. sınıf deney grubu öğrencilerinin etkinliklerde problem çözme sürecine uygun gelişim gösterip göstermedikleri de yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin problem durumunu anlamaya/araştırmaya istekli olması basamağında iyi; problemle ilgili verileri bulmaya çalışması basamağında orta; problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışma basamağında iyi; problemle ilgili bulduğu verileri düzenleyip kullanma basamağında orta; problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretme basamağında orta; bulduğu fikirlerden en iyisini seçmeye çalışma/tespit etme basamağında iyi; kullandığı problem çözme yöntemini değerlendirme basamağında iyi; çözüm yolunu uygularken dikkatli ve uygun davranma basamaklarında iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Dersi işleyen öğretmenin sürece ve etkinliklere hâkim olması, işaret dilindeki donanımı ve mesleki tecrübesinden dolayı öğrencilerin de problem çözme sürecini

olumlu yansıttıkları görülmektedir. Sağlıklı bir problem çözme sürecinin işlemesi için öğretmen - öğrenci iletişiminin sağlam olması gerektiği görülmüştür.

Yukarıdaki tabloya 7. sınıf deney grubu bağlamında bakıldığında öğretmenin öğrencilere temel problem durumunu sunma basamağında iyi; öğrencilere temel problemin niteliğini, alanını anlamaları için yardımcı olma basamağında iyi; öğrencilerin temel problemle ilgili ikincil problemleri ortaya koyabilmesi için onlara yardımcı olma basamağında iyi; problemin çözümü için bilgi toplanmasını destekleme basamağında iyi; öğrencilere problemle ilgili verileri sınıflandırabilecekleri etkinlikler yaptırma basamağında iyi; öğrencilerin problemin çözümüne yönelik çeşitli önerilerini ortaya koyması için fırsat tanıma basamağında orta; öğrencilere bulunan çözüm yollarından en yararlı olanı seçtirme basamağında orta; öğrencilerin problemin çözüm yolunu uygulamalarına olanak sağlama iyi; öğrencilere kullanılan problem çözme yönteminin değerlendirilmesine olanak sağlama basamaklarında iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf deney grubunda uygulama sürecinde görev alan öğretmenin büyük tecrübe sahibi olması, işaret diline son derece hâkim olması ve öğrencilerle çok yakından ilgilenmesi hem etkinliklerin işlenmesi sürecinde hem de problem çözme sürecinde olumlu bir gösterge olarak yorumlanmıştır.

7. sınıf deney grubu öğrencilerinin etkinliklerde problem çözme sürecine uygun gelişim gösterip göstermedikleri tabloda verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin problem durumunu anlamaya/araştırmaya istekli olma basamağında iyi; problemle ilgili verileri bulmaya çalışma basamağında orta; problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışma basamağında orta; problemle ilgili bulduğu verileri düzenleyip kullanma basamağında orta; problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretme basamağında orta; bulduğu fikirlerden en iyisini seçmeye çalışma/tespit etme basamağında iyi; kullandığı problem çözme yöntemini değerlendirme basamağında orta; çözüm yolunu uygularken dikkatli ve uygun davranma basamaklarında iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Dersi işleyen öğretmenin sürece, etkinliklere ve işaret diline hâkim olması öğrencilerin problem çözme sürecini kavradıkları görülmektedir. Öğrencilerin

etkinliklerde yazma ve konuşma becerilerinde gelişim göstermelerinin üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme etkinlikleriyle bağlantılı olduğu da görülmüştür.

Yukarıdaki tablo 8. sınıf deney grubu açısından incelendiğinde öğretmenin öğrencilere temel problem durumunu sunma basamağında iyi; öğrencilere temel problemin niteliğini, alanını anlamaları için yardımcı olma basamağında orta; öğrencilerin temel problemle ilgili ikincil problemleri ortaya koyabilmesi için onlara yardımcı olma basamağında iyi; problemin çözümü için bilgi toplanmasını destekleme basamağında orta; öğrencilere problemle ilgili verileri sınıflandırabilecekleri etkinlikler yaptırma basamağında iyi; öğrencilerin problemin çözümüne yönelik çeşitli önerilerini ortaya koyması için fırsat tanıma basamağında iyi; öğrencilere bulunan çözüm yollarından en yararlı olanı seçtirme basamağında orta; öğrencilerin problemin çözüm yolunu uygulamalarına olanak sağlama iyi; öğrencilere kullanılan problem çözme yönteminin değerlendirilmesine olanak sağlama basamaklarında orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

8. sınıf deney grubunda uygulama sürecinde görev alan öğretmenin problem çözme basamaklarına göre etkinliklerin işlenmesi, uygulanması ve öğrencilere aktarılmasında yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenin tecrübeli olması, öğrencileri iyi tanınması ve işaret dilini iyi düzeyde bilmesi problem çözme sürecini başarılı bir şekilde anlatmasına kaynaklık etmiştir.

8. sınıf deney grubu öğrencilerinin etkinliklerde problem çözme sürecine uygun gelişim gösterip göstermedikleri tabloda verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin problem durumunu anlamaya/araştırmaya istekli olma basamağında orta, problemle ilgili verileri bulmaya çalışma basamağında orta; problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışma basamağında orta; problemle ilgili bulduğu verileri düzenleyip kullanma basamağında iyi; problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretme basamağında orta; bulduğu fikirlerden en iyisini seçmeye çalışma/tespit etme basamağında iyi; kullandığı problem çözme yöntemini değerlendirme basamağında orta; çözüm yolunu uygularken dikkatli ve uygun davranma basamaklarında iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Bu sınıfta uygulama sürecinde dersi yürüten öğretmenin etkinliklere ve işaret diline hâkim olması aynı başarının öğrencilerde de oluşmasını sağlamıştır. Üst düzey

düşünme becerisi olan problem çözme becerisinde sekizinci sınıf öğrencilerinin beklenen seviyeye yakın oldukları görülmüştür.

#### 4.2.2. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi ile İlgili Öğrenci Görüş Alma Formuna Yönelik Bulgular<sup>7</sup>

İşitme engelli öğrencilere süreç sonunda uygulanan görüş alma formunda sekiz soru yer almıştır. Her bir soruya ilişkin öğrenci görüşleri başlıklar halinde incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

*İşitme Engelli Öğrencilerin Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılan Görsel Okuma/Sunu Etkinliklerine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları*

Uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerine daha önce herhangi bir derste bu ya da buna benzer bir yöntem veya teknikle ders işleyip işlemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı bu soruya ‘hayır’ cevabını vermişlerdir ( $f = 16$ ). Buna göre işitme engelli öğrencilerin hiçbiri, daha önce herhangi bir derste problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunuya dayalı ya da buna benzer bir uygulama ile ders işlememişlerdir.

Tablo 4.25

*Deney Grubu İşitme Engelli Öğrencilerin Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılan Görsel Okuma/Sunu Etkinliklerine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları*

| Kodlar        | $f$       | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Evet          | 0         | 0          |
| Hayır         | 16        | 100        |
| <b>Toplam</b> | <b>16</b> | <b>100</b> |

<sup>7</sup> Bu aşamada hem dersi işleyen Türkçe öğretmenlerinden hem de uzmanlardan görüş alınarak bu uygulama yapılmıştır. Görüş alma formunda yer alan açık uçlu sorular öğretmen tarafından öğrenciye işaret diliyle sorulmuş öğrencilerin verdikleri cevaplar öğretmen tarafından ifade edilmiş ve araştırmacı tarafından ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Örnek olması için bir öğrenciyle yapılan uygulama video kaydına alınmıştır.

*Türkçe Dersinin Problem Çözme Basamaklarına Göre  
Yapılandırılan Görsel Okuma/Sunu Etkinlikleri ile  
İşlenmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri*

Türkçe dersinin problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinlikleriyle işlenmesinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26

*Türkçe Dersinin Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılan Görsel  
Okuma/Sunu Etkinlikleriyle İşlenmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleriyle  
Değerlendirilmesi*

| <b>Maddeler (Olumlu Yönleri)</b>                                          | <b>f</b>   | <b>%</b>  |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|
| Türkçe derslerini eğlenceli hale getirir.                                 | 16         | 100       |
| Türkçe derslerinde konuşma becerilerim gelişir.                           | 16         | 100       |
| Kendimi ifade etmemi sağlar.                                              | 15         | 94        |
| Türkçe derslerinde özgüvenimi artırır.                                    | 15         | 94        |
| Türkçe derslerinde etkili iletişim kurmamı sağlar.                        | 14         | 88        |
| Türkçe derslerinde okuma becerilerim gelişir.                             | 14         | 88        |
| Türkçe derslerinde yazma becerilerim gelişir.                             | 13         | 81        |
| Türkçe derslerine daha fazla vakit ayırmamı sağlar.                       | 13         | 81        |
| Türkçe derslerinde olaylara veya metinlere farklı bakış açısı kazandırır. | 11         | 69        |
| Türkçe derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmemi sağlar.                | 10         | 63        |
| Türkçe derslerinde dinleme becerilerim gelişir.                           | 8          | 50        |
| <b>Toplam</b>                                                             | <b>145</b> | <b>83</b> |
| <b>Maddeler (Olumsuz Yönleri)</b>                                         | <b>f</b>   | <b>%</b>  |
| Bana ağır ve karışık geldi anlamadım.                                     | 3          | 19        |
| Türkçe derslerinde stresli olmama sebep olur.                             | 1          | 6         |
| <b>Toplam</b>                                                             | <b>7</b>   | <b>15</b> |

Yukarıdaki 4.26 numaralı tablo bir dereceli puanlama formu niteliğindedir. Formda “olumlu” ve “olumsuz” likertleri yer almaktadır. İşitme engelli öğrenciler

maddelerle ilgili görüşlerini bu iki likertten birisini tercih ederek yapmışlardır. Buna göre soru kapsamında yer alan on bir maddenin ikisi için işitme engelli öğrencilerin tamamı (% 100) olumlu görüş belirtmiştir. Bu iki maddenin dışında en fazla olumlu olarak işaretlenen diğer iki madde (Kendimi ifade etmemi sağlar. Türkçe derslerinde özgüvenimi artırır.) öğrenciler (% 94) tarafından kabul görmüştür. Tabloya bakıldığında olumlu yönlerden en az işaretlenen maddeler ise (Türkçe derslerinde olaylara veya metinlere farklı bakış açısı kazandırır. Türkçe derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmemi sağlar. Türkçe derslerinde dinleme becerilerim gelişir.) gözlem formlarında yer alan bulgularla örtüşmektedir. Uygulama yapılan öğrencilerin işitme engelli olması dinleme becerilerini de etkileyecektir. Bunun yanı sıra gözlem formlarında öğrencilerin problem çözme süreçlerinde zaman zaman da zorlandıkları ifade edilmişti. Tabloda yer alan olumlu yönlerden en az işaretlenen maddelerden *“Türkçe derslerinde olaylara veya metinlere farklı bakış açısı kazandırır. Türkçe derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmemi sağlar.”* maddelerinin de bu anlamda tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

#### *Süreç Boyunca Uygulamanın Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri*

Yapılan uygulamanın işitme engelli öğrencilerin en çok ve en az hoşuna giden yanlarıyla ilgili görüşler Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27

*İşitme Engelli Öğrencilere Göre Uygulamanın En Çok ve En Az Hoşuna Giden Yanları*

| <b>Maddeler (En çok hoşlarına giden yanlar)</b>            | <b>f</b>   | <b>%</b>  |
|------------------------------------------------------------|------------|-----------|
| Etkinliklerin videoyla verilmiş olması                     | 16         | 100       |
| Etkinliklerin resimlerle verilmiş olması                   | 16         | 100       |
| Etkinliklerin günlük yaşama yönelik olması                 | 16         | 100       |
| Diğer derslerden farklı bir biçimde işlenmesi              | 15         | 94        |
| Fikirlerim hakkımda öğretmenimden almış olduğum dönütler   | 12         | 75        |
| Fikirlerim hakkımda arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler | 12         | 75        |
| Problem çözme becerimi çeşitli yönleriyle görmüş olmam     | 11         | 69        |
| Farklı çözüm önerilerini öğrenmiş olmam                    | 11         | 69        |
| Diğer (belirtiniz)                                         | 0          | 0         |
| <b>Toplam</b>                                              | <b>109</b> | <b>85</b> |
| <b>Maddeler (En az hoşlarına giden yanlar)</b>             | <b>f</b>   | <b>%</b>  |
| Fikirlerim hakkımda öğretmenimden almış olduğum dönütler   | 4          | 25        |
| Fikirlerim hakkımda arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler | 4          | 25        |
| Diğer derslerden farklı bir biçimde işlenmesi              | 1          | 6         |
| Diğer (belirtiniz)                                         | 0          | 0         |
| <b>Toplam</b>                                              | <b>9</b>   | <b>15</b> |

Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerle işlenen Türkçe dersinin işitme engelli öğrencilerin hem eğitimlerinden zevk almalarına hem de üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle işitme engelli öğrenciler tarafından benimsenen/benimsenmeyen, onların hoşlarına giden/gitmeyen yönlerin ortaya çıkarılması amacıyla böyle bir soru sorulmuştur.

Buna göre öğrencilerin tercihlerine sunulan sekiz maddenin tamamı işitme engelli öğrencilerin en az yarısından fazlasının hoşuna gitmiş, olumlu bulunmuştur. Bu maddelerden *etkinliklerin resimlerle verilmiş olması*, *etkinliklerin videoyla verilmiş olması* ve *etkinliklerin günlük yaşama yönelik olması* maddeleri bütün öğrenciler tarafından işaretlenmiştir (% 100). *Diğer derslerden farklı bir biçimde işlenmesi*

maddesi 15 (% 94); *fikirlerim hakkımda öğretmenimden almış olduğum dönütler* ve *fikirlerim hakkımda arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler* maddeleri 12 (% 75); *problem çözme becerimi çeşitli yönleriyle görmüş olmam* ve *farklı çözüm önerilerini öğrenmiş olmam* maddeleri 11 (% 69) kişi tarafından işaretlenmiştir.

Bu veriler ışığında işitme engelli öğrencilerin uygulamada dersin görseller ışığında ve günlük yaşama yönelik işlenmesini çok olumlu buldukları görülmektedir. Zaten işitme engelli bir öğrencinin de en fazla hoşuna gidecek, ilgisini çekebilecek örnekler görseller ve günlük yaşamı aktaran materyallerdir. Öte yandan dersin diğer derslerden farklı işlenmiş olması yine öğrenciler tarafından en çok işaretlenen maddelerin başında gelmektedir. Diğer derslerin birçoğu - görsel sanatlara yönelik dersler hariç - kitaplar ve metinler ekseninde işlendiğinden öğrencilerin bu maddeyi de yüksek oranda işaretlemeleri kayda değer bir göstergedir.

Uygulamanın en az hoş giden yanları olarak *fikirlerim hakkımda öğretmenimden almış olduğum dönütler* ve *fikirlerim hakkımda arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler* maddeleri (% 25) belirtilmiştir. Günlük yaşamda insanlar fikirlerini ifade ettiklerinde karşı tarafın bu fikirlerine yönelik tepkilerinden etkilenmeleri ne kadar doğal bir durum ise işitme engelli öğrencilerin de bu maddelerle ilgili olarak en az hoş giden yanları olarak belirtmeleri son derece normaldir. Sınıf ortamında öğretmenlerinden ve arkadaşlarından gelen tepkileri olumsuz anlamda algılamaları da pek hoşlarına gidecek bir durum değildir.

Tablo 4.27’incelendiğinde hem en çok hoş giden yanlar için hem de en az hoş giden yanlar için işitme engelli öğrencilerin fikir beyan etmedikleri görülmüştür. Bu durum uygulamanın öğrencilerce olumlu bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### *İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Becerilerini Karşılaştırma Durumları*

Deney grubundaki işitme engelli öğrencilerin “Uygulama yapılmadan önceki ile uygulama yapıldıktan sonraki yazma becerinizi karşılaştırdığınızda, yazma becerileriniz arasında bir fark oluştuğunu düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı bu soruya ‘evet’ cevabını



vermişlerdir (% 100). Buna göre işitme engelli öğrencilerin tamamı, uygulama yapılmadan önce ile uygulama yapıldıktan sonra yazma becerileri arasında bir fark olduğunu söylemişlerdir.

Tablo 4.28

*İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama Öncesi ile Uygulama Sonrası Yazma Becerileri Arasındaki Fark (Evet-Hayır)*

| Kodlar        | <i>f</i>  | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Evet          | 16        | 100        |
| Hayır         | 0         | 0          |
| <b>Toplam</b> | <b>16</b> | <b>100</b> |

Sorunun devamında “evet” cevabını verenlere yönelik olarak “*ne tür farklılıklar olduğunu yazınız*” şeklindeki yönergeye gelen cevaplar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4.29

*İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama Öncesi ile Uygulama Sonrası Yazma Becerileri Arasında Oluşan Farklılıklar*

| Kodlar                                              | <i>f</i> | %  |
|-----------------------------------------------------|----------|----|
| Yazma isteğinin artması                             | 6        | 38 |
| Yazma konusunda eksikliklerin/hataların azalması    | 5        | 31 |
| Yazarken kendini rahat hissetme                     | 5        | 31 |
| Yazma becerisini daha fazla sevme                   | 5        | 31 |
| Kendini daha rahat ifade etme                       | 3        | 19 |
| Yazarken konunun farklı yönlerini ortaya koyabilme  | 2        | 13 |
| Farklı türde yazılar (şiir, öykü, deneme vb.) yazma | 1        | 6  |
| Yazma kurallarına daha fazla özen gösterme          | 1        | 6  |
| Metnin bütünlüğüne dikkat etme                      | 1        | 6  |

Tablo 4.29’a göre işitme engelli öğrenciler, uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma becerileri arasında birçok farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

farklılıklardan en fazla vurgulanan ifade *yazma isteğinin artmasıdır* (% 38). *Yazma konusunda eksikliklerin/hataların azalması, yazma becerisini daha fazla sevme ve yazarken kendini rahat hissetme maddeleri* de bu maddeden hemen sonra en çok dile getirilen maddeler olmuştur (% 31). Tabloda dikkat çeken nokta işitme engelli öğrencilerin yazma becerisi hakkında isteklerinin artması ve yazma becerisini daha fazla sevme maddelerinin Gözlem Formu 1’de yer alan çoğu verilerle örtüşmesidir.

Uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma becerileri arasında birçok farklılık olduğunu ifade den öğrencilerin bir kısmından alınan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*“İlk başlarda etkinliklerde yazma becerisinin verilen kısımlarını sevmiyordum. Zamanla yazma isteğim arttı.”* (Ö5)

*“Yazma konusunda daha az hata yapmaya çalışıyorum. Bunda uygulanan etkinliklerin faydası oldu.”* (Ö11)

*“Yazarken kendimi daha rahat hissediyorum.”* (Ö6 - Ö10)

*“Yazma, artık nefret ettiğim bir iş değildir.”* (Ö14)

*“Herhangi bir yazıyı yazarken belli kurallara daha fazla dikkat ediyorum (başlık, paragraf, noktalama işaretleri vb).”* (Ö9)

*“Yazmayı seviyordum, şimdi daha çok seviyorum.”* (Ö16)

*“Artık değişik türdeki (şiir, öykü, deneme vb.) yazıları yazmayı daha fazla seviyorum.”* (Ö7)

*“Bu etkinlikler sayesinde yazdıklarımda ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki bağlantıyı daha rahat kurabiliyorum.”* (Ö15)

*“Yazacağım konuyu aklımda daha rahat canlandırabiliyorum.”* (Ö4)

*“Yazdığım metnin tamamındaki bütünlüğe ve tutarlılığa daha fazla dikkat ediyorum.”* (Ö1)

*“Konunun farklı yönlerini ortaya koyabiliyorum.”* (Ö3)

*“Yazma becerimde tek bir yöne bağlanmayıp konuya uygun örnek ve benzetmeler verebiliyorum.”* (Ö2)

*Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılan  
Görsel Okuma/Sunu Etkinlikleriyle Yürütülen  
Uygulamada Daha Farklı Neler Yapılabileceği*

Uygulamada problem çözme basamaklarına göre görseller aracılığıyla hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır. Bu konuda öğrencilere **“problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinlikleriyle yürütülen bu derste size göre daha farklı neler yapılabilirdi?”** şeklinde bir soru yöneltilmiş ve bu doğrultuda öğrenci öneri ve değerlendirmeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.30

*İşitme Engelli Öğrencilerin Uygulama ile İlgili Öneri ve Değerlendirmeleri*

| <b>Kodlar</b>                             | <b>f</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------------|----------|----------|
| Daha farklı etkinlikler                   | 2        | 14       |
| Diğer derslerin de etkinliklere katılması | 2        | 14       |
| Yeterli görülmesi                         | 10       | 71       |

Tablo 4.30 incelendiğinde öğrencilerin çoğu uygulama sürecinde yapılanları yeterli görmüş ve çok az farklı önerilerde bulunmuşlardır. Bu soruya iki öğrenci cevap vermemiştir. Dolayısıyla değerlendirme 14 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilerden alınan örnek 3 cümle şöyledir:

*“Daha farklı etkinlikler yapılabilirdi.” (Ö7)*

*“Bence çok güzeldi, yeterliydi.” (Ö2 - Ö6 - Ö11)*

*“Diğer derslerin de içinde yer aldığı etkinlikler olabilirdi.” (Ö10)*

Uygulama için hazırlanan etkinliklerin büyük oranda olumlu ve yeterli görülmesi etkinliklerin öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. *Daha farklı etkinlikler yapılabilirdi* diyen öğrenciler herhangi bir etkinlik önerisinde bulunmamışlardır. *Diğer derslerin de içinde yer aldığı etkinlikler olabilirdi* şeklinde görüş bildiren öğrencilerin uygulamada bazı etkinlikleri gözden kaçırdıkları

söylenebilir. Çünkü etkinlikler hazırlanırken disiplinler arası olmasına da dikkat edilmiş ve bu doğrultuda hazırlanan etkinlikler de mevcuttur.

*Uygulamanın Öğrencilere Yeni Şeyler  
Kazandırıp Kazandırmama Durumu*

Bu basamakta öğrencilere **“problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinliklerinde yeni şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?”** şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerin tamamı bu soruya evet cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.31  
*Uygulamanın Öğrencilere Yeni Şeyler Kazandırma Durumu*

| <b>Kodlar</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|---------------|-----------|------------|
| Evet          | 16        | 100        |
| Hayır         | 0         | 0          |
| <b>Toplam</b> | <b>16</b> | <b>100</b> |

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı uygulamanın kendilerine yeni şeyler kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yeni şeyler kazandıklarının farkına varmaları da uygulamanın olumlu yönünü göstermesi açısından kayda değer bir durumdur.

Bu sorunun devamında **“size neler kazandırmış olabilir?”** şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.32  
*İşitme Engelli Öğrencilere Göre Etkinliklerin Kendilerine Sağladığı Yararlar*

| <b>Kodlar</b>                                                | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------|----------|----------|
| Olaylara farklı bakabilme                                    | 5        | 31       |
| Günlük olayları farklı inceleyebilme                         | 5        | 31       |
| Karşılaşılan durumlar/olaylar karşısında farklı fikir üretme | 4        | 25       |
| Hayatta doğruların farklı olduğunu görme                     | 2        | 13       |

Yukarıdaki tabloda problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar gösterilmiştir. Problem çözme becerisinin en temel amaçlarından biri karşılaşılan durumlara birden fazla çözüm bulmadır. Tabloda yer alan *olayları farklı bir şekilde inceleme, olaylara farklı bakabilme, farklı fikir üretme* kodları da bununla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra *hayatta doğruların farklı olduğunu anlama/görme* kodu da öğrencilerin kazandıkları önemli başka bir göstergedir.

Etkinliklerin kendilerine nasıl bir yarar sağladığına yönelik işitme engelli öğrencilerin bir kısmından alınan örnek ifadeler şu şekildedir:

*“Olaylara bakarken farklı düşünmenin veya farklı fikir üretmenin önemini anladım.”* (Ö12)

*“... Herhangi bir problemi görünce şimdi daha farklı bakabiliyorum olaylara.”* (Ö6)

*“Hayatta tek bir doğrunun olmadığını gördüm.”* (Ö1)

*“Etkinliklerin çoğu güncel olduğu için günlük olayları daha farklı inceliyorum.”* (Ö10)

*Bu Tür Etkinliklerin Devam  
Edilip Edilmemesi Durumu*

İşitme engelli öğrencilere **“bu tarz etkinliklerin devam etmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?”** şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda kodlanmıştır.

Tablo 4.33

*İşitme Engelli Öğrencilere Göre Bu Tür Etkinliklerin Devam Edilip Edilmeme Durumu*

| <b>Kodlar</b>  | <b>f</b> | <b>%</b> |
|----------------|----------|----------|
| Devam etmeli   | 14       | 88       |
| Daha az olmalı | 2        | 12       |

Tablo 4.33 incelendiğinde öğrencilerin çoğu bu tarz etkinliklerin devam edilmesi gerektiği düşüncesindedir. Deney grubundaki öğrencilerin özel eğitim grubunda yer alması ve problem çözme becerisinin de üst düzey düşünme becerisi olduğu göz önüne alınırsa *etkinliklerin daha az olması gerekir* görüşünün de anlaşılabilir bir durum olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci görüşlerinden örnek olarak iki cümle aşağıda verilmiştir:

“*Bu tür etkinliklerle işlenen dersler daha verimli ve zevkli geçiyor, devam etmeli.*” (Ö8)

“*Etkinlikler zaman zaman sıkıcı olduğundan bu tür etkinliklerin az olması gerekiyor.*” (Ö16)

#### Uygulamada Tercih Edilen Görseller Hakkında Öğrenci Görüşleri

Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görseller hakkında işitme engelli öğrencilerin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.34  
*Görsel Okuma ve Görsel Sunu Örneklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi*

| Kodlar                                    | f | %  |
|-------------------------------------------|---|----|
| Resimlerin ilgi çekici olması             | 8 | 50 |
| Videoların ilgi çekici olması             | 8 | 50 |
| Görsellerin güncel olması                 | 5 | 31 |
| Görsellerin motive edici olması           | 4 | 25 |
| Görsellerin yazma becerilerini etkilemesi | 3 | 19 |
| Görsellerin konuşma becerisini etkilemesi | 2 | 13 |
| Görseller ve etkinliklerin uyumu          | 2 | 13 |

Tablo 4.34 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin çoğu görsel okuma ve görsel sunu örnekleri hakkında olumlu görüş ifade etmişlerdir. *Resimlerin ilgi çekici olması* (% 50) ve *videoların ilgi çekici olması* (% 50) kodları ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda *görsellerin güncel olması* (% 31) ve *görsellerin motive edici olması* (%)

25) kodlarının da birbirini tamamlayan maddeler olduğu söylenebilir. Yine gözlem formlarına yönelik bulgulara bakıldığında işitme engelli öğrencilerin etkinliklerin başından sonuna kadar etkinliklerde yer alan görsel sunu ve görsel okuma örneklerine büyük bir istekle yöneldikleri ifade edilmişti. Bu bağlamda gözlem formlarında yer alan bulguların bu maddede ifade edilen görüşlerle tutarlı olduğu görülmüştür.

Etkinliklerde yer alan görsel okuma ve görsel sunu örnekleri için öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Resimler çok ilgimi çekti.” (Ö6)*

*“Görseller derse motive olmamı sağladı.” (Ö12)*

*“İzlediğim videolardan bazıları çok etkileyiciydi.” (Ö7)*

*“Görseller sayesinde yazma ve konuşma becerilerinde daha istekli davranıyorum.” (Ö1)*

*“Görsellerin bazılarının güncel olması çok olumlu ve anlamlıydı.” (Ö14)*

*“Görsellerin hemen hemen hepsi etkinlikte istenen problemle uyuyordu.” (Ö13)*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın genel sonuçları ele alınmış, alanda yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan sonuçlar vurgulanmış; bu sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Problem çözme basamakları dikkate alınarak hazırlanmış görsel unsurların 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada çeşitli temalar ekseninde görsel etkinlikler hazırlanmıştır. Uygulanan bu etkinlikler sonucunda işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumları uygun ölçme araçları kullanılarak tespit edilmiş; ortaya çıkan sonuçlar nitel verilerle de desteklenmiştir.

Çalışma sonucunda görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarını geliştirdiği bunun da nitel verilerle örtüştüğü belirtilmiştir. Etkinlikler sonucunda işitme engelli öğrencilerin yazma yazma becerilerini belirlemeye yönelik ön test-ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşturduğu görülmüştür ( $p: .000 < .05$ ). Sürecin gözlemlendiği Gözlem Formu 1 bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik etkinliklerde giderek daha başarılı olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Uygulamanın ilk günlerde yazma etkinliklerinde isteksiz olan olan öğrencilerin süreç sonunda daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu maddelerine bakıldığında ön test - son test arasında maddeler bağlamında son test lehine farklılıklar olduğu görülmüştür. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'nu oluşturan 'dil ve anlatım' alt başlığı maddelerinden başlığın konulması maddesinde son testte ciddi bir artışın sağlandığı



görülürken bu nicel veri Gözlem Formu 1’deki sürecin anlatıldığı ve öğrencilerin yazma etkinliklerinde yavaş yavaş başlık kullandıkları yönündeki nitel veriyle desteklenmiştir.

‘Dil ve anlatım’ alt başlığındaki ana fikir ve duygunun yardımcı fikir ve duygularla desteklendiği yönündeki maddede son test lehine fark olduğu görülmüştür. Bu verinin Gözlem Formu 1’de “Öğrencilerin yardımcı fikirleri söylemeleri istendiğinde başarılı oldukları gözlemlenmiştir.” cümlesiyle örtüştüğü söylenebilir. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’ndaki bu nicel veri, Gözlem Formu 2’de yer alan “Problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışması” maddesinde öğrencilerin göstermiş olduğu gelişimle de desteklenmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden alınan görüşlerde de öğrencilerin etkinlikler sayesinde karşılaşılan durumlar/olaylar karşısında farklı fikir ürettikleri, günlük olayları farklı inceleyebildikleri ve yazarken konunun farklı yönlerini ortaya koyabildiklerini ifade etmeleri de bu maddeyi desteklemiştir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’nun konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılması maddesinde son test lehine yükselme görülmüştür. Uygulanan etkinlikler sayesinde işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde bu tür maddelere daha uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeyi nitel verilerden görüş alma formundaki ‘yazıda metnin bütünlüğüne dikkat etme’ görüşü desteklemektedir. Zira öğrenciler uygulama ile ilgili görüşlerini ifade ederlerken artık yazılı çalışmalarında metnin bütünlüğüne daha fazla dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Yine benzer bir ilişki Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’ndaki konuyu kendine özgü ifadelerle anlatma maddesinde de görülmektedir. Bu maddede son test lehine bir yükselme olmuştur. Görüş alma çalışmasında öğrenciler uygulanan etkinlikler sayesinde gerek yazılı gerek sözlü çalışmalarda olsun kendilerini artık daha rahat ifade ettiklerini vurgulamışlardır.

İşitme engelli öğrencilerin yazma becerisi sonuçlarından birisi de yazım ve noktalama konusunda gösterdikleri gelişimdir. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’ndaki ‘Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur’ ve “Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır” maddelerinde son test lehine yükselmenin olduğu görülmektedir. Uygulanan görsel etkinliklerin öğrencilerin yazma kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı konularında olumlu bir sonuç verdiği tespit edilmiştir. Görüş Alma

Formu’nda işitme engelli öğrenciler, görsel etkinliklerden sonra yazma kurallarına daha fazla özen gösterdiklerini ifade etmeleri bu veriyi desteklemektedir. Yine tutum ölçeğinde yer alan “Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm” maddesinin yer aldığı temadaki son test lehine oluşan ortalama yükselme puanı da bu maddedeki veriyi destekler niteliktedir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’ndaki ‘biçim’ alt başlığında yer alan düzgün, okunaklı ve işlek bir yazının kullanılmasıyla ilgili maddede son test lehine bir yükselmenin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecini anlatan Gözlem Formu 1’de de öğretmenlerin süreç boyunca öğrencilerle bire bir ilgilendikleri ve yazma çalışmalarında kendilerine ciddi anlamda yardımcı oldukları ve yazılarının daha okunaklı olması için çabaladıkları verisiyle örtüşmektedir. Aynı zamanda tutum ölçeğinde yer alan “Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor” maddesinin yer aldığı temadaki ortalama puanın yükselmesi de bu veriyi desteklemiştir.

Çalışma sonucunda görsel etkinlikler işitme engelli öğrencilerin yazma becerinin yanı sıra yazma tutumlarını da olumlu anlamda etkilemiştir. Etkinlikler sonucunda işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı bir farka ulaşılmıştır ( $p: .000<.05$ ). Yazma tutumlarındaki nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

Yazma tutum ölçeği dört tema ekseninde şekillenmiştir. Bu temaların tamamında olumlu anlamda bir yükselme sağlanmıştır.

Tutum ölçeğinde yer alan “Yazı/şiir yazmayı severim” maddesinin yer aldığı temada son test lehine yükselme olmuştur. Öğrencilerin etkinlikler sonrasında yazma eylemini daha fazla sevdikleri sonucuna ulaşılırken bu veriyi Gözlem Formu 1’de yer alan öğrencilerin yazma etkinliklerinde zamanla gelişim gösterdikleri ve çalışmanın sonlarına doğru yazma konusunda daha istekli davrandıkları verisi desteklemektedir. Yine Görüş Alma Formu’nda öğrencilere yöneltilen “uygulama öncesi ve sonrası yazma becerilerini karşılaştırmaları” sorusunda öğrencilerin çoğunun uygulama sonrasında yazma becerisini daha fazla sevdiklerini ve yazma isteklerinin arttığını vurgulamaları da bu veriyi desteklemektedir.

Tutum ölçeğinde yer alan “Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar. Hissettiklerimi yazmayı severim. Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum. Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.” maddelerinin yer aldığı temalarda

son test lehine yükselme sağlanmıştır. Buna göre görsel etkinlikler öğrencilerin yazma tutumlarını, yazmaya karşı olan duygularını olumlu anlamda yükseltmiştir. Görüş Alma Formu’nda yine öğrencilerin etkinlikler sayesinde yazarken kendilerini daha rahat hissettiklerini söylemeleri de bu veriyi desteklemektedir.

Tutum ölçeğinde “Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.” maddesinin yer aldığı *Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme* temasında son test lehine bir yükselme sağlanmıştır. Bu veriyi Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu’ndaki “Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.” maddesindeki puanın son test lehine yükselmesi verisi desteklemektedir. Bunun yanı sıra Görüş Alma Formu’nda öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrası yazma becerilerini karşılaştırmaları istenildiğinde öğrencilerin yazım kurallarına daha fazla özen gösterdiklerini ifade ettikleri ve bunun da bu tutum maddesiyle örtüştüğü görülmektedir.

Tutum ölçeğinde yer alan “Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.” , “Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.” maddelerinin yer aldığı temalarda son test lehine bir yükselmenin sağlandığı tespit edilmiştir. Sürecin anlatıldığı Gözlem Formu 1 verilerine de bakıldığında öğrencilerin kimi yazma etkinliklerinde (eşleştirme, boşluk doldurma vb) çok istekli davrandıkları hatta kimi yerlerde adeta birbirleriyle yarıştıkları vurgulanmıştı. Gözlem Formu 1’de yer alan bu nitel veriler, tutum ölçeğindeki bu nicel veriyi desteklemesi bakımından kayda değerdir.

Çalışmanın nicel verilerini oluşturan yazma becerisi ve tutumlarının yanı sıra nitel verilerin de kimi yerlerde birbirlerini destekleyen sonuçlar meydana getirdiği tespit edilmiştir. Görüş Alma Formu’nda öğrencilere sorulan *etkinliklerin kendilerine neler sağladığı* şeklindeki soruya öğrencilerin, etkinlikler sayesinde olaylara farklı bakabildiklerini, karşılaşılan durumlar/olaylar karşısında farklı fikir ürettiklerini, günlük olayları farklı inceleyebildiklerini ifade etmeleri, Gözlem Formu 2’de yer alan ‘Problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretmesi’ maddesiyle örtüşmektedir. Zira bu maddede deney grubundaki öğrenciler olumlu sonuçlar üretmişlerdir. Bunun yanı sıra Gözlem Formu 1’de de süreç anlatılırken öğrencilerin problemin çözümüne yönelik giderek daha istekli davrandıkları vurgulanmıştı. Yine öğrencilerin Görüş Alma Formu’nda *uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma becerileri arasında nasıl farklılıklar oluştuğu* sorusuna, yazarken konunun farklı yönlerini ortaya koyabildiklerini

söylemleri ve *uygulamada en çok hoşlarına giden yanlar* olarak farklı çözüm önerilerini öğrenmiş olduklarını ifade etmeleri de Gözlem Formu 1 ve Gözlem Formu 2'deki bu verileri desteklemektedir.

Görüş Alma Formu'nda işitme engelli öğrencilerden *görsel okuma ve görsel sunu örneklerini değerlendirmeleri* istendiğinde öğrenciler etkinliklerdeki resimlerin ve videoların ilgi çekici olduğunu, görsellerin kendilerini derse motive ettiğini ve görsellerin güncel olmasının da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler, Gözlem Formu 1'de sürecin anlatılmasında öğrencilerin henüz ilk haftadan itibaren etkinliklerde yer alan görsel unsurlar üzerinde büyük bir istekle fikir belirttikleri ve herkesin derse katılmaya çalıştığı biçimindeki verilerle desteklenmiştir.

Sonuç olarak problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve Türkçe dersine /yazmaya yönelik tutumlarına katkı yaptığı tespit edilmiştir.

### **Tartışma**

İlgili literatürde işitme engelli öğrencilerin yazma tutumlarının incelendiği herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde ancak işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır (Simmons, 1962; Mykleubust, 1964; Siegel ve Allık, 1973; Arnold, 1978; Tuncay, 1980; Yoshinago, Itano ve Synder, 1985; Gormley ve Sarachan Deily, 1987; Girgin, 1987; Erdiken, 1989; Klecan Aker ve Blondeau, 1990; Heefner ve Shaw, 1996; Isaacson, 1996; Yoshinaga, Itano ve Downey, 1996; Marschark, 1997; Wilson ve Hyde, 1997; Haris ve Beech, 1998; Deretarla, 2000; Erdiken, 2003; Linda vd., 2003; Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 2006; Karasu ve Girgin, 2007; Ekinci, 2007; Karal ve Çiftçi, 2008; Antia vd., 2009; Aslan Bağcı, 2009; Şılbr, 2011; Turğut, 2012; Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Tiryaki, 2014;). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ifade edilen bu çalışmalardan kimileriyle paralellik gösterirken kimileriyle de çeşitli yönleriyle farklılık göstermektedir.

Görsellerin yazma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda da görsellerin işitme engelli olmayan öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine katkı yaptığı sonucuna varılmıştır (Özbay, 1995; Yasul, 2014). Görsellerin işitme engelli olmayan öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin incelendiği

çalışmalar da değerlendirilmiştir (Karadağ, 2003; Bozkurt, 2011; Kırbaş ve Orhan, 2011; Saban, 2011).

İşitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde sıklıkla görülen sorunların giderilmesinde (cümlede söz dizimindeki karışıklıklar, eklerin kullanımındaki yanlışlıklar ve noktalama işaretlerinin kullanılmaması vb.) zengin görsel destekli bilgisayar yazılımlarından yararlanılması gerektiğini ifade eden Tiryaki (2014)'nin de bu verisiyle bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği değerlendirilmiştir.

Şılbır (2011) çalışmasında görsel öğelerle desteklenmiş materyaller hazırlamış ve çalışmasının sonucunda işitme engelli öğrencilerin ek kullanma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini tespit etmiştir. İşitme engelli bireyler için teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin ilgilerini artırdığı, daha fazla duyuya hitap eden öğrenme ortamlarının tasarımıyla okuma yazma başarı oranının yükseldiği sonucu bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Tiryaki'nin (2014) *Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezinin sonucunda işitme engelli öğrencilerin görsel öğe içeren sorularda başarılı olduklarını tespit etmesi, öğretmenlerin programda yer alan kazanımları görsel unsurlarla birleştirmeleri gerektiğini ifade etmesi ve bu amaçla hareketli resimler, videolar ve kısa filmlerden yararlanılabileceğini vurgulaması bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da (akt. Tiryaki, 2014) işitme engelli öğrencilerin görsellere dikkat ederek anlamaya yönelik soruları cevaplayabildikleri ifade edilmiştir. Ayrıca Girgin de (1987, s. 11) işitmeyen çocuğun okuma-anlamada görsel sembollerden faydalanacağını belirtmiştir.

Görsellerin işitme engelli olmayan öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. *Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* adlı makalede Kırbaş ve Orhan (2011, s. 712) görsellerin önemli bir parçasını oluşturan resimlerin öğrencilerin yazma becerisine katkısını, geleneksel yazma yöntemine karşı etkisini ve bu doğrultuda derslerde yapılacak yazma çalışmalarına nasıl katkı sağlayacağını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Görsel unsurlardan yararlanılarak yapılan yazma çalışmasında görsellerin öğrencilerin yazma becerisini artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Saban (2011, s. 23)

çalışmasında ana dili Türkçe olmayan çocuklara okuma yazma öğreten öğretmenlerin etkinliklerde görsel ve işitsel materyalleri kullanmaya ağırlık vermesi gerektiğini belirtmiştir. Karadağ da (2003, s. 11) *Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları* adlı çalışmasında fotoğrafların ve resimlerin yazma çalışmalarında kullanımının yazının akışını düzenlemede önemli olduğunu vurgulamıştır. Bozkurt'un (2011, s. 99) *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi* adlı tezinde öğretmenlerin görsellerin derslere etkin katılımında bulunmayan öğrencilerin derslere katılımını sağladığı ve yine öğretmenlerin 'okuma yazma öğretiminde görsellerin hiçbir etkisi yoktur' görüş maddesine hiç katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmiş olmaları görsellerin yazma çalışmalarındaki önemini bir kez daha göstermesi bakımından önemlidir.

Görsel etkinliklerin kullanıldığı bu çalışmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin yazma çalışmalarına *başlık* koymayı öğrenmiş olmalarıdır. Ön testte hiçbir öğrenci çalışmasına başlık ekleyememiş ve bu konuda sıfır puan almış olmalarına karşın son testte hemen hepsi başlık eklemiş ve yazdıkları yazıyla uyumlu başlıklar kullanmışlardır. Çalışmanın bu sonucu Karasu (2004)'nın yaptığı çalışmayla farklılık göstermektedir. Karasu (2004) *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, başlık özelliğini oluşturan davranışlara ilişkin yüzde hesaplaması yapmıştır. 25 öğrenciden 6'sının yazısına başlık koyduğunu, 19'unun ise bir başlık yazamadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinde *kelime tekrarına düştükleri* görülmektedir. Her ne kadar bu maddenin son test ortalama puanının da bir yükselme sağlanmışsa da formun diğer maddelerine göre en az gelişim gösterilen maddelerden biridir. Bu sonuç literatürdeki çoğu çalışmayla örtüşmektedir. Yoshinago Itano ve Synder (1985, s. 79), yaptıkları çalışmada 10-15 yaş aralığında 49 işitme engelli çocuğun yazı örneklerini, normal işiten yaşlıtlarının yazı örnekleri ile şekil ve anlam açısından karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin kelimeleri sık tekrar ettiklerini bildirmişlerdir. Yine işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu ve bu yüzden yazılarında sözcük tekrarını sık yaptıkları diğer araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Simmons, 1962; Mykleubust, 1964;

Erdiken, 1989, s. 25; Heefner ve Shaw, 1996, s. 59; Klecan Aker ve Blondeau, 1990, s. 278-280 akt. Karasu, 2004).

*Yazım kurallarına dikkat etme* maddesinde işitme engelli öğrencilerin görsel etkinlikler sonucu yavaş da olsa bir gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre görsel okumaya dayalı etkinlikler, işitme engelli öğrencilerin yazım kuralları konusunda gelişme göstermelerine katkı yapmıştır. Karasu (2004) da yaptığı yazılı anlatım çalışmasında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri özellikleri içinde puanların en homojen dağıldığı kısmın yazım kurallarına uygunluk olduğunu ve bireysel yazı düzeltme çalışmaları yapılan işitme engelli öğrencilerin yazım kurallarına ilişkin davranışlarda gelişme sağlayabildiklerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Tiryaki (2014), Erdiken (2003), Tuncay (1980), Karasu ve Girgin (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da işitme engelli öğrencilerin yazım kurallarına uygunluk konusunda yavaş da olsa gelişim gösterdiklerini söylemeleri bu çalışmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Marschark (1997) tarafından hazırlanan yapı ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin kavramları doğru olarak yazmaya dikkat etmeleri sağlanmıştır. Bu sayede örnek olarak, “sıfır” kelimesi yerine “sıfın, sınıf, boş” veya “kurbağa” kelimesi yerine “kurba, kurbağ” şeklindeki kullanımların azaldığı sonucu da bu çalışmayı desteklemektedir.

Çalışmanın bu maddesi Linda vd.’nin (2003) yaptıkları çalışmada işitme engelli öğrencilerin yazım kuralları konusunda çok düşük başarı gösterdikleri sonucuyla farklılık göstermektedir.

Karal ve Çiftçi’nin (2008) araştırmaları sonucunda işitme engelli öğrencilerin özellikle ünlü ya da ünsüzleri karşılayan harflerin yan yana kullanıldığı veya harf sayısı fazla olan sözcüklerde daha fazla yazım hatası yaptıkları yolundaki tespitleri; Arnold’un (1978) işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında harf eksilttikleri, sözcüğü uygun yerde kullanamadıkları ve harf ekleme davranışında bulundukları tespiti ve Isaacson’un (1996) işitme engelli öğrencilerin eklerin kullanımında hata yaptıkları biçimindeki sonuçlar tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tüfekçioğlu (2006) da işitme engelli çocukların yazma becerilerinde ek kullanmama ve sözdizimsel gibi yazım hatalarının olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada yazım kuralları konusunda bir gelişme sağlanmış olmasına rağmen işitme engelli öğrencilerin yine de yazım kuralları konusunda hatalı kullanımlarda

bulundukları da tespit edilmiştir. İşitme engelli öğrencilerde görülen bu sorun normal öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında da görülmüştür. Nitekim Özbay (1995), *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma* adlı doktora tezinde öğrencilerin yazılı kompozisyonlarda karşılaşılan en önemli eksikliklerin yazım yanlışları olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin görsel etkinlikler sonucunda gelişme gösterdikleri maddelerden biri de noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma becerileridir. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu maddelerindeki sonuçlara bakıldığında öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda son testte gelişme kaydettikleri görülmektedir. Çalışmanın bu maddesi İsaacson (1990), Karasu (2004) ve Tiryaki'nin (2014) çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde noktalama işaretleri konusunda başarısız oldukları vurgulanmıştır.

Görsel etkinliklerin işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olduğu maddelerden birisi de *konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır* maddesidir. Bu madde etkinlikler sonrasında anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu sonuç Gormley ve Sarachan Deily'nin (1987, s. 164) çalışmalarında ulaştığı sonuçla paraleldir. Gormley ve Sarachan Deily yaptıkları çalışmada anlamlı etkinlikler yoluyla yazma sürecinden geçen ve deneyimler edinen işitme engelli öğrencilerin de yazının bütünlüğüne dikkat ederek, içeriği geliştirmeye çalıştıklarını ve düşüncelerini daha iyi düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu'nun 'Biçim' alt başlığında *kâğıdın kenarlarında, uygun boşlukların bırakılması* maddesi uygulanan görsel etkinlikler sonucunda yükselme göstermiştir. Karasu'nun (2004) yaptığı araştırmada kâğıdı kullanma düzeninde işitme engelli öğrencilerin ortalama başarıları düşük bulunmuştur. İlgili çalışma bu çalışmanın sonucuyla farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumları bazı değişkenler açısından da ele alınmıştır. Bu değişkenlerden birisi de işitme kaybı derecesidir. Alan yazın tarandığında işitme kaybının yazma becerisi düzeyinde etkili olup olmadığı konusunda bulgulara ulaşılmıştır.



Araştırmacılar tarafından vurgulanan ortak görüş, işitme kaybının tek başına yazılı anlatım beceri düzeyini açıklamada yeterli olmayacağı yönündedir (Yoshinaga Itano ve Downey, 1996). Bu araştırmada işitme kaybının öğrencilerin yazma becerilerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada orta derecede, ileri derecede ve çok ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin son test yazma beceri puanları birbirine oldukça yakındır ve ön teste göre her üç gruptaki öğrencilerin puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Erdiken'in (2003) çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatımlarında gelişme gösterebildikleri biçimindeki sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Turğut'un (2012) yaptığı çalışmada işitme kaybı ortalaması arttıkça yazılı anlatım beceri düzeyi düşmüştür. Bu bağlamda bu çalışma ilgili araştırmacının ulaştığı sonuçla farklılık göstermektedir. Benzer sonuca Yoshinaga Itano, Synder (1985, s. 87) ve Antia vd., (2009) de ulaşmıştır. Bu araştırmalarda işitme kaybı derecesi arttıkça yazma beceri düzeyinin düştüğü belirtilmiştir. Ekinci'nin (2007, s. 43) işitme engelli çocuklardaki dilsel gelişimin sadece işitme kaybı derecesi ile doğrudan bir ilişkisi olmadığını, birçok etkenin dil gelişimini etkilediği biçimindeki sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. İşitme kaybının tanılanma ve cihazlandırma yaşı, eğitime başlama yaşı, eğitimin sürekliliği, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailede yaşayan işitme engelli sayısı, anne babanın işitme engelli olup olmadığı, evde kullanılan iletişim yöntemi, çocuğun hangi okula gittiği, işitme cihazların kontrolü ve sürekli kullanımı, okulda kullanılan eğitim yöntemi, okul ve sınıf ortamları, işitme cihazı ya da koklear implant kullanımı gibi birçok etken işitme engelli çocukların yazılı ve sözlü dil becerilerini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Ekinci, 2007).

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde sınıf değişkenine göre farkın olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf değişkenine göre anlamlı farka ulaşamamıştır. Benzer sonuca Karasu (2004, s. 106) da ulaşmıştır. Karasu, yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında fark bulamamıştır. Bu sonuç bu çalışmanın sınıf değişkenindeki sonucuyla örtüşmektedir.

Haris ve Beech (1998), Gürgür (2001), Aslan Bağcı (2009, s. 74), Şılbr (2011), Sarıkaya ve Uzuner (2013, s. 48), Tiryaki (2014)'nin yaptıkları çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinde görsellerden yararlanılması gerektiği

yönündeki sonuçları ve görüşleri bu çalışmanın ulaştığı sonuçları desteklemesi bakımından önemlidir. Alan yazın taramasında görsel okuma etkinliklerinin işitme engelli öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle işitme engelli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanına önemli bir katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışmada problem çözme basamaklarına göre görsel etkinlikler hazırlanmış ve 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Benzer çalışma ilköğretimin birinci kademesinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilere de uygulanabilir.
2. Bu çalışmada problem çözme basamaklarına göre görsel etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yine görsel etkinlikler başka modeller ekseninde hazırlanıp işitme engelli öğrencilere uygulanabilir.
3. Görsel okuma etkinliklerinin işitme engelli öğrencilerin diğer dil becerilerine etkisi araştırılabilir.
4. Görsel etkinliklere dayalı benzer çalışmalar işitme engelli olmayan öğrencilere de uygulanabilir. Böylece işitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılma durumları sağlanmış olur.
5. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri çeşitli değişkenler açısından da ele alınmıştır (cinsiyet, sınıf, işitme engelli oluş zamanı, şu anki cihaz kullanım durumu, işitme kaybı derecesi, anne ve babanın eğitim durumu). Benzer çalışma başka şehirlerde farklı değişkenler ekseninde de incelenebilir.

6. Bu etkinlikler özel eğitim kapsamına giren diğer öğrencilere de uygulanabilir (zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, fiziksel yetersizliği olan öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, çoklu yetersizliği olan öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler, duygu davranış bozukluğu olan öğrenciler).

7. Görsellerin işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği bu çalışmayla görülmüştür. Dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında görsel unsurlara yönelik metin ve çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açak, M. (2011). *İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Futbolcuların Benlik Saygıları ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Eğitim.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akay, V. (2008). *İşitme Engellilerde Beden Eğitimi Spor ve Rekreasyon Aktivitelerinin Eğitim Bütünlüğü Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Akçamete, G. (2003). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Akçamete, G. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. A.Ataman (Ed.), *İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar* içinde (s. 311-358). Ankara. Gündüz Eğitim.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34, Sayı 154.

- Akpınar, Ş. (2014). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı:14, 83-98.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım - Kompozisyon Sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2006b). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Programları*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Allen, T.E. (1986). *Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students: 1974 and 1983*. In A.N. Schildroth & M.A. Karchmer (Eds.). *Deaf Children in America* (pp. 161-206). Boston: MA College-Hill.
- Alpiner, J.G. & McCarthy, P.A. (1987). *Rehabilitative Audiology: Children and Adults*. Williams and Wilkins.
- Andrews, J.F., Leigh, I.W., Weiner, M.T. (2004). Deaf People: Evolving Perspectives From Psychology, Education and Sociology. *Pearson Education inc, United States of America*, 39-44.
- Antia, S.D., Jones, P.B., Reed, S., Kreimeyer, K.H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *J Deaf Stud Deaf Educ* (14), 293-311.
- Arı, E. (2013). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Sevil Büyükalın Filiz (ed.), *Temel Kavramlar* (ikinci baskı) içinde (s. 1-23). Ankara: PegemA.

- Arısoy, A. (1995). *37-72 Aylar Arasındaki İleri Derecede İşitme Özürlü Çocukların Motor Gelişimi ile İlgili Becerilerinin İncelenmesi*. (Bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arnold, P. (1978). The Deaf Child's Written English - Can We Measure Its Quality?. *J.Brit., Assn. Teachers of the Deaf*, 2(6).
- Artut, K. ( 2001 ). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Aslan Bağcı, Ö. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademedeki) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Asman, D., Markowitz, Z. (2001). The Use of Real Word Knowledge in Solving Mathematical Problems. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed). 25th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education: Vol 2. Netherlands: *Utrecht University* pp. 65-72.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Atay, M. (2007). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*. İstanbul: Özgür.
- Atkinson, R. (1999). *Psikolojiye Giriş* (çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş.
- Aydoğdu, M.Z. (2014). *9. Sınıf Üstün Zekalı Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri ve Van Hile Geometri Düşünme Düzeyleri ile İlişkilendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aysan, F. (1988). *Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmede Kullandıkları Stratejilerin ve Üstbilişsel Davranışlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bağcı, A.Ö. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademedede) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Baki, K. (2014). *Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Matematikte Sözel Problem Çözme Becerilerine Etkiliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Baran Ayata, N. (2007). *Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.

Başaran, M. (2003). *4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay. (ed.), *Görsel Okuryazarlığı* (birinci baskı) içinde (s. 351-378). Ankara. PegemA.

Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar İçin)*. Ankara: PegemA.

Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belgin, E. & Darıca, N. (1995). *İşitme Engelli Çocukların Erken Tanısında ve Eğitiminde Aileye Öneriler*. Ankara: Unicef.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim.
- Boothroyd, A. (1997). Auditory Development of the Hearing Child. *Scandinavian Audiology*, 26 (Supply.46), 9-16.
- Boran, A., Aslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.
- Bowe, F. (2000). Physical, Sensory and Healthy Disabilities: An Introduction. *Prentice Hall inc, New Jersey*. 8-12, 261-262.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Börekçi, M. (2009). *Yapı ve İşlev Bakımından Türkiye Türkçesinde Sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.
- Brenner, S.L. (1997). *Storytelling and Story Schema: A Bridge to Listening Comprehension Through Retelling*. (Doctora Dissertation). Ohio University.
- Brill, J. M., Kim, D. and Branch, R. M.. (2001). *Visual Literacy Defined. The Results of a Delphi Study Can IVLA Define Visual Literacy?* In R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds). *Exploring The Visual Future: Art Design, Science and Technology*. (9-15) VA: IVLA.



- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Bulut, K. (2015). *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Carlson, H. (1997). Living With Disability, Bick Publishing House. *United States of America*, 67-75.
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, L. (2002). *Key to Effective Learning* (3rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. (2007). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök.
- Chamberlain, C., Mayberry, R.I. (2000). Theorizing About the Relation Between ASL and Reading. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (221-259).
- Chi, M.T. (2005). Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 21-30.
- Cole, E.B. (1992). Promoting Emerging Speech in Birth to 3 Year-Old Hearing Impaired Children. *The Volta Review*, (94), 63-77.
- Considine, D. (1986), Visual Literacy & Children's Books: An Integrated Approach. *School Library Journal*, 5(2), 38-42.
- Coşkun, E. (2002). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 3(9), 41-51.

- Coşkun, E. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol. (Ed.), *Yazma Becerisi* içinde (s. 49-91). Ankara. PegemA.
- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Covey Stephen, R. (2006). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Çeçen, M.A. (2011). Yazma Eğitimi. Murat Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. içinde (s. 127-144). Ankara. PegemA.
- Çelenk, S. (2001). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım.
- Çeliker, Z.P., Ege, P. (2005). İşitme Engelli Çocukların Konuşmalarının Anlaşılabilirliğini Etkileyen Faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 19-32.
- Çetin Ş. (2013). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Sevil Büyükalın Filiz. (ed.), *Probleme dayalı öğrenme* içinde (s. 233-248). Ankara. PegemA.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Damar, M. (2007). *İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen “Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu” Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. & Altun, E. (Ed.) (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (10.baskı). Ankara: PegemA.
- Depaire, I. (2007). Conseillère pédagogique en Arts Visuels, IA 33
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve Görsel Okumanın Bir Metnin Ana Düşüncesini Bulma ile Metni Analiz Etme Üzerine Etkilerinin Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS-II*: 67-84.
- Duch, B.J., Groh, S.E., Allan, D.E. (2001). The Power of Problem-Based Learning, a Practical “How to” For Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline. *Sterling*. 40-48.
- Duchastel, P.C. (1980). Research on Illustrations in Instructional Text. *ERIC Document*. ED215324. 57-70.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen*

*Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, D. (2007). *Türkçe Konuşan İşitme Engelli Çocukların Ad Durum Eklerini Kullanım Becerilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Elffenbein, J.L., Hardin-Jones, M.A. and Davis, J.M. (1994). Oral Communication Skills of Children Who Are Hard of Hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, (37), 216-226.

Elliot, B., Oty, K., McArthur, J. and Clark, B. (2001). The Effect of an Interdisciplinary Algebra/Science Course on Students' Problem Solving Skills, Critical Thinking Skills and Attitudes Towards Mathematics. Southeastern. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32 (6), 811-816.

Engin, N. (2005). *İşitme Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdal, İ.T. (2006). *Gestalt Kuramının Grafik Tasarımına Etkilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Erdem, E. (2006). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Arkadaş.

Erdemir, E. (2007). *İşe Almada Aday Odaklılık: Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem’de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 Yas İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdiken, B. (2003). İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı (YABDA). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 79-95.
- Erdiken, B. (2010). İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde İki Yaklaşım ve Değerlendirme. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(186), 85-105.
- Eren, A. (2003). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Matematik Dersinde Öğretmen Kanısına Dayalı Olarak Verilen Notlar ile Gözlem Formu Kullanarak Verilen Notların Geçerliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Erkan, İ. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Basamaklarına Problem Bağlamlarının Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erol, B. & Darıca, N. (1995). *İşitme Engelli Çocukların Erken Tanısında ve Eğitiminde Aileye Öneriler*. Ankara: Unicef.
- Ertürk, B. (2003). İşitme Özürlü Çocukların Ailelerine Öneriler. Ankara: TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Mina Ajans Matbaacılık.
- Fidan, M. & Yılmaz Ş. (1998). *Reklamcılık*. Ankara: TÜBİTAK.
- Flower, L. (1981). *Problem Solving Strategies For Writing*. Newyork: Harcourt Brace Javanovich, Inch.
- Foshay, R. & Kirkley, J. (2003). *Principles for Teaching Problem Solving*. U.S.A: Plato Learning.

- French, J.N. & Rhoder, C. (1992). *Teaching thinking skills theory and practice*. Newyork & London: Garland Publishing Inc.
- Genç, M. (2012). Öğretmenlerin Çoklu Zeka Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 77-88.
- Girgin, C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme, Konuşma veya Görme Sorunu Olan Çocuğunu Eğitimi. Umran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme Engelli Çocuklar İçin Bireysel ve Grup Eğitimi*. içinde (s. 14). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish Hearing Impaired Student's Reading Comprehension With Miscue Analysis Inventory. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 68-84.
- Girmen, P., Şentürk, İ., Öztürk, A. ve Anılan, H. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Gormley, K. and Sarachan, D.B. (1987). Evaulating Hearing Impaired Students' Writing: a Practical Approach. *Volta Rewiev*, (89), 157-170.

- Göçer A., Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(3), 790-799.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Gömleksiz, M.N., Kan, A.Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3).
- Greenfield, M. (2002). *Narrative Differences of Children With Normal Hearing in General Education and Mainstreamed Children With Hearing Loss of Ages Four, Five and Six Years*. (Doctora Dissertation). New York University.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm>'den 17 Ocak, 2006'da edinilmiştir.
- Gültaş, G. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Uşak.
- Güldenoğlu, İ.B. (2012). *İşiten ve İşitme Engelli Okuyucuların Kelime İşleme ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Gültekin, E. (2012). *İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Gürsan, S. (2014). 9. Sınıf Öğrencilerinin Sıra Dışı Problem Çözme Becerileri: *Deneyisel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Harris, M., Beech, J.R. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 205-216.
- Heefner, D.L., Shaw, P.C. (1996). Assessing the Written Narratives of Deaf Students Using the Six-Trait Analytical Scale. *Volta Review*, 98 (1), 45-68.
- Heefnner, DL. and Pamela, C.S. (1996). Assesing the Written Narratives of Deaf Students Using the Six Trait Analytical Scale. *Volta Rewiev*, (1), 45-68.
- Hegarty, M., Mayer, R. E., Monk, C. A. (1995). Comprehension of Arithmetic Word Problems: A Comparison of Successful and Unsuccessful Problem Solvers. *Journal of educational psychology*, 87(1), 18.
- Heppner, P.P. and Krauskopf, C.J. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*, 15 (3), 371-447.
- Hertzog, C., Kramer, F.A., Wilson, R.S., Lindenberger, U. (2009). Enrichment Effects on Adult Cognitive Development: Can the Functional Capacity of Older Adults Be Preserved and Enhanced? *Psychological Science In The Public Interest*, 9(1), 1-65.



- Higgins, K.M. (1997). The Effect of Long Instruction in Mathematical Problem Solving on Middle School Students Attitudes, Beliefs and Abilities. *Journal of Experimental Education*, 66 (1), 5-28.
- Holt, J.A. (1993). Stanford Achievement Test (8th edition): Reading Comprehension Subgroup Results. *American Annals of the Deaf*, (138), 172-175.
- Holt, J.A., Traxler, C.B., Allen, T.E. (1996). *Interpreting the Scores: A user's Guide to the 9th Edition Stanford Achievement Test for Educators of Deaf and Hardof-Hearing Students*. Unpublished manuscript. Gallaudet University Washington, DC.
- Horvat, M., Kalakian, L., Croce, R. & Dahlstron, V. (2011). *Developmental/Adapted Physical Education*. Pearson Education Inc.
- İlgin, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Metinlerle Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Isaacson, J. E., Vora, N. M. (2003). Differential Disgnosis and Treatment of Hearing Loss. *American Family Physician*. 68 (6), 1125-1132.
- Isaacson, S. (1996). Simple Ways to Assess Deaf or Hard of Hearing Students' Writing Skills. *Volta Review* 98(1), 183-200.
- Isaacson, S., Luckner, J. L. (1990). Teaching Expressive Writing to Hearing Impired Students. *Journal Of Childhood Communication Disorders*, 13(2), 135-152.
- Işık, A. (2013). *İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Spor Yapan Çocukların Fiziksel ve Motorik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem Solving Learning Outcomes. *Educational Technology Research and Development*. 45 (1), 65-94.

- Kaner, S. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (Ed. Ataman, A.) Ankara: Gündüz Eğitim.
- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları. *TÜBAR-XIII-Bahar*, 79-92.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe.
- Karal, H., Çiftçi, E. (2008). İşitme Engelli Bireylerin Eğitim Sürecinde Bilgisayar Destekli Animasyonlardan Yararlanma. *IETC*, 470-474.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karataş, İ. (2008). *Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

- Karatekin, N., Durmuş A. & Işılak H. (2005). *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Bilgitek.
- Kavcar, C., Sever, S. & Oğuzkan, F. (1998). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara: Engin.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (Ed. Canan İleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırbaş, A., Orhan, S. (2011). Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* (6), 705-714.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem Çözme Yöntemiyle Düzenlenmiş Beden Eğitimi Derslerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleriyle İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klecan Aker, J., Blondeau, R. (1990). An Examination of the Written Stories of Hearing-Impaired School-Age Children. *Volta Review*, 92 (6), 275-282.
- Kocabıyık, D. (2013). İşitme Engelli Öğrencilere Türkçe Eğitimindeki Bazı Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4).
- Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi sunulan bildiri, Ankara.

- Kretschmer, R. R., Kretschmer, L. W. (1978). *Language Development And Intervention With the Hearing Impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçükahmet, L., Borçbakan, H. & Karamanoğlu, S. (2001). *İlköğretimde Drama*. Ankara: Nobel.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Levie, W. H., Lentz, R. (1982). Effects Of Text Illustrations: A review Of Research. *Educational Communication And Technology Research*, 30(4), 195-232.
- Levin J. R. (1979). On Functions Of Pictures In Prose. *Report From The Project On Studies In Language*. Wisconsin: The University Of Wisconsin Madison.
- Levin J. R. (1982). Pictures As Prose Learning Devices. In A. Flamer W. Kintsch, *Advances In Psychology: Discourse Processing* (418-419). Amsterdam: Northholland Publishing.
- Linda, J. S., Brittan A. B., Tomblin, J. B. (2003). Exploring the Language and Literacy Outcomes of Pediatric Cochlear Implant Users. *Ear Hearing*, (24), 236-247.
- Maasen, B., Povel, D. (1985). The Effect of Segmental and Suprasegmental Corrections on the Intelligibility of Deaf Speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, (78), 877-886.
- Maden, S. & Karadağ, Ö. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme* (birinci baskı) içinde (s. 221-260). Ankara. PegemA.

- Mahwah, N. J. & Erlbaum Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper Row.
- Maitles, L., Publisher, R. (1998). *Teachers' Guide to Developing Reading Skills*. Scotland: U.K.
- Makaroğlu, B. (2012). İşitme Engelli Yetişkinlerin Türkçe Biçimbilimi Farkındalığı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 53-63.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları için Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marschark, M. (1997). *See Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford: Oxford.
- Marschark, M., Harris, M. (1996). Success and Failure in Learning to Read: The Special Case of Deaf Children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: LEA.
- Marschark, M., Rhoten, C., Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *J Deaf Stud Deaf Educ*, (12), 269-82.
- McAllister, H. (1994) Common Sense Problem Solving and Cognitive Research. <http://www.hawaii.edu/suremath/cognitive.html> Web adresinden 15 Haziran 2007'de edinilmiştir.
- McGarr, N. and Osberger, M. J. (1978). Pitch deviancy and Intelligibility of Deaf Speech. *Journal of Communication Disorders*, (11), 237-247.
- MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008). Ankara: MEB.

- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Meyen E., L. Skrtic T. M. (1995). Special Education Student Disability. *Love Publishing Company Denver, Colorado*, 458-459.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga Itano, C., Connor, C.M. and Jerger, S. (2007). Current State of Knowledge: Language and Literacy of Children ith Hearing İmpairment. *Ear Hearing*, (28), 740-753.
- Morgan, C. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Musselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? a Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-11.
- Musselman, C., Szanto, G. (1998). The Written Language of Deaf Adolescents: Patterns of Performance, *J. of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 245-257.
- Myklebust, H. R. (1964). *The Psychology of Deafness*. NY: Grune&Stratton.
- O'Halpin, R. (1997). Contransive Stress in the Speech of Profoundly Deaf Children: A Preliminary Investigation. *The Volta Review*, 99 (2), 89-105.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim* (2. Baskı). Ankara: Emel.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon Öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Eğitimi*. Ankara: Anı.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz - Okulda, İş Yerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1* (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişkiye Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir Erem, N. H. (2015). *Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. baskı). Ankara: PegemA.
- Özer, N., B. Dönmez (2013). Güvenlik Kameraları ve Okul Güvenliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. s. 437-448.

- Özkırımlı, A. (2002). *Türk Dili - Dil ve Anlatım - Yaşayan Türkçe Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Özsoy, B. (2007). *Türkçe Konuşan 7-12 Yaş İşitme Engelli Çocuklarda Ünlü Seslerin Süre ve Frekans Özellikleri ile Konuşma Anlaşılabilirliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, Y. (1982). *Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. Eskişehir: Eskişehir İ.T.İ.A İletişim Bilimleri Fakültesi.
- Öztürk Akçalar, S. (2007). *Ortopedik Engellilerin Sosyalleşmesine Sporun Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paul, P. & Jackson, D. W. (1994). *Toward a Psychology of Deafness: Theoretical and Empirical Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Polat, G. B. (2012). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Türkçe-Matematik Birlikteliğinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Polat, P. (2009). İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler, (Çevrimiçi), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/44/369.pdf>, 30 Aralık 2009.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It*. Princeton. NJ: Princeton University.
- Posamentier, A. S. & Krulik, S. (1998). *Problem-Solving Strategies for Efficient and Elegant Solutions*. California: Corwin Press Inc.



- Quellette, G., Dagostino, L., Carifio, J. (1998). The Relationship of Children's Expectations for Structure in Story to their Knowledge of Literature and their Reading Ability. *Reading Improvement*, 35(3), 98-113.
- Quigley, S., Power, D., Steinkamp, M. (1977). The Language Structure of Deaf Children. *Volta Review*, (79), 73-84.
- Quigley, S. P., Paul, P. V. (1984). ASL and ESL?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 17-26.
- Quinsland, L. K. (1993). Cognitive Progressing and Development of Concepts by Deaf Students. *Ameican Annals of the Deaf*, (135), 280-284.
- Richek, M., Caldwell, J., Schudt Jennings, J. H., Lerner, J. W. (2002). Reading Problems Assessment and Teaching Strategies. *Allyn and Bacon Fourth Edition*, Boston.
- Rosen, Y., Mosharraf, M. (2014). *New Methods in Online Assessment of Collaborative Problem Solving and Global Competency*. Paper presented ad International Association for Educational Assessment Conference, Singapore.
- Russell, W., Quigley, S., Power, D. (1976). *Linguistics and Deaf Children*. Washington, DC: A.G. Beli Assodation for the Deaf.
- Saban, A. (2001). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Santana, R., Torres, S. (2003). Desarrollo comunicativolinguístico en el niño sordo profundo [Communicative linguistic development in the profoundly deaf child]. In M. Puyuelo & J. A. Rondal (Eds.). *Manual de desarrollo yalteraciones del lenguaje [Manual of language development]* (pp. 205–251). Barcelona, Spain: Masson.
- Sarıkaya, E., Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 1(1), 31-61.

- Schirmer, B. R., Bailey, J., Fitzgerald, S. M. (1999). Using a Writing Assessment Rubric for Writing Development of Children who are Deaf. *Exceptional Children* 65(3), 383-397.
- Schirmer Barbara, R. (2000). *Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf*. Boston: Allyn and Bacon Second Edition.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learn to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics*. In D.A.
- Seferoğlu Sadi, S. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım*. Ankara: PegemA.
- Selvi, H. H. (2004). *Resmi İşitme Engelliler Eğitim Kurumlarının İşlevsel Süreçlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Sevim, O. (2014). Akademik Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/6, Spring 2014, 943-957.
- Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Siegel, A.W., Allık, J. P. (1973). A Developmental Study of Visual and Auditory Short-Term Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12(4), 409-418.

- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Simmons, A. A. (1962). A comparison of the type - Token Ratio Ofspoken and Written Language of Deaf Children. *The Volta Review*, (64), 417-421.
- Smet, B. De. L. (2005). *Visual Representation In Instructional And Research Environments: Facilitating And Misleading Effects*. <http://Odur.Let.Rug.N L/-Bosveld/Hp0607/Ondorzoek/Visrepr.Pdf>
- Sönmez, Ö. (2005). *L'Enseignement de la culture-civilisation française dans les manuels scolaires utilisés en Turquie*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nantes: Université de Nantes (France).
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stokes, S. (2005). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 1(1),10-18
- Stopford, V. (1987). Understanding Disability: Causes, Characteristics, and Coping, Routledge. *Chapman and Hall inc., New York*, 137-140.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2(5) 159-177.
- Szabo, M., Dwyer F., De Melo H. (1981). Visual Testing - Visual Literacy's Second Dimension. *Educational Commnications Technology Journal*, 29, 177-187.

- Şahin, Ç., Kıran, I. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31.
- Şılbir, L. (2011). *İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Okuma Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel Yardım Paketi: GÖRYAP*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tashakkori, A., Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tavukçu, K. (2006). *Fen Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. & Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Tiryaki, E. N. (2014). *Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tomas, S. (1999). Creative Problem-Solving: An Approach to Generating Ideas. *Hospital Materiel Management Quarterly*, 20, p.33.

- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Töre, C. G. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test (9th ed.): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Study and Deaf Education*, (5), 337-345.
- Tuncay, H. (1980). *İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri ile Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, Z. (2006). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu olan Çocukların Eğitimi. Umran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi*. içinde (s. 47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Turğut, N. (2012). *İşitme Engelli 10 - 14 Yaş Arası Çocuklarda İşitme Düzeyi ile Yazılı Dil Becerisi İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı İki Eğitim Ortamında Sözel İletişim Eğitimi Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İÇEM, Eskişehir.

- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar: Eskişehir İlindeki Normal Okullarda Eğitim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Durumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (2006). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme Kaybının İşitme Fonksiyonu Üzerindeki Etkileri*. içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. . Umran Tüfekçioğlu (Ed.). *Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri İşitme Engelli Çocuklarda Erken Dil Gelişimi*. içinde (s. 97 - 118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U., Eripek, S., Kırcaali İftar, G., Özyürek, M., Ataman, A., Tekin İftar, E., Batu, S., Başal, M., Vuran, S. & Cavkaytar, A. (2007). *Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Uluçamlıbel, L. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Problem Çözme Teknikleri ve Etkinlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ungan, S. (2013). Dinleme Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde. (s. 135-161). Ankara: PegemA.
- Uysal, A. (2010). *İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar, Öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.

- Van Oyen, H., Tafforeau, J., Demanest, S. (2001). The Impact of Hearing Disability on Well-being and Health. *Soz Praventivmed*, 46 (5), 335-343.
- Walker, L., Munro, J., Rickards, F. W. (1998). Literal and Inferential Comprehension for Student who are Deaf or Hard of Hearing. *Volta Review*, 100(2), 87-104.
- Wilson, T. and Hyde, M. (1997). The Use of English Pictures to Facilitate Reading Comprehension by Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 333-341.
- Winkel, B. J. (2001). Getting to the Mall: An Activity for Problem Solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 921.
- Wolk, S., Allen, T. E. (1984). A 5-Year Follow-up of Reading-Comprehension Achievement of Hearing-Impaired Students in Special Education Programs. *Journal of Special Education*, (18), 161-176.
- Yalın, H. İ. (2003). Görsel Okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yaşamsal, A. (2010). *Koklear İmplant Olma Yaşının Yazılı Dil Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, V. (2010). *Azim Varsa Engel Yoktur*. İstanbul: Türdav.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, A. (2014). *Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. İ., Yalçın, N. (2008). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 165-187.
- Yıldız, A. (2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yilmazer, Y. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Yılmaz, Y. (2006). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.), *Yazma öğretimi içinde* (s. 203-276). Ankara: PegemA.
- Yoshinaga Itano, C., Downey, D. M. (1996). The Effect of Hearing Loss on the Development of Metacognitive Strategies in Written Language. *Volta Review*, 98(1), 97-144.
- Yoshinaga Itano, C., Snyder, L. (1985). Form and Meaning in the Writen Language of Hearing Impaired Children. *Volta Rewiev*, (87), 75-90.
- Yoshinaga Itano, C. (1994). Hearing Impairment and Language Disorders. K. G. Butler (Ed.). *Beyond the Sentence Level: What's in a Hearing-Impaired Child's Story?* (pp. 144-156). An Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland.



## EKLER

## EK 1. Resmi İzin Belgesi

|                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FORM:2</b>                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                     |
| <b>T.C.</b><br><b>MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI</b><br><b>Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü</b>                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
| <b>ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU</b>                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                     |
| <b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                     |
| Adı Soyadı                                                                                                                                                                                                                  | Bünyamin SARIKAYA                                                                                                                                   |
| Kurumu / Üniversitesi                                                                                                                                                                                                       | Atatürk Üniversitesi                                                                                                                                |
| Araştırma yapılacak iller                                                                                                                                                                                                   | Erzurum                                                                                                                                             |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.                                                                                                                                                                              | Palandöken İlçesi Dedekorkut İşitme Engelliler Ortaokulu                                                                                            |
| Araştırmanın konusu                                                                                                                                                                                                         | Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerin 6, 7, ve 8. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Tutumlarına Etkisi |
| Üniversite / Kurum onayı                                                                                                                                                                                                    | Kurum Onayı İle                                                                                                                                     |
| Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi                                                                                                                                                                                       | Araştırma Önerisi                                                                                                                                   |
| Veri toplama araçları                                                                                                                                                                                                       | Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu, Gözlem Formu, Türkçe Dersi İle İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği                    |
| Görüş İstenilecek Birim / Birimler.                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                     |
| Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi. |                                                                                                                                                     |
| Komisyon Kararı                                                                                                                                                                                                             | Oybirliği ile Kabulüne                                                                                                                              |
| Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                     |
| <b>KOMİSYON</b>                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                     |
| 18.1.2016<br>Komisyon Başkanı<br>Çiğdem HOPUR<br>Şube Müdürü                                                                                                                                                                | Üye<br>Tunç AĞAVER                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                             | Üye<br>Mesut ARAS                                                                                                                                   |



**T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 36648235/605/767840  
**Konu:** Araştırma İzni  
Bünyamin SARIKAYA

21.01.2016

**MÜDÜRLÜK MAKAMINA**

**İlgi :** Atatürk Üniversitesi'nin 12/01/2016 tarihli ve 1600008050 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Bünyamin SARIKAYA'nın Palandöken İlçesi Dedekorkut İşitme Engelliler ortaokullarında araştırma yapma isteği Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. *Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak yapılması şubemizce uygun görülmektedir.*

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
21.01.2016

Yüksel ARSLAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağı: [erzurum.meb.gov.tr](http://erzurum.meb.gov.tr)  
e-posta: [irge25@meb.gov.tr](mailto:irge25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d7e7-3247-3d6a-adaa-6ea8 kodu ile teyit edilebilir.

**EK 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanımı Etik İzni**

fsusar@pau.edu.tr (fsusar@pau.edu.tr)

[Kişilere ekle](#)

19.05.2015

Kime: bünyamin srky



Atıfta bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz.

**Merhabalar hocam tezinizde geliştirdiğiniz yazmaya yönelik tutum ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. İzin verirseniz memnun olurum... (Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi doktora öğrencisiyim)**

### EK 3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

|     |                                                                     | Tamamen Uygun | Oldukça Uygun | Kısmen Uygun | Çok Az Uygun | Hiç Uygun Değil |
|-----|---------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-----------------|
| 1.  | Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.                   |               |               |              |              |                 |
| 2.  | Hissettiklerimi yazmayı severim.                                    |               |               |              |              |                 |
| 3.  | Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.                         |               |               |              |              |                 |
| 4.  | Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.                                 |               |               |              |              |                 |
| 5.  | Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.                             |               |               |              |              |                 |
| 6.  | Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.           |               |               |              |              |                 |
| 7.  | Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.   |               |               |              |              |                 |
| 8.  | Canım sıkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.             |               |               |              |              |                 |
| 9.  | Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.                           |               |               |              |              |                 |
| 10. | Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.                   |               |               |              |              |                 |
| 11. | Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim.                        |               |               |              |              |                 |
| 12. | Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.                   |               |               |              |              |                 |
| 13. | Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.                      |               |               |              |              |                 |
| 14. | Yazı/şiir yazmayı severim.                                          |               |               |              |              |                 |
| 15. | Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez.                             |               |               |              |              |                 |
| 16. | Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir.                                      |               |               |              |              |                 |
| 17. | Yazmak bana ilginç gelir.                                           |               |               |              |              |                 |
| 18. | Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.                                  |               |               |              |              |                 |
| 19. | Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.             |               |               |              |              |                 |
| 20. | Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım.                      |               |               |              |              |                 |
| 21. | Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiir çalışması yapılmasını isterim. |               |               |              |              |                 |
| 22. | Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.         |               |               |              |              |                 |
| 23. | Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.                               |               |               |              |              |                 |
| 24. | Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım.                       |               |               |              |              |                 |
| 25. | Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum.                        |               |               |              |              |                 |
| 26. | Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.                   |               |               |              |              |                 |
| 27. | Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.        |               |               |              |              |                 |
| 28. | Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.                         |               |               |              |              |                 |
| 29. | Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.       |               |               |              |              |                 |
| 30. | Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.                 |               |               |              |              |                 |
| 31. | Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.                            |               |               |              |              |                 |
| 32. | Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.                            |               |               |              |              |                 |
| 33. | Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.                |               |               |              |              |                 |
| 34. | Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiir yazmam.                      |               |               |              |              |                 |
|     | Hissettiklerimi yazmayı severim.                                    |               |               |              |              |                 |

## EK 4. Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

| YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU              |                                                                                   |                                      |                          |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
|                                                  | Yazılı anlatımda aranacak özellikler                                              | Verilmesi gereken puan               | Öğretmenin vereceği puan |
| <b>Bicim</b>                                     | Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır. | 5                                    |                          |
|                                                  | Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.                               | 5                                    |                          |
| <b>Dil ve Anlatım</b>                            | Başlık konuyla ilgilidir.                                                         | 5                                    |                          |
|                                                  | Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.                      | 5                                    |                          |
|                                                  | Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.                                    | 5                                    |                          |
|                                                  | Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.                          | 5                                    |                          |
|                                                  | Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.                                   | 10                                   |                          |
|                                                  | Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.                 | 10                                   |                          |
|                                                  | Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.                       | 10                                   |                          |
|                                                  | Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.                                  | 5                                    |                          |
|                                                  | Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.                               | 5                                    |                          |
|                                                  | Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.                                | 5                                    |                          |
|                                                  | Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.                                          | 5                                    |                          |
|                                                  | Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.              | 5                                    |                          |
|                                                  | Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.                                       | 5                                    |                          |
|                                                  | <b>Yazım ve Noktalama</b>                                                         | Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur. | 5                        |
| Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır. |                                                                                   | 5                                    |                          |

**EK 5. Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerle İşlenen Türkçe Dersi ile İlgili Öğrenci Görüş Alma Formu**

1. Daha önce herhangi bir derste problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinlikleriyle ya da buna benzer bir teknikle ders işlediniz mi?

Evet ( ) (önceki uygulamanızdan bahsediniz):

Hayır ( )

2. Türkçe dersinin problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinlikleri ile işlenmesinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendiriniz.

**A) Olumlu yönleri:**

- ☐ Türkçe derslerinde etkili iletişim kurmamı sağlar.
- ☐ Kendimi ifade etmemi sağlar.
- ☐ Türkçe derslerinde özgüvenimi artırır.
- ☐ Türkçe derslerinde konuşma becerilerim gelişir.
- ☐ Türkçe derslerinde yazma becerilerim gelişir.
- ☐ Türkçe derslerinde okuma becerilerim gelişir.
- ☐ Türkçe derslerinde dinleme becerilerim gelişir.
- ☐ Türkçe derslerini eğlenceli hale getirir.
- ☐ Türkçe derslerine daha fazla vakit ayırmamı sağlar.
- ☐ Türkçe derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmemi sağlar.
- ☐ Türkçe derslerinde olaylara veya metinlere farklı bakış açısı kazandırır.
- ☐ Diğer (belirtiniz) .....

**B) Olumsuz yönleri:**

- ☐ Bana ağır ve karışık geldi, anlamadım.
- ☐ Türkçe derslerinde stresli olmama sebep olur.
- ☐ Diğer (belirtiniz) .....

3. Süreç boyunca uygulamanın **en çok** ve **en az** hoşunuza giden yanlarını belirtiniz.

**En çok** hoşunuza giden yanları:

- ☐ Problem çözme becerimi çeşitli yönleriyle görmüş olmam,
- ☐ Farklı çözüm önerilerini öğrenmiş olmam,
- ☐ Fikirlerim hakkında arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler,
- ☐ Fikirlerim hakkında öğretmenimden almış olduğum dönütler,
- ☐ Etkinliklerin videoyla verilmiş olması,
- ☐ Etkinliklerin resimlerle verilmiş olması,
- ☐ Diğer derslerden farklı bir biçimde işlenmesi,
- ☐ Etkinliklerin günlük yaşama yönelik olması,
- ☐ Diğer (belirtiniz) .....

**En az** hoşunuza giden yanları:

- ☐ Fikirlerim hakkında arkadaşlarımdan almış olduğum dönütler,
- ☐ Fikirlerim hakkında öğretmenimden almış olduğum dönütler,
- ☐ Diğer derslerden farklı bir biçimde işlenmesi,
- ☐ Diğer (belirtiniz) .....

4. Uygulama yapılmadan önceki ile uygulama yapıldıktan sonraki yazma becerinizi karşılaştırdığınızda, yazma becerileriniz arasında bir fark oluştuğunu düşünüyor musunuz? (Cevabınız Evet ise ne tür farklılıklar olduğunu yazınız)

5. Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinlikleriyle yürütülen bu derste size göre daha farklı neler yapılabilirdi? Belirtiniz.

6. Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılan görsel okuma/sunu etkinliklerinde yeni şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Size neler kazandırmış olabilir?

7. Bu tarz etkinliklerin devam etmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?

8. Etkinliklerde kullanılan görsel okuma ve görsel sunu örnekleri için ne düşünüyorsunuz?

**EK 6. Gözlem Formu 1**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Tarih:</b>                        |  |
| <b>Ders/ Gözlem süresi:</b>          |  |
| <b>Sınıf:</b>                        |  |
| <b>Öğretmen Davranışları:</b>        |  |
| <b>Öğrenci Davranışları:</b>         |  |
| <b>Sınıf İçi Fiziksel Koşullar:</b>  |  |
| <b>Karşılaşılan Sorunlar:</b>        |  |
| <b>Dersin Genel Değerlendirmesi:</b> |  |



## EK 7. Gözlem Formu 2

|          |                                                                                                        | İyi | Orta | Zayıf | Çok Zayıf |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|-------|-----------|
| ÖĞRETMEN | Öğrencilere temel problem durumunu sunması                                                             |     |      |       |           |
|          | Öğrencilere temel problemin niteliğini, alanını anlamaları için yardımcı olması                        |     |      |       |           |
|          | Öğrencilerin temel problemle ilgili ikincil problemleri ortaya koyabilmesi için onlara yardımcı olması |     |      |       |           |
|          | Problemin çözümü için bilgi toplanmasını desteklemesi                                                  |     |      |       |           |
|          | Öğrencilere problemle ilgili verileri sınıflandırabilecekleri etkinlikler yaptırması                   |     |      |       |           |
|          | Öğrencilerin problemin çözümüne yönelik çeşitli önerilerini ortaya koyması için fırsat tanınması       |     |      |       |           |
|          | Öğrencilere bulunan çözüm yollarından en yararlı olanı seçtirmesi                                      |     |      |       |           |
|          | Öğrencilerin problemin çözüm yolunu uygulamalarına olanak sağlaması                                    |     |      |       |           |
|          | Öğrencilere kullanılan problem çözme yönteminin değerlendirilmesine olanak sağlaması                   |     |      |       |           |
| ÖĞRENCİ  | Problem durumunu anlamaya/araştırmaya istekli olması                                                   |     |      |       |           |
|          | Problemi açıklama ve onunla ilgili diğer problemleri anlamaya çalışması                                |     |      |       |           |
|          | Problemle ilgili verileri bulmaya çalışması                                                            |     |      |       |           |
|          | Problemle ilgili bulduğu verileri düzenleyip kullanması                                                |     |      |       |           |
|          | Problemin çözümüne yönelik çok sayıda fikir üretmesi                                                   |     |      |       |           |
|          | Bulduğu fikirlerden en iyisini seçmeye çalışması/tespit etmesi                                         |     |      |       |           |
|          | Çözüm yolunu uygularken dikkatli ve uygun davranması                                                   |     |      |       |           |
|          | Kullandığı problem çözme yöntemini değerlendirmesi                                                     |     |      |       |           |

## EK 8. Etkinlikler - Kazanımlar - Temalar - Temel Dil Becerileri

|          |                |
|----------|----------------|
| Ana Tema | : Sevgi        |
| Süre     | : 8 Ders Saati |
| Sınıf    | : 6            |

**1. Etkinlik: Aşağıda verilen görseller size neyi anlatmaktadır? Türkçenin yazım kurallarına uygun bir metin (kompozisyon) yazınız.** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)

**Temel Dil Becerisi:** Yazma-Görsel Okuma

**Kazanım/lar:** - Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

- Standart Türkçe ile yazar.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.



.....  
(BAŞLIK)

**2. Etkinlik: İzlediğiniz videolarda kahramanların/karakterlerin sergiledikleri davranışların sebepleri nelerdir? (Problem çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)**

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma-Dinleme-İzleme<sup>8</sup>-Görsel Okuma

**Kazanım/lar:**

- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
- Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
- Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV ) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.

<sup>8</sup> Dinleme/İzleme kazanımlarına uygunluk belirlenirken öğrencilerin işitme engelli olmalarından dolayı bu tür kazanımlar sadece izleme kazanımları olarak değerlendirilmiştir.



**3. Etkinlik: Yaşadığınız veya bildiğiniz anne - baba sevgisini anlatan olay varsa yazınız.** (Problem çözme III. Basamağı: Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak)

**Temel Dil Becerisi:** Yazma

**Kazanım/lar:** - Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.

- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Olay yazıları yazar

**4. Etkinlik: Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz.** (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi:** Okuma - Görsel Okuma

**Kazanım/lar:**

- Metnin konusunu belirler.
- Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.



Görsel 1



Görsel 2



Görsel 3



Görsel 4



Görsel 5

#### 4.1. Aşağıdaki metinleri okuyarak her metnin sonunda verilen boşlukları doldurunuz.

Çocuk, babasından aldığı harçlığı vaktinden önce bitirmiş ve günlerdir istediği top için yeterli parayı biriktirememişti. Birkaç hafta sonra yaz tatiline girecek olması, onu bu konuda endişelendirip yeni kaynaklar aramaya sevk ediyordu. Evlerine gelen son aylık dergide "Her hizmetin bir ücret karşılığında olduğu"nu okuyunca, sevinçle havaya sıçradı. Buna göre, ailesine yaptığı yardımların da bir karşılığı olmalıydı.

Çocuk bu fikirle harekete geçip gördüğü işlerin listesini çıkardı ve bunların yanına da ücretlerini yazdı. Fırından ekmek almak için 200, çöp dökmek için 100, annesiyle pazara gitmek için 500 lira hiç de fazla sayılmazdı. Aylık toplamı 25 bin lira tutan listeyi imzalayıp annesinin çantasına koyduğunda, bu akıllıca keşfinden dolayı gözleri parlıyordu. Çocuk, ertesi gün yatağının başucunda 25 bin lira ile birlikte küçük bir kâğıt parçası buldu. Kendi hazırladığı listeye benzeyen ve annesinin imzasını taşıyan kâğıtta: "Seni hayatım pahasına dünyaya getirmenin, yıllarca bezlerini yıkamamın; bin

bir güçlkle besleyip büyütmenin karşılığı, sadece sevgindir ve yanağından aldığım bir öpücüktür" yazıyordu. "Kazandığın parayı güle güle harca yavrum." Cüneyt SUAVİ

1. Yukarıdaki metinde “\_ \_ \_ \_ sevgisi” işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak “... numaralı görsel” ile eşleşmektedir.

Şehitler yurdu’dur cennet Vatanım,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak  
Korkma sönmez dilimdeki destanım,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

Vatan dedik namus dedik ar dedik,  
Ana dedik, bacı dedik yâr dedik,  
Şerefle ölmeği cana kâr dedik,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

Tarih’in içinden gelen ses benim,  
Gel deyip çağırın şu nefes benim,  
Uğrunda şehitlik var heves benim,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

ALLAH nidasıyla oluşan ahenk,  
Yükseldi sesimiz yerden arşa dek,  
Cihanda bulunmaz Vatanıma denk,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

Candan bağlanmışız Şahlar Şahına,  
Doğuştan neferiz karargâhına,  
Dönmeyiz baş koyduk güzergâhına,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

Her zerre toprakta ecdat izi var,  
Bayrağa kan verdik renkte özü var,  
Ereninin daha nice sözü var,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak

(MEHMET EREN)

1. Yukarıdaki metinde “\_ \_ \_ \_ sevgisi” işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak “... numaralı görsel” ile eşleşmektedir.

Bir Ağustos gecesi eski köy evinin yıkılmaya yüz tutmuş toprak damında yüreğini dinliyordu Ayşe öğretmen. Tarlalardan gelen saman kokusu ve çekirge sesleriyle hayallere dalmıştı. Uzakta çok uzakta bir köy gördü, güneşin kavurucu sıcağı bu kurak köyde daha etkiliydi sanki. Köye araba çıkmadığı için 45 dakikadır yürüyordu, elindeki bavul gittikçe ağırlaşmıştı. Sonunda köy meydanına vardı köy Muhtarı sevinçle, umut dolu gözlerle karşıladı Ayşe öğretmeni, evine buyur etti fakat Ayşe bir an önce okulu görmek, öğrencileriyle tanışmak istiyordu. Heyecanlıydı nasıl olmasın ilk atamasıydı bu. Bir iki hoşbeşten sonra okula doğru yürümeye başladılar, Muhtar anlatıyor Ayşe dinliyordu, her adımda heyecanını biraz daha kaybederek. Okul harabeye dönmüş içinde hayvan besleniyordu, öğretmen lojmanı ise köy bekçisine verilmişti. Çocuklar çoktan ayrılmışlardı okuldan yaşı büyük olanlar tarlada tapanda daha küçüklerse evlerde.

Birkaç azimli öğrenci köye 4km uzaktaki başka bir köy okuluna gidiyorlardı. Adam olmak memleketlerini kurtarmak için.

Muhtar anlattıkça Ayşe öğretmenin gözleri bulutlandı, kendi köyünü düşündü orada ki okulu, öğrencileri, öğretmensiz geçen yılları. Onun köyündeki okul yıkılmıştı 20 yıldır da köye öğretmen gönderilmemişti. İmkânı olan aileler çocuklarını kasabadaki okula gönderiyor, imkanı olmayanlarsa kaderlerine boyun eğiyorlardı.

Ayşe de çiftçilikle geçinen bir ailenin 7 çocuğundan beşincisiydi. Abileri okumak istememiş babaları gibi çiftçiliği tercih etmişlerdi. Ayşe ise okumak istemiş ve bütün aileden destek görmüştü, en çokta babası Emin efendiden. Emin efendi çok güvenirdi kızına okuyacak, öğretmen olacak derdi. Ayşe de babasının yüzünü kara çıkarmamış birincilikle mezun olmuştu fakülteden. Babasının göğsünü kabartmış, ümitlerine yelken olmuştu. Zira babası şehirde öğretmen olsun istiyordu. Köy yaşantısından kurtulmalıydı kızı bunun için çok çalışmıştı. Ayşe de babası gibi düşünüyordu, şehrin yıldızlarını daha çok sevmişti bu köhne köydeki ay ışığından. Şehrin ışıkları onu da cezbetmişti. Betonarme okullarda, düzenli sınıflarda, temiz önlüklü öğrencileri olsun istiyordu. Bunca sıkıntıdan sonra hak ettiğini düşünüyordu rahat bir yaşamı.

Ama şimdi bu köy, bu çocuklar, harabeye dönmüş okul, Muhtarın umut dolu bakışları. Altüst olmuştu bütün hayalleri. Bir an önce çıkıp gitmeliydi bu köyden, şehrin ışıkları onu bekliyordu. Bunca emek boşuna mıydı? Hayır! Kalamazdı bu köyde, babasına söz vermişti dönemezdi sözünden. Gönlüde bunu istiyordu zaten "ben giderim başkası gelir" dedi ve ardına bakmadan uzaklaştı köyden.

Babasının sesiyle dağıldı düşünceleri. Güneydoğuda kız çocuklarının erken yaşta evlendirildikleri için intihar ettiğinden bahsediyor, ailelerine bin bir lanet ediyor kızıyordu. "Cehalet bu başka bir şey değil" diyordu.

Ayşe öğretmen köyün adını duyduğunda yüreğinin titrediğini hissetti, bedeni buz kesmiş, gözleri alev alev yanıyordu. Ayşe öğretmen bir şeyi hiç bir zaman bilemedi, o köye ondan başka öğretmen gelmemişti ve hiç bir zamanda gelmeyecekti. Çok sonra bir damla gözyaşı aktı göz pınarlarından kaderlerine terk edilmiş tüm köy çocuklarına.

1. Yukarıdaki metinde “\_\_\_\_\_ sevgisi” işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak “... numaralı görsel” ile eşleşmektedir.

Kaan ve ailesi gemide gidiyorlardı. Babası Kaan'ın doğum günü olduğunu biliyordu. Kutlamak için hediye almıştı. Hediyesi ise yolda gelirken ona aldığı çikolata idi. Kaan'ı yanına çağırıldı. Çikolatanın paketini açtı ve paketi denize hiç düşünmeden fırlattı. Kaan'a çikolatayı uzattı. Kaan babasının bu umursamaz durumunu görünce babasına:

- Ne yapıyorsun baba? Görmüyor musun yanında duran çöp kutusunu, niçin ona atmıyorsun da denize attın?

Kaan'ın bu sözleri üzerine babası şaşkın bir ifadeyle:

- Ne diyorsun oğlum sen. Ben senin doğum gününü kutlamak için sana bir şey alıyorum sen ise gitmiş onun çöpünü düşünüyorsun. Kaan babasının bu sözlerine kızgın bir tavırla cevap verir:

-Nasıl böyle düşünürsün baba. O kirlettiğin denizde yaşayan milyonlarca canlı var. Senin yaşadığın ortam kirlendiği zaman ne kadar rahatsız oluyorsan denizde yaşayan canlılar da aynen öyle rahatsız oluyorlar.

Babası yaptıklarından biraz olsun utanarak anlamış bir biçimde:

- Evet haklısın Kaan. “Sen bile bunun farkına vardın ancak ben anlayamadım. Sana söz veriyorum bir daha böyle bir şey olmayacak. Doğum günün kutlu olsun.” der. Kaan anne ve babasının boynuna sarılır.

1. Yukarıdaki metinde “\_\_\_ sevgisi” işlenmektedir.

2. Bu metin içerik olarak “... numaralı görsel” ile eşleşmektedir.

Sıcak bir yaz günüydü. Ahmet, babası ve Metin balığa çıkmışlardı. Ahmet hayvanları hiç sevmez onlarla dostluk kurmazdı. Hemen hemen gördüğü her hayvanı öldürürdü.

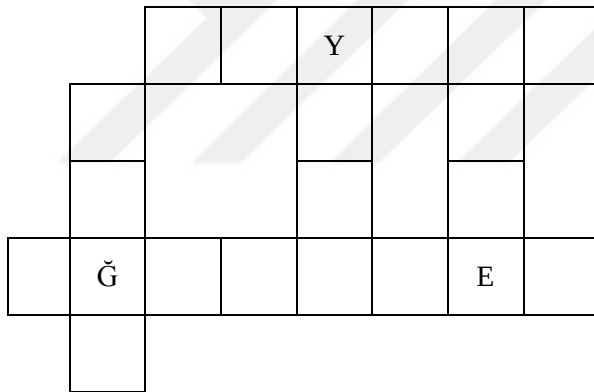
Yemleri taktıktan sonra oltaları atıp beklemeye başladılar. O anda Ahmet bir çığlık attı. Bir yılan ayağını dal sanarak dolanıyor, tırmanıyordu. Ahmet bağılıyor, ne yapacağım bilemiyordu. Babası hiç kımıldamamasını söyledi, biraz sonra yılan uzaklaşıp gitti. O zaman Ahmet anladı ki insanın hayvana zararı olmazsa o da zararsız oluyordu. Metin ise hayvan dostuydu, karıncayı bile incitmezdi. Ahmet hem korkudan hem de pişmanlıktan susup kalmıştı. Babası ona: Hayvansız dünya düşünebilir miyiz? hiç dedi. Kuşlar olmasa doğadaki cıvıldaşmaları duyamayız, arı olmasa bal olmaz, koyun inek olmasa et, süt olmaz ve daha birçok şeyden mahrum kalırız. Allah kimini doğayı



renklendirsin, kimini de insana yararlı olsun diye yaratmıştır, kimisini öldürürüz ama bize yararı da zararı da olmayan hayvanı niye öldürelim? dedi. Ahmet artık yaptıklarına bin pişman olmuştu, artık kuş vurmayacak ne de hayvan öldürecekti söz verdi, daha sonra da: Seni anlıyorum baba dedi Ahmet hem de çok iyi anlıyorum. O akşam eve dönerken Ahmet sanki yepyeni bir çocuk olmuştu. Abdi SARIKAYA

1. Yukarıdaki metinde “\_\_\_\_\_ sevgisi” işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak “... numaralı görsel” ile eşleşmektedir.

**4.2. Metin ve görsellerle ifade edilen sevgi türlerini aşağıdaki bulmacada uygun yerlere yerleştiriniz.**



**5. Etkinlik: Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz.** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak/Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)

**5.1. Verilen görsellerde değişik bakış açıları sunulmuştur. Her bir görselin vermek istediği mesajı altına yazınız.**

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma/Yazma

**Kazanım/lar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.



Görsel 1

Verilmek istenen mesaj:



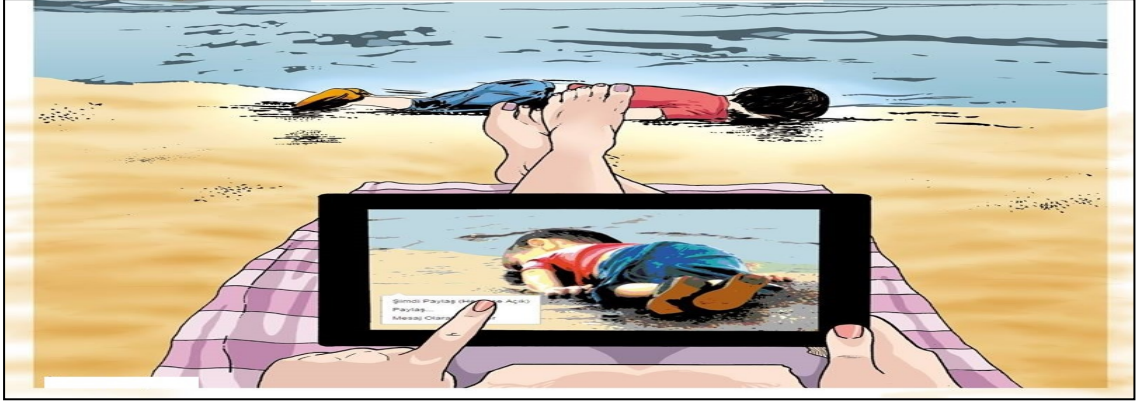
Görsel 2

Verilmek istenen mesaj:



Görsel 3

Verilmek istenen mesaj:



Görsel 4

Verilmek istenen mesaj:



Görsel 5

Verilmek istenen mesaj:

**5.2. Söz Varlığını Zenginleştirme Etkinliği // Aşağıdaki kavramların yanına uygun olan görselin numarasını yazınız.**

**Temel dil becerisi: Okuma**

**Kazanım/lar:** - Söz varlığını zenginleştirme

| Kavram                                    | Görsel No |
|-------------------------------------------|-----------|
| Çaresizlik                                |           |
| Masumiyet                                 |           |
| Empati                                    |           |
| Vurdumduymazlık/umursamazlık/ duyarsızlık |           |
| Acıma                                     |           |

**5.3. Yukarıdaki kavramları doğru yerlerde kullanacağınız bir şiir yazınız.**

**Temel Dil Becerisi:** Yazma

**Kazanım/lar:**

- Farklı türlerde metinler yazma (şiir yazar.)
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.



**5.4. Bu tür görüntülerin tekrar yaşanmaması için neler yapılabilir?**

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

**Kazanım/lar:** - Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.

**6. Etkinlik: Öğretmen Etkinliği** (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)

**Temel Dil Becerisi: Yazma****Kazanım/lar:** - Planlı yazma

- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

- Öğrenciler buldukları çözümleri boş bir kâğıda yazarlar.
- Buldukları çözümlerden en iyisini seçerler.
- Öğretmen herkesin tercih ettiği çözümünü tahtaya yazar.
- Öğrenciler, bunların içinden en uygun gördüğüne oy verir.
- Öğretmen en fazla seçileni açıklar.

**7. Etkinlik: Bulduğunuz çözüm yolunu aşağıdaki görsellere uygulayınız.** (Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Yazma**Kazanım/lar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.



Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:





Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:



Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:



Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:



Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:



Görseldeki problem:

Çözümün uygulanması:

**8. Etkinlik: Kullandığınız çözüm yöntemi işlevsel buldunuz mu? (Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek)**

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanım/lar:** Standart Türkçe ile konuşur.

- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. Dinleyicilerle göz teması kurar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

- Uygulama sonunda öğrenciler en fazla tercih edilen çözüm yolunu değerlendirir.

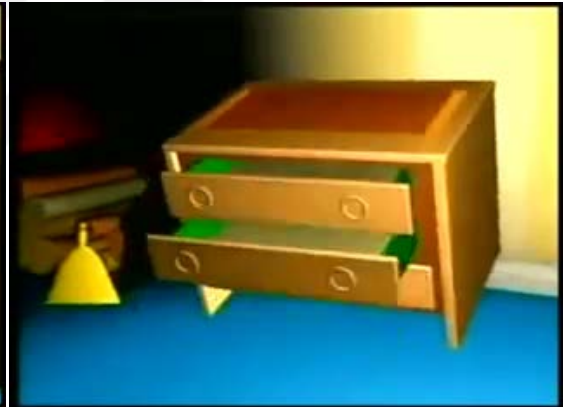
|                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| <b>Ana Tema</b> | <b>: Doğa ve Evren</b> |
| <b>Süre</b>     | <b>: 9 Ders Saati</b>  |
| <b>Sınıf</b>    | <b>: 6</b>             |

**1. Etkinlik: Verilen görsellerde anlatılmak istenen nedir?** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)

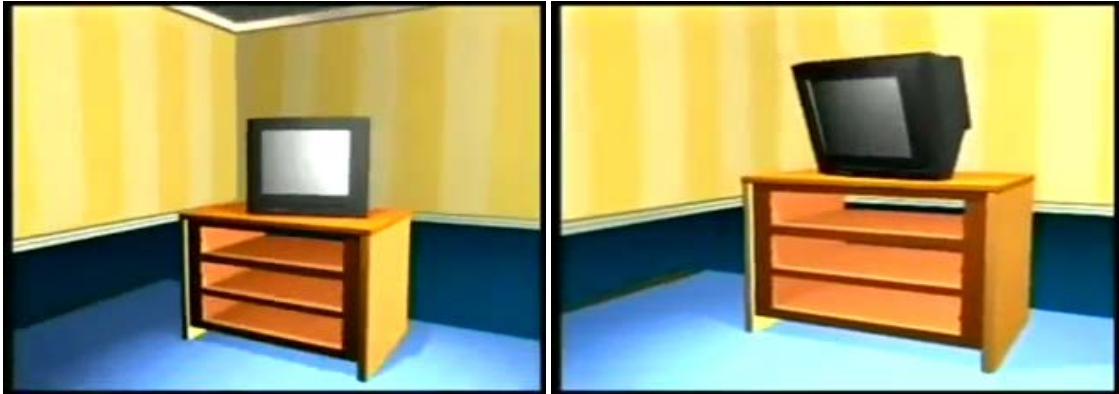
**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

**Kazanımlar:**

- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.







## 2. Etkinlik: Yukarıda verilen görsellerde meydana gelen değişimin sebebi nedir?

(Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

### **Kazanımlar:**

- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

## 3. Etkinlik:

### 3.1. İzlediğiniz videoda (Deprem Dede) edindiğiniz önemli kazançlar nelerdir?

(Problem Çözme III. Basamağı: Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme – Konuşma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

- İzlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.



DEPREM DEDE.mp4

**3.2. Yaşadığınız şehirde daha önce büyük ve yıkıcı deprem meydana gelmiş midir? Sonuçları neler olmuştur? Araştırınız. (performans ödevi)**

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

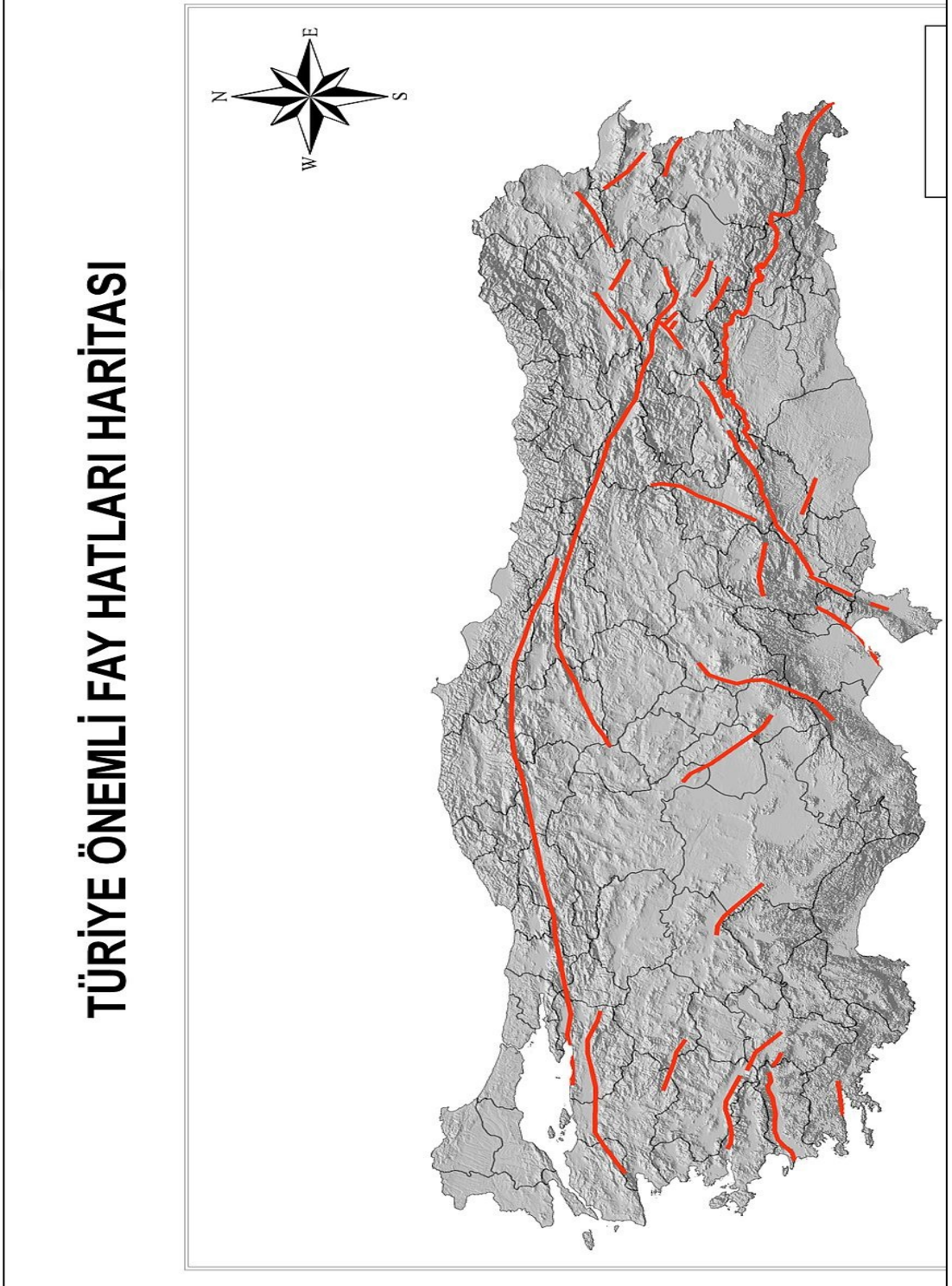
- Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
- Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.

**3.3. Aşağıda “Türkiye Fay Hattı Haritası” verilmiştir. Fayın geçtiği şehirleri üzerine yazınız.**

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma

**Kazanımlar:** - Harita ve kroki okur.

4. Etkinlik: Verilen görselleri deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası şeklinde sınıflandırınız. (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)



**Temel Dil Becerisi: Görsel Okuma**

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.



**Görsel 1**



**Görsel 2**

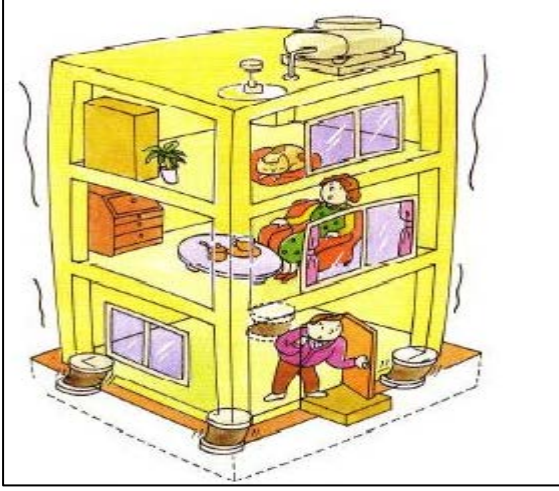


**Görsel 3**



**Görsel 4**





Görsel 5



Görsel 6



Görsel 7



Görsel 8



Görsel 9



Görsel 10

| <u>Deprem Öncesi</u> | <u>Deprem Anı</u> | <u>Deprem Sonrası</u> |
|----------------------|-------------------|-----------------------|
|                      |                   |                       |

**5. Etkinlik:** (Not alarak dinleme/izleme)

**5.1. İzlediğiniz videoda depremin zararlarını en aza indirmek için hangi tedbirler alınmıştır?** (Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek) konuşma

**Temel Dil Becerisi:** İzleme

**Kazanımlar:** - İzlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.  
- İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.



DEPREM.mp4

**5.2. Depremin verdiği zararları siz nasıl en aza indirirdiniz?**

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.  
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.  
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

**6. Etkinlik: Ürettiğiniz çözüm yolları arasında hangisi depremin zararlarını en aza indirebilir? Neden? Bu çözüm yolunuzu görseller çizerek anlatınız.** (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Sunu - Konuşma

**Kazanımlar:** - Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.  
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.

**7. Etkinlik: Çözüm için kullanacağınız işlemleri doğru olarak yapabiliyor musunuz?** (Yaratıcı drama çalışması) (Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Sunu

**Kazanımlar:** - Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.

Öğrenciler üç gruba ayrılır.

- 1. grup evde
- 2. grup okulda
- 3. grup sokaktadır.
- İlk olarak 1. gruptaki öğrenciler evde olduklarını düşünerek deprem anında yapılması gerekenleri canlandırır.
- Hemen sonrasında kendisi yaptıklarını akranları da onu değerlendirecektir. (Bunun için çalışma yaprağı verilir)
- Her grubun çalışması böylece uygulanıp sonlandırılacaktır.

| Grupumun adı:                        |       | +/- | Grup adı:                 |       | +/- | Grup adı:                 |       | +/- |
|--------------------------------------|-------|-----|---------------------------|-------|-----|---------------------------|-------|-----|
| Kendi çözümüm                        | sokak |     | .....                     | sokak |     | .....                     | sokak |     |
|                                      | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     |
|                                      | okul  |     |                           | okul  |     |                           | okul  |     |
| ..... isimli grup arkadaşımın çözümü | sokak |     | .....                     | sokak |     | .....                     | sokak |     |
|                                      | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     |
|                                      | okul  |     |                           | okul  |     |                           | okul  |     |
| ..... isimli grup arkadaşımın çözümü | sokak |     | .....                     | sokak |     | .....                     | sokak |     |
|                                      | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     |
|                                      | okul  |     |                           | okul  |     |                           | okul  |     |
| ..... isimli grup arkadaşımın çözümü | sokak |     | .....                     | sokak |     | .....                     | sokak |     |
|                                      | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     | isimli arkadaşımın çözümü | ev    |     |
|                                      | okul  |     |                           | okul  |     |                           | okul  |     |

**8. Etkinlik: Kullandığınız çözüm yöntemi işlevsel buldunuz mu?** (Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemi değerlendirilmek)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** Standart Türkçe ile konuşur.

- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. Dinleyicilerle göz teması kurar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

- Uygulama sonunda öğretmen tahtaya her bir öğrenci için tablo çizer.
- Öğrencilerin aldıkları olumlu veya olumsuz dönüt sayılarını belirler.
- Bunun sonucunda her öğrenci kendi çözüm yolunu değerlendirir.



|                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| <b>Ana Tema</b> | <b>: Toplum Hayatı</b> |
| <b>Süre</b>     | <b>: 6 Ders Saati</b>  |
| <b>Sınıf</b>    | <b>: 7</b>             |

**1. Etkinlik: İzlediğiniz videoda ne anlatılmıştır?** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme – Konuşma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin konusunu belirler.

- İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.



TRAFİK 1.mp4

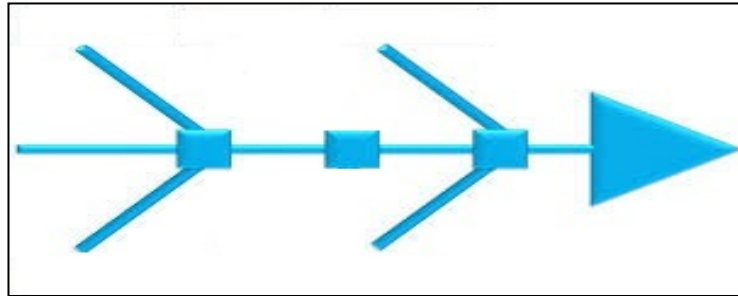
**2. Etkinlik: Verilen görseller ışığında trafik sorunlarının meydana gelmesinde sizce en fazla rol oynayan faktörler nelerdir?** (Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme - Yazma

**Kazanımlar:**

- İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.



**3. Etkinlik Eviniz ve okulunuz arasındaki mesafenin krokiyi çiziniz. Trafik işaret ve ışıklarını uygun yerlere yerleştiriniz. (Problem Çözme III. Basamağı: Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplamak)**

**Temel Dil Becerisi:** Yazma - Görsel Okuma

**Kazanımlar:** - Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

- Trafik işaretlerinin anlamını bilir.

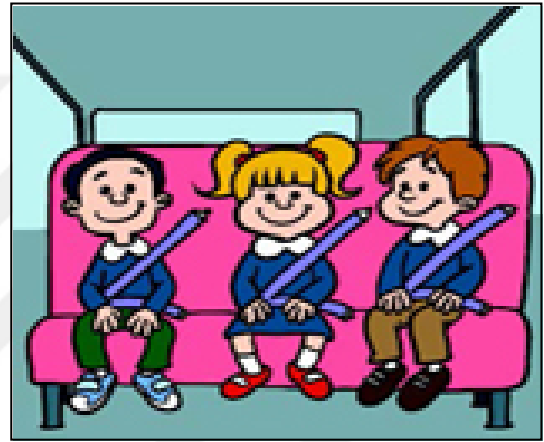
**4. Etkinlik: Trafikteki davranışlarla ilgili verilen görsellerin altına doğru ya da yanlış olduklarını yazınız.** (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi: Görsel Okuma**

**Kazanımlar:** - Karikatürde verilen mesajı algılar.

- Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.

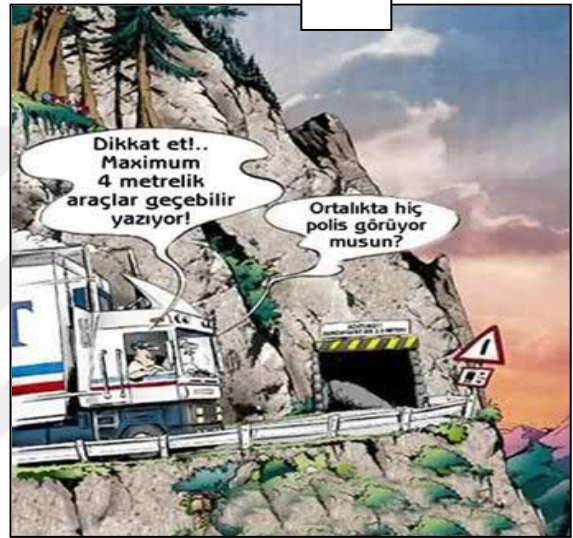
- Resim ve fotoğrafları yorumlar


☐

☐

☐

☐





##### 5. Etkinlik: Aşağıda yer alan videoyu izleyiniz.

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma - İzleme

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

- İzlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Görsel/işitsel unsurlarla izledikleri arasında ilgi kurar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

### 5.1. İzlediğiniz videoda yapılan trafik hataları nelerdir?

### 5.2. Bu hataları nasıl düzeltirsiniz?

### 5.3. Videodaki çözüm önerileriyle kendi çözüm önerilerinizi karşılaştırınız.

(Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak / Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)



## 6. Etkinlik:

**Temel Dil Becerisi:** Yazma

**Kazanımlar:** - Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- Olay yazıları yazar.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

**6.1. Aşağıdaki metni tamamlayınız.** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak//Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)



Bir sabah babamla evden çıktık. Hava soğuk ve sisliydi. Biraz ilerleyince arabaların iç içe girdiğini ve yolun tıkanıldığını gördüm. Bu şehrin belediye başkanı ben olsam bu sorunu nasıl çözerim diye yol boyunca düşündüm. Aklıma o anda birkaç çözüm geldi.

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

**6.2. Öğretmen Etkinliği** (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek//Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

Standart Türkçe ile konuşur.

- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

- Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.

- Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. Dinleyicilerle göz teması kurar.

- Öğrenciler buldukları çözümleri öğretmenlerine söylerler.
- Öğretmen öğrencilerin çözümlerini tahtaya yazar.
- Öğrenciler çözüm önerilerini sınıf ortamında öğretmen eşliğinde uygularlar.
- Öğrenciler, bunların içinden en uygun gördüğüne oy verir.
- Öğretmen en fazla seçileni açıklar.

**7. Etkinlik: Çözüm yolunuz trafikte yaşanan diğer sorunlara uygulanabilir mi?**

(Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Standart Türkçe ile konuşur.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. Dinleyicilerle göz teması kurar.



|                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| <b>Ana Tema</b> | <b>: İletişim</b>     |
| <b>Süre</b>     | <b>: 9 Ders Saati</b> |
| <b>Sınıf</b>    | <b>: 7</b>            |

**1. Etkinlik: Verilen görsellerde ortaya konan sorunlar nelerdir?** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)

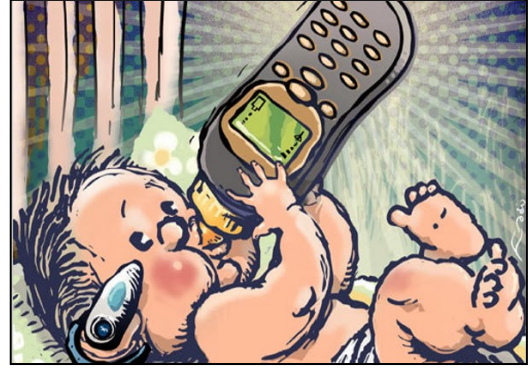
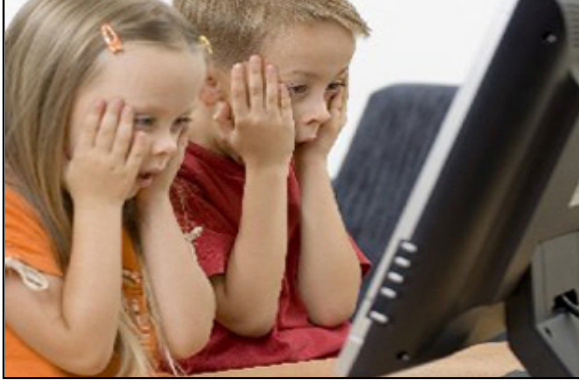
**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Karikatürde verilen mesajı algılar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.







**2. Etkinlik: Aşağıda verilen görsellerde karakterlerin sergiledikleri davranışların sebepleri neler olabilir?** (Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Karikatürde verilen mesajı algılar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.





**3. Etkinlik: Münazara Etkinliği** (Problem Çözme III. Basamağı: Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak / Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

- Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
- Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.

- 3.1. Konu belirlenir (Teknoloji iletişimi olumlu etkiler. Teknoloji iletişimi olumsuz etkiler).
- 3.2. Sınıf tesadüfî olarak ikiye ayrılır.
- 3.3. Gruplardan birine “Teknoloji iletişimi olumlu etkiler” diğerine “Teknoloji iletişimi olumsuz etkiler” konuları hakkında münazaraya hazırlanmaları için süre verilir.
- 3.4. Gruplar konuyla ilgili olarak veri toplar.
- 3.5. Münazarayla ilgili olarak jüri ve öğeleri belirlenir.
- 3.6. Tartışma, sınıf ortamında toplanan veriler ışığında sürdürülür.
- 3.7. Münazara sonunda jüri tartışmacıları performansına göre değerlendirir ve sıralamayı açıklar.

**4. Etkinlik: İzlediğiniz videodaki olayları kronolojik sıra veya mantık akışı içinde özetleyebilir misiniz?** (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme - Konuşma

**Kazanımlar:** - İzlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.



teknoloji ve aile.mp4

**5. Etkinlik: Hem aşağıda verilen görseller hem de önceki etkinliklerde yer alan görseller ve videolara bakıldığında var olan sorunları çözmek için neler yapabilirsiniz?** (Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma – Konuşma

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Karikatürde verilen mesajı algılar.

- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.



**6. Etkinlik: Ürettiğiniz çözüm yolları arasında soruna en uygun olanı hangisidir?**

**Bu çözüm yolunuzu görseller çizerek anlatınız.** (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)

**Temel Dil Becerisi:** Yazma - Görsel Okuma

**Kazanımlar:** - Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

**7. Etkinlik: Ürettiğiniz çözüm yolunun yaşamınızdaki karşılığını anlatan bir metin yazınız.** (Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Yazma

**Kazanımlar:-** Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

- Düşünce yazıları yazar.



tekno sosyal aile.mp4

.....

(BAŞLIK)

**8. Etkinlik: Kullandığınız çözüm yolunu işlevsel buldunuz mu?**

**Çözüm yolunuz benzer problemler için uygun mudur?**

**Size herhangi biri bu çözüm yoluyla gelse değerlendirmeniz nasıl olur?** (Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.



|                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| <b>Ana Tema</b> | <b>: Hak ve Özgürlükler</b> |
| <b>Süre</b>     | <b>: 7 Ders Saati</b>       |
| <b>Sınıf</b>    | <b>: 8</b>                  |

**1. Etkinlik: Aşağıda yer alan görsellerde verilmek istenen mesaj nedir? (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)**

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.



**2. Etkinlik: İzlediğiniz videonun (İnsanın Doğaya Etkileri) başlığıyla videoda yer alan problemler uyuyor mu? Neden?** (Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme – Konuşma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

- İzlediklerinin konusunu belirler.
- İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.



İNSANIN DOĞAYA ETKİLERİ.mp4

**3. Etkinlik: İzlediğiniz videoda edindiğiniz önemli kazançlar nelerdir? Yazınız.** (Problem Çözme III. Basamağı: Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme – Yazma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

- İzlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.

.....  
(BAŞLIK)

**4. Etkinlik: Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz.** (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Okuma

**Kazanımlar:** - Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

- Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.



4.1. Verilen görselleri ilgili paragrafla eşleştiriniz



Görsel 1



Görsel 2



Görsel 3



Görsel 4



Görsel 5

Ben bir çocuğum. Herkes gibi koşmak, eğlenmek ve okula gitmek benim de hakkım. Benim yaşadığım ülkede ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.

**Görsel No:**

Yeryüzündeki her canlı gibi benim de bazı haklarım vardır. Eğitim, sağlık, yaşama, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi evrensel kavramların hepsi bana hitap etmektedir. Dünyadaki bütün yaşlılarım gibi benim de haklarımı korumaya çalışan bir örgüt vardır: UNİCEF

**Görsel No:**

Ben yeryüzündeki en güçlü canlıyım. Benim haklarımın kaynağı, “insan doğası” ve bu doğanın özünde var olan “insan onurudur”. Ben ve benim gibi canlılar, bu haklara din, dil, ırk, cinsiyet, toplumsal köken, ulusal aidiyet vb. hiçbir ayırım gözetilmeksizin “eşit” bir şekilde sahibiz. Yani, haklarımız “evrenseldir”; zamandan, mekândan, ekonomiden ve kültürden bağımsız olarak insanın varoluşuyla birlikte vardır.

**Görsel No:**

Çoğunlukla hakların diliyle ifade edilen bu kavram, kişinin diğer bireylerin haklarına saygı duyduğu sürece dilediği şekilde davranmasını, kimse tarafından zorla engellenmemesi ya da durdurulmamasını belirtir. Yani bu kavram benim dilediğimi yapmama izin verirken başka canlıların haklarına girmemi de yasaklar.

**Görsel No:**

Vücudumda herhangi bir yer görevini yapamazken veya sağlığım zarar gördüğünde sahip olduğum en doğal hakkımdır. Bu noktada evrensel kanunlar gereği devlet bana bu hakkı sağlamak durumundadır. Her canlı gibi ben de iyileşmek ve sağlığıma kavuşmak için can atıyorum

**Görsel No:**

**4.2. Yukarıda verilen görsellerden hareketle oluşturulan bulmacada yer alan harf ve heceleri kullanarak anlamlı kelimeler oluşturunuz.**

|     |    |    |    |    |
|-----|----|----|----|----|
| e   | ço | in | s  | öz |
| r   | s  | t  | ği | h  |
| lük | ti | gü | an | a  |
| c   | u  | m  | a  | k  |

**5. Etkinlik: Aşağıda verilen videoyu izleyiniz.** Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme - Konuşma - Yazma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

- Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
- İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
- İzlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.



KELOĞLAN HAKSIZLIĞA KARŞI.mp4

**5.1. İzlediğiniz videoda Keloğlan yapılan haksızlığı nasıl çözmüştür?**

**5.2. Keloğlan'ın yerinde siz olsaydınız sorunu nasıl çözerdiniz? Çözüm önerilerinizi yazınız.**

## 6. Etkinlik:

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

**6.1. Ürettiğiniz çözüm yolları arasında soruna en uygun olanı hangisidir?** (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)



**6.2. Bu çözüm yolunuz yeryüzünde haksızlığa uğramış veya özgürlüğü kısıtlanmış insanlar için bir umut olabilir mi? Neden?**

**7. Etkinlik: Bulduğunuz çözüm önerinizi aşağıda verilen görsellere uygulayınız.**  
(Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Yazma - Görsel Okuma

**Kazanımlar:** - Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar



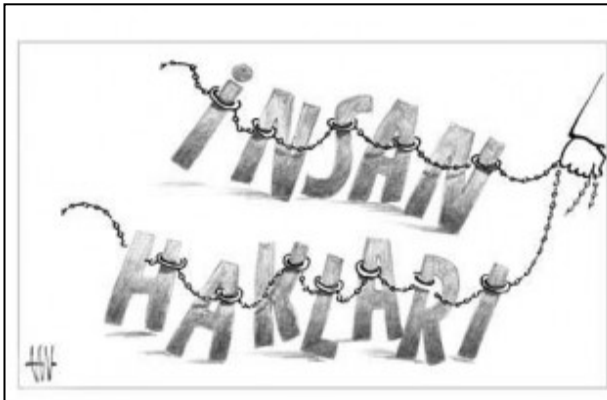
**Fırsat eşitsizliği**

**Çözüm uygulaması:**



**Özgürlüğün kısıtlanması**

**Çözüm uygulaması:**



**İnsan hakları ihlali**

**Çözüm uygulaması:**



**Hayvan Hakları İhlali**

Çözüm uygulaması:

**8. Etkinlik: Kullandığınız çözüm yönteminin günlük hayatta uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?** (Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:** - Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.

|                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| <b>Ana Tema</b> | <b>: Toplum Hayatı</b> |
| <b>Süre</b>     | <b>: 6 Ders Saati</b>  |
| <b>Sınıf</b>    | <b>: 8</b>             |

**1. Etkinlik: Aşağıda verilen videoyu izleyiniz** (Problem çözme I. Basamağı: Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme - Konuşma

**Kazanımlar:** - İzlediklerinin konusunu belirler.

- İzlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

**1.1. İzlediğiniz videoda ne anlatılmıştır?**

**1.2. İzlediğiniz videoda olayların kahramanları kimlerdir ve ne yapmaktadırlar?**



Merhamet Yardımseverlik Adalet.mp4

**2. Etkinlik: İzlediğiniz videodaki yardımcı fikirler nelerdir?** (Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme – Yazma

**Kazanımlar:** - İzlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

Yardımcı Fikir 1

Yardımcı Fikir 2

Yardımcı Fikir 3

**3. Etkinlik: İzlediğiniz videodan da hareketle iyiliğin önemini anlatan görseller bulunuz.** (Problem Çözme III. Basamağı: Problemlle ilgili veri ve bilgileri toplamak)

**Temel Dil Becerisi:** İzleme - Görsel Okuma

**Kazanımlar:** - Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

- Görsel/işitsel unsurlarla izledikleri arasında ilgi kurar.



İYİLİĞE İNANMAK.mp4

**4. Etkinlik: Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz.** (Problem Çözme IV. Basamağı: Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Yazma

**Kazanımlar:** - Resim ve fotoğrafları yorumlar.

- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.

- Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.



4.1. Verilen görselleri belirtilmiş olan başlıklar altında sınıflandırınız.



Görsel 1



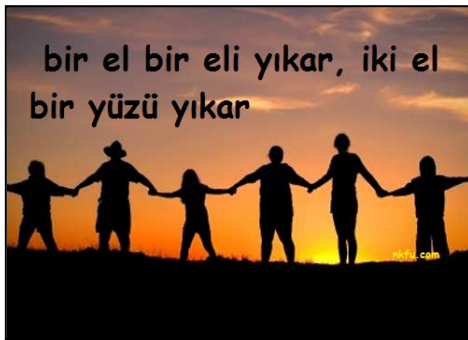
Görsel 2



Görsel 3



Görsel 4



Görsel 5



Görsel 6

Dayanışma

Komşuluk

Dostluk

Yardımlaşma

**4.2 İyi bir dost ve iyi bir komşuda bulunması gereken özellikleri sıralayınız.**

| İYİ DOST | İYİ KOMŞU |
|----------|-----------|
| 1.       | 1.        |
| 2.       | 2.        |
| 3.       | 3.        |
| 4.       | 4.        |
| 5.       | 5.        |

**5. Etkinlik:**

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Konuşma - Yazma

**Kazanımlar:** - Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.

**5.1. Verilen görseller ışığında yeryüzündeki yoksulluk, açlık vb. temel sorunları nasıl çözebilirsiniz? (Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)**

5.2. Aşağıda verilen görsellerdeki ilişkiyi örnek etkinlikteki gibi yapınız. (Problem Çözme VI. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)

**Örnek Etkinlik:**

| Görsel 1                                                                                                                                                         | Görsel 2                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                 |  |
| <b>AÇLIK</b>                                                                                                                                                     | <b>İSRAF</b>                                                                       |
| <b>GÖRSELLER ARASINDAKİ İLİŞKİ:</b> Yeryüzündeki açlığın olmasının sebeplerinden biri israftır. İsrafın önüne geçildiği zaman açlık ve yoksulluk da azalacaktır. |                                                                                    |

| Görsel 1                                                                            | Görsel 2                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |
| .....                                                                               | .....                                                                                |
| <b>GÖRSELLER ARASINDAKİ İLİŞKİ:</b>                                                 |                                                                                      |

Görsel 3



Görsel 4



.....  
GÖRSELLER ARASINDAKİ İLİŞKİ:

Görsel 5



Görsel 6



.....  
GÖRSELLER ARASINDAKİ İLİŞKİ:



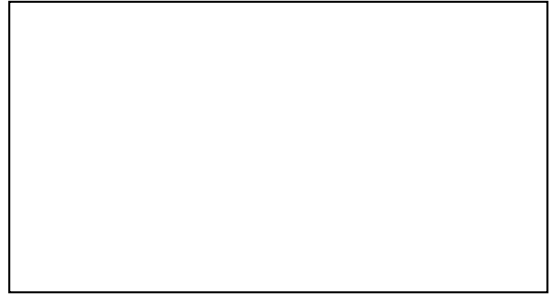
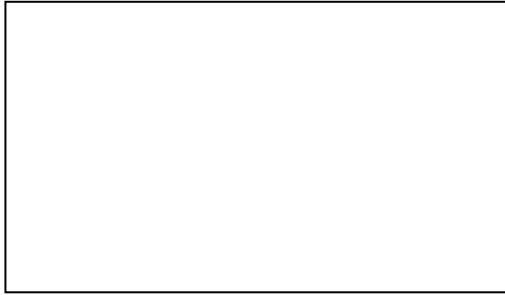
**6. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.** (Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

**Temel Dil Becerisi:** Görsel Okuma - Yazma

**Kazanımlar:** - Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

**6.1. Bir yardım kuruluşunun sahibi olsaydınız görsellerde verilen durumlar için neler yapardınız?** (Problem Çözme VII. Basamağı: Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek)





**8. Etkinlik: Çözüm önerileriniz benzer problemlere uygulanabilir mi?** (Problem Çözme VIII. Basamağı: Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek)

**Temel Dil Becerisi:** Konuşma

**Kazanımlar:**

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.

## EK 9. Öğrencilere Ait Etkinlik Kâğıtlarından Örnekler

Babasının sesiyle dağıldı düşünceleri. Güneydoğuda kız çocuklarının erken yaşta evlendirildikleri için intihar ettiğinden bahsediyor, ailelerine bin bir lanet ediyor kıızıyordu. "Cehalet bu başka bir şey değil" diyordu.

Ayşe öğretmen köyün adını duyduğunda yüreğinin titrediğini hissetti, bedeni buz kesmiş, gözleri alev alev yanıyordu. Ayşe öğretmen bir şeyi hiç bir zaman bilemedi, o köye ondan başka öğretmen gelmemiştir ve hiç bir zamanda gelmeyecekti. Çok sonra bir damla gözyaşı aktı göz pınarlarından kaderlerine terk edilmiş tüm köy çocuklarına.

1. Yukarıdaki metinde "öğretmen sevgisi" işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak "1. numaralı görsel" ile eşleşmektedir.

Kaan ve ailesi gemide gidiyorlardı. Babası Kaan'ın doğum günü olduğunu biliyordu. Kutlamak için hediye almıştı. Hediyesi ise yolda gelirken ona aldığı çikolata idi. Kaan'ı yanına çağırdı. Çikolatanın paketini açtı ve paketi denize hiç düşünmeden fırlattı. Kaan'a çikolatayı uzattı. Kaan babasının bu umursamaz durumunu görünce babasına:

- Ne yapıyorsun baba? Görmüyor musun yanında duran çöp kutusunu, niçin ona atmıyorsun da denize attın?

Kaan'ın bu sözleri üzerine babası şaşkın bir ifadeyle:

- Ne diyorsun oğlum sen. Ben senin doğum gününü kutlamak için sana bir şey alıyorum sen ise gitmiş onun çöpünü düşünüyorsun. Kaan babasının bu sözlerine kızgın bir tavırla cevap verir:

-Nasıl böyle düşünürsün baba. O kirlettiğin denizde yaşayan milyonlarca canlı var. Senin yaşadığın ortam kirlendiği zaman ne kadar rahatsız oluyorsan denizde yaşayan canlılar da aynen öyle rahatsız oluyorlar.

Babası yaptıklarından biraz olsun utanarak anlamış bir biçimde:

- Evet haklısın Kaan. Sen bile bunun farkına vardın ancak ben anlayamadım. Sana söz veriyorum bir daha böyle bir şey olmayacak. Doğum günün kutlu olsun. der.

Kaan anne ve babasının boynuna sarılır.

1. Yukarıdaki metinde "Doğa sevgisi" işlenmektedir.
2. Bu metin içerik olarak "5. numaralı görsel" ile eşleşmektedir.

### Etkinlik Örneği 1. Sevgi temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

**7. Etkinlik: YARATICI DRAMA ETKİNLİĞİ: Çözüm için kullanacağınız işlemleri doğru olarak yapabiliyor musunuz?** (Problem Çözme VII. Basamağı: Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak)

Öğrenciler üç gruba ayrılır.

- 1. grup evde
- 2. grup okulda
- 3. grup sokaktadır.

- İlk olarak 1. gruptaki öğrenciler evde olduklarını düşünerek deprem anında yapılması gerekenleri canlandırır.

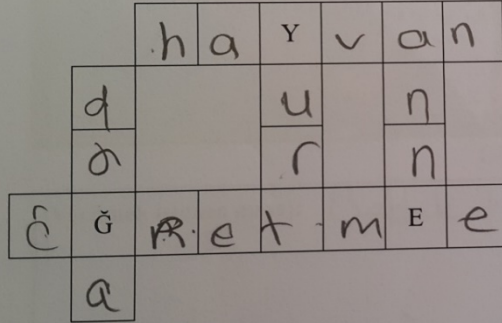
- Hemen sonrasında kendisi yaptıklarını akranları da onu değerlendirecektir. (Bunun için çalışma yaprağı verilir)

- Her grubun çalışması böylece uygulanıp sonlandırılacaktır.

| Grup adı:                      |       | + | - | Grup adı:                 |       | + | - | Grup adı:                 |       | + | - |
|--------------------------------|-------|---|---|---------------------------|-------|---|---|---------------------------|-------|---|---|
| <u>mafi</u>                    | sokak | + |   | <u>mar</u>                | sokak |   |   | <u>1. 3. 5.</u>           | sokak |   |   |
| Kendi çözümüm                  | ev    | + |   | .....                     | ev    |   |   | .....                     | ev    |   |   |
| <u>Kadir</u>                   | okul  | + |   | isimli arkadaşımın çözümü | okul  |   |   | isimli arkadaşımın çözümü | okul  |   |   |
| <u>Dilek</u> .....             | sokak | - |   | <u>Dilek</u> .....        | sokak | + |   | <u>Dilek</u> .....        | sokak | + |   |
| isimli grup arkadaşımın çözümü | ev    | - |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | + |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | + |   |
|                                | okul  | - |   |                           | okul  | - |   |                           | okul  | - |   |
| <u>Enes</u> .....              | sokak | + |   | <u>Enes</u> .....         | sokak | - |   | <u>Enes</u> .....         | sokak | - |   |
| isimli grup arkadaşımın çözümü | ev    | - |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | + |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | - |   |
|                                | okul  | + |   |                           | okul  | - |   |                           | okul  | + |   |
| <u>Serali</u> .....            | sokak | - |   | <u>Serali</u> .....       | sokak | + |   | <u>Serali</u> .....       | sokak | - |   |
| isimli grup arkadaşımın çözümü | ev    | - |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | + |   | isimli arkadaşımın çözümü | ev    | - |   |
|                                | okul  | + |   |                           | okul  | - |   |                           | okul  | + |   |

### Etkinlik Örneği 2. Doğa ve Evren temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

4.2. Metin ve görsellerle ifade edilen *sevgi türlerini* aşağıdaki bulmacada uygun yerlere yerleştiriniz.



### Etkinlik Örneği 3. Sevgi temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

5.3. Yukarıdaki kavramları doğru yerlerde kullanacağınız bir şiir yazınız.

Bebek ağlamak deniz bögülmüş ölmüş -  
 Bebek kuş Günah  
 Bebek Besim Güneş yaptır  
 Bebek Güneş var  
 Ben Teleyan yaptır  
 Erekekler ölmüş Güneş öldürmüş

### Etkinlik Örneği 4. Sevgi temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

4.2. Yukarıda verilen görsellerden hareketle oluşturulan bulmacada yer alan harf ve heceleri kullanarak anlamlı kelimeler oluşturunuz.

|     |    |    |    |    |
|-----|----|----|----|----|
| e   | ço | in | s  | öz |
| r   | s  | t  | gi | h  |
| lük | ti | gü | an | a  |
| c   | u  | m  | a  | k  |

en  
 resim  
 ilk  
 cevap

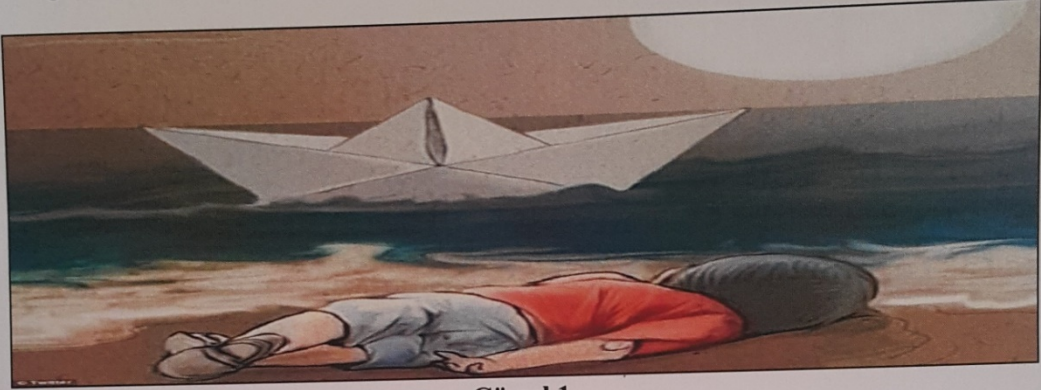
Çocuk  
 söz

### Etkinlik Örneği 5. Hak ve Özgürlükler temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı



**Etkinlik:** Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz. (Problem çözme I. Basamağı: Problemi anlamak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak/Problem Çözme V. Basamağı: Toplanmış verilerin ışığında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek)

5.1. Verilen görsellerde değişik bakış açıları sunulmuştur. Her bir görselin vermek istediği mesajı altına yazınız.



Görsel 1

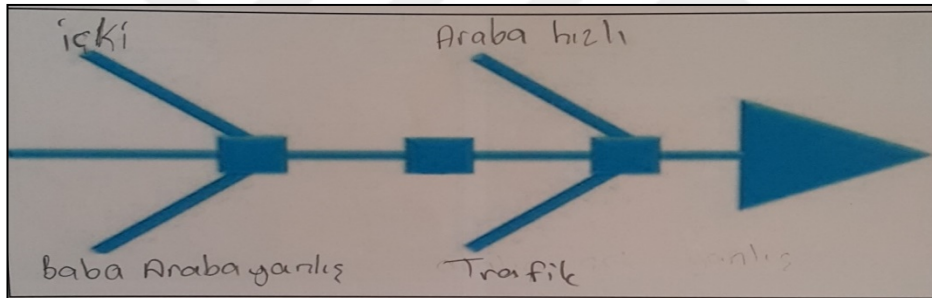
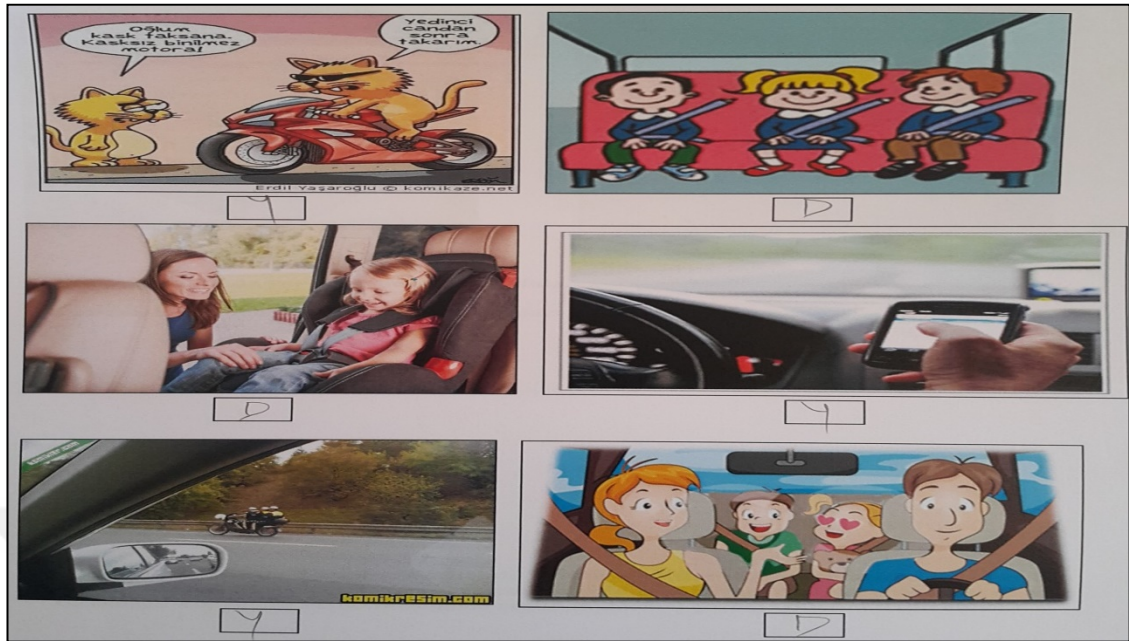
Verilmek istenen mesaj: Bu Rusya savaş insanlar kacırdı gemi binmek çocuk düştü boğulmuş, ölmüş.  
Ben çocuk çok acıyor.



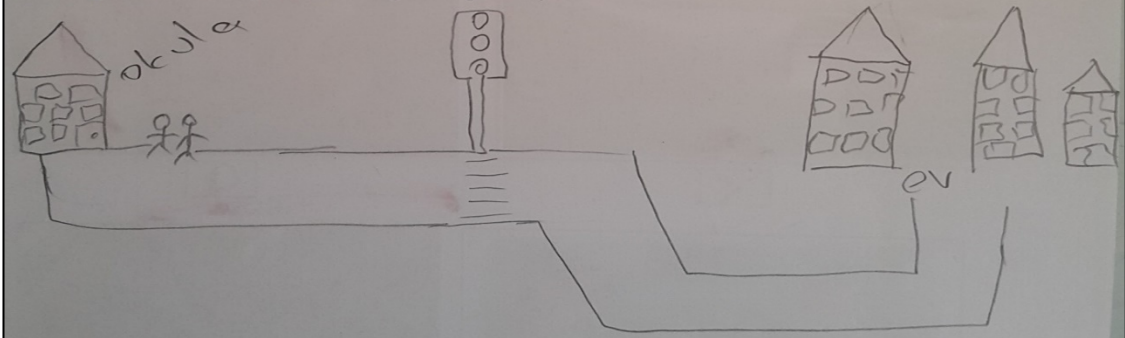
Görsel 2

Verilmek istenen mesaj: Çocuk ölmüş bitti Melek gitti, cennet gitti.  
Çocuk günah

**Etkinlik Örneği 6.** Sevgi temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

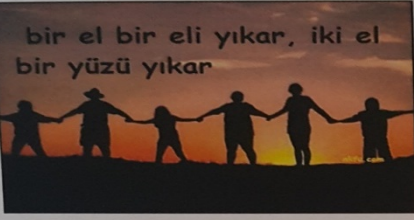


**3. Etkinlik: (ÖDEV ETKİNLİĞİ)** Eviniz ve okulunuz arasındaki mesafenin krokiğini çiziniz. Trafik işaret ve ışıklarını uygun yerlere yerleştiriniz. (Problem Çözme III. Basamağı: Problemlle ilgili veri ve bilgileri toplamak) 🧑



**Etkinlik Örneği 7.** Toplum Hayatı temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı





**Görsel 5**

Dayanışma  
3

Komşuluk  
1

Dostluk  
4

Yardımlaşma  
2



**Görsel 6**

**4.2 İyi bir dost ve iyi bir komşuda bulunması gereken özellikleri sıralayınız.**

| İYİ DOST                                                                                                                 | İYİ KOMŞU                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. bir el bir eli yıkar, iki el<br>2. bir yüzü yıkar<br>3. babam iki el babam güzel<br>4. yardımsever<br>5. iyilik yapan | 1. zor durumlarda destek<br>2. olan<br>3. erde, çay ıradır<br>4. İbrahim iste gitti<br>5. İbrahim Sen bak yemek yedi. |

**Etkinlik Örneği 8.** Toplum Hayatı temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

**2. Etkinlik:** İzlediğiniz videodaki yardımcı fikirler nelerdir? (Problem Çözme II. Basamağı: Problemi açıklamaya, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikinci problemleri kavramaya çalışmak)

Yardımcı Fikir 1

Ali gitti insa  
elma insanlık  
yardımsever

Yardımcı Fikir 2

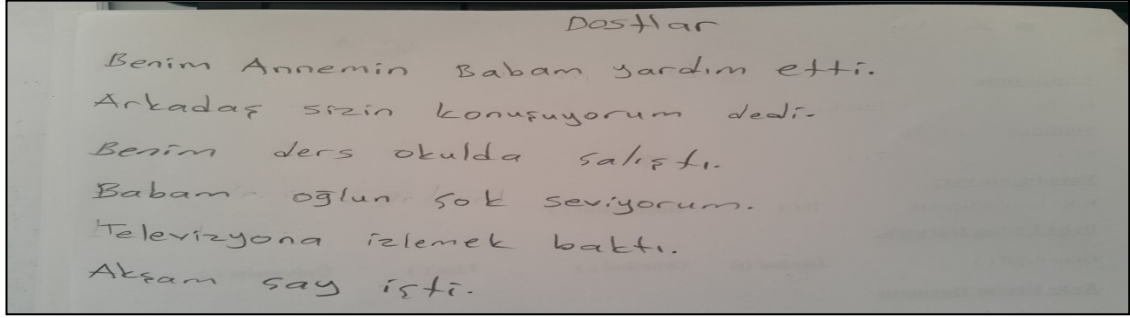
Birbirlerine  
merhametli  
al-yelin

Yardımcı Fikir 3

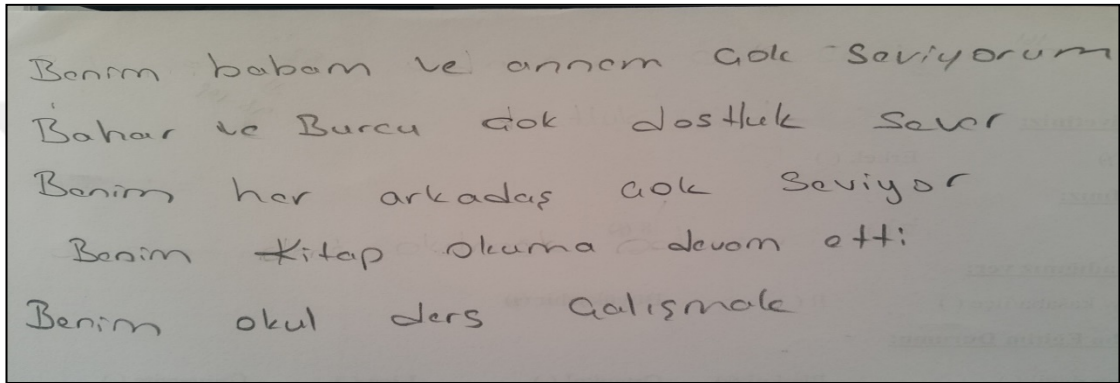
Ahalelli  
davranışları

**Etkinlik Örneği 9.** Toplum Hayatı temasına ait öğrenci etkinlik kâğıdı

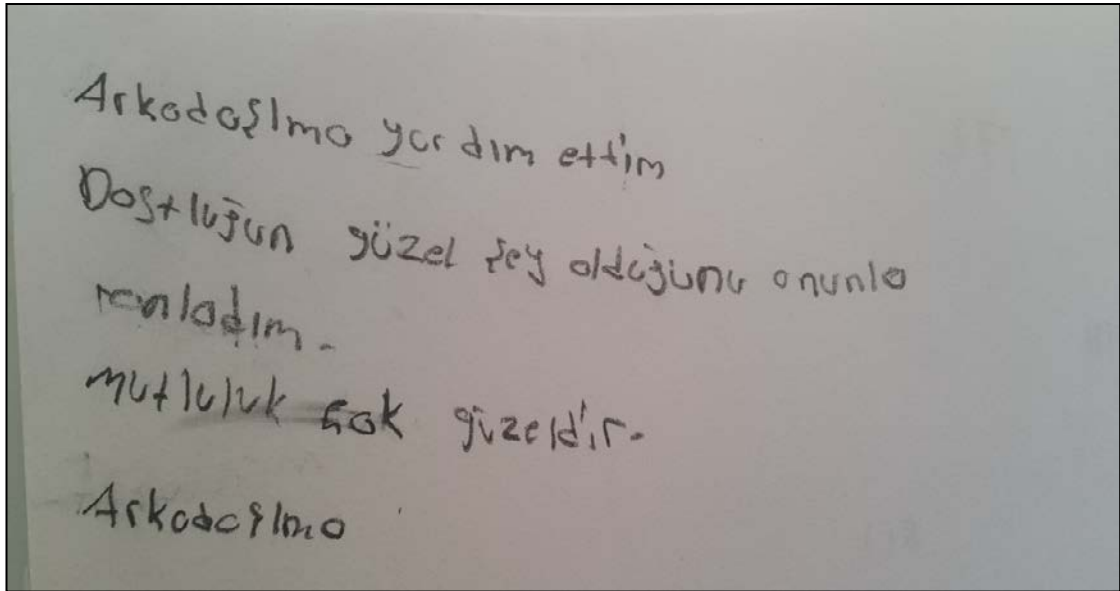
### EK 10. Öğrencilerin Yazılı Metinlerinden Örnekler



#### Örnek Metin 1



#### Örnek Metin 2



#### Örnek Metin 3

Gözel bakan gözel görür, gözel gören göze  
 düşünür, gözel düşünür hayretinden lezzet alır.  
 Annem: Çok seviyorum  
 Onu Çok Özledim. Bana gözel yemekler  
 yapıyor.  
 Baba Seviyorum Çok Özledim  
 Anne Seviyorum  
 eve yalan Seviyorum

#### Örnek Metin 4

DOSTLAR  
 Beni Arkadaşlarım konuşuyorum kız  
 çocuk. Bu yüzden Dün Burada  
 meraklan nasıl his bir Elini okula yeni  
 Maria peki olun Benim çocuklar Arkadaşım  
 Maria ip oyunlar doğal bir iki iki bir  
 öğretmen bir iki üç kapat onu his okula  
 Baba Anne yardım etti.  
 top oyunlar Dünya insanlar  
 Maria neler hepsin iyim  
 Beni akşam televizyona izlemek  
 evet yürüyorum onu bul Bu kadar  
 Böyle bir oyunlar sonra çocuklar  
 Gönaydım çocuklarım  
 Multuluk seviyorum Doğru  
 yardım vardır etti.  
 Anne iş erde Temiz

#### Örnek Metin 5

DOSTLUK  
 benim okulu gitti; dostluk kimse yok.  
 Sabır d. görüşen arkadaşım vardı.  
 mehaba ne yapıyorum his birsey yolsa.  
 konuşunun nesi böyle yaptın.  
 Falbut get hadi; his zor öğretmen  
 sein istiyor oyunum. bir, üç, iki oyunun  
 bitti; yorulduum var Evet Tek yaptın  
 Tanım ne bok var çocuklar bugün oyunun  
 istiyor. sen ben beraber okul gitti;  
 deniz var Galistan var. çocuklarımda  
 20 yıl sonra Gönaydım çocuklar  
 benim öğretmen menla.

#### Örnek Metin 6

Sevgi

Gök enkek kız Dostluk Gök hatıra ama kız yardım  
men Habar iyi rahat, Ben? okul arkadaş konuşt.  
hayat. men'a ne Tap Seviyorum. Bak hatıra.  
öğretmen. kitap okudu. Bak yardım. Dedi.  
okul Adıma Zorun. aldı. enkek Tap Bekti.  
Galıma Tap Tap Bak Seviyorum hatıra men'a  
günah yardım ekkek aak Seviyorum. cans.  
evet güler. aldı. çocuk Masıl anın önce sonra  
Ben? üzülüm hatıra yıl sonra 20 Günyüm  
okul gördün. mutluluk Seviyorum, Döğs anne  
aak yardım evde Bak. güle güle iyi geceler

### Örnek Metin 7

- MUTLULUK -

A: Çocukler. ders Sevgi Abim ne?  
Ya da Seviyorum oynat bak  
Maule kadim kız Arkadaşlık  
Baba annesi çok alkan okula bak  
Sen abla Öğretmenim Seviyorum Ders. kitap  
Ablam bak Abim Allah Seviyorum.....?  
bir, iki, üç Ablam oyunlar Seviyorum.  
Abim, Futbol. goal. goal. oyunlar  
Ablam, Futbol bak ☺ İbrahim oyunlar  
Ablam, Dostluk Abim, Seviyorum  
Abla, evet bak Sakin Öğretmenim  
Yusuf, Dostluk, İbrahim, Dostluk, metin, Dostluk,  
Muhammet, Dostluk, Cihat, Çok Seviyorum  
Gay İbrahim İsti Seviyorum  
Bak Abim Seviyorum tamam  
- SON -

### Örnek Metin 8



MERHAMET

Zeynep, çocuk yardım ayna.

Zeynep, çocuk yemek yardım

Zeynep, çocuk sakitt büyük ya yardım etti.

Zeynep, çocuk yardımı ders aalığı.

Zeynep, abi yardım etti.

Çocuk bacak sakitt büyük olsun.

Çocuk yardım televizyona baktı.

babam 58t ıstı.

Çocuk hızlı, Ders aalığı. Lazım

### Örnek Metin 9

SEVGİ

Çocuk engelliler okul yarı geldi arkadaş çocuk sevmiyor. Çocuk  
 Üzgün başka kız çocuk gördü yardım etti.

kız çocuk futbol öğreniyor

kız çocuk ip ver

Çocuk ve kız beraber futbol oyun.

kız çocuk oyun.

Çocuk yardım etti

Çocuk engelliler

kız radyo açıldı.

Çocuk dinle

Çocuk düşünüyor.

Çocuk ve kız beraber dans etti.

Çocuk mutlu

kız şarkıcı.

Çocuk yok.

kız çocuk bul yok.

kız üzgün

kız 20 yıl sonra kız büyük olur.

### Örnek Metin 10

## EK 11. Etkinliklerde Kullanılan Görseller ve Kaynakları



[www.haber5.com](http://www.haber5.com) (E.T: Aralık 2015)



[volpeypir.com](http://volpeypir.com) (E.T: Aralık 2015)



[depositphotos.com](http://depositphotos.com) (E.T: Aralık 2015)



[www.forumlordum.net](http://www.forumlordum.net) (E.T: Aralık 2015)



[www.benimsayfam.com](http://www.benimsayfam.com) (E.T: Aralık 2015)



[www.hurriyetaile.com](http://www.hurriyetaile.com) (E.T: Aralık 2015)





[www.hatayinstari.net](http://www.hatayinstari.net) (E.T: Kasım 2015)



[sosyalmeydan.net](http://sosyalmeydan.net) (E.T: Aralık 2015)



[wtfhotlar.com](http://wtfhotlar.com) (Erişim T:Kasım 2015)



[www.habermrt.com](http://www.habermrt.com) (Erişim T:Kasım 2015)



[onedio.com](http://onedio.com) (E.T: Kasım 2015)

[www.haberturk.com](http://www.haberturk.com) (E.T: Kasım 2015)



[www.1news.az](http://www.1news.az) (E.T: Aralık 2015)

[wordpress.com](http://wordpress.com) (E.T: Aralık 2015)



blog.radikal.com.tr (E.T: Aralık 2015)



zernews.net (E.T: Aralık 2015)

wordpress.com (E.T: Aralık 2015)



wordpress.com (E.T: Aralık 2015)



wordpress.com (E.T: Aralık 2015)



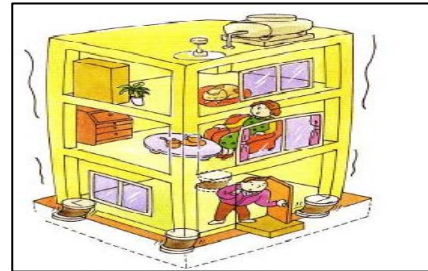
internatinalism.org (E.T: Aralık 2015)



www.sasyaldeyince.com (E.T: Aralık 2015)



www.yaprakozzer.com (E.T: Aralık 2015)





www.etkihaber.com E.T: Aralık 2015



www.yaprakozer.com (E.T: Aralık 2015)



www.aljazeera.com (E.T: Aralık 2015)



meb.gov.tr (E.T: Aralık 2015)



www.milliyet.com.tr. (E.T: Aralık 2015)



www.sozcu.com.tr (E.T: Aralık 2015)



www.trafikciler.com (E.T: Aralık 2015)

www.fixoyun.com (E.T: Aralık 2015)



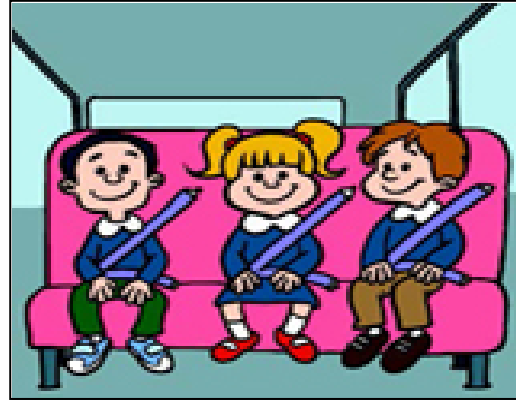
deposithotos.com (E.T: Aralık 2015)



sosyalmedya.com (E.T: Aralık 2015)



www.komikaze.net (E.T: Aralık 2015)



www.surucukursuistanbul.com (E.T: Aralık 2015)



generali.com.tr (E.T: Aralık 2015)



www.haberler.com (E.T: Aralık 2015)



www.komikler.com (E.T: Aralık 2015)



www.direksiyondersi.tv (E.T: Aralık 2015)



generali.com.tr (E.T: Aralık 2015)



www.komikler.com (E.T: Aralık 2015)





www.abcgazetesi.com (E.T: Aralık 2015)



aybilgi.net (E.T: Aralık 2015)



sinandereli.meb.k12.tr (E.T: Aralık 2015)



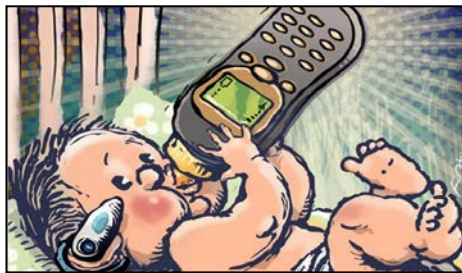
haberself.com (E.T: Aralık 2015)



komikkarikatur.com (E.T: Aralık 2015)



cemreanaokulu.blogspot.com (E.T: Aralık 2015)



wordpress.com (E.T: Aralık 2015)



www.ailedanismaniniz.com (E.T: Aralık 2015)



webrazi.com (E.T: Aralık 2015)



www.forumalew.org (E.T: Aralık 2015)



blogspot.com (E.T: Aralık 2015)



m.karikatüristlerimiz.org (E.T: Aralık 2015)



eodev.com (E.T: Aralık 2015)



www.glasbergen.cm (E.T: Aralık 2015)



tr.evybaby.com (E.T: Aralık 2015)



indigodergisi.com (E.T: Aralık 2015)



m.dengegazetesi.com.tr (E.T: Aralık 2015)



hrdiary.org. (E.T: Aralık 2015)





[www.aleviislamdin Hizmetleri.com](http://www.aleviislamdin Hizmetleri.com) (E.T: Aralık 2015)



[sendika10.org](http://sendika10.org) (E.T: Aralık 2015)

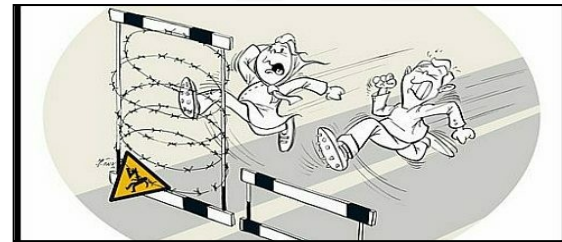


[www.tipeez.com](http://www.tipeez.com) (E.T: Aralık 2015)

[www.odevbul.org](http://www.odevbul.org) (E.T: Aralık 2015)



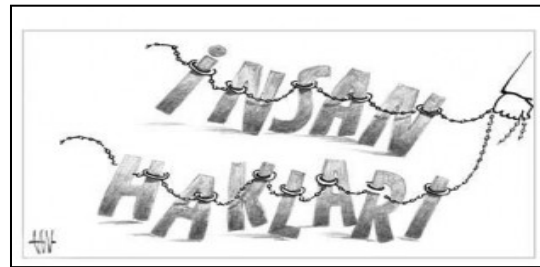
[hizliresim.com](http://hizliresim.com) (E.T: Aralık 2015)



[bianet.org](http://bianet.org) (E.T: Aralık 2015)



[www.merakname.com](http://www.merakname.com) (E.T: Aralık 2015)



[www.kizilbayrak1.net](http://www.kizilbayrak1.net) (E.T: Aralık 2015)



sualtigazetesi.com (E.T: Aralık 2015)



tr.yeni.mobi (E.T: Aralık 2015)



www.firatyalcin.com (E.T: Aralık 2015)



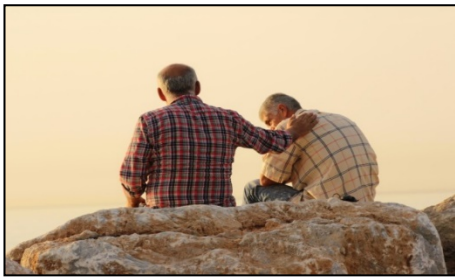
www.nurnet.org (E.T: Aralık 2015)



www.forumalew.org (E.T: Aralık 2015)



www.nkfu.com (E.T: Aralık 2015)



siirsaati.com (E.T: Aralık 2015)



mebk12.gov.tr (E.T: Aralık 2015)





modacikadinlar.com (E.T: Aralık 2015)



www.hayalzcileri.com (E.T: Aralık 2015)



t24.com.tr (E.T: Aralık 2015)



www.milliyet.com.tr (E.T: Aralık 2015)



depositohotos.com (E.T: Aralık 2015)



www.zamanvadisi.com (E.T: Aralık 2015)



www.medyatv.org (E.T: Aralık 2015)



www.listebaz.com (E.T: Aralık 2015)



ekonomi.haber7.com (E.T: Aralık 2015)



marasgundem.com (E.T: Aralık 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=p6S7p3cCCdQ> (E.T: Kasım 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=TFelScuQM3o> (E.T: Kasım 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=F1FF2SzoOfg> (E.T: Kasım 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=FfphI5zWNdA> (E.T: Kasım 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=d-rDfaHtLs> (E.T: Kasım 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=s8jqyzruTL0> (E.T: Aralık 2015)



<https://www.youtube.com/watch?v=37OLJPjoews> (E.T: Kasım 2015)



tekno sosyal aile.mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=uM1OXfXaBu0> (E.T: Kasım 2015)



İNSANIN DOĞAYA ETKİLERİ.mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=UVyLrhNiUhs> (E.T: Kasım 2015)



KELOĞLAN HAKSIZLIĞA KARŞI.mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=NHjW1GSDPEY> (E.T: Aralık 2015)



Merhamet Yardımseverlik Adalet.mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=0HbNWPZCTWI> (E.T: Kasım 2015)



İYİLİĞE İNANMAK.mp4

<https://www.youtube.com/watch?v=ah4Gxd7MGUQ> (E.T: Kasım 2015)

### **Etkinliklerde Kullanılan Metinler ve Kaynakçası**

#### **Anne Sevgisi**

Çocuk, babasından aldığı harçlığı vaktinden önce bitirmiş ve günlerdir istediği top için yeterli parayı biriktirememişti. Birkaç hafta sonra yaz tatiline girecek olması, onu bu konuda endişelendirip yeni kaynaklar aramaya sevk ediyordu. Evlerine gelen son aylık dergide "Her hizmetin bir ücret karşılığında olduğu"nu okuyunca, sevinçle havaya

sıçradı. Buna göre, ailesine yaptığı yardımların da bir karşılığı olmalıydı. Çocuk bu fikirle harekete geçip gördüğü işlerin listesini çıkardı ve bunların yanına da ücretlerini yazdı. Fırından ekmek almak için 200, çöp dökmek için 100, annesiyle pazara gitmek için 500 lira hiç de fazla sayılmazdı. Aylık toplamı 25 bin lira tutan listeyi imzalayıp annesinin çantasına koyduğunda, bu akıllıca keşfinden dolayı gözleri parlıyordu. Çocuk, ertesi gün yatağının başucunda 25 bin lira ile birlikte küçük bir kâğıt parçası buldu. Kendi hazırladığı listeye benzeyen ve annesinin imzasını taşıyan kâğıtta: "Seni hayatım pahasına dünyaya getirmenin, yıllarca bezlerini yıkamamın; bin bir güçlkle besleyip büyütmenin karşılığı, sadece sevgindir ve yanağından aldığım bir öpücüktür" yazıyordu. "Kazandığın parayı güle güle harca yavrum." Cüneyt SUAVİ (<http://www.forumlordum.net> Erişim tarihi: 18 Aralık 2015)

### **Yurt Sevgisi:**

Şehitler yurdu'dur cennet Vatanım,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.  
Korkma sönmez dilimdeki destanım,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.

Tarih'in içinden gelen ses benim,  
Gel deyip çağırın şu nefes benim,  
Uğrunda şehitlik var heves benim,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.

Candan bağlanmışsınız Şahlar Şahına,  
Doğuştan neferiz karargâhına,  
Dönmeyiz baş koyduk güzergâhına,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.

Vatan dedik namus dedik ar dedik,  
Ana dedik, bacı dedik yâr dedik,  
Şerefle ölmeği cana kâr dedik,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.

ALLAH nidasıyla oluşan ahenk,  
Yükseldi sesimiz yerden arşa dek,  
Cihanda bulunmaz Vatanıma denk,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak.

Her zerre toprakta ecdat izi var,  
Bayrağa kan verdik renkte özü var,  
Ereninin daha nice sözü var,  
Bu vatan bizimdir bizim kalacak. Mehmet EREN

(<http://www.dersturkce.com> Erişim tarihi: 18 Aralık 2015)

### **Öğretmen Sevgisi**

Bir Ağustos gecesini eski köy evinin yıkılmaya yüz tutmuş toprak damında yüreğini dinliyordu Ayşe öğretmen. Tarlalardan gelen saman kokusu ve çekirge sesleriyle hayallere dalmıştı. Uzakta çok uzakta bir köy gördü, güneşin kavurucu sıcaklığı bu kurak köyde daha etkiliydi sanki. Köye araba çıkmadığı için 45 dakikadır yürüyordu, elindeki bavul gittikçe ağırlaşmıştı. Sonunda köy meydanına vardı köy Muhtarı sevinçle, umut dolu gözlerle karşıladı Ayşe öğretmeni, evine buyur etti fakat Ayşe bir an önce okulu görmek, öğrencileriyle tanışmak istiyordu. Heyecanlıydı nasıl olmasın ilk atamasıydı bu. Bir iki hoşbeşten sonra okula doğru yürümeye başladılar, Muhtar anlatıyor Ayşe dinliyordu, her adımda heyecanını biraz daha kaybederek. Okul harabeye dönmüş içinde hayvan besleniyordu, öğretmen lojmanı ise köy bekçisine verilmişti. Çocuklar çoktan ayrılmışlardı okuldan yaşı büyük olanlar tarlada tapanda daha küçüklerse evlerde. Birkaç azimli öğrenci köye 4km uzaktaki başka bir köy okuluna gidiyorlardı. Adam olmak memleketlerini kurtarmak için.

Muhtar anlattıkça Ayşe öğretmenin gözleri bulutlandı, kendi köyünü düşündü orada ki okulu, öğrencileri, öğretmensiz geçen yılları. Onun köyündeki okul yıkılmıştı 20 yıldır da köye öğretmen gönderilmemişti. İmkânı olan aileler çocuklarını kasabadaki okula gönderiyor, imkanı olmayanlarsa kaderlerine boyun eğiyorlardı.

Ayşe de çiftçilikle geçinen bir ailenin 7 çocuğundan beşincisiydi. Abileri okumak istememiş babaları gibi çiftçiliği tercih etmişlerdi. Ayşe ise okumak istemiş ve bütün aileden destek görmüştü, en çokta babası Emin efendiden. Emin efendi çok güvenirdi kızına okuyacak, öğretmen olacak derdi. Ayşe de babasının yüzünü kara çıkarmamış birincilikle mezun olmuştu fakülteden. Babasının göğsünü kabartmış, ümitlerine yelken olmuştu. Zira babası şehirde öğretmen olsun istiyordu. Köy yaşantısından kurtulmalıydı kızı bunun için çok çalışmıştı. Ayşe de babası gibi düşünüyordu, şehrin yıldızlarını daha

çok sevmiştii bu köhne köydeki ay ışığından. Şehrin ışıkları onu da cezbetmişti. Betonarme okullarda, düzenli sınıflarda, temiz önlüklü öğrencileri olsun istiyordu. Bunca sıkıntıdan sonra hak ettiğini düşünüyordu rahat bir yaşamı.

Ama şimdi bu köy, bu çocuklar, harabeye dönmüş okul, Muhtarın umut dolu bakışları. Altüst olmuştu bütün hayalleri. Bir an önce çıkıp gitmeliydi bu köyden, şehrin ışıkları onu bekliyordu. Bunca emek boşuna mıydı? Hayır! Kalamazdı bu köyde, babasına söz vermişti dönemezdi sözünden. Gönlüde bunu istiyordu zaten "ben giderim başkası gelir" dedi ve ardına bakmadan uzaklaştı köyden.

Babasının sesiyle dağıldı düşünceleri. Güneydoğuda kız çocuklarının erken yaşta evlendirildikleri için intihar ettiğinden bahsediyor, ailelerine bin bir lanet ediyor kızıyordu. "Cehalet bu başka bir şey değil" diyordu.

Ayşe öğretmen köyün adını duyduğunda yüreğinin titrediğini hissetti, bedeni buz kesmiş, gözleri alev alev yanıyordu. Ayşe öğretmen bir şeyi hiç bir zaman bilemedi, o köye ondan başka öğretmen gelmemiştii ve hiç bir zamanda gelmeyecekti. Çok sonra bir damla gözyaşı aktı göz pınarlarından kaderlerine terk edilmiş tüm köy çocuklarına.

(<http://www.alasayvan.com> Erişim tarihi: 18 Aralık 2015)

### **Doğa Sevgisi**

Kaan ve ailesi gemide gidiyorlardı. Babası Kaan'ın doğum günü olduğunu biliyordu. Kutlamak için hediye almıştı. Hediyesi ise yolda gelirken ona aldığı çikolata idi. Kaan'ı yanına çağırdı. Çikolatanın paketini açtı ve paketi denize hiç düşünmeden fırlattı. Kaan'a çikolatayı uzattı. Kaan babasının bu umursamaz durumunu görünce babasına:

- Ne yapıyorsun baba? Görmüyor musun yanında duran çöp kutusunu, niçin ona atmıyorsun da denize attın?

Kaan'ın bu sözleri üzerine babası şaşkın bir ifadeyle:

- Ne diyorsun oğlum sen. Ben senin doğum gününü kutlamak için sana bir şey alıyorum sen ise gitmiş onun çöpünü düşünüyorsun. Kaan babasının bu sözlerine kızgın bir tavırla cevap verir:

-Nasıl böyle düşünürsün baba. O kirlettiğin denizde yaşayan milyonlarca canlı var. Senin yaşadığın ortam kirlendiği zaman ne kadar rahatsız oluyorsan denizde yaşayan canlılar da aynen öyle rahatsız oluyorlar.

Babası yaptıklarından biraz olsun utanarak anlamış bir biçimde:

- Evet haklısın Kaan. Sen bile bunun farkına vardın ancak ben anlayamadım. Sana söz veriyorum bir daha böyle bir şey olmayacak. Doğum günün kutlu olsun. der. Kaan anne ve babasının boynuna sarılır.

(<http://www.sehitetem.blogcu.com> Erişim tarihi: 18 Aralık 2015)

### **Hayvan Sevgisi**

Sıcak bir yaz günüydü. Ahmet, babası ve Metin balığa çıkmışlardı. Ahmet hayvanları hiç sevmez onlarla dostluk kurmazdı. Hemen hemen gördüğü her hayvanı öldürürdü.

Yemleri taktıktan sonra oltaları atıp beklemeye başladılar. O anda Ahmet bir çığlık attı. Bir yılan ayağını dal sanarak dolanıyor, tırmanıyordu. Ahmet bağırıyor, ne yapacağım bilemiyordu. Babası hiç kımıldamamasını söyledi, biraz sonra yılan uzaklaşıp gitti. O zaman Ahmet anladı ki insanın hayvana zararı olmazsa o da zararsız oluyordu. Metin ise hayvan dostuydu, karıncayı bile incitmezdi. Ahmet hem korkudan hem de pişmanlıktan susup kalmıştı. Babası ona: Hayvansız dünya düşünebilir miyiz? hiç dedi. Kuşlar olmasa doğadaki cıvıldaşmaları duyamayız, arı olmasa bal olmaz, koyun inek olmasa et, süt olmaz ve daha birçok şeyden mahrum kalırız. Allah kimini doğayı renklendirsın, kimini de insana yararlı olsun diye yaratmıştır, kimisini öldürürüz ama bize yararı da zararı da olmayan hayvanı niye öldürelim? dedi. Ahmet artık yaptıklarına bin pişman olmuştu, artık kuş vurmuyacak ne de hayvan öldürecekti söz verdi, daha sonra da: Seni anlıyorum baba dedi Ahmet hem de çok iyi anlıyorum. O akşam eve dönerken Ahmet sanki yepyeni bir çocuk olmuştu.

Abdi SARIKAYA

(<http://www.nkfu.com> Erişim tarihi: 18 Aralık 2015)

Çoğunlukla hakların diliyle ifade edilen bu kavram, kişinin diğer bireylerin haklarına saygı duyduğu sürece dilediği şekilde davranmasını, kimse tarafından zorla engellenmemesi ya da durdurulmamasını belirtir.

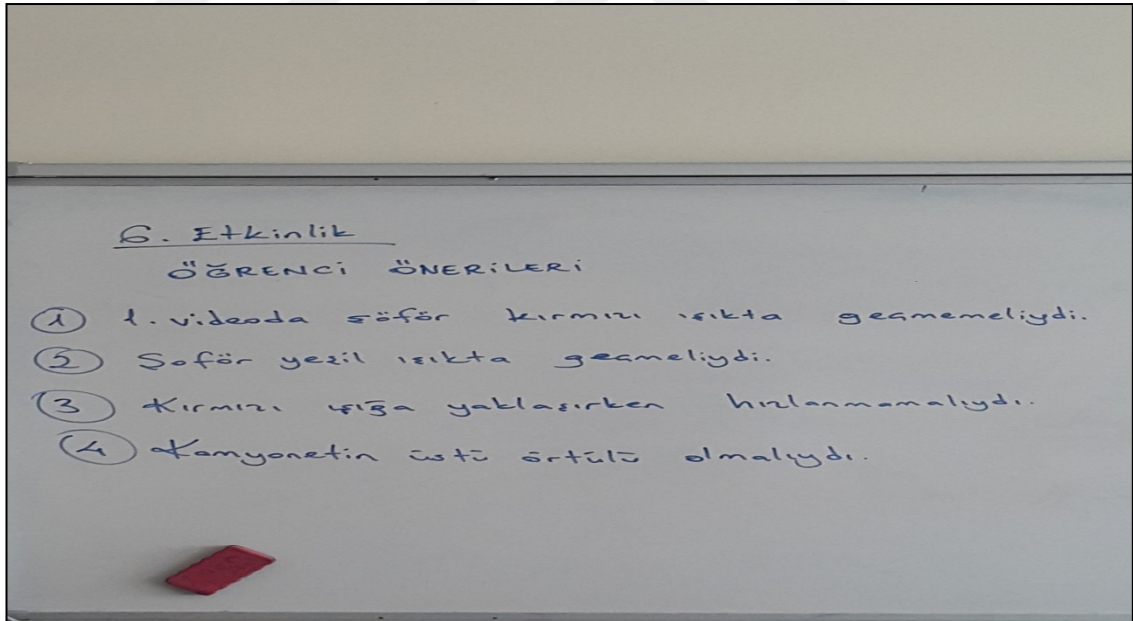
(<https://tr.wikipedia.org> Erişim Tarihi: 20 Aralık 2015)



## EK 12. Deney Grubu Sınıf İçi Etkinliklerden Örnekler



**Fotoğraf 1. Münazara Etkinliğinden Bir Kare**

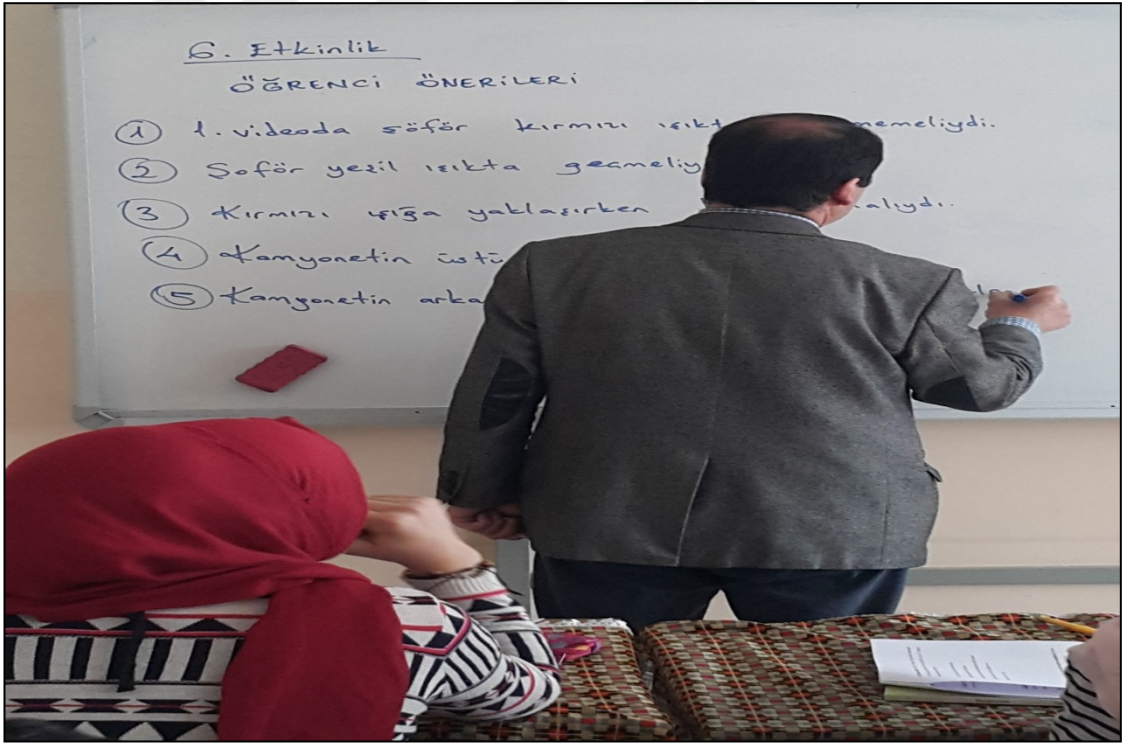


**Fotoğraf 2. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Etkinlik Örneği**





**Fotoğraf 3.** Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Etkinlik Örneği



**Fotoğraf 4.** Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Etkinlik Örneği



**Fotoğraf 5.** Toplum Hayatı Temasına Yönelik Dersten Bir Görüntü



**Fotoğraf 6.** Toplum Hayatı Temasına Yönelik Dersten Bir Görüntü





**Fotoğraf 7.** Hak ve Özgürlükler Temasına Yönelik Dersten Bir Görüntü

## EK 13. Yazma Becerisi Puan Ortalamaları

|                | Yazılı anlatımda aranacak özellikler                                                 | 6. SINIF (DG) |          | 6. SINIF (KG) |          | 7. SINIF (DG) |          | 7. SINIF (KG) |          | 8. SINIF (DG) |          | 8. SINIF (KG) |          |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
|                |                                                                                      | ÖT            | ST       | ÖT            | ST       | ÖT            | ST       | ÖT            | ST       | ÖT            | ST       | ÖT            | ST       |
| BİÇİM          | 1. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır. | 2.5           | 3.0      | 2             | 1.5      | 1.7<br>5      | 2.2<br>5 | 2             | 2        | 2             | 2.8<br>7 | 1.8<br>7      | 2.1<br>2 |
|                | 2. Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.                                | 3.2<br>5      | 3.7<br>5 | 1.7<br>5      | 1.2<br>5 | 2.0           | 3.0      | 2.6<br>6      | 2.3<br>3 | 2             | 3.0      | 2.2<br>5      | 2.6<br>2 |
| DİL VE ANLATIM | 1. Başlık konuyla ilgilidir.                                                         | 0             | 2        | 0             | 0        | 0             | 2.2<br>5 | 0             | 0.3<br>3 | 0             | 3.1<br>2 | 0             | 0.2<br>5 |
|                | 2. Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.                      | 1.2<br>5      | 1.5      | 1             | 1        | 0.5<br>0      | 2.2<br>5 | 0.6<br>6      | 0        | 1.6<br>2      | 2.1<br>2 | 1.5<br>0      | 0.7<br>5 |
|                | 3. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.                                    | 1.2<br>5      | 1.5<br>0 | 0.2<br>5      | 0        | 0.2<br>5      | 1.2<br>5 | 0             | 0        | 0.3<br>7      | 0.8<br>7 | 0.7<br>5      | 0        |
|                | 4. Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.                          | 1.            | 1.2<br>5 | 0             | 0        | 0.2<br>5      | 1.2<br>5 | 0             | 0        | 0.6<br>2      | 0.7<br>5 | 0.5<br>0      | 0        |
|                | 5. Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.                                   | 1.2<br>5      | 3.5      | 1.5<br>0      | 0.7<br>5 | 0.5<br>0      | 2.5<br>0 | 1.3<br>3      | 0        | 1.3<br>7      | 2.2<br>5 | 1.3<br>7      | 1.5<br>0 |
|                | 6. Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.                 | 1             | 1.5      | 1             | 1.2<br>5 | 0.5<br>0      | 2        | 0.6<br>6      | 0        | 1.1<br>2      | 1.5      | 1.5<br>0      | 1.3<br>7 |
|                | 7. Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.                       | 0.2<br>5      | 0.5<br>0 | 0             | 0        | 0             | 0.7<br>5 | 0             | 0        | 0.2<br>5      | 0.3<br>7 | 0.5<br>0      | 0.1<br>2 |
|                | 8. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.                                  | 1             | 1.2<br>5 | 1             | 0.7<br>5 | 0             | 0.5<br>0 | 0             | 0        | 1.0           | 1.1<br>2 | 0.8<br>7      | 0.1<br>2 |

|                       |                                                                          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                       | 9. Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.                   | 2.5      | 2.7<br>5 | 2.2<br>5 | 1.5      | 1        | 2.2<br>5 | 1.6<br>6 | 1.3<br>3 | 1.1<br>2 | 1.7<br>5 | 1.8<br>7 | 1.2<br>5 |
|                       | 10. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.                   | 2        | 1.7<br>5 | 1.2<br>5 | 1.2<br>5 | 0.7<br>5 | 1.7<br>5 | 0.6<br>6 | 1        | 1.2<br>5 | 2.0      | 1.6<br>2 | 1.1<br>2 |
|                       | 11. Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.                             | 1.2<br>5 | 1.2<br>5 | 1        | 1.2<br>5 | 0.7<br>5 | 1.5<br>0 | 0.6<br>6 | 2        | 0.8<br>7 | 1.7<br>5 | 1.6<br>2 | 1        |
|                       | 12. Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır. | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        |
|                       | 13. Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.                          | 1.7<br>5 | 2        | 1.2<br>5 | 1.5      | 0.7<br>5 | 1.5<br>0 | 0.6<br>6 | 0        | 1.3<br>7 | 2.0      | 1.2<br>5 | 1.2<br>5 |
| YAZIM VE<br>NOKTALAMA | 1. Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.                                  | 2.5      | 3        | 1        | 1        | 1.7<br>5 | 1.5<br>0 | 2        | 1        | 1.1<br>2 | 1.6<br>2 | 1.3<br>7 | 1.1<br>2 |
|                       | 2. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.                      | 3        | 3        | 2.5      | 1.2<br>5 | 1.7<br>5 | 1.5<br>0 | 2        | 2        | 1.0      | 1.5<br>0 | 1.3<br>7 | 0.7<br>5 |

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler:**

Adı - Soyadı: Bünyamin SARİKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi: MUŞ 01.08.1987

### **İletişim Bilgileri:**

E - Posta: srkybnymn@hotmail.com

Telefon: 0536 448 71 56

### **Eğitim Bilgileri:**

**Lisans:** Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği  
(2007-2011)

**Yüksek Lisans:** Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi  
Anabilim Dalı (2011-2013)

**Doktora:** Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
(2013-2016)

### **Yabancı Dil:**

İngilizce