



**GÖRME ENGELLİ, AZ GÖREN VE GÖREN ÖĞRENCİLERİN
YAZILI İFADE BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ**

CEM ASLAN

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Cem

Soyadı : ASLAN

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Görme Engelli, Az Gören ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

İngilizce Adı : Comparative Analysis of Written Expression Skills of Students with Visually Impaired, Students with Low Vision and Sighted Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Cem ASLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Cem ASLAN tarafından hazırlanan "Görme Engelli, Az Gören ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yusuf UYAR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Halise Pelin KARASU

İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Önder İŞLEK

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: / /

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Sevgili Eşim'e ve Güzel Kızım'a

TEŞEKKÜR

Tez konumun belirlenmesi, plânlanması, uygulanması ve raporlaştırılması da dâhil olmak üzere, tezin bütün aşamalarında bana yardımcı olan, yol gösteren, desteğini hiç esirgemeyen ve danışmanlığımı büyük bir özveri ile üstlenen sayın danışman hocam Doç. Dr. Salih ÇAKMAK'a teşekkür ederken; aynı zamanda sadece akademik olarak değil, sosyal hayatım ve meslekî yaşamımdaki katkılardan dolayı da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan, değerli eleştirileri ve önerileri ile yol gösteren sayın hocalarım Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e ve Doç. Dr. Yusuf UYAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin nihaî hale gelmesinde değerli önerileri, yönlendirmeleri ve yapıcı eleştirileri ile katkı sağlayan tez savunma jüri üyelerim Doç. Dr. Halise Pelin KARASU'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Önder İŞLEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresi boyunca desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'A, Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ'a ve Dr. Mahmut ÇİTİL'e ve brilikte mesai harcadığım değerli arkadaşlarım Dr. Hanifi SANIR'a, Dr. Ufuk ÖZKUBAT'a, Arş. Gör. İrem AKÇAYIR'a, Arş. Gör. Mustafa DOĞUŞ'a, Arş. Gör. Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, hem doktora hem de tez sürecinde destek ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Emre SÖNMEZ'e, Dr. Fatih ŞAHİN'e, Arş. Gör. Gülistan YALÇIN'a, Arş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK'e, Arş. Gör. Hatice CANSU BİLGİÇ'e, Arş. Gör. Merve ÖZDEMİR KILIÇ'a ve Arş. Gör. Sümeyye OKYAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Başta veri toplama sürecinde kapılarını açan ve uygulama yapmama olanak sağlayan okullara, bununla beraber okul müdürlerine ve idarecilerine, uygulama yaparken sınıflarına

girdiğim tüm öğretmenlere ve uygulamaya katılan bütün öğrencilere ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tezin veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve tez verilerini toplamama önemli katkılar sağlayan Mehmet Akif ÖZDEMİR'e, Salih Serkan ERGÜZEL'e, Mehmet YÜREKLİ'ye, Fadime KOÇAK'a, Gündüz BARUTÇU'ya, Nizamettin AKBULUT'a, Adil AYDOĞAN'a, Fırat KARAKAŞ'a, Ali TEKÇE'ye, Latif KÜÇÜK'e, Barış UÇAR'a, Sinem BAYDUR'a, Hasan AĞIRCAN'a, Arş. Gör. Bekir Serhat ZEREY'e ve Hayriye YAĞCIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Braille kâğıtların okunmasında ve çevrilmesinde bana yardımcı olan rehber öğretmen Selda YILDIZHAN'A, ayrıca anlaşılmayan bazı Braille kâğıtların kontrol edilmesinde destek veren Mehmet KOZANOĞLU'NA ve Yunus Emre AKYÜZ'e teşekkürlerimi sunarım. Veri analiz sürecinde sorduğum soruları yanıtlayan Prof. Dr. Adnan KAN ve Arş. Gör. Görkem CEYHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, sadece tez hazırlama sürecinde değil her zaman yanımda olan bütün zorlukları birlikte aştığımız sevgili eşim Eda ASLAN'a ve canımın içi güzel kızım Defne ASLAN'a gösterdikleri sabır ve anlayışlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Cem ASLAN

GÖRME ENGELLİ, AZ GÖREN VE GÖREN ÖĞRENCİLERİN YAZILI İFADE BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Cem Aslan

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, metin elementleri, kalite ve tutarlılık değişkenleri açısından incelenmiştir. Kesitsel tarama araştırması modelinin kullanıldığı bu araştırmaya; 111 az gören, 113 görme engelli ve 120 gören olmak üzere toplam 344 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 89'u 5. sınıfta, 84'ü 6. sınıfta, 84'ü 7. sınıfta ve 87'si ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 158'i kız, 186'sı ise erkektir. Araştırmada öncelikli olarak öğrencilere yazdırılması plânlanan metin türleri, yazma konuları ve yazma yönergeleri belirlenmiştir. Daha sonra, her öğrenci grubu için yazma materyalleri hazırlanmıştır. Ardından, altı öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 11 farklı ilinde görme engelliler okulu, kaynaştırma ve devlet okulunun ortaokul kademesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile uygulama yapılmıştır. Öğrencilere anı, ikna edici ve bilgi verici metin olmak üzere üç farklı metin yazdırılmıştır. Her metin için öğrencilere iki farklı yazma yönergesi sunulmuş ve bunlardan birini seçerek metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bağdaşıklık düzeylerini, metin tutarlılıklarını ve metin elementlerini değerlendirebilmek amacıyla farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Metin kalitesi, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ortaokul öğrencileri tarafından yazılan ve 2, 4

ve 6 olacak şekilde puanlandırılan metinler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Metin uzunluğu, öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı bakımından incelenirken; yazma süresi ise öğrencilerin metinlerini oluştururken harcadıkları süre bakımından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış ve Post-Hoc Scheffe Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; görme durumu açısından öğrencilerin metin uzunluklarında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Yazma süresinde de öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. En fazla kelimeyi gören, en az kelimeyi görme engelli öğrenciler yazmıştır. En fazla süreyi görme engelli, en az süreyi az gören öğrenciler kullanmıştır. Öğrencilerin yazma süreleri, metin türü açısından farklılaşmamıştır. Metin uzunluğunda da anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bütün öğrenciler; en fazla süreyi anı, en az süreyi ise ikna edici metin yazarken kullanmıştır. Görme engelli ve az gören öğrenciler en fazla kelimeyi anı metninde yazmışlardır. Gören öğrenciler ise en fazla kelimeyi bilgi verici metinde yazmışlardır. Sınıf düzeyine göre; az gören ve gören öğrencilerin metin uzunlukları farklılaşırken, görme engelli öğrencilerde farklılaşmamıştır. Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin yazma sürelerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Görme durumu açısından, öğrencilerin tutarlılık ve kalite puanları farklılaşmıştır. Metin elementlerinde de anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anı ve ikna edici metin bağdaşıklığında farklılık görülmezken, bilgi verici ve toplam bağdaşıklık puanlarında farklılıklar görülmüştür. Görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklık, tutarlılık, kalite ve elementlerinin akranlarından düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Metin türü açısından, görme engelli ve az gören öğrencilerin tutarlılık ve kalite puanları anlamlı farklılığa sahip değilken, gören öğrenciler anlamlı farklılığa sahiptir. Metin bağdaşıklığında, öğrenciler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Metin türü açısından, bütün öğrencilerin metin elementleri anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir. Araştırmanın sonunda, araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yazılı ifade, bağdaşıklık, tutarlılık, metin kalitesi, metin elementleri, görme engelli, az gören, yazma

Sayfa Adedi : xxv + 240

Danışman : Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

COMPARATIVE ANALYSIS OF WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF STUDENTS WITH VISUALLY IMPAIRED, STUDENTS WITH LOW VISION AND SIGHTED STUDENTS

(Ph.D Thesis)

Cem Aslan

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2020

ABSTRACT

The current study aims to examine the written expression skills of students with visually impaired, students with low vision, and sighted students comparatively. For this general purpose, students' written expression skills were examined in terms of length, time, cohesion, text elements, quality and coherence variables. The study adopted cross-sectional survey research and consisted of 344 participants (111 students with low vision, 113 visually impaired students and 120 sighted students). They were lower secondary students, namely 89 5th grade students, 84 6th grade students, 84 7th grade students and 87 8th grade students. Considering sex, 158 students were female while 186 were male. Initially, text genres, writing topics and writing prompts were determined. Then, writing materials were prepared for each group of students. Next, it was piloted with six students. Data were collected from 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying at school for the visually impaired, inclusion schools and regular public schools of 11 different provinces in 2018-2019 academic year in Turkey. Three different texts were written to the students: Memoir, persuasive and expository texts. For each text, students were given two different writing prompts and they were asked to select one of writing prompts and write it. Different assessment tools were used in order to evaluate students' cohesion levels, text coherence and text elements. The text quality was evaluated by means of texts scored as 2, 4 and 6 and written by secondary school students who were not included in the study group. The

text length was examined in terms of the number of words used by the students while writing time was evaluated in terms of the time spent by students in creating their texts. The data obtained were analysed through SPSS program. In this context, One-way ANOVA and Post-Hoc Scheffe Test were used. Findings indicated a significant difference in visual length of students in terms of visual status. Also, significant differences were observed among students in writing time. Those who wrote the most words were sighted students whereas those who wrote the least words were visually impaired students. Visually impaired students used the highest amount of time while the students with low vision used the least amount of time. The writing time of the students did not differ in terms of text genre. No significant difference was noted in text length. All students used the most time in writing memoir and the least in writing persuasive texts. Students with visually impaired and low vision wrote the most words in the memoir text. Sighted students wrote the most words in the expository text. Considering grade levels, while the text lengths of the students with low vision and sighted students differed, they did not differ for visually impaired students. Significant differences were found in students' writing time in terms of grade levels. Regarding visual status, students' coherence and quality scores differed. Significant differences were also determined in text elements. While no difference was found in the cohesion of the memoir and persuasive texts, there were differences in their expository and total cohesion scores. Text cohesion, coherence, quality and elements of visually impaired students were found to be lower when compared to their peers. With regards to text genre, while coherence and quality scores of students with visually impaired and low vision did not differ significantly, sighted students had significant differences. Differences were detected among students in text cohesion. Considering text genre, text elements of all students had significant differences. At the end, the findings were discussed within the framework of the related literature and finally suggestions were provided.

Key Words : Written expression, cohesion, coherence, text quality, text elements, visual impairment, low vision, writing

Page Number : xxv + 240

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Okuma-Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	1
1.1.1. Okuma-Yazma Becerilerine Hazırlık.....	3
1.1.2. Okuma-Yazmaya Başlama	3
1.1.3. Bağımsız Okuma-Yazma	4
1.2. Yazma.....	4

1.3. Yazmada Kullanılan Stratejiler ve Yazmanın Aşamaları	5
1.3.1. Plânlama	5
1.3.2. Taslak Oluşturma	5
1.3.3. Gözden Geçirme ve Düzeltme	6
1.4. Yazılı İfade ve Metin Türleri	6
1.4.1. Yazılı İfade Araştırmalarında Kullanılan Metin Türleri.....	7
1.4.2. Yazılı İfade Araştırmalarında Ölçümlenen Değişkenler	9
1.4.3. Yazılı İfade Araştırmalarında Çalışılan Öğrenci Grupları	12
1.5. Görme Engeline İlişkin Tanımlar	13
1.5.1. Yasal Tanım Açısından.....	14
1.5.2. Eğitsel Tanım Açısından.....	14
1.6. Görme Engelli Öğrencilerde Yazılı İfade	15
1.7. Az Gören Öğrencilerde Yazılı İfade.....	19
1.8. Problem Durum	21
1.8.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar	22
1.8.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar	22
1.8.3. Uluslararası Alanyazında İncelenen Bağımlı Değişkenler	23
1.8.4. Ulusal Alanyazında İncelenen Bağımlı Değişkenler	24
1.9. Araştırmanın Amacı	25
1.9.1. Metin Uzunluğuna İlişkin Amaçlar	26
1.9.2. Yazma Süresine İlişkin Amaçlar	26
1.9.3. Metin Bağdaşıklığına İlişkin Amaçlar	27
1.9.4. Metin Elementlerine İlişkin Amaçlar	29
1.9.5. Metin Kalitesine İlişkin Amaçlar.....	31
1.9.6. Metin Tutarlılığına İlişkin Amaçlar	31
1.10. Araştırmanın Önemi.....	32

1.11. Sayıtlar.....	34
1.12. Sınırlılıklar.....	34
BÖLÜM II.....	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
2.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar	37
2.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar	44
BÖLÜM III	49
YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.1.1. Tarama Araştırması	49
3.1.1.1. <i>Kesitsel Tarama Araştırması</i>	50
3.2. Bağımlı Değişken.....	50
3.3. Çalışma Grubu	50
3.3.1. Görme Engelli ve Az Gören Öğrenciler İçin Önkoşullar	52
3.3.2. Gören Öğrenciler İçin Önkoşullar	53
3.3.3. Çalışma Grubunun Belirlenmesinde İzlenen Süreçler	53
3.3.3.1. <i>Okul ve Kurum Görüşmeleri</i>	53
3.3.3.2. <i>Öğretmen Görüşmeleri</i>	55
3.3.3.3. <i>Önkoşulların Değerlendirilmesi</i>	55
3.4. Metin Türleri, Yazma Konuları ve Yönergelerin Belirlenmesi.....	57
3.5. Uygulama Ortamı	63
3.6. Materyaller	64
3.6.1. Görme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller	64
3.6.2. Az Gören Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller	65
3.6.3. Gören Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller	67

3.7. Verilerin Toplanması.....	68
3.7.1. Ön (Pilot) Uygulama	69
3.7.2. Veri Toplama Süreci	70
3.8. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Puanlanması.....	80
3.8.1. Metin Uzunluğu	80
3.8.2. Yazma Süresi	81
3.8.3. Metin Bağdaşıklık Düzeyi	81
3.8.4. Metin Elementleri	82
3.8.4.1. Anı Elementleri.....	82
3.8.4.2. İkna Edici Metin Elementleri	82
3.8.4.3. Bilgi Verici Metin Elementleri.....	83
3.8.5. Metin Kalitesi	83
3.8.5.1. Anı Kalitesi	84
3.8.5.2. İkna Edici Metin Kalitesi	84
3.8.5.3. Bilgi Verici Metin Kalitesi.....	85
3.8.6. Metin Tutarlılığı.....	85
3.9. Verilerin Analizi.....	85
3.10. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	87
3.11. Uygulama Güvenirliği	88
BÖLÜM IV	91
BULGULAR	91
4.1. Metin Uzunluğuna İlişkin Bulgular	91
4.1.1. Görme Durumuna Göre Metin Uzunluğu Bulguları	91
4.1.2. Metin Türüne Göre Metin Uzunluğu Bulguları.....	94
4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları	95

4.1.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları.....	95
4.1.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları.....	97
4.1.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları.....	100
4.2. Yazma Süresine İlişkin Bulgular	102
4.2.1. Görme Durumuna Göre Yazma Süresi Bulguları	103
4.2.2. Metin Türüne Göre Yazma Süresi Bulguları	105
4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları	106
4.2.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları.....	106
4.2.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları.....	108
4.2.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları	111
4.3. Metin Bağdaşıklığına İlişkin Bulgular	113
4.3.1. Görme Durumuna Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları.....	113
4.3.1.1. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı Metni Bağdaşıklığı Bulguları.....	113
4.3.1.2. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre İkna Edici Metin Bağdaşıklığı Bulguları	116
4.3.1.3. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Bilgi Verici Metin Bağdaşıklığı Bulguları	119
4.3.1.4. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Toplam Metin Bağdaşıklığı Bulguları.....	123
4.3.2. Metin Türüne Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları	126
4.3.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları.....	127

4.3.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları.....	127
4.3.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları	129
4.3.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları.....	131
4.4. Metin Elementlerine İlişkin Bulgular	134
4.4.1. Görme Durumuna Göre Metin Elementleri Bulguları.....	134
4.4.2. Metin Türüne Göre Metin Elementleri Bulguları	138
4.4.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları.....	139
4.4.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları.....	140
4.4.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları.....	142
4.4.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları.....	144
4.5. Metin Kalitesine İlişkin Bulgular	146
4.5.1. Görme Durumuna Göre Metin Kalitesi Bulguları.....	146
4.5.2. Metin Türüne Göre Metin Kalitesi Bulguları	149
4.5.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları.....	150
4.5.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları.....	150
4.5.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları.....	152
4.5.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları	154
4.6. Metin Tutarlılığına İlişkin Bulgular.....	156
4.6.1. Görme Durumuna Göre Metin Tutarlılığı Bulguları	156

4.6.2. Metin Türüne Göre Metin Tutarlılığı Bulguları	158
4.6.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları	159
4.6.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları.....	159
4.6.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları.....	162
4.6.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları.....	164
4.7. Uygulama Güvenirliğine İlişkin Bulgular	166
4.8. Gözlemciler Arası Güvenirliğe İlişkin Bulgular	166
BÖLÜM V	169
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	169
5.1. Görme Durumu Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması	170
5.1.1. Metin Uzunluğu ve Yazma Süresine İlişkin Tartışma.....	170
5.1.2. Bağdaşıklık, Element, Tutarlılık ve Kaliteye İlişkin Tartışma	177
5.2. Metin Türü Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması.....	187
5.3. Sınıf Düzeyi Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması	193
5.4. Öneriler	198
5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	198
5.4.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	200
KAYNAKLAR.....	203
EKLER	223
Ek 1. Denek Seçimi: Öğretmen Görüşme Formu	224
Ek 2. Metin Türü ve Yazma Konularına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	225
Ek 3. Yazma Konu Listesi	226
Ek 4. Metin Türlerine Ait Yönergeler.....	227

Ek 5. Uzman Görüşü Değerlendirme Aracı	228
Ek 6. Öğrenci Tercihleri Değerlendirme Aracı.....	229
Ek 7. Etik Komisyon Onayı.....	230
Ek 8. MEB Uygulama ve Araştırma İzni.....	231
Ek 9. Öğrenci Bilgi Formu	232
Ek 10. Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği	233
Ek 11. Öykü Öğeleri Puanlama Anahtarı	234
Ek 12. İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği.....	235
Ek 13. Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı	236
Ek 14. Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı	237
Ek 15. Uygulama Güvenirliği Formu.....	238
Ek 16. Özgeçmiş	239

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Zorlandıkları Alanlar.</i>	18
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunun Özellikleri</i>	51
Tablo 3. <i>Uzmanların Yönergelerin Uygunluğuna Verdikleri Puanlar</i>	60
Tablo 4. <i>Öğrencilerin Yönergeleri Tercih Etme Puanları</i>	62
Tablo 5. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yazma Araçları</i>	65
Tablo 6. <i>Az Gören Öğrencilerin Tercih Ettikleri Punto Büyüklükleri</i>	65
Tablo 7. <i>Az Gören Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yazma Materyalleri</i>	67
Tablo 8. <i>Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yönergelerin Frekans Dağılımı</i>	73
Tablo 9. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Kısaltma Kullanma Durumları</i>	86
Tablo 10. <i>Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarının Betimsel İstatistikleri</i>	91
Tablo 11. <i>Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	92
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	94
Tablo 13. <i>Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	95
Tablo 14. <i>Az Gören Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	96
Tablo 15. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve</i>	

<i>Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler.....</i>	<i>98</i>
Tablo 16. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları .</i>	<i>99</i>
Tablo 17. <i>Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>100</i>
Tablo 18. <i>Gören Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>101</i>
Tablo 19. <i>Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>103</i>
Tablo 20. <i>Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>104</i>
Tablo 21. <i>Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>105</i>
Tablo 22. <i>Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>106</i>
Tablo 23. <i>Az Gören Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>107</i>
Tablo 24. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>109</i>
Tablo 25. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>110</i>
Tablo 26. <i>Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>111</i>
Tablo 27. <i>Gören Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>112</i>
Tablo 28. <i>Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı Metni Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler</i>	<i>114</i>
Tablo 29. <i>Anı Metninde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	<i>115</i>

Tablo 30. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre İkna Edici Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler	116
Tablo 31. İkna Edici Metinde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 32. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Bilgi Verici Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler	120
Tablo 33. Bilgi Verici Metinde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 34. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Toplam Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler	123
Tablo 35. Öğrencilerin Metin Bağdaşıklığı Toplamlarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	124
Tablo 36. Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	126
Tablo 37. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler	127
Tablo 38. Az Gören Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	128
Tablo 39. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler	129
Tablo 40. Görme Engelli Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	130
Tablo 41. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler	132
Tablo 42. Gören Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	133
Tablo 43. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam	

<i>Metin Elementlerinin Betimsel İstatistikleri</i>	134
Tablo 44. Öğrencilerin Metin Elementlerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	136
Tablo 45. Öğrencilerin Metin Elementlerinin Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	139
Tablo 46. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler	140
Tablo 47. Az Gören Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	141
Tablo 48. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler	142
Tablo 49. Görme Engelli Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	143
Tablo 50. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler	144
Tablo 51. Gören Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	145
Tablo 52. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerinin Betimsel İstatistikleri	147
Tablo 53. Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	148
Tablo 54. Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	149
Tablo 55. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler	150
Tablo 56. Az Gören Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları	151
Tablo 57. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler	152

Tablo 58. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	153
Tablo 59. <i>Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	154
Tablo 60. <i>Gören Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	155
Tablo 61. <i>Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarının Betimsel İstatistikleri.....</i>	156
Tablo 62. <i>Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	157
Tablo 63. <i>Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	159
Tablo 64. <i>Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	160
Tablo 65. <i>Az Gören Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	161
Tablo 66. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	162
Tablo 67. <i>Görme Engelli Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları.....</i>	163
Tablo 68. <i>Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	164
Tablo 69. <i>Gören Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları</i>	165
Tablo 70. <i>Uygulama Güvenirliğine Ait Bulgular</i>	166
Tablo 71. <i>Gözlemciler Arası Güvenirliğe Ait Bulgular</i>	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Çalışma grubundaki öğrencilerin illere göre dağılımı	52
<i>Şekil 2.</i> Bireysel ve grup uygulama ortamları	63
<i>Şekil 3.</i> Görme engelli öğrenciler için hazırlanmış Braille yönerge örneği	64
<i>Şekil 4.</i> Az gören öğrenciler için hazırlanmış alternatif punto büyüklüğü örneği	66
<i>Şekil 5.</i> Az gören öğrenciler için hazırlanmış alternatif yazma materyali örnekleri.....	67
<i>Şekil 6.</i> Gören öğrenciler için hazırlanmış yazma kitapçığı örneği	68
<i>Şekil 7.</i> 8. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış bilgi verici metin	75
<i>Şekil 8.</i> 7. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış anı metni.....	76
<i>Şekil 9.</i> 6. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış ikna edici metin	76
<i>Şekil 10.</i> 8. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış bilgi verici metin.....	77
<i>Şekil 11.</i> 5. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış anı metni	77
<i>Şekil 12.</i> 7. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış ikna edici metin	78
<i>Şekil 13.</i> 5. sınıf görme engelli öğrenci tarafından yazılmış metinler	79
<i>Şekil 14.</i> 6. sınıf görme engelli öğrenci tarafından yazılmış metinler	80
<i>Şekil 15.</i> Tartışmanın genel yapısı	169

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AM	Anı Metni
AG	Az Gören
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BVM	Bilgi Verici Metin
DEP	Destek Eğitim Programı
GE	Görme Engelli
İEM	İkna Edici Metin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
STÖ	Ses Temelli Öğretim
WHO	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmaya temel oluşturan okuma-yazma becerilerinin gelişimine, yazma ve yazılı ifade konularına giriş yapılmıştır. Ardından yazılı ifade araştırmalarında kullanılan metin türleri, ölçümlenen değişkenler ve çalışılan öğrenci grupları irdelenmiştir. Daha sonra, görme engeli ve az gören öğrencilerin yasal ve eğitsel tanımlara değinilmiştir. Ardından görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin bilgilere yer verilmiş ve problem durum ortaya konmuştur. Sonra sırasıyla araştırmanın genel amacı ve alt amaçları açıklanmış, araştırmanın önemi vurgulanmış, araştırmaya başlarken yapılan sayılılar ve sınırlılıklar belirtilmiştir.

1.1. Okuma-Yazma Becerilerinin Gelişimi

Günümüzde okur-yazarlık becerileri okul başarısı, iş/meslek hayatına atılma, sosyal ve toplumsal yaşama uyum sağlama gibi birçok konuda önemli bir role sahiptir. Özellikle modern toplumlarda okur-yazar olma çağdaş gelişmenin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Sürekli olarak gelişen ve karmaşılaşan bilgi dünyasında okur-yazar olmanın özel bir önemi ve yeri vardır. Okuma-yazma becerilerinde kendini yetiştiren, bir bakıma yetkinlik kazanan öğrencilerin ileriki dönemlerde daha başarılı olmaları muhtemeldir. Öğrencilerin öğrendikleri veya ileride öğrenecekleri birçok akademik beceri ve birikim okuma-yazma becerileri üzerine inşa edilmektedir (Kaya, 2016; Köksal, 2010). Okuma-yazma öğrenmede başarılı olan öğrenciler okula, derslere, eğitime vb. yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte ve bu durum öğrencilerin tüm eğitim hayatına etki edebilmektedir (Ross, Perkins & Bodey, 2016). Bu yönüyle, okuma-yazma becerileri öğrencilerin

yaşamlarını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak, eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin içerisinde yer almaktadır (Akyol, 2012a).

Ülkemizde formal okuma-yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır (Arı, 2014; Cemaloğlu & Yıldırım, 2005). Okuma-yazma, okula başlayan öğrencilerin öğrendikleri en temel becerilerindendir (Kaya, 2016). Geleneksel olarak, ilkokula başlayan tüm öğrencilerden bilişsel ve fiziksel olgunlaşmaları ile birlikte okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri beklenir (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). Okula gelene kadar, okuma-yazmaya zemin hazırlayan sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı gibi bazı ön koşul becerilerin temelleri özellikle okul öncesi dönemde atılmakta ve çocukların okuma-yazmaya hazır bulunuşlukları arttırılmaktadır (Çelenk, 2007; Masny, 1995). Küçük yaşlarda öğrenilmeye başlayan erken okuryazarlık becerileri, yeni deneyimlerle birlikte sürekli olarak gelişmeye devam etmektedir (Karasu, 2014). Bu yönüyle, ilkokul birinci sınıfta başlatılan sistematik okuma-yazma öğretimi çocukların sözcük dağarcığı, yazı farkındalığı, sözel dil gelişimi gibi bazı ön koşul becerilere sahip oldukları varsayımı üzerine inşa edilmektedir. Bu kapsamda, okuma-yazma becerilerine yönelik okul öncesi müfredattaki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a) kazanımlar incelendiğinde; dil gelişimi kategorisi içerisinde "görsel materyalleri okur" (kazanım 10), "okuma farkındalığı gösterir" (kazanım 11) ve "yazı farkındalığı gösterir" (kazanım 12) kazanımları yer almaktadır. Bu kazanımlar çerçevesinde, okul öncesi dönemde okuma-yazma konusunda bir farkındalık oluşturulmasının amaçlandığı söylenebilir. Yine de, programda yer alan kazanımların öğretilmesine ayrılan zaman ve yeterli öğretimlerin yapılabilmesi bakımından sınırlı olabileceği düşünülmektedir (Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017).

İlkokulda eğitim-öğretim faaliyetleri genellikle okuma-yazma ile başladığından, bu dönemin en önemli ve öncelikli dersinin Türkçe olduğu belirtilmiştir (Demirel & Şahinel, 2006). İlkokul 1-8. Sınıflar Türkçe Müfredatı'nda okuma-yazma becerilerinin öğretimi üzerinde önemle durulmuştur (MEB, 2017a, 2018a). Temel okuma-yazmanın öğretimi ile öğrencilerin anlama, sorgulama, değerlendirme, düşünme vb. gibi zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda, okuma-yazma öğretiminin daha geniş bir içeriğe sahip olduğu ve Türkçeyi etkili kullanma, karar verme gibi temel becerilerin gelişimine odaklandığı söylenebilir. İlkokul müfredatı, tematik olarak hazırlanmış ve her sınıf kategorisinde sekiz olmak üzere çeşitli temalara (örn., iletişim, erdemler, sanat) yer verilmesi plânlanmıştır. Bu temalarda sunulması öngörülen

kazanımlar ise her sınıf düzeyine göre konuşma, dinleme (izleme), yazma ve okuma olmak üzere dört ana kategori çerçevesinde gruplandırılmıştır. Öğretim yöntemi olarak da "Ses Temelli (Esaslı) İlk Okuma-Yazma Öğretimi (STÖ)" yaklaşımı benimsenmiştir (MEB, 2017a, 2018a).

STÖ yaklaşımında, öğretime seslerle başlanılmaktadır. Anlamlı bir bütün (örn., al / la) oluşturacak birkaç sesin (örn., a ve t) verilmesiyle birlikte seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır (Çelenk, 2007). Uygulama sürecinde seslerden hareketle kısa sürede heceler, cümleler ve metinler üretilmesi hedeflenmektedir (Cemaloğlu & Yıldırım, 2005; Güneş, 2007). Bu süreç, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun düşmekte ve öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle öğrendiklerini daha kolay yapılandırmalarını sağlamaktadır (Akyol & Temur, 2008; Turan, 2007). Okuma-yazma becerileri bir arada öğretilmekte ve öğretim süreci birbiriyle eşgüdümlü olarak sürdürülmektedir. Bu kapsamda, okunan öğeler yazılmakta iken yazılan öğeler de okunmaktadır (Çelenk, 2007). Bu sayede, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki geçiş kolaylaşmaktadır. STÖ yaklaşımına göre okuma-yazma öğretiminde aşamalı bir sıra takip edilmektedir (Aydın, 2017; Cemaloğlu & Yıldırım, 2005; MEB, 2017a; Özmen, 2010). Bunlar;

- Okuma-yazma becerilerine hazırlık
- Okuma-yazmaya başlama (yazım kurallarına uygun bir biçimde yazma)
- Bağımsız okuma-yazma, bir diğer ifadeyle yazılı anlatımdır (yazılı ifade).

1.1.1. Okuma-Yazma Becerilerine Hazırlık

Okuma-yazma becerilerine hazırlık; a)dinleme eğitimi, b)parmak, el ve kol kaslarını geliştirme, c)boyama ve çizgi çalışmalarını içermektedir (MEB, 2018b). Bu çalışmalar sayesinde, öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin hazır bulunuşluklarının artırılması amaçlanmaktadır.

1.1.2. Okuma-Yazmaya Başlama

Okuma-yazmaya başlama; a)ses(ler)i hissetme, tanıma ve ayırt etme, b)harf(ler)i okuma ve yazma, c)harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturma, d)metin okuma becerilerini içermektedir (MEB, 2018b). Bu sayede, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri hedeflenmektedir.

1.1.3. Bağımsız Okuma-Yazma

Bağımsız okuma-yazma; öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini geliştirmek ve öğrencilerin kendilerine özgü yazma alışkanlıklarını kazandırmak için yapılan çalışmaları içermektedir (MEB, 2018b).

1.2. Yazma

Alanyazında, "yazma" kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar ortaya konulmuştur. Yapılan tanımlar incelendiğinde, tanımlarda ortak unsur olarak yazmanın bir iletişim etkinliği veya yolu olduğu vurgulanmaktadır (Göktürk, 2006). Bu yönüyle yazma, en genel anlamı ile zihinde oluşan duygu, düşünce, istek, hayal veya olayların belirli kurallara uygun olarak çeşitli işaretler ve semboller aracılığıyla iletilmesi, bir diğer ifadeyle yazıya dökülmesi olarak tanımlanabilmektedir (Akyol, 2015; Fritzsche, 2001; Göçer, 2010, 2019; Güneş, 2007; Kaya, 2014; Keskinkılıç, 2005; Özdemir, 2010; Reimer, 2001).

Yazma, bir iletişim aracı olarak her öğrencinin öğrenmesi gereken temel becerilerden biridir (Göçer, 2019). Yazma becerisi; bir paragraf, deneme, kısa metin, öneri veya rapor yazma şeklinde örneklendirilebilir (Irwan, Syafei & Marlina, 2018). Yazma, çeşitli amaçlar için kullanılabilmeyle beraber (Cavkaytar, 2009); öğrencilerin okul içindeki/dışındaki yaşantısında, iş ortamında ve sosyal hayatında önemli bir rol oynamaktadır (Graham & Harris, 2005; Uyar, 2016). Bir diğer ifadeyle, gelişen ve değişen koşullar içerisinde düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi okul ortamının ötesinde kişisel ve profesyonel dünyada başarı için vazgeçilmez bir beceri olarak açıklanmaktadır (Zimmerman & Risemberg, 1997). Yazmanın öğrenilmesi, öğrencilerin birçok akademik beceriyi kazanmasına hizmet eder (Özmen, 2017). Örneğin; bilgi edinme (yeni beceriler kazanma), kendini ifade etme, sosyal etkileşim kurma gibi eylemler için yazma becerileri yaygın olarak kullanılır (Feldman, 2011; Graham & Harris, 2005). Yazma, öğrencilerin hem akademik hem de genel başarıları açısından önemli ve temel becerilerden biridir (Özmen, 2017). Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde olduğu kadar bildiklerini göstermelerinde de yazmayı sıklıkla kullanırlar (Harris & Graham, 2013). Bu yönüyle, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yetkin yazarlar olarak yetiştirilmesi önemli bir hedef olarak ele alınmalıdır.

1.3. Yazmada Kullanılan Stratejiler ve Yazmanın Aşamaları

İyi (yetkin) yazarlar, yazma sürecini yönetebilmeleri ve yazdıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilmesi amacıyla çeşitli stratejiler kullanırlar ve yazma sürecinin aşamalarına yer verirler (Graham & Harris, 2005). Yetkin yazarlar, güçlü ve aynı zamanda zengin strateji repertuarına sahiptirler ve gerektiğinde bu stratejileri etkili bir biçimde uygulayabilirler (Hayes & Flower, 1986). Örneğin; yazılarının esnekliği, içeriği veya seviyesinde değişiklik yapabilir ve metin türüne göre uygun stratejileri kullanabilirler.

İyi bir yazının üretilmesi için belirli bir yazma sürecinin takip edilmesi önerilmektedir. Hayes & Flower (1986) bu süreci; yazarın hedef plânlama, cümleler oluşturma (üretim) ve gözden geçirmeler yoluyla gerçekleştirilen hedefe yönelik bir etkinlik olarak nitelendirilmektedir. Diğer bir anlatımla, yazma sürecinin aşamaları olarak da ifade edilebilen bu stratejiler genel olarak; a)plân yapmayı (plânlama), b)plânın yazıya dökülmesini (taslak oluşturma), c)metnin düzeltilmesini (düzenleme/değerlendirme), d)metnin gözden geçirilmesini (düzeltme) ve e)sürecin takip edilmesini (performans izleme) içermektedir (Englert & Raphael, 1988; Graham & Harris, 2005; Reid & Lienemann, 2006). Bu işlemlerin uygulanması, yazarın metnin kalitesini arttırmaya yardımcı olmakla birlikte, okuyucuya metin hakkında daha fazla bilgi vermektedir (Sommers, 1980). Aynı zamanda, söz konusu bu işlemlere ek olarak yazarın yazma sürecini kendi başına düzenlemesi, bir bakıma kendini yönetmesi de yazılan metnin kalitesi, uzunluğu ve yapısında önemli farklılık yaratabilmektedir (De La Paz & Graham, 1997). Aşağıda, kısaca bu aşamalardan bahsedilmiştir.

1.3.1. Plânlama

Plânlama, yazma sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, öncelikli olarak yazma amacı ile birlikte okuyucu kitlesine karar verilir. Daha sonra, yazılacak konu hakkında beyin fırtınası yapılarak düşünceler açığa çıkarılır ve yeni fikirler üretilir. Ayrıca, ön (geçmiş) bilgiler harekete geçirilir ve ortaya çıkan fikirlere, düşüncelere ilişkin bazı notlar alınır (Englert & Raphael, 1988; Özmen vd., 2015).

1.3.2. Taslak Oluşturma

Taslak oluşturma, plânlama aşamasından sonra üretilen fikirlerin ve düşüncelerin yazıya dökülmesi; bir diğer ifadeyle, yazar tarafından yapılan plânlamaların yazıya dönüştürerek

metnin ilk halinin ortaya çıkarılmasıdır (Özmen vd., 2015). Bu aşamada, hangi fikirlere ve düşüncelere metinde yer verilip verilmeyeceğine karar verilir, aynı zamanda yazma amaçları ve okuyucu kitlesine uygun taslak bir metin oluşturulur (Englert & Raphael, 1988).

1.3.3. Gözden Geçirme ve Düzeltme

Gözden geçirme ve düzeltme; yazma amaçlarının, okuyucu kitlesinin ve metin öğelerinin kontrol edildiği ve gerekli düzeltmelerin yapıldığı aşamadır (Englert & Raphael, 1988). Bu aşamada, tespit edilen eksiklikler veya gözlemlenen hatalar düzeltilir. Bu gözden geçirme ve düzeltme işlemleri, yazarın kendisi tarafından yapılabileceği gibi akranları tarafından da gerçekleştirilebilir. Bu aşamada, metin üzerinde anlamsal açıdan bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri bağlamında kontrol edilir. Ana fikrin, yardımcı fikirlerin sunumu, paragrafların bağlanması, tekrarlanan bilgilerin olup olmadığı gibi hususlar değerlendirilir. Ayrıca, bunların haricinde metindeki yazım, imlâ ve noktalama gibi mekanik özelliklere de dikkat edilir. Gerekli eklemeler veya düzeltmeler yapılır.

1.4. Yazılı İfade ve Metin Türleri

Yazma stratejileri ile birlikte yazma sürecindeki aşamaların kullanımı, öğrencilerin daha iyi yazar olabilmeleri için gereksinim duydukları yardımcı araçları sağlarken, aynı zamanda etkili ve yansıtıcı plân yapmalarına da hizmet etmektedir (Graham & Harris, 2005). Yazma becerileri geniş bir yelpazede ele alınmasına karşın, öğrencilere iyi örnekler sunulduğunda yazılarının şekillenmesi konusunda daha fazla fikir sahibi olabilmektedirler (Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018). Yazma stratejilerinin öğretimi, iyi ve ortalama yazan öğrenciler (yazar) üzerinde olduğu kadar; yazmada/yazılı ifadede zorlanan öğrencilerin başarısında da oldukça etkilidir (Graham & Harris, 2003). Alanyazında strateji öğretiminin öğrencilerin yazma başarısına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn., De La Paz, 1999; De La Paz & Graham, 1997; Englert, Raphael & Anderson, 1992; Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Steven, 1991; Graham, Harris & Mason, 2005; Güler-Bülbül, 2015; Güzel-Özmen, 2006; Lane vd., 2008; Little vd., 2010; Özmen vd., 2015; Shen & Troia, 2018; Troia, Graham & Harris, 1999). Bu araştırmalardaki, çalışma grupları, kullanılan stratejiler ve yazılan metin türleri değişiklik göstermesine karşın; genel olarak strateji kullanımının ve/veya öğretiminin

öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin gelişiminde etkili olduğu araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir.

Yetkin yazarların yazma sürecini yönetebilmeleri ise bazı bilişsel (örn., ön bilgiyi harekete geçirme) ve üstbilişsel (örn., amaca uygunluğu kontrol etme) stratejileri kullanmalarına bağlıdır (Englert & Mariage, 2003; Mason, Kubina, & Taft, 2011; Özmen, Selimoğlu & Şimşek, 2015). Bu bağlamda, yazılı ifadenin bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin kullanımını gerektiren (Englert & Mariage, 2003) oldukça karmaşık ve zorlu bir beceri olduğu söylenebilir (De La Paz, 2001; Reid & Lienemann, 2006). Diğer bir anlatımla; yazılı ifade, metin türünün yapısına uygun olacak şekilde anlatılmak istenenlerin bazı bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin bir arada kullanılarak bir metnin (yazı) üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Harris, 1993). Bu tanıma göre, anlatılmak istenen mesaj ve yazılacak içeriğe göre metin türlerinin ve yapılarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Yazılı ifade genel bir beceri olarak düşünülse bile, yazmada kullanılabilen birçok metin türü bulunmaktadır (Panjaitan, 2013). Örneklendirmek gerekirse; öyküleyici, anı, betimleyici, tartışmacı, açıklayıcı, ikna edici metin bu türlerden bazılarıdır. Her türün farklı bir amacı, farklı bir konusu ve genellikle farklı bir okuyucu kitlesi vardır (Göçer, 2019; Rex, Koenig, Wormsley & Baker, 1995). Aşağıda, bazı metin türü örneklerine değinilmiştir.

1.4.1. Yazılı İfade Araştırmalarında Kullanılan Metin Türleri

Alanyazında, özellikle yazılı ifade üzerine yapılan araştırmalarda kullanılan metin türlerinin çeşitlilik gösterdiği ve farklı metin türlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Ancak her ne kadar metin türleri çeşitlilik gösterse de yazılı ifadede asıl amaçlanan yazılan metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve kaliteli bir yazılı ürünün ortaya çıkarılmasıdır (Özmen vd., 2015). Alanyazın incelendiğinde; araştırmalarda farklı metin türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin;

- İkna (örn., De La Paz, 2001; Ennis, Jolivette & Boden, 2013; Little vd., 2010)
- Öykü (örn., Alatlı & Servi, 2017; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Güler Bülbül, 2015; Graham vd., 2005; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018)
- Anı (örn., Güler Bülbül, 2015)
- Bilgi verici (örn., Figueroa, Meneses & Chandia, 2018; Güzel-Özmen, 2006; Ülper, 2008)

- Tartışma (örn., Deatline-Buchman & Jitendra, 2006; Figueroa vd., 2018; Graham vd., 2005; Harris, Graham & Mason, 2006).

1.4.1.1. İkna Edici Metin

İkna edici metinler; okuyucuyu bir şey yapmaya ya da bir şeylere inanmaya motive eden, metin yazarının tarafını belli eden, okuyucuyu inandırmak için çeşitli ikna edici nedenler ve gerekçeler ortaya koyan yazılardır (Doherty & Jaffe, 2007; Kaptan, 2015). Bir diğer anlatımla, ikna edici metinler; inandırıcı (ikna edici) bir dil kullanan, metin içerisinde haklı olduğunu gösteren, savunduğu görüşün önemli ve doğru olduğunu belirten, uygun açıklamalar ve yönlendirmeler yapan yazıları tanımlamaktadır.

1.4.1.2. Öykü

Öyküler; bir olayın yer, zaman, kişi gibi unsurlarının belirtilerek anlatıldığı yazılardır. Diğer bir ifadeyle; bir konunun veya olayın belirli kişiler etrafında, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekân veya mekânlar içinde anlatıldığı; aynı zamanda verilmek istenen duygunun ve/veya duyguların bir olay akışı içerisinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak anlatıldığı metin türüdür (Özdemir & Binyazar, 2016).

1.4.1.3. Anı

Anılar; yaşanılanları, karşılaşılan olayları ve tanınan kişileri, bireyin gördüklerinden ve bilgilerinden yola çıkarak anlattığı yazılardır (Yakıcı, Yücel, Doğan & Yelok, 2005). Bir diğer ifadeyle, bireyin başından geçenleri veya tanık olduğu olayları/durumları anlattığı yazılar olarak açıklanmaktadır (Kavcar & Oğuzkan, 1999). Anılarda düşünceler aktarılmakla birlikte olayların, durumların anlatımına da yer verilmektedir (Üründü, 2011).

1.4.1.4. Bilgi Verici

Bilgi verici metinler; alan bilgisini, bilginin türüne göre seçilen yapı çerçevesinde okuyucuya aktaran metinleri tanımlamaktadır (Özmen, 2011). Bilgi verici metinler, ana ve yan fikirlerin örgütsel bir sırada düzenlenmesi ile oluşturulur. Bir diğer ifadeyle; bilgi verici metinler, belirli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır (Başaran & Akyol, 2009). Bilgi verici metinler; tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma (kıyaslama), sebep-sonuç ilişkisi ve problem

çözme olmak üzere beş başlık altında ele alınmaktadır.

1.4.1.5. Tartışma

Tartışma metinleri; düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddialarını, çeşitli verilerle ve gerekçelerle destekleyip karşı iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu bir sonuca bağladığı yazılardır (Coşkun & Tiryaki, 2013).

1.4.2. Yazılı İfade Araştırmalarında Ölçümlenen Değişkenler

Yazma becerisi, yazmanın gerçekleştirilmesi (mekanik boyut) ve fikirlerin ifade edilmesini (içerik boyutu) kapsamaktadır (Harley, Truan & Sandford, 1997). Bir diğer ifadeyle, yazma becerisi için iki önemli unsurdan bahsedilmektedir. Bu yönüyle, iyi bir yazılı ürünlerdeki önemli özellikler arasında hız (akıcılık) ve okunabilirlik yer almaktadır (Calp, 2010). Bir başka ifadeyle, iyi bir el yazısının okunabilir ve akıcı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Özmen, 2010). Okunabilirlik yazının şekilsel görünüşü, yani yazılan yazıların başkaları tarafından da kolaylıkla okunabilmesini ifade etmekte iken; akıcılık ise yazma hızı, yani harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilmesi ile ilgilidir (Akyol, 2015). Bu değişkenler, yazmanın önemli unsurları olmakla beraber daha çok mekanik boyutu oluşturmaktadırlar. Yazmanın mekanik boyutu, aynı zamanda imlâ ve noktalamayı da içermektedir. Yazılı ifade de ise asıl önemli olan ve araştırmalarda daha fazla ele alınan içerik boyutunun incelendiği değişkenler ise çeşitlilik göstermektedir. Buna göre, yazılı ifade becerilerinin incelendiği araştırmalarda çeşitli bağımlı değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Örneğin;

- Yazma süresi (örn., Güler Bülbül, 2015; Harris vd., 2006; Özmen vd., 2015; Troia vd., 1999)
- Uzunluk (örn., Chalk, Hagan-Burke & Burke, 2005; De La Paz, 1999; Ennis vd., 2013; Güler Bülbül, 2015; Koutsoftas, 2016; Lane vd., 2008; Özmen vd., 2015; Troia vd., 1999)
- Kalite (örn., Chalk vd., 2005; De La Paz, 1999; Ennis vd., 2013; Harris vd., 2006; Koutsoftas, 2016; Lane vd., 2008; Özmen vd., 2015; Troia vd., 1999)
- Metin elementleri (örn., De La Paz, 1999; Ennis vd., 2013; Harris vd., 2006; Güler

Bülbül, 2015; Lane vd., 2008; Özmen vd., 2015; Troia vd., 1999)

- Bağdaşıklık ve tutarlılık (örn., Coşkun, 2005; Çoban & Karadüz, 2015; De La Paz & Graham, 1997; Güzel-Özmen, 2006).

Söz konusu bu değişkenlere ek olarak, araştırmalarda yazmaya ilişkin çaba (örn., Harris vd., 2006) ve içsel motivasyonun (örn., de Smedt, Graham & Van Keer, 2018; Harris vd., 2006) incelendiği araştırmalara da rastlanılmaktadır.

1.4.2.1. Metin Kalitesi

Metin kalitesi, metin türünün yapısına uygun olarak metnin konuyla ilişkisi, metin içerisindeki sözcük ve gramer yapısı, dil ve yazma becerilerinin gelişim düzeyinin derecelendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Figuerola vd., 2018). Yazılı ifade de asıl amacın, metin türüne uygun elementleri barındıran, bu öğelere uygun bir şekilde düzenlenmiş bağdaşık ve kaliteli bir yazılı ürünün ortaya çıkarılması olduğu ifade edilmektedir (Özmen vd., 2015). Bu kapsamda, metin kalitesi nihaî ve genel bir hedef olarak ele alınmalıdır. Metin kalitesini artırabilmek veya kalite düzeyi yüksek metinler yazabilmek için metin türüne göre uygun elementlerin kullanıldığı, aynı zamanda tutarlı ve bağdaşıklık öğelerini içeren metinler yazılmalıdır.

1.4.2.2. Metin Elementleri

Metin elementleri; metin türlerine bağlı olarak bir metnin içeriğinde bulunması gereken birimler olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2005). Metin elementleri, metin türüne göre metnin taşınması gereken genel yapısal niteliklerdir. Buna göre, her metin türünün kendi yapısına özgü elementlere sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yazılan metinler metin türünün yapılarına göre kurgulanmaktadır. Bu bağlamda, iyi metinlerde metin türüne uygun elementlerin bulunması önem arz etmektedir. Böylelikle, metin yapısına uygun metinler yazılabileceği gibi aynı zamanda tutarlı, bağdaşık ve kaliteli ürünler ortaya çıkarılabilir.

1.4.2.3. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık; bir metinde yer alan bazı öğelerin yorumunun, bir diğer öğeye ya da öğelere bağlı olarak ortaya çıkması durumu olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2005). Metinde cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde veya paragraflar arasındaki dil bilgisel

ilişkileri kuran, bilgilerin birleştirilmesini ve aralarında bağlantılar kurulmasını sağlayan unsurlar bağdaşıklık olarak adlandırılmaktadır (Can, 2012). Bir diğer tanıma göre ise bağdaşıklık; cümle dizilerinin bağımsız cümleler olarak algılanmasından ziyade, bir söylem şeklinde algılanmasını sağlayan sözcüksel ve dil bilgisel ilişkilerdir (Halliday & Hasan, 1976). Bu kapsamda, bağdaşıklığın cümleler arasındaki anlamsal ilişkilerle ortaya çıktığından söz edilebilir.

Metin içersinde yer alan bilgi birimleri arasındaki ilişkiler cümle içinde, cümleler arasında veya paragraflar arasında görülebilir. Bu ilişkiler sayesinde, okurun cümleler arası ilişkilerle beraber, okuduğu metni bütün olarak kavraması kolaylaşabilir. Ortaya çıkan bu tür ilişkiler ise temel olarak bağdaşıklığı oluşturmaktadır (Coşkun, 2005). Alanyazında bağdaşıklık konusunda farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Bu araştırmada, Halliday & Hasan (1976) tarafından ortaya konulan ve Coşkun (2005) tarafından yorumlanan sınıflamadan yararlanılmıştır. Buna göre;

1. *Gönderim*: Metinde kullanılan bir kavram, isim veya durumun, aynı cümle içinde tekrar kullanılması yerine; onu karşılayan başka bir kelime veya kelime grubunun kullanılmasıdır. Gönderim, metin içi ve metin dışı olarak ikiye ayrılabilir; zamirler, işaret sıfatları ve karşılaştırmalar yoluyla yapılabilir. Gönderim ögesinin kullanımı, yazının gereksiz yere uzamasını engeller ve metnin daha anlaşılır olmasına hizmet eder (Coşkun, 2005).
2. *Eksilteli Anlatım*: Metinde söylenilmemesine rağmen anlaşılan şey(ler) olarak ifade edilmektedir (Halliday & Hasan, 1976). Eksilteli anlatım; cümle, öge ve ortak eklerin düşürülmesi gibi farklı şekillerde oluşturulabilir. Eksilteli anlatımda metindeki fazlalıkların atılması hedeflenir ve böylelikle, ifadeler daha kısa ve özlü bir şekilde ifade edilmiş olur (Coşkun, 2005).
3. *Değiştirim*: Metindeki bir ismin, fiilin veya cümlelerin yerini, bir başka ögenin alması ile oluşturulmaktadır. Dolayısıyla değiştirim; isme, fiile ve cümleye dayalı olacak şekillerde kullanılabilir.
4. *Bağlama Ögeleri*: Metinde bağlama işlevi gören edatların, zarfların ve bağlaçların kullanılmasıdır. Bu kapsamda; ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep bildiren bağlama ögelerinden söz edilebilir. Her ögenin kullanım amacı, anlatımın daha anlaşılır olmasını sağlamaktır.

1.4.2.4. Tutarlılık

Tutarlılık; bir metindeki cümleler, paragraflar ve metnin tamamının, anlamsal ve mantıksal yönden bağlantılı bir bütün teşkil etmesi olarak tanımlanmaktadır (Zorbaz, 2010). Bir diğer ifadeyle tutarlılık, metin içerisindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşturulan konu akışındaki bütünlüktür (Coşkun, 2005). Bu yönüyle; tutarlı bir metnin bütünlük taşıdığı söylenebilir. Tutarlılık, metin boyunca devam eden bir uyuma işaret etmektedir. Bu uyum ise mantıklı bir plân çerçevesinde organize edilmektedir. Tutarlı bir metinde; işlenen bir konu, belirli kişiler ve süreklilik arz eden olaylar bulunmaktadır. Verilen bilgiler ise daha önceki bilgilere katkı sağlamakla beraber, aynı zamanda bütünlüğü de oluşturmaktadır. Metnin anlaşılmasını zorlaştıracak, yarım bırakılan cümle ve olaylara yer verilmemektedir. Ayrıca, söylenenler gereksiz yere tekrarlanmamaktadır. Tüm bunların sonucu, yazarın yazılı ifade performansını arttırmaktadır. Bu sayede yazar, tutarlı metinler oluşturabileceği gibi, bununla beraber kaliteli ve metin türünün öğelerini barındıran metinler de yazabilecektir.

1.4.3. Yazılı İfade Araştırmalarında Çalışılan Öğrenci Grupları

Alanyazındaki yazılı ifade araştırmalarını bütüncül olarak özetlemek gerekirse; hem metin türlerinin hem incelenen bağımlı değişkenlerin hem de çalışma gruplarının değiştiği ön plâna çıkmaktadır. Yukarıda, araştırmalarda kullanılan metin türleri ve incelenen bağımlı değişkenlere ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Yazılı ifade üzerine yapılan araştırmalardaki katılımcılara bakıldığında da farklı örneklem grupları ile çalışıldığı görülmektedir. Örneğin;

- İlkokul öğrencileri (örn., Little vd., 2010; Zorbaz, 2010)
- Ortaokul öğrencileri (örn., Alatl, & Servi, 2017; Arı, 2010; Atasoy, 2015; De La Paz, 1999; Demir, 2013)
- Lise öğrencileri (örn., Chalk vd., 2005; Keklik & Yılmaz, 2013; Seçkin, Arslan & Ergenç, 2014)
- Üniversite öğrencileri (örn., Coşkun & Tiryaki, 2013; Karasu & Uzuner, 2018; Seçkin vd., 2014)
- Daha büyük yaştaki (yetişkin) bireylerle (örn., Watson, Wright, Wyse & De l'Aune, 2004).

Ancak, araştırmalardaki katılımcıların önemli bir çoğunluğunu ortaokul kategorisi altında değerlendirilebilen 4 ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (örn., Deatline-Buchman & Jitendra, 2006; Englert vd., 1992; Kreuzer, 2007; Troia vd., 1999). Ortaokul olarak adlandırdığımız bu dönemde, özellikle yazılı ifade açısından bireysel yazma becerileri gelişmeye başlamakta ve öğrenciler kendilerinden istenenleri 3-4 paragraf ile anlatabilecek bir duruma gelmektedirler (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1995). Yine bu dönem içerisinde, öğrencilerin yazma miktarında ve yazdıklarının kalitesinde artış gözlenmektedir (Kreuzer, 2007). Bu yönüyle, özellikle 4 ve 5. sınıflardan itibaren öğrenciler, bağımsız bir şekilde kendilerini yazılı olarak ifade etmeye başlamaktadırlar. Bir diğer ifadeyle, bu sınıflardan itibaren öğrenciler bireysel yazma çalışmalarına geçmektedirler (Kavcar vd., 1995). Bu süre zarfında öğrencilerden genel olarak öyküleyici metin, bilgilendirici rapor, özet gibi farklı metün türlerine ait yazılar yazmaları beklenmektedir. Bu bilgiler göz önüne alındığında, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilerden bağımsız olarak metinler yazmaları isteneceğinden, bu öğrenci grubu ile çalışılmasının daha uygun olduğu düşünölmüştür.

1.5. Görme Engeline İlişkin Tanımlar

Ölkemizde, görme engelli bireyler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; "*Görme gücündeki kısmi veya tamamen kayıplardan dolayı, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olan birey*" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2012). Ancak, görme engelli kavramı hiç görmeme (total körlük) ve az görme (az gören) durumlarını içeren şemsiye bir terimdir (Kreuzer, 2007). Yani, görme engelli kavramı genel olarak görme algısından yoksun bireyler için kullanılmaktadır (Aslan, 2015). Fakat görme engelli olarak nitelendirilen birçok bireyin çeşitli derecelerde görme yeterliliğine (örn., ışık algısı) sahip oldukları bilinmektedir (Lueck & Heinze, 2005). Bu bağlamda, görme engelli kavramının belirli görme algısına sahip olan az gören bireylerle birlikte hiç görmeyen görme engelli bireyleri de kapsadığı söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bilgilerden hareketle; bu araştırmada görme engelli ve az gören kavramları benimsenmiştir. Görme engelli kavramı, total düzeyde hiç görmeyen öğrencileri; az gören kavramı ise belirli derecelerde görme yeterliliğine sahip öğrencileri temsil etmek amacıyla kullanılmıştır. Tezin tüm bölümlerinde de bu kavramların kullanımı

tercih edilmiştir. Aşağıda, yasal ve eğitsel açıdan olmak üzere görme engelli ve az gören kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.5.1. Yasal Açıdan

Aşağıda yasal açıdan, görme engelli ve az gören tanımlarına yer verilmiştir.

1.5.1.1. Görme Engelli

Ülkemizde yasal açıdan görme engelli bireyler; "*Mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/200 olması veya daha az olması, 20 dereceden daha az görme alanının bulunması*" olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre ise görme engelli; "*Mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, iyi gören gözün görme keskinliğinin 20/400 (3/60) ile 20/1200 (1/60) arasında olması ve görme alanı kaybının bulunması*" şeklinde tanımlanmaktadır (World Health Organization [WHO], 2006).

1.5.1.2. Az Gören

Ülkemizde yasal açıdan az gören bireyler; "*Mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması*" şeklinde tanımlanmaktadır (Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre ise az gören tanımı; "*Mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte iyi gören gözün görme keskinliğinin 20/70 (6/18) 'ten az, 20/400 (3/60) 'a eşit ya da fazla olması*" şeklinde yapılmaktadır (WHO, 2006).

1.5.2. Eğitsel Açıdan

Aşağıda eğitsel açıdan, görme engelli ve az gören tanımlarına yer verilmiştir.

1.5.2.1. Görme Engelli

Ülkemizde eğitsel açıdan görme engelli bireyler; "*Ağır derecede görme keskinliği kaybı olan, dokunsal (kabartma) alfabeye (Braille) okuyarak ve sesli (konuşan) kitaplar ile dinleyerek eğitim-öğretimini sürdürebilen bireyler*" olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013).

1.5.2.2. Az Gören

Ülkemizde eğitsel açıdan az gören bireyler; "*Büyük puntolu ya da normal puntolu yazılı materyalleri büyüteç gibi çeşitli yardımcı araç-gereçler ile okuyabilen bireyler*" olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013).

1.6. Görme Engelli Öğrencilerde Yazılı İfade

Türkçe müfredatının hedefleri içerisinde yer alan yazılı ifade becerilerini sergilemede birçok öğrencinin güçlük (zorluk) yaşadığı ifade edilmektedir (Özmen vd., 2015). Hem genel eğitim içerisindeki gören öğrencilerle yapılan araştırmalar (örn., Arı, 2010; Coşkun, 2005; Demir, 2013; Sallabaş, 2007) hem de özel eğitim kapsamında yer alan öğrenme güçlüğü (örn., Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Graham, 1997), zihinsel engelli (örn., Rousseau, Bottge & Dy, 1993; Sezgin, 2016), işitme engelli (örn., Alatlı & Servi, 2017; Efe & Karasu, 2017; Karasu & Girgin, 2007; Karasu & Uzuner, 2018) gibi çeşitli engel grupları ile yürütülen araştırmalar, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde yaşadıkları güçlükleri ortaya koymaktadır. Özel eğitim kapsamında, yazma ve yazılı ifade becerilerinde güçlük yaşayan öğrenci gruplarından bir diğeri de görme engelli öğrencilerdir.

Görme engelli öğrenciler, yazma becerisinin ediniminde ve yazılı ifade becerilerinin gelişiminde çeşitli zorluklar yaşarlar. Markowitz (2006) görme engelli öğrencilerin yazma becerilerini kullanmalarının zor olabileceğini belirtmektedir. Hem görme engelliler okullarındaki hem de kaynaştırma ortamlarındaki görme engelli öğrenciler gören akranlarının takip ettikleri eğitim-öğretim programını (müfredat) izlemektedirler (Çakmak, Yılmaz & Işıtan, 2017). Gören öğrencilerin bile yazılı ifade becerilerinde zorlandıkları (örn., Arı, 2010; Coşkun, 2005; Demir, 2013; Sallabaş, 2007) göz önüne alındığında; görme engelli öğrencilerin zorluk yaşamalarının muhtemel olduğu ön görülmektedir. Gören olarak atfedilen öğrenciler, ilk yazma deneyimlerini küçük yaşlardan itibaren yetişkinlerin yazdıklarını (anne, baba gibi), çevresindeki yazılı ürünleri (gazete, dergi) gözlemleyerek, bir diğer ifadeyle görerek edinmeye başlarlar. Bu durumun gören öğrencilerin yazmaya ilişkin farkındalıklarının artmasına hizmet ettiği söylenebilir. Görme engelli çocuklarda ise bu durum farklılık gösterebilmektedir. Braille yazıyı kullanan görme engelli öğrenciler, yazmaya ilişkin ilk gözlemlerine ve yazı deneyimlerine Braille alfabede yer alan kabartma (dokunsal) noktalar aracılığıyla ulaşırlar (Harley vd., 1997). Hatton,

Erickson & Lee (2010) görme engelli olarak tanımlanan birçok çocuğun, okul öncesi (anaokulu) ya da ilkokul eğitimine ulaşmıncaya kadar Braille yazıyla ilgili herhangi bir yaşantıya maruz kalmadıklarını belirtmektedir. Bu durum, genellikle görme engelli çocukların okul ortamına gelene kadar uzayabilmekte, birçok ön koşul bilgi ve beceriden yoksun bir şekilde okula başlamalarına neden olabilmektedir.

Okula başlayan görme engelli öğrencilere, okuma-yazma öğretimi genellikle Braille yazı sistemi aracılığıyla yapılmakta ve eğitim ortamlarında bu yazı kullanılmaktadır (Aslan, Doğuş, Okyar & Kan, 2019). Braille yazı sistemi, yazılı/basılı materyalleri okuyamayacak kadar göremeyen bireylerin kullandığı dokunsal (kabartma) bir yazı sistemidir (MEB, 2013b; Şafak, 2017). Braille yazı, görme engelli öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken temel becerilerden biridir. Braille alfabesinde dikey düzlemde üç ve yatay düzlemde ise iki nokta (3x2) olacak şekilde konumlanan altı nokta bulunmaktadır. Bu altı noktanın çeşitli kombinasyonları Braille alfabedeki harfleri, noktalama işaretlerini, rakamları, matematik sembollerini, müzik notalarını vs. oluşturmaktadır (MEB, 2013b).

Görme engelli öğrenciler temel yazma aracı olarak ise Braille tableti ve yazı (çivi) kalemini kullanırlar (Aslan, 2016). Braille tablet ve yazı kalemi, gören akranlarının kullandıkları kalem ve kâğıtla aynı işlevi görmektedir. Tablet ve yazı kalemi, görme engelli öğrencilerin kullandıkları en temel yazma araçları olarak bilinmektedir. Ancak bu araçlara ek olarak; Braille daktilo, Braille not tutma cihazı (Braille note-taker), yenilenebilir Braille ekran, elektronik Braille cihazlar gibi yazmaya hizmet edecek pek çok yardımcı araç bulunmaktadır. Kway, Salleh & Majid (2010) gelişen teknolojinin Braille tabletlerin yerini aldığı, yazma becerileri konusunda tablet ve yazı kalemlerinin aşırı derecede zorlayıcı ve gereksiz araçlar olduğu yönünde görüş bildirmektedir.

Braille alfabe ile yazılı metinlerin oluşturulması görme engelli öğrencilerin zorlandıkları konulardan biridir. Braille alfabesinin dokunsal doğası (yapısı) ve karmaşıklığından dolayı, görme engelli öğrenciler gören akranlarına göre yazma becerilerini daha geç kazanabilmektedirler (Dodd & Corn, 2000). Ayrıca, gören akranlarına oranla daha düşük yazma performansına sahip olabilmektedirler (Harris-Brown, Richmond, Maddalena & Jaworski, 2015). Braille yazının bu özellikleri, normal (basılı) yazıya göre Braille yazının daha yavaş yazılması ile sonuçlanabilmektedir (Akdemir Doğanay, 2014). Bu yönüyle, görme engelli öğrencilerin Braille yazıda yetkin bir yazar olabilmeleri için daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerekmektedir (Swenson, 1999). Bir diğer ifadeyle; görme

engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma becerilerini gören akranları ile aynı şekilde öğrenmesine karşın; yazılı bir metin oluşturabilmeleri için daha fazla düşünmeye ve zamana ihtiyaçları vardır (Arter, McCall & Bowyer, 1996).

Braille tablet ve yazı kalemi ile yazma yapılırken, bilinenin tersi istikamette sağdan sola doğru bir sıralama izlenir. Tablette yazılan metinler ters çevrildiğinde, soldan sola olacak şekilde okunur (Şafak, 2012). Yazı kalemi ile yazmak, belirli bir süreden sonra görme engelli öğrencilerin yorulmasına neden olabilmektedir. Kalemle yazan gören öğrencilere kıyasla, Braille tablet üzerinde yazı kalemi ile yazan görme engelli öğrenciler daha çabuk yorulabilirler. Ayrıca, yazma çalışmalarının öncesinde, görme engelli öğrencilerin tablet, Braille daktilo vb. gibi araçları nasıl kullanacaklarını tam olarak kavramış olmaları gerekmektedir. Harflerin öğrenilmesi, yazılması, Braille noktalara ilişkin hassasiyetin gelişmesi de uzun bir zaman almaktadır (Akdemir Doğanay, 2014). Görme engelli öğrenciler için okuma-yazma çalışmaları tüm yönleriyle birlikte (örn., kısaltmalar, semboller, işaretler) üçüncü sınıfın sonuna kadar devam etmektedir (Kasapoğlu, 2014). Buraya kadar ifade edilen tüm bu durumlar ise görme engelli öğrencilerin okuma-yazma becerileri konusunda gören akranlarından geri kalmalarına neden olabilmektedir. Bununla beraber Braille yazı sisteminde yer alan kısaltmaların, sembollerin ve çeşitli kullanım/yazım kurallarının öğrenilmesi de gerekmektedir (Şafak, 2017).

Braille yazmanın yeterli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, görme engelli öğrencilerin kısaltma kullanma durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar görme engelli öğrencilerin Braille yazma seviyeleri (Küçüközyiğit & Çakmak, 2018) ve Braille kısaltmaları kullanma yetkinliklerinin (Küçüközyiğit, Çakmak & Aslan, 2018) düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bütüncül olarak düşünüldüğünde Braille alfabeden kaynaklanan bazı sınırlılıkların, görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini etkileyebileceği söylenebilir. Veispak & Ghesquiere (2010) Braille yazının dokunsal doğasının yanı sıra Braille otografisinin okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesindeki karmaşıklığı arttırdığını ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, Braille yazının ortografik yapısı dikkate alındığında; görme engelli öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenme ve sergileme konularında çeşitli zorluklar yaşayacağı beklenebilir (Dodd & Corn, 2000).

Görme engelli öğrencilerin çoğu, görme engeline eşlik eden herhangi bir ek engel veya gelişimsel gecikme durumu bulunmuyorsa; yazma becerilerini öğrenmede gören

akranlarıyla aynı süreci takip etmektedirler. Yazma süreci benzer şekilde olmasına rağmen, görme engelli öğrenciler kendilerini yazılı olarak ifade edebilmek öğretmenlerinden daha fazla destek veya ipucu alma eğiliminde olabilirler. Swenson (1999) yazma aktiviteleri sırasında, görme engelli öğrenciler için yazmaya model olma, rehberli yazma ve bağımsız yazma olmak üzere üç aşamalı bir süreç tanımlamaktadır. Ayrıca, görme engelli öğrencilerin tanımlanan bu aşamaları geçmesiyle, öğretmen desteğinden farklı derecelerde yararlanabileceklerini ifade etmektedir.

Tablo 1.

Görme Engelli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Zorlandıkları Alanlar

Yazma Öncesi (Plânlama)	• Yazının anlamlı olduğunu sağlamak için gerekli olan geçmiş yaşantıların çeşitliliğinde yaşanan olası sınırlılıklar. • Yazma fikirlerini araştırmak için benzer deneyimlere sahip diğer kişilere daha az erişebilme.
Taslak Oluşturma	• Yazılan ilk taslak için öğretmenden geri bildirim alma sınırlılıkları. • Braille daktilo ile yazmanın olası yavaşlığı.
Gözden Geçirme	• Yazılan metine ekleme yapma, büyük paragrafları silme gibi küresel revizyonların yapılma sınırlılıkları. • Metin kopyalanmasının zorlukları nedeniyle, ilk yazılan taslağın nihaî ürün olarak kabul etmek için daha fazla bir isteklilik.
Düzenleme (Düzeltilme)	• Metni tekrar kopyalamadan, son düzenlemelerin yapılmasında zorluklar. • Düzenlemede, normal sınıf öğretmeninden alınan yardım eksikliği. • Öğretmenin düzenlemeye yardımcı olmasının beklenmesi.
Yayımlama (Paylaşma)	• Genellikle basılı yazıları okuyan okuyuculara yazılarını erişilebilir yapma ihtiyacı.

Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P., & Baker, R. L. (1995). *Foundations of Braille literacy*. New York: AFB.

Tablo 1'de görme engelli öğrencilerin yazma sürecinde sergileme olasılığı olan bazı davranışlar, yazmada kullanılan stratejiler (plân, taslak, gözden geçirme, düzenleme, paylaşma) bağlamında örneklendirilmiştir. Örneklerden hareketle, görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini etkileyebileceği düşünülen zorluklar görülmektedir.

Görme engelli öğrenciler, birçok kavramı kendi deneyimlerine dayalı olarak öğrenemediğinden, kavramlara ve kavramlarla ilgili bilgilere çevresindeki bireylerden edindiği şekli sahip olmaktadır (Azizoğlu, 2013). Ayrıca, belirli sınırlılıkları olsa da kavramlara ait bilgilere dokunma, koklama, işitme duyuları aracılığı ile ulaşabilmektedirler. Bu durum, görme engelli öğrencileri çevresindeki uyaranlara ve öğrencinin duyularına bağlı kılmaktadır. Bununla beraber, gören akranlarına kıyasla tesadüfi/yaşantısal öğrenme için birçok ipucunu kaçırmalarına neden olmaktadır (Arter vd., 1996). Sözel dil, öğrencilerin yazma başarılarında anahtar bir rol oynamaktadır (Swenson, 1999). Görme engelli öğrencilerin sözel ifadelerinin doğal sonucu olarak yazılı ifade becerilerinin de gelişim göstereceği beklenebilir (Harley vd., 1997). Görme engelli

öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde karşılaşılabilecekleri önemli sorunlardan biri diğeri ise zihinlerinde canlandıramadıkları, özellikle soyut kavramların kullanılmasıdır. Görme engelli öğrencilerin ön bilgileri, geçmiş yaşantıları ve/veya dil becerileri gören akranları kadar zengin olmayabilir. Aynı zamanda kelime hazinelerinde ve kelime çeşitliliklerinde sınırlılıkları bulunabilir. Bu durum, kavramlar ve kavramların anlamları arasında bağ kurma konusunda görme engelli öğrencileri zorlayabilir. Görme engelli öğrenciler bazı durumlarda, anlamını bilmedikleri veya tam olarak zihinlerinde canlandıramadıkları kelimeleri kullanmak zorunda kalabilirler (Azizoğlu, 2013).

1.7. Az Gören Öğrencilerde Yazılı İfade

Yazma becerisi, düşüncelerin yazıya dökülmesi için ince motor koordinasyon, yazma eylemi ve cümle yapısı gibi birçok unsurun bütünleştirilmesini içeren karmaşık bir süreçtir (Harley vd., 1997). Diğer bir ifadeyle yazma becerisi, gözlerin ve elin koordinasyonunu içeren bir beceridir (Watson vd., 2004). El-göz koordinasyonu ayrıca, el hareket ederken kalemin görsel olarak izlenmesini de içerir (Markowitz, 2006). Örneğin, iyi bir el yazısı için ya da yazılan metnin okunaklı olabilmesi için, yazının satırda kalmasını sağlamak (satırdan taşırmamak) amacıyla yazı yazılan elin sayfanın neresinde olduğunun sürekli olarak izlenmesi ve kontrol edilmesi gerekir. Meieran (1985) özellikle kalem ve kâğıtla yazı yazabilmek için izleme becerisinin gerekli becerilerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, az gören öğrencilerdeki yazma yetersizliklerinin ve sınırlılıklarının; motor beceriler, görsel faktörler, mekanik zorluklar gibi bir takım unsurdan kaynaklandığı söylenebilir (Arter vd., 1996). Örneğin; kinestetik bilgi sınırlılıkları ve duysal girdi eksiklikleri, özellikle yazma gibi akademik becerilerde az gören öğrencilerin güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir (Akı, Atasavun, & Kayıhan, 2008). Görme duyusunda yaşanan yetersizlikler, az gören öğrencilerin başkalarını taklit etme becerilerini sınırlandırabilmekte aynı zamanda ince ve kaba motor becerilerin koordinasyonunda gecikmelere neden olabilmektedir (Arter vd., 1996). Görsel uyaranların algılanmasındaki sınırlılıklar dikkate alındığında; az gören öğrencilerin yazılı bir metni oluşturma, takip etme veya kontrol etme hususlarında bazı zorluklara sahip olabilecekleri söylenebilir. Örneğin; el-göz koordinasyonu, kalem tutma ve kalemle yazma becerilerinde az gören öğrenciler güçlük yaşayabilirler. Az gören öğrenciler, görsel olarak harfleri tanıma ve ayrıntılarını algılama becerilerinde güçlük yaşadıklarından, yazma becerilerini sergilemede zorlanabilirler (Rubin, 1994). Bunun haricinde ışık duyarlılığı,

ortam, kontrast, kullanılan materyal, araç-gereç gibi çeşitli unsurlarda az gören öğrencilerin yazma performanslarında önemli rol oynayabilmektedir.

İşlevsel görme becerileri, işitsel ve görsel olarak çevreden alınan bilgilerin algı ile birlikte birbirlerini tamamlaması açısından önemli bir unsurdur (Arter vd., 1996). Az gören öğrenciler hem akademik başarıları hem de duyuşsal becerileri bakımından heterojen bir gruptur ve özellikleri birbirinden farklılık gösterir. Özellikle yazma becerilerinde özel gereksinimleri bulunur. Örneğin, görme alanı dar olan öğrencinin yazacağı alanı bir bütün halinde görmesi zor olabilir. Metin yazma gibi bir eylemi gerçekleştirmesi bu öğrenciler için çok zaman alıcı ve yorucu olabilir. Az gören öğrencilerin bu durumu telafi edebilmeleri için çeşitli çevresel uyarlamalara ve büyüteç, aydınlatma gibi bazı yardımcı araç-gereçleri kullanmaya ihtiyaç duyabilirler (Meieran, 1985). Az gören öğrencilerin yazma performansları üzerinde etkili olduğu düşünülen önemli unsurlardan bir diğeri ise okuma-yazma araçlarının uygunluğunun incelenmesi, yani başlangıç aracı değerlendirmesinin yapılmasıdır. Az gören öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri için Braille (kabartma yazı) ve genellikle büyük puntuyla hazırlanan normal yazı (basılı materyal) olmak üzere iki seçenekleri bulunmaktadır (Tiryaki, 2012). Bu durum, az gören öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karar vermesi gereken önemli konulardan birdir. Öğretmenler, Braille veya büyük puntolu yazıdan hangisinin az gören öğrenciler için uygun olacağına; aynı zamanda seçilen/karar verilen okuma-yazma aracının etkili olması için değişikliklerin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermelidir (Heller, D'Andrea & Forney, 1998). Holbrook (2009) az gören öğrencilerin okuma-yazma becerilerini güçlük yaşamadan öğrenebilmeleri için uygun aracın seçilmesinin önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle, seçilen aracın az gören öğrencinin yazma becerileri ile yazmadaki başarısını etkilediği ifade edilebilir. Son olarak, az gören öğrenciler yakın görme mesafesindeki okuma-yazma gibi eylemleri gerçekleştirirken göz yorgunluğu yaşayabilirler (Kreuzer, 2007). Bu durum gözlerin sulanması veya kızarması, baş ağrısı, görmenin bulanıklaşması gibi belirtilerle kendini gösterebilmektedir. Öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterse de; göz yorgunluğu, belirli bir süreden sonra öğrencilerin görev(ler)i yapma yeteneklerinin azalmasına neden olabilir (Greer, 2004). Bu da yazma aktiviteleri sırasında az gören öğrencilerin performanslarını etkileyebilen önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Az gören öğrenciler, okuma-yazma becerilerini gören akranlarıyla birlikte aynı yollardan

öğrenmektedirler. Bir diğer ifadeyle, okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesinde benzer işlemleri gerçekleştirirler. Ancak az gören öğrencilerin çoğu, özellikle yazma için gerekli motor becerilerinden yoksun bir şekilde okula başlamakta ve yazma becerilerinde çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Okullarda yapılan yazmaya hazırlık çalışmalarının ise az gören öğrencilerdeki bu açığı kapatma konusunda yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Kıraç, 2003). Gören akranları ile kıyaslandığında, az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde farklılıklar gözlemlenmektedir. Örneğin, az gören öğrencilerin yazdıkları metinler oldukça kısa olabilir (Corley, Robinson & Lockett, 1989). Kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlanabilirler. Ayrıca, yazma ile ilgili kendilerine yönelik farkındalıkları yeterli düzeyde olmayabilir. Çakmak, Karakoç & Şafak (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul defteri ve satır çizgisi olmak üzere iki farklı yazma durumuna ilişkin az gören öğrencilerin farkındalıkları sorulmuş, aynı zamanda bu becerileri ilişkin araştırmacılar tarafından gözlemlerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonucunda az gören öğrencilerin, her iki yazma durumuna ilişkin farkındalıkları ile kendi beyanları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, az gören öğrencilerin yazma becerileri konusunda kendi farkındalıklarının yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Az gören öğrenciler yazma eyleminin başlarında yavaş olabilirler ve isteksiz yazabilirler (Corley vd., 1989). Yazılarında aşırı büyük ve düzensiz bir örüntü ortaya çıkabilir, oluşturdıkları harflerde tutarsızlıklar görülebilir (Arter, Mason, McCall, McLinden & Stone, 1999). Bu durumda, yazılarını tamamlamaları için çok fazla zamana ihtiyaç duyabilirler. Alanyazında gerçekleştirilen bazı araştırmalarda bu bilgileri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Akı vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada, gören akranlarına kıyasla az gören öğrencilerin düşük yazma skoruna sahip olduğu ve yazma için daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada, Kreuzer (2007) az gören öğrencilerin yazmış oldukları metinleri görme engelli ve gören öğrencilerin verileriyle karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulgularından biri, az gören öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere oranla daha az kelime yazdıkları yönündedir.

1.8. Problem Durum

Alanyazında, genel eğitim içerisindeki gören öğrencilerin (örn., Arı, 2010; Coşkun, 2005; Demir, 2013; Sallabaş, 2007) ve özel eğitim kapsamında yer alan öğrenme güçlüğü (örn., Englert vd., 1988; Graham, 1997), zihinsel engelli (örn., Rousseau vd., 1993), işitme engelli (örn., Alatlı & Servi, 2017; Efe & Karasu, 2017; Karasu & Girgin, 2007; Karasu & Uzuner, 2018) gibi farklı engel gruplarındaki öğrencilerin yazılı ifade becerilerini

inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bununla beraber, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri ile ilgili araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmaları tespit edebilmek amacıyla; Academic Search Complete, PreQuest Dissertations, Web of Science, Google Scholar/Akademik ve ERIC veri tabanlarında görme engelli (visual impairment/blind), az gören (low vision), yazma (writing/written), yazılı ifade (written expression) anahtar kelimeleri ile alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar neticesinde, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade ve yazma becerilerini inceleyen bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, yazılı ifade ve yazma becerilerine ilişkin çeşitli değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Bu araştırmalar uluslararası ve ulusal olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin;

1.8.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

- El yazısı becerileri (Harris-Brown vd., 2015)
- Yazma uygulamaları ve yazı örnekleri (Erin & Wright, 2011; Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Savaiano & Hebert, 2019)
- Yazılı ifade dili/becerileri (Meieran, 1985; Tulumovic & Huremovic, 2012; Tulumovic & Husic-Duzic, 2018)
- Okuma-yazma performansı ve materyal tercihi (Matchinski & Winters, 2016)
- Yazma sürecine katılım, yazı kalitesi ve yazmaya yönelik tutum (Kamei-Hannan & Lawson, 2012; Mercer, 1986)
- İşlevsel yazma yeteneği değerlendirme aracı geliştirme (Watson vd., 2004)
- Yazma stratejileri ve yazılan metinlerin karşılaştırılması (Sugg, 1990).

1.8.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

- Görsel-motor koordinasyon beceriler/kinestetik duyu ile yazma becerileri/yazma performansı arasındaki ilişki (Akı vd., 2008; Atasavun Uysal & Akı, 2012)
- Okuma-yazma aracının uygunluğu (Tiryaki, 2012)
- Okuma-yazma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutuna etkisi (Atasavun Uysal & Düger, 2012)

- Bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkisi (Kıraç, 2003)
- Okunaklı el yazısı öğretimi (Şafak, 2011).

Yukarıda özetlenen araştırmalarda çeşitli değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Ancak söz konusu araştırmalarda incelenen ve ele alınan bağımlı değişkenlere bakıldığında ise bazı benzer değişkenler görüldüğü gibi, farklı bağımlı değişkenlerin incelendiği dikkat çekmektedir. Bağımlı değişkenlerde, yukarıda olduğu gibi uluslararası ve ulusal olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir.

1.8.3. Uluslararası Alanyazında İncelenen Bağımlı Değişkenler

- Metin kalitesi (Erin & Wright, 2011; Kamei-Hannan & Lawson, 2012; Mercer, 1986; Sugg, 1990)
- Metin uzunluğu/kelime miktarı (Harris-Brown vd., 2015; Kreuzer, 2007; Meieran, 1985; Mercer, 1986; Savaiano & Hebert, 2019)
- Yazma/yazı hızı (Matchinski & Winters, 2016; Mercer, 1986)
- Tematik gelişim (olgunluk) ve metin organizasyonu/yazma süreci (söz dizimi) (Kamei-Hannan & Lawson, 2012; Koenig, 1987; Meieran, 1985; Savaiano & Hebert, 2019)
- Metin elementleri (Savaiano & Hebert, 2019)
- Yazma mekaniği ve yazım hatası (Erin & Wright, 2011; Koenig, 1987; Savaiano & Hebert, 2019)
- Revizyon (gözden geçirme) sayısı ve türü (Sugg, 1990),
- Retorik etki (Koenig, 1987)
- Bağdaşıklık (Koenig, 1987)
- Yazmaya yönelik tutum (Kamei-Hannan & Lawson, 2012)
- Okunabilirlik (Harris-Brown vd., 2015)
- Görsel-motor koordinasyon (Harris-Brown vd., 2015)
- Kelime bilgisi (Meieran, 1985).

1.8.4. Ulusal Alanyazında İncelenen Bağımlı Değişkenler

- Yazma/yazı hızı (Atasavun Uysal & Akı, 2012; Atasavun Uysal & Düger, 2012)
- Okunabilirlik (Atasavun Uysal & Akı, 2012; Atasavun Uysal & Düger, 2012)
- Görsel-motor koordinasyon (Atasavun Uysal & Akı, 2012).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle, alanyazında görme engelli ve az gören öğrencilerin yazma ve yazılı ifade becerilerine ilişkin çeşitli araştırmaların bulunduğu ve bu araştırmaların genellikle uluslararası alanyazında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda farklı bağımlı değişkenlerin incelendiği söylenebilir. Ancak hem ulusal alanyazın hem de uluslararası alanyazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında; metin bağdaşıklığı, tutarlılığı elementleri, kalitesi, uzunluğu ve yazma süresi değişkenlerini doğrudan inceleyen ve bu değişkenleri bütüncül bir şekilde ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Ayrıca görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin el yazısı becerilerini (Harris-Brown vd., 2015), yazma uygulamalarını/yazı örneklerini (Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Savaiano & Hebert, 2019) ve yazılı ifade dillerini/becerilerini (Meieran, 1985; Tulumovic & Huremovic, 2012; Tulumovic & Husic-Duzic, 2018) inceleyen bazı araştırmalar bulunmasına karşın; görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi gibi değişkenleri inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bir diğer ifadeyle; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinden bağdaşıklık, tutarlılık, kalite ve metin elemanlarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı ve söz konusu bu değişkenler açısından kapsamlı bir karşılaştırma yapmayı amaçlayan bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu doğrultuda, alanyazın bağlamında bir araştırma ihtiyacından bahsedilebilir. Alanyazındaki bu araştırma ihtiyacının karşılanması, bir diğer ifadeyle bu önemli boşluğun doldurulması; görme engelli ve az gören öğrenciler ile gören akranlarının yazılı ifade becerilerinin karşılaştırılması ile mümkün olabilir. Bu bağlamda; görme durumu, metin türü, sınıf düzeyi değişkenleri açısından görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma önemli görülmektedir. Aynı zamanda, alanyazın açısından bu araştırmanın bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma sayesinde hem alanyazındaki bir boşluğun doldurulması sağlanacak hem de görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durum ortaya konulacaktır. Ek olarak, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazındaki görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin bilgi birikimine katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla beraber, özellikle görme engelli ve az

gören öğrencilerle çalışan uygulamacılara, öğretmenlere ve diğer kişilere öğretim süreçlerinin desenlenmesi, uygulanması ve geliştirilmesi süreçlerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, özellikle ulusal alanyazında Türk kültürü bağlamında yetişen ve Türkçe okuyup yazan görme engelli ve az gören öğrencilerin yazma ve yazılı ifade becerileri üzerine son derece sınırlı araştırma bulunmaktadır. Söz konusu bu araştırmalarda ise görsel-motor koordinasyon beceriler/kinestetik duyu ile yazma becerileri/yazma performansı arasındaki ilişkinin (Akı vd., 2008; Atasavun Uysal & Akı, 2012), kullanılan okuma-yazma aracının uygunluğunun (Tiryaki, 2012), okuma-yazma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutuna etkisinin (Atasavun Uysal & Düger, 2012), bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkisinin (Kıraç, 2003) ve okunaklı el yazısı öğretiminin (Şafak, 2011) incelendiği görülmektedir. Ancak, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerini inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi, hatta gören akranları ile karşılaştırılarak görme durumunun yazılı ifade becerileri üzerindeki etkisinin anlaşılması; bu öğrencilerin genel ve akademik gelişimlerinin desteklenmesinin önünü açacaktır. Bu kapsamda, yapılan bu çalışmada; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedef olarak ele alınmıştır.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı ifade becerileri şu değişkenler açısından incelenmiştir;

- Metin uzunluğu
- Yazma süresi
- Bağdaşıklık
- Metin elementleri
- Metin kalitesi
- Tutarlılık

Bu doğrultuda; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri görme

durumu, sınıf düzeyi ve metin türü değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda, aşağıda yer verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.9.1. Metin Uzunluğuna İlişkin Amaçlar

1.9.1.1. Görme Durumu Açısından

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunlukları görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.1.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin metin uzunlukları metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin metin uzunlukları metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gören öğrencilerin metin uzunlukları metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.1.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunlukları sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunlukları sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
3. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunlukları sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.9.2. Yazma Süresine İlişkin Amaçlar

1.9.2.1. Görme Durumu Açısından

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma süreleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.2.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin yazma süreleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin yazma süreleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3. Gören öğrencilerin yazma süreleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.2.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören ve gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma süreleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma süreleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
3. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma süreleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.9.3. Metin Bağdaşıklığına İlişkin Amaçlar

1.9.3.1. Görme Durumu Açısından

1.9.3.1.1. Anı Metni İçin

1. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin eksilteli anlatım ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı metni toplam bağdaşıklık düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.3.1.2. İkna Edici Metin İçin

1. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin ikna edici metin toplam bağdaşıklık düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.3.1.3. Bilgi Verici Metin İçin

1. Bilgi verici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Bilgi verici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bilgi verici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Bilgi verici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Bilgi verici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bilgi verici metin toplam bağdaşıklık düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.3.1.4. Toplam Bağdaşıklık İçin

1. Toplam bağdaşıklıkta görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Toplam bağdaşıklıkta görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. Toplam bağdaşılıkta görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Toplam bağdaşılıkta görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Toplam bağdaşılıkta görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin toplam bağdaşıklık düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.3.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin metin bağdaşıklık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gören öğrencilerin metin bağdaşıklık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.3.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
3. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.9.4. Metin Elementlerine İlişkin Amaçlar

1.9.4.1. Görme Durumu Açısından

1.9.4.1.1. Anı Metni İçin

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.4.1.2. İkna Edici Metin İçin

1. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin örgü elementini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kurgu elementini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin inandırıcılık elementini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anlatım elementini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin dış yapı elementini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin ikna edici metin toplam elementlerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.4.1.3. Bilgi Verici Metin İçin

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.4.1.4. Toplam Element İçin

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin toplam metin elementlerini kullanım düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.4.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin metin elementlerini kullanım düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.4.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerini kullanım düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerini kullanım düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerini kullanım düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.9.5. Metin Kalitesine İlişkin Amaçlar

1.9.5.1. Görme Durumu Açısından

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kaliteleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.5.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin metin kaliteleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin metin kaliteleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gören öğrencilerin metin kaliteleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.5.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kaliteleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kaliteleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
3. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kaliteleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.9.6. Metin Tutarlılığına İlişkin Amaçlar

1.9.6.1. Görme Durumu Açısından

1. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam

metin tutarlılık düzeyleri görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.6.2. Metin Türü Açısından

1. Az gören öğrencilerin metin tutarlılık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Görme engelli öğrencilerin metin tutarlılık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gören öğrencilerin metin tutarlılık düzeyleri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9.6.3. Sınıf Düzeyi Açısından

1. Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
2. Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?
3. Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre birbirinden farklılık göstermekte midir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazma ve yazılı ifade becerileri ile ilgili olarak sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde; görsel-motor koordinasyon beceriler/kinestetik duyu ile yazma becerileri/yazma performansı arasındaki ilişki (Akı vd., 2008; Atasavun Uysal & Akı, 2012), kullanılan okuma-yazma aracının uygunluğu (Tiryaki, 2012), okuma-yazma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutuna etkisi (Atasavun Uysal & Düger, 2012), bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkisi (Kıraç, 2003) ve okunaklı el yazısı öğretimi (Şafak, 2011) gibi bağımlı değişkenler üzerinde durulmuştur. Özellikle ulusal alanyazın çerçevesinde, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerini betimsel olarak irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu yönüyle yapılan bu araştırma, ulusal düzeyde görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerini inceleyen ilk ve öncü araştırmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Uluslararası alanyazında ise görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerinde duran bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin el yazısı becerilerinin (Harris-Brown vd., 2015), yazma uygulamalarının/yazı örneklerinin (Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Savaiano & Hebert, 2019) ve yazılı ifade dillerinin/becerilerinin (Meieran, 1985; Tulumovic & Huremovic, 2012; Tulumovic & Husic-Duzic, 2018) ele alındığı görülmektedir. Ancak görme engelli ve az gören öğrencilerin metin bağdaşıklığı, tutarlılığı elementleri, kalitesi, uzunluğu ve yazma süresini doğrudan inceleyen ve bu becerileri görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bütüncül bir şekilde ele alan bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu kapsamda, yapılan bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazındaki bilgi birikimine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada, görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenirken gören akranları ile karşılaştırılması yapılmıştır. Bu durum, alanyazın açısından bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Çünkü, yapılan bu araştırma ile alanyazındaki araştırma boşluğunun doldurulmasına hizmet edilecektir. Aynı zamanda, gören akranları ile yapılan karşılaştırmalar neticesinde; görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin ne düzeyde olduğu, akranlarına kıyasla performanslarının ne seviyede olduğu gibi bazı konular hakkında mevcut durumun ortaya çıkarılması beklenmektedir. Bu yönüyle; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma ve araştırmadan elde edilecek sonuçlar önemli görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, işlevsel açıdan da önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçlar öncelikli olarak alanyazında görme engelli ve az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin bilgi birikimine katkı sağlayacaktır. Bununla beraber, özellikle görme engelli ve az gören öğrencilere yönelik hazırlanacak olan yazma müdahale programlarının hazırlanmasına ve geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Bu programlar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nı da (BEP) kapsayacak şekilde çeşitlendirilebilecektir. Aynı zamanda, bir müdahale sisteminin uygulanmasından ve bir yazma stratejisinin öğretilmesinden önce öğrencilerin mevcut yazma ve yazılı ifade durumlarına ilişkin tespitin yapılması önem arz etmektedir. Böylelikle öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki güçlü ve zayıf yönler belirlenebilecektir. Bunun akabinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim

programları hazırlanabilecek ve eğitim ortamları düzenlenebilecektir. Bu nedenle, yapılan bu araştırmanın özellikle görme engelli ve az gören öğrencilerle çalışan ve çalışacak araştırmacılara, öğretmenlere, uygulamacılara vs. önemli bilgiler sağlayacağı ön görülmektedir. Bunun yanı sıra yazma öğretimi ile ilgili öğretim süreçlerinin desenlenmesi, uygulanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve izlenmesi gibi konularda da yol gösterici olacağı ve özellikle öğretmenleri yönlendireceği düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Örneğin, sınıf düzeyi açısından görme engelli engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde herhangi bir farklılığın çıkmaması; benzer şekilde, bazı değişkenlerde ise gören öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında farklılık çıkmayışı bir problem olarak ifade edilebilir. Bu durum ise özellikle öğretmenlerin, eğitimcilerin, uygulamacıların olmak üzere, bu öğrencilerle çalışan diğer bütün paydaşların eğitimsel tedbirler alması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, araştırmadan elde edilen bu sonuçlar önemli görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin eğitimsel tedbirlerin özellikle hangi becerilerde veya alanlarda alınması hususunda önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

1.11. Sayıtlar

1. Bu araştırmada, görme engelli ve az gören öğrencilerin tanılarının ve sağlık kurulu raporlarının doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin benzer önkoşulları yerine getirmeleri ve bu önkoşullara sahip olarak seçilmelerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada, veri toplama sürecinin birebir (bireysel) veya grup olarak uygulanmasının öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde bir farklılığa yol açmadığı varsayılmıştır.

1.12. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları, veri toplamak amacıyla kullanılan yazma yönergelerinden ve görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazdıkları metinlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelendiği bu araştırma; anı, ikna edici ve bilgi verici olmak üzere kullanılan bu üç metin türü ile sınırlandırılmıştır.
3. Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırıldığı bağımlı değişkenler; uzunluk, süre, bağdaşıklık, metin elementleri, kalite ve tutarlılık ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırmada, verilerin her bir öğrenci tek bir oturumda uygulanarak üç farklı metnin aynı anda (arka arkaya) yazdırılması, araştırmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Ancak, araştırmada çok fazla öğrenciden veri toplandığı, her uygulama için ilgili okullardan/kurumlardan izin alınması, veri toplama sürecinin uzun bir süreci içermesi gibi durumlar araştırma verilerinin tek bir oturumda toplanmasını zorunlu kılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, uluslararası ve ulusal alanyazın başlıkları altında ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

Uluslararası alanyazındaki araştırmalar, yapılan bu araştırmanın konusu ile ilişkili olanlardan başlayarak sunulmuştur.

- Kreuzer (2007) görme engelli öğrencilerin yazma uygulamalarını analiz ettiği tez çalışmasında; 15 görme engelli (işlevsel olarak kör), 15 az gören ve 15 gören olmak üzere toplam 45 öğrenci ile çalışmıştır. Görme engelli öğrencilerin Braille yazı, az gören öğrencilerin uyarlanmış ya da uyarlanmamış baskılı yazı ve gören öğrencilerin ise standart baskılı yazı okudukları rapor edilmiştir. Çalışma grupları 4 (n=21) ve 5. (n=24) sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kelime Kullanımı ve Kavram Analiz Aracı (Word Usage and Concept Analysis Instrument), Holistik Puanlama Rubriği (Holistic Scores) ve toplam kelime sayısı hesaplaması kullanılmıştır. Öğrencilere, metinlerini yazmaları için iki ipucu sunulmuştur. Bunlardan ilki öğrencilerin hayal gücüne dayalı yazması, diğeri ise öğrencilerin günlük (sıradan) deneyimleri hakkında yazmasıdır. İpuçları, öğrencilere verilme sırası değiştirilerek kullanılmıştır. Yazma süresi ile ilgili bir sınırlama getirilmemiştir. Elde edilen veriler, 62 kategoride kodlanmış ve toplam kelime sayıları yüzde değerlerine dönüştürülmüştür. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla Wilcoxon Sıralı İşlemler testi kullanılmıştır. Hem birinci ipucu

(hayal gücü) hem de ikinci ipucu (günlük deneyimler) kapsamında yazılan toplam kelime sayıları, gören ve az gören öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmıştır. Az gören öğrenciler, her iki ipucunda da diğer gruplardaki öğrencilerden daha az kelime yazmışlardır. İlk ipucu bağlamında, gören öğrencilerin daha fazla soyut isim kullandıkları tespit edilmiştir. Gören öğrencilerle az gören ve görme engelli öğrencilerin soyut isim kullanmaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. İkinci ipucu için ise gruplar arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

- Bir diğer araştırmada, Harris-Brown vd. (2015) yaşları 12 ile 18 arasında değişen 21 görme engelli ve 21 gören öğrencinin el yazısı becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında El Yazısı Hızının Ayrıntılı Değerlendirmesi (Detailed Assessment of Speed of Handwriting) ve Görsel-Motor Koordinasyon Değerlendirme Aracı (Beery VMI) kullanılmıştır. Öğrencilerin el yazısı performansları (dakikada yazılan doğru kelime sayısı), okunabilirlik ve görsel-motor koordinasyon değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde merkezi eğilim ölçüleri ile birlikte betimsel istatistikler kullanılmıştır. Anlamlılık analizlerinde Mann-Whitney U, korelasyon analizlerde ise Spearman testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; görme engelli öğrencilerin el yazısı performansları gören öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşük çıkmıştır. Ancak cinsiyet açısından gruplar arasında farklılık tespit edilmemiştir. Okunabilirlik değişkeni açısından her iki grup arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu cinsiyet değişkeni açısından da aynı sonuçları göstermiştir. Görme engelli öğrencilerin gören öğrencilere oranla istatistiksel açıdan daha düşük görsel-motor koordinasyon becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Korelasyon bulgularına göre, hem görme engelli hem de gören öğrencilerin el yazısı hızları ile görsel-motor koordinasyon becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- Bir diğer tez çalışmasında Meieran (1985), az gören öğrencilerin yazılı ifade dillerini incelemiş ve gören akranları ile karşılaştırmıştır. Bu kapsamda yaşları 10 ile 14 arasında değişen 52 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, zekâ düzeyi (IQ), okuma skoru, görme keskinliği ve az görme tanısı hakkında bilgiler toplanmıştır. Çalışmada, az gören öğrencilerin yazılı ifade dil becerilerini ölçmek amacıyla Yazılı Dil Testi (Test of Written Language-TOWL) kullanılmıştır.

Bu test; kelime bilgisi (vocabulary), tematik olgunluk (thematic maturity), yazım (spelling), kelime kullanımı, yazma stili ve el yazısı olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Kelime bilgisi, tematik olgunluk ve el yazısı alt testlerini puanlamak için; yazmaya başlamadan beş dakika öncesinde öğrencilere gösterilen üç resim hakkında hikâye yazdırılmıştır. Yazılanlar "0" ve "1" şeklinde puanlanmış ve toplam puana ulaşılmıştır. Diğer üç alt test farklı şekillerde puanlanmıştır. Yazımda, 25 kelime dikte edilmiş ve yazılan her doğru kelime puanlanmıştır. Kelime kullanımı, 25 cümleden oluşturulmuş ve her doğru yanıtı bir puan verilmiştir. Stil de öğrencilerin yeniden yazdıkları her doğru cümle puanlanmıştır. Çalışmada verilerin analizi için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc Scheffe istatistiksel işlemleri uygulanmıştır. Az gören öğrencilerin elde ettikleri standart skorlar, gören öğrencilerin normlarıyla karşılaştırılmıştır. Bütün yaş düzeylerinde az gören öğrenciler ile gören akranlarının normları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, az gören öğrencilerin alt testlerdeki ortalama skorlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Kelime bilgisi ve tematik olgunluk alt testlerinde, erkek öğrencilerin kızlardan düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer testler için kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık görülmemiştir. Zekâ düzeyi (IQ) ve okuma ile alt testler arasında anlamlı ilişki olduğu; ancak görme keskinliğine ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

- Koenig (1987) birincil iletişim biçimi olarak Braille yazıyı kullanan ve yaşları 9, 13, 17 arasında değişen 84 görme engelli öğrencinin yazı örneklerini analiz etmiştir. Ayrıca, elde edilen sonuçları aynı yaş grubundan gören akranları ile karşılaştırmıştır. Araştırmada her yaş düzeyi için iki farklı yazma ipucu belirlenmiş ve veriler bu ipuçları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları tüm yazı örnekleri birincil özellik değerlendirmesi [retorik etki (rhetorical effect)], bağdaşıklık, sözdizimi analizi ve mekanik yazma hataları açısından incelenmiştir. Retorik etki 1-4 puan aralığında puanlanan değerlendirme aracı ile ölçülmüştür. Bağdaşıklık için holistik değerlendirme yapılmış ve 1-4 puan aralığında derecelendirilmiştir. Söz dizimi analizi, cümle türleri ve tasvir edilen birimler olarak kategorilendirilmiş ve elde edilen bulgular toplam ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Mekanik yazma hataları da frekans ve yüzde değerleri bakımından ele alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazma ile ilgili deneyimleri ve yazmaya yönelik tutumları hakkında bilgi almak için iki anket kullanılmıştır. Gören ve görme engelli öğrencilerin yazma becerilerindeki farklılığı

inceleyebilmek için ki-kare (chi-square) testinden yararlanılmıştır. Retorik etki açısından; görme engelli ile gören 9 ve 13 yaş grubundaki öğrencilerin her iki yazma ipucu için, 17 yaş grubu ise sadece bir yazma ipucu için anlamlı farklılığa sahiptir. Bağdaşıklık açısından; genel olarak görme engelli ile gören 9 ve 13 yaşındaki öğrencilerin yazılarında çok benzer bir uyum görülmüş ve kayda değer anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Ancak 17 yaş grubundaki görme engelli ve gören öğrencilerin bağdaşıklık düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uzunluk açısından 9, 13 ve 17 yaş grubundaki görme engelli ve gören öğrencilerin ortalama metin uzunlukları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Genel olarak, yazmanın mekanik becerileri alanında görme engelli ve gören öğrenciler arasında benzerlikler görülmesine karşın; 9, 13 ve 17 yaş gruplarında yer alan gören ve görme engelli öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılıklar saptanmıştır.

- Erin & Wright (2011), Braille kısaltmaları erken öğrenciler ile daha sonra öğrenen öğrenciler arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, kısaltmalı ve kısaltmasız Braille çalışmalarına katılan ve Braille okuyup-yazan 39 görme engelli öğrenci tarafından yazılan 114 yazıyı incelemişlerdir. Yazma özellikleri ve yazım yanlışları ile birlikte kompozisyon özellikleri analiz edilmiştir. Yazma kalitesi, üç kategoriden oluşan ve 1-3 puan aralığında değerlendirilen bir form aracılığıyla incelenmiştir. Yazma hataları fonetik, Braille ile ilgili ve bilinmeyen olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yazma mekaniği ise beş farklı kategoride ele alınmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve t-Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; cümle uzunluğu, kelime uzunluğu, yazım yanlışları bağlamında değişkenlik göstermiştir. İstatistiksel olarak anlamlı düzeydeki tek ilişki, metin (pasaj) başına düşen kelime sayısı ile kısaltma kullanımı arasındaki pozitif korelasyondur. Kısaltma kullanımı ile sınıf düzeyleri arasındaki korelasyon istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yazma hatalarının büyük çoğunluğu (%81) fonetik, sadece %13'ü Braille ile ilgili, geri kalanının ise (%6) ise bilinmeyen kategorisinde olduğu rapor edilmiştir.
- Sugg'un (1990) yaptığı araştırmada, Braille kullanan ve kelime işlemci (word-processor) kullanan görme engelli öğrencilerin yazma stratejileri ile yazdıkları metinlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazılı iletişim, revizyon (gözden geçirme) sayısı, revizyon (gözden geçirme) türü ve metin kalitesi üzerinde

iki yazma aracının etkisini incelenmiştir. Dört görme engelli öğrencinin katıldığı araştırma da tek denekli deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma iki oturumda tamamlanmıştır. İlkinde Braille yazı ile yazılar yazılmıştır. İkincisinde ise kelime işlemci kullanılmıştır. Öğrenciler her bir oturumda üç olmak üzere toplam altı farklı metin yazmışlardır. Her oturum kamera ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar analiz edilmiştir. Kelime işlemci ve Braille yazı kullanan görme engelli öğrencilerin yazılı iletişimleriyle metin kaliteleri arasında farklılık görülmemiştir. Kelime işlemci kullanan öğrencilerin Braille yazı kullanan öğrencilere kıyasla daha fazla revizyon yaptıkları belirlenmiştir. Ancak daha fazla revizyon yapan öğrencilerin metin kalitelerinin daha yüksek olmadığı ifade edilmiştir.

- Kamei-Hannan & Lawson (2012), Braille daktilo (Perkins Braille Writer) ve yenilenebilir Braille ekran (Braille Note Taker) kullanılmasının görme engelli öğrencilerin yazma sürecine katılımını, yazılarının kalitesini ve yazma konusundaki tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeline (alternating treatment design) göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul kademesinde öğrenim gören ve yaşları 12, 13 ve 14 olan üç görme engelli öğrenci (1 erkek, 2 kız) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması, haftada iki gün olmak üzere 50 dakikadan oluşan oturumlar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yazma süreci, yazı kalitesi ve yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Yazma süreci, video kamera ile kayıt altına alınırken; yazma kalitesi, beşli puanlama sistemi (Likert) ile derecelendirilen rubrik aracılığıyla ölçümlenmiştir. Yazmaya yönelik tutumlar ise görüşmeler yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular grafiksel olarak sunulmuştur. Araştırma sonunda; Braille daktilo kullanmaya kıyasla, yenilenebilir Braille ekran kullanan öğrencilerin daha uzun süre yazdıkları belirtilmiştir. Braille daktilo ile karşılaştırıldığında, öğrenciler yenilenebilir Braille ekranı kullanırken daha fazla düşünme ve düzeltme davranışları sergilemişlerdir. Yenilenebilir Braille ekran kullanan öğrencilerin rubrikten aldıkları puanlar, dolayısıyla yazılarının kalitesi daha fazla gelişmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ise değişiklik göstermemiştir.
- Savaiano & Hebert (2019) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, görme engelli

öğrencilerin kesitsel bir örneğinden yazma verilerinin toplanması ve analiz edilmesidir. Bu amaçla, araştırma yöntemi olarak kesitsel tarama modeli (cross-sectional design) kullanılmıştır. Araştırmaya, toplam 50 öğrenci (12. sınıf) katılmıştır. Bütün öğrencilere Wechsler Bireysel Başarı Testi'nin (Wechsler Individualized Achievement Test[WIAT-III]) Metin/Kompozisyon Yazma (Essay Composition) alt testi uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan metinler kelime sayısı, tematik gelişim ve metin organizasyonu, metin elementleri ve mekanik boyutlarda puanlanmıştır. Kelime sayısı, kelime işlemci aracılığıyla hesaplanmıştır. Metin elementleri, testin puanlama rehberine göre puanlandırılmıştır. Yazma mekaniği; doğru yazılan cümlelerden yanlışların çıkarılması, yazım becerisinin puanlanması, gramer, imlâ ve noktalama üzerinden değerlendirilmiştir. Veriler betimsel olarak ve gruplar arası istatistiksel karşılaştırmalar (t-Testi) yoluyla analiz edilmiştir. Yazma yöntemine ilişkin öğrenciler arasında bir farklılık bulunmadığı gibi görme engelli ve az gören öğrenciler arasında da anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Diğer gruplar arasında ise önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, bazı görme engelli öğrencilerin gören akranları kadar yazdıklarını göstermiştir.

- Mercer (1986) kelime işlemci kullanımının az gören öğrencilerin metin kaliteleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 14 ile 16 arasında değişen dört az gören öğrenci (1 kız, 3 erkek) oluşturmuştur. Öğrenciler her oturumda farklı bir metin yazmış ve zamana dayalı bir test puanı elde etmişlerdir. Toplam 31 oturum uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin kalitesini değerlendirme için Kişisel Öyküleyici Yazma Ölçeği (Personal Narrative Writing Scales) kullanılmıştır. Ayrıca her metin Yazı Dili Testi'ndeki (Test of Written Language [TOWL]) kriterler baz alınarak, çok yönlü bir şekilde değerlendirilmiştir. Metin uzunluğu/miktarı, belirli bir metinde yazılan kelimelerin sayısı sayılarak hesaplanmıştır. Yazma hızı standart zamanlanmış yazım testleri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin dördünde uygulama aşaması boyunca elde ettikleri kalite skorları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerden ikisi düşük yazım indeksi, diğer ikisi ise yüksek yazım indeksi puanı elde etmiştir. Üç denek, yazılı dil testinden ön değerlendirmeye göre daha yüksek puanlara

ulaşmışlardır. Dört öğrencinin dördünde de yazma hızında ve yazılan kelime sayısında ya da kelime miktarında önemli artış gözlenmiştir.

- Matchinski & Winters (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı; farklı türde taşınabilir elektronik büyüteç kullanan görme engelli yetişkin bireylerin okuma-yazma performansları ve tercihlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, 14 görme engelli birey ile çalışmışlardır. Görme engelli bireylerin okuma-yazma performanslarının belirlenmesinde yazma hızı ve okuma skorları ölçülmüştür. Tercihler ise taşınabilir elektronik büyüteçlerin görme engelli bireylere sağladığı kolaylık sıralaması ile belirlenmiştir. Araştırmada sekiz büyüteç, ekran boyutuna dayalı olarak küçük ve büyük şeklinde sınıflandırılmıştır. Görme engelli bireyler, bu sekiz büyüteç ve günlük olarak kullandıkları masaüstü büyüteçlerle birlikte kendilerine verilen metinleri okumuş ve üç farklı yazma görevini tamamlamışlardır. Okuma değerlendirmesinde ise görme engelli bireylerden üç dakika boyunca sesli okumaları istenmiştir. Okuma skorunu hesaplamak için standart kelime uzunluğu (standard-length words) sayısı kullanılmıştır. Yazma değerlendirmesinde; isim imzalama (sign their name), çek doldurma (fill out a check) ve bir paragraf yazmaları istenmiştir. Görme engelli bireylerin yazdıkları yazılar Likert skalasında 1–5 puan aralığında değerlendirilmiştir. Masaüstü büyüteçlerdeki okuma ve yazma skorları ile yazma kolaylığı, tüm taşınabilir büyüteçlere kıyasla daha iyi sonuçlar vermiştir. Yazma görevlerinde, küçük büyüteçler büyüklere göre daha fazla zorluk oluşturmuştur. Genel olarak, taşınabilir elektronik büyüteçlerle kıyaslandığında masaüstü büyüteçlerin daha hızlı okuma yapmaya ve daha rahat yazmaya hizmet ettiği ifade edilmiştir.
- Watson vd. (2004) az gören yaşlı bireylerin işlevsel yazma yeteneklerini değerlendirmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Az Gören Yazma Değerlendirme Aracı'nı (Low Vision Writing Assessment) geliştirmiş ve uygulamışlardır. Değerlendirme aracı; alışveriş/market listesi yazma, çek yazma (writing a check), paragraf yazma, tıbbi form doldurma ve çek kaydını karşılaştırma olmak üzere beş farklı yazma görevinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 59 ile 89 arasında değişen 35 az gören birey oluşturmuştur. Katılımcıların değerlendirme aracından aldıkları puanlar 9-50 aralığında değişirken, ortalaması ise 30,5 olarak belirlenmiştir. Aracın test tekrar test güvenilirlik katsayısı

0,99; yapı geçerliliğine ait katsayı ise 0,84 olarak rapor edilmiştir.

2.2. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

Araştırmanın problem durumunda da değinildiği üzere, ulusal alanyazında görme engelli ve az gören öğrencilerin yazma ve yazılı ifade becerilerine ilişkin sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle, mevcut araştırmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- Atasavun Uysal & Akı (2012) görsel-motor koordinasyon ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla 68 öğrenciden (42 az gören–26 gören) veri toplamıştır. Az gören öğrencilerin yaş ortalaması 9,7; gören öğrencilerin ise 9,9'dur. Araştırmada veriler Motor Yeterlik Testi-Kısa Formu (The Bruininks Oseretsky Motor Proficiency Test/Short Form), El İşlev Testi'nin Yazma Alt Testi (Jebsen Taylor Hand Function Test) ve okunabilirlik değerlendirmesi ile toplanmıştır. Böylelikle öğrencilerin yazma hızı, okunabilirlik ve görsel-motor koordinasyon değişkenlerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel olarak (ortalama, standart sapma) özetlenmiş ve öğrencilerin yazma skorları hesaplanmıştır. Mann-Whitney U ve Spearman korelasyon testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin yazma hızı, okunabilirlik ve görsel-motor koordinasyon becerilerinden elde ettikleri sonuçlar karşılaştırıldığında; bütün değişkenler açısından az gören ve gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki grubun yazma hızı ile görsel-motor koordinasyon becerileri arasında anlamlı korelasyon ilişkisi tespit edilmiş; yazma hızı ile okunabilirlik arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. Az gören öğrencilerde görsel-motor koordinasyon ile okunabilirlik arasında anlamlı korelasyon ilişkisi tespit edilmesine karşın, gören öğrencilerde bu ilişki anlamsız bulunmuştur.
- Görme engelliler alanında yazma konusunda yapılan bir başka araştırma Akı vd. (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, az gören öğrencilerin yazma performansları ile kinestetik duyuları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 az gören ve 20 gören öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin kinestetik duyuları Kinestetik Testi (Ayres Southern California Sensory Integration Test-The Kinesthesia Test), yazma performansları ise El İşlev Testi'nin Yazma Alt Testi (Jebsen Taylor Hand Function Test) aracılığıyla

toplanmıştır. Veri analizi için aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; az gören ve gören öğrencilerin yazma zamanı ve kinestetik duyu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Gören öğrencilere kıyasla, az gören öğrencilerin daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları ve yazma için daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Genel olarak az gören ve gören öğrencilerin yazma performansları ile kinestetik test puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

- Atasavun Uysal & Düger (2012) az gören öğrencilere verilen okuma ve yazma eğitiminin tercih edilen yazı tipi (font type) ve boyutuna (size) etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya yaş ortalaması 10,9 olan 35 (17 erkek, 18 kız) az gören öğrenci katılmıştır. Araştırmada az gören öğrencilerin yazma hızı, yazma okunabilirliği ve okuma hızına yönelik veriler toplanmıştır. Bu amaçla El İşlev Testi (Jebsen Taylor Hand Function Test), okunabilirlik formülü ve bir dakikada okunan kelime hesaplaması kullanılmıştır. Öğrencilere, üç ay süreyle okuma yazma eğitim programı uygulanmıştır. Bu süre zarfında optik araçlar/optik araç uyarlamaları kullanılmıştır. Okuma ve yazma hızları eğitimden önce ve sonra olacak şekilde değerlendirilmiştir ve aradaki farklılık t-Testi ile incelenmiştir. Eğitimden önceki ve sonraki yazma okunabilirliğinin değerlendirilmesinde ise Wilcoxon Sıralı İşlemler testi kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin eğitimden önce en fazla tercih ettiği yazı tipi "Verdana" olarak belirlenmiştir. Ancak eğitimden sonra bir tip hariç (Tahoma) diğer tüm yazı tiplerinde öğrencilerin rahatlıkla okuma yapabildikleri belirtilmiştir. Eğitimden sonra öğrencilerin okuma ve yazma hızları artmıştır. Hem okuma hızı hem de yazma hızında görülen bu artış istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Ancak, eğitimden sonra öğrencilerin yazma okunabilirliği istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir.
- Kıracı (2003) az gören öğrencilerin yazmaya hazırlık çalışmalarında bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkili olup olmadığı araştırmıştır. Bu kapsamda, bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin dik, sağa eğik, sola eğik, düz ve yuvarlak çizgi çizme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden AB desenine göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, ikinci sınıfa devam iki az gören öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada az

gören öğrencilerin okuma yazmaya başlangıç değerlendirmeleri yapılmış ve ön koşul becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla; duyu kanalı kayıt formu, genel öğrenme aracı kontrol listesi, ön koşul becerileri ölçü aracı ve çizgi çizme ölçü araçlarından yararlanılmıştır. Öğretim süreci; dik çizgi için 10, sağa eğik çizgi için 12, sola eğik çizgi için 12, düz çizgi için 8 ve yuvarlak çizgi için 8 oturumda tamamlanmıştır. Bu süre zarfında, her iki öğrenci için de günde 25 dakikadan oluşan iki oturum gerçekleştirilmiş ve oturumlar arasında beş dakikalık aralar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, grafiksel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin dik, sağa eğik, sola eğik, düz ve yuvarlak çizgi öğrenimine ilişkin bütün amaçları gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak, bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkili olduğu ifade edilmiştir.

- Tiryaki (2012) yaptığı tez çalışmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören az gören öğrencilerin kullandıkları okuma-yazma araçlarının uygunluğunu değerlendirmiştir. Çalışma tarama modeline göre desenlenmiş ve toplam 15 az gören öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmanın verileri; okuma yazma değerlendirme aracı, bilgi verici metinler, öyküler ve değerlendirme soruları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşmelerine ve öğrenci gözlemlerine de yer verilmiştir. Çalışmanın verileri yüzde ve frekans değerlerine dayalı olarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Çalışmanın sonunda, az gören öğrencilerin okuma yazma aracı olarak basılı materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Ancak yine de çalışmaya katılan dört az gören öğrencinin Braille alfabesini alternatif olarak öğrendiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini çok yakın mesafeden gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarısına yakınında görsel yorgunluk olduğu rapor edilmiştir. Çalışmada, bir öğrenci hariç olmakla beraber diğer öğrencilerin kendi el yazılarını verimle bir şekilde kullanabildikleri ifade edilmiştir.
- Şafak (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, az gören bir öğrenciye doğrudan öğretim yöntemiyle yapılan okunaklı yazı yazma öğretiminin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya, 9 yaşında, ilköğretim ikinci sınıfa devam eden ve az gören bir kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel desenlerden AB modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak çeşitli metinler, orta kalınlıkta kurşun kalem ve uyarlanmış iki farklı

kâğıt kullanılmıştır. Araştırmanın verileri a)Harflerin boylarına uygun olarak satır çizgileri arasında kalacak şekilde yazılması, b)Harflerin şekline uygun olarak yazılması, c)Harfler arasında uygun boşluk bırakılması ve d)Kelimeler arasında uygun boşluk bırakılması ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, okunaklı yazı ölçütü en az %75 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, uygulanan yöntemin okunaklı yazı yazma öğretiminde etkili olduğu ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikli olarak, araştırmaya temel oluşturan araştırma modeli açıklanmıştır. Ardından, çalışma grubu ve çalışma grubunun nasıl belirlendiği açıklanmıştır. Daha sonra, araştırma kapsamında öğrencilere yazdırılan metin türleri ile birlikte yönergeler, yazma materyalleri ve uygulama ortamı tanıtılmıştır. Son olarak; araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci, elde edilen verilerin nasıl puanlandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma, betimsel ve nicel bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden "tarama" modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenirken değişkenler tek bir ölçüm ile betimlendiği için, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen tarama araştırması türlerinden "kesitsel tarama" modeli benimsenmiştir.

3.1.1. Tarama Araştırması

Tarama araştırmaları; bir gruba ait belirli özelliklerin belirlenmesi için veri toplamayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bir diğer ifadeyle, "Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun var olduğu şekli ile betimleyen" araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Tarama araştırmalarında bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, tutum gibi özellikleri belirlenmekte;

diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Tarama araştırmaları; kesitsel (kesit alma), boylamsal (izleme) ve geçmişe dönük araştırmalar olarak kategorize edilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

3.1.1.1. Kesitsel Tarama Araştırması

Kesitsel tarama araştırmalarında; çeşitli gelişim evrelerini temsil ettiği kabul edilen birbirinden ayrı gruplar üzerinde tek bir seferde ölçüm yapılarak betimlenecek özellikler ortaya konmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Elde edilen sonuçlar ise aynı gruptan alınmış gibi yorumlanmaktadır (Karasar, 2007). Nitekim kesitsel tarama araştırmasının kullanımı, özellikle geniş gruplar içerisinde belirli bir grubun herhangi bir konu veya olaya ilişkin duygu, ilgi, düşünce, görüş, tutum gibi özelliklerini belirlemeyi ve kendi içinde betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için oldukça uygundur. Bu araştırma kapsamında ise görme engelli, az gören ve gören ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile tek bir uygulama gerçekleştirilerek öğrencilerin yazılı ifade becerileri ölçümlenmiştir.

3.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunlukları, yazma süreleri, metin kaliteleri, metin elementleri, metin tutarlılıkları ve metin bağdaşıklık düzeyleridir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 11 farklı ilinde (Ankara, İstanbul, Kayseri, Denizli, Kahramanmaraş, Gaziantep, Erzurum, Malatya, Antalya, Niğde, Ordu) MEB'e bağılı görme engelliler, kaynaştırma ve devlet okullarının ortaokul kademesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırma; görme engelli, az gören ve gören olmak üzere üç öğrenci grubunu içeren toplam 344 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 111'i (%32,3) az gören, 113'ü (%32,8) görme engelli ve 120'si (%34,9) ise görendir.

MEB'in (2018b) yayınladığı istatistiklere göre, az gören ve görme engelli ile ilgili herhangi bir ayırım yapılmaksızın Türkiye genelinde ortaokul kademesinde öğrenimine devam eden 702 görme engelli öğrenci bulunmaktadır. Yukarıda da bahsedildiğı gibi; bu araştırmanın çalışma grubunda ortaokul kademesinde öğrenim gören 113 görme engelli ve 111 az gören

öğrenci yer almıştır. Bu yönüyle, Türkiye genelindeki görme engelli öğrencilerin yaklaşık olarak %32'lik bir dilimine ulaşıldığı söylenebilir. Görme engelinin rastlanma sıklığı az olan engel gruplarından biri olduğu (Ataman, 2005; Kaiser & Herzberg, 2017) ve bu öğrencilere ulaşmanın zorlukları da (Kreuzer, 2007) göz önüne alındığında, araştırmanın çalışma grubunun yeterli olduğu düşünülmüştür.

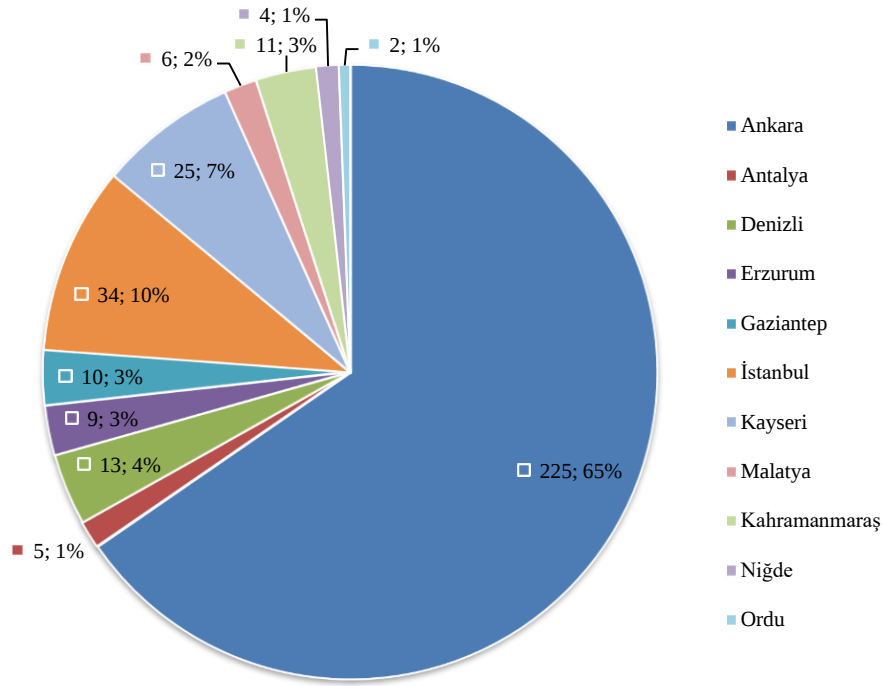
Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 158'i (%45,9) kız, 186'sı (%54,1) erkektir. Öğrencilerin %25,9'u (n=89) 5, %24,4'ü (n=84) 6, %24,4'ü (n=84) 7 ve %25,3'ü (n=87) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 151'i (%43,9) görme engelliler, 120'si (%34,9) devlet okulu ve 73'ü (%21,2) ise kaynaştırma okullarına devam etmektedir. Çalışma grubundaki az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve devam edilen okul değişkenlerine ait özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken	Kategori	Az Gören (n=111, %32,3)		Görme Engelli (n=113, %32,8)		Gören (n=120, %34,9)		Toplam (n=344, %100)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	48	43,2	62	54,9	48	40,0	158	45,9
	Erkek	63	56,8	51	45,1	72	60,0	186	54,1
Sınıf	5. Sınıf	29	26,1	30	26,5	30	25,0	89	25,9
	6. Sınıf	25	22,5	29	25,7	30	25,0	84	24,4
	7. Sınıf	27	24,3	27	23,9	30	25,0	84	24,4
	8. Sınıf	30	27,1	27	23,9	30	25,0	87	25,3
Okul	Gör. Engel. Okulları	54	48,6	97	85,8	-	-	151	43,9
	Devlet Okulu	-	-	-	-	120	100,0	120	34,9
	Kaynaştırma	57	51,4	16	14,2	-	-	73	21,2

- Tablo 2 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan az gören öğrencilerin 48'i (%43,2) kız, 63'ü (%56,8) erkek; görme engelli öğrencilerin 62'si (%54,9) kız, 51'i (%45,1) erkek; gören öğrencilerin ise 48'i (%40) kız, 72'si, (%60) erkektir.
- Az gören öğrencilerin %26,1'i (n=29) 5, %22,5'i (n=25) 6, %24,3'ü (n=27) 7, %27,1'i (n=30) 8. sınıfta; görme engelli öğrencilerin %26,5'i (n=30) 5, %25,7'si (n=29) 6, %23,9'u (n=27) 7, %23,9'u (n=27) 8. sınıfta; gören öğrencilerin %25'i (n=30) 5, %25'i (n=30) 6, %25'i (n=30) 7 ve %25'i (n=30) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.
- Az gören öğrencilerin 54'ü (%48,6) görme engelliler, 57'si (%51,4) kaynaştırma okullarına; görme engelli öğrencilerin 97'si (%85,8) görme engelliler okullarına, 16'sı (%14,2) kaynaştırma okullarına; gören öğrencilerin ise tamamı devlet okullarına devam etmektedir.



Şekil 1. Çalışma grubundaki öğrencilerin illere göre dağılımı.

Şekil 1. incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 11 farklı ile dağılmış oldukarı görülmektedir. Bu dağılımın büyük çoğunluğunu Ankara ilindeki 225 öğrenci oluşturmaktadır. Bunun yanında Antalya'dan 5, Denizli'den 13, Erzurum'dan 9, Gaziantep'ten 10, İstanbul'dan 34, Kayseri'den 25, Malatya'dan 6, Kahramanmaraş'tan 11, Niğde'den 4 ve Ordu'dan 2 olmak üzere toplam 344 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

3.3.1. Görme Engelli ve Az Gören Öğrenciler İçin Önkoşullar

Araştırmada, çalışma grubuna dâhil edilen görme engelli ve az gören öğrencileri belirleyebilmek amacıyla bazı önkoşullar dikkate alınmıştır. Bu önkoşullar;

1. Öğrencinin görme engeline ilişkin tanısının ve/veya sağlık kurulu raporunun olması (Bu önkoşul, aynı zamanda araştırmacı gözlemi ve öğretmen görüşmeleri ile desteklenmiştir)
2. Öğrencinin görme engeli haricinde herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikmeye sahip olmaması (Harris-Brown vd., 2015; Kreuzer, 2007)
3. Öğrencinin beş veya daha fazla cümle kullanarak hafta sonunda yaptıkları hakkında bir yazı (anı) yazabilmesi (Güzel-Özmen, 2006; Özmen, 2006)

4. Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması
5. Görme engelli öğrencilerin Braille, az gören öğrencilerin ise normal (standart) yazıyı kullanıyor olmaları.

3.3.2. Gören Öğrenciler İçin Önkoşullar

Araştırmada, çalışma grubuna dâhil edilen gören öğrencileri belirleyebilmek amacıyla bazı önkoşullar göz önünde bulundurulmuştur. Bu önkoşullar;

1. Öğrencinin gelişimini etkileyen herhangi bir yetersizliğin bulunmaması (Harris-Brown vd., 2015)
2. Öğrencinin beş veya daha fazla cümle kullanarak hafta sonunda yaptıkları hakkında bir yazı (anı) yazabilmesi (Güzel-Özmen, 2006; Özmen, 2006)
3. Görme engelli ve az gören öğrencilerin devam ettikleri okullar ve bulundukları bölgelere göre, gören öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey olarak benzer ya da aynı özelliklere sahip olması
4. Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması.

3.3.3. Çalışma Grubunun Belirlenmesinde İzlenen Süreçler

Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde; araştırmanın amaçları doğrultusunda evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimi örnek olarak alınmaktadır (Sencer, 1989). Bu kapsamda, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir. Bu adımlar;

1. Okul ve Kurum Görüşmeleri
2. Öğretmen Görüşmeleri
3. Önkoşulların Değerlendirilmesi

3.3.3.1. Okul ve Kurum Görüşmeleri

Araştırmaya dâhil edilen görme engelli ve az gören öğrencileri belirleyebilmek amacıyla ilk olarak, Ankara ilinde bulunan iki görme engelliler ortaokuluna gidilmiştir (Göreneller ve Mitat Enç). Bunun yanında, Ankara il sınırları içerisinde görme engelli öğrencilere

yönelik Destek Eğitim Programı (DEP) bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile birlikte özel özel eğitim kurumları ziyaret edilmiştir. Ayrıca Çankaya, Yenimahalle gibi bazı merkez ilçelerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile iletişim kurulmuştur. Gidilen okullarda okul idaresi (müdür, yetkili müdür yardımcısı), özel eğitim merkezlerinde kurum idaresi (müdür, eğitim koordinatörü), RAM'larda ise kurum idaresi (müdür, özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı) ile görüşülmüştür.

Gerçekleştirilen görüşmelerde, ilgili kurumlar ile iş birliği yapılarak ortaokul kademesindeki görme engelli ve az gören öğrencilerin sayıları, hangi eğitim ortamında bulundukları (örn., kaynaştırma, görme engelliler okulu) ve herhangi bir ek yetersizliğinin veya gelişimsel gecikmesinin olup olmadığı hakkında bilgi istenmiştir. Görme engelliler ortaokullarının haricinde, özellikle kaynaştırma ve özel özel eğitim kurumlarına devam eden görme engelli ve az gören öğrencilerin sayıları ve bulundukları eğitim ortamları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Ankara ilinde ortaokul kademesinde öğrenim gören görme engelli ve az gören öğrencilerin sınıf düzeylerine ve eğitim ortamlarına göre dağılımlarına ilişkin sayısal bir profil çıkarılmıştır. Bunun yanında, az gören ve görme engelli fark etmeksizin görme engelli olarak kategorize edilen ortaokul öğrencilerinin sayılarına ilişkin MEB istatistikleri incelenmiştir (MEB, 2018b).

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılması plânlanan parametrik analizler için Ankara ili genelinde ulaşılabilecek görme engelli ve az gören öğrencilerin sayısı araştırmacı (danışman ile birlikte) tarafından yeterli görülmemiştir. Ayrıca, genel hatları ile tespit edilen az gören ve görme engelli öğrenciler içerisinde önkoşulları karşılayamayan öğrenciler olabileceği, denek kaybı yaşanabileceği ve belirlenen tüm öğrencilere ulaşılamayabileceği (taşınma, ayrılma vb.) gibi bazı hususlar öngörülmüştür. Bu nedenle, az gören ve görme engelli öğrenci sayılarının arttırılması için bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda, Ankara ili haricinde farklı illerdeki (Denizli, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Kayseri, Kahramanmaraş) görme engelliler ortaokulları ve görme engelli ve az gören öğrencilerin bulunduğu diğer bazı illerdeki (Malatya, Antalya, Ordu, Niğde) kurumlar ile iletişime geçilmiştir. Bu görüşmeler, telefon üzerinden gerçekleştirilmiş ve okul idaresi (müdür, yetkili müdür yardımcısı) ve özel eğitim öğretmenleri (genellikle görme engelliler sınıf öğretmeni) ile yapılmıştır. Bu görüşmelerde de ortaokul kademesinde öğrenim gören az gören ve görme engelli öğrencilerin sayıları, hangi sınıf düzeyinde bulundukları ve herhangi bir ek yetersizliklerinin olup olmadığı

hakkında bilgi alınmıştır. Böylelikle, daha geniş bir örneklemin elde edilmesini sağlayabilecek öğrenci sayısına ulaşılmıştır.

3.3.3.2. Öğretmen Görüşmeleri

Söz konusu okullar ve kurumlar ile yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin görme durumu ve sınıf düzeyi açısından sayısal olarak dağılımları tahmini olarak ortaya konmuştur. Bunun ardından, sayısal bilgilerin alındığı okullar ve özel eğitim kurumları araştırmacı tarafından tekrar ziyaret edilerek az gören ve görme engelli öğrencilerin öğretmenleri (genellikle Türkçe öğretmeni) ile görüşülmüştür. Görüşmeler, araştırmacı tarafından her öğretmen ile bizzat ve yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında, ilk olarak öğretmenlere araştırmanın konusu, görüşmenin amacı ve öğrencilerden beklenenler hakkında bilgi aktarılmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan "Denek Seçimi: Öğretmen Görüşme Formu" (Ek 1) kullanılarak az gören ve görme engelli öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin görme durumuna, ek yetersizlik veya gelişimsel gecikme durumlarına ve sınıf düzeyi özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin yazma ve okuma becerilerindeki genel performans düzeylerinin sorulduğu iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Form öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda; sağlık kurulu raporu ve görme engelli tanısı bulunan, ortaokul kademesinde öğrenim gören ve görme engeli haricinde herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikmeye sahip olmayan öğrenciler belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okuma ve yazma becerilerinde iyi/yüksek performans sergilediği ifade edilen öğrenciler de belirlenmiştir. Bunun yanında, yine öğretmen görüşlerine dayalı olarak yazma ve okuma becerilerinde zayıf/düşük performans sergilediği ifade edilen öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, önkoşul özellikleri karşıladığı düşünülen öğrencilerin sınıf düzeyine ve görme durumuna göre dağılımları genel hatları ile tespit edilmiş ve bu öğrencilerin önkoşulları sağlayıp sağlamadıkları değerlendirilmiştir.

3.3.3.3. Önkoşulların Değerlendirilmesi

Okul ve kurum görüşmeleri ile birlikte öğretmen görüşmelerinden elde edilen öğrenci

sayısı dağılımları doğrultusunda, önkoşulları karşıladığı düşünülen öğrenciler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda;

- İlk olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri incelenmiştir. İlgili okullara ve kurumlara tekrar gidilerek ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısal dağılımları kontrol edilmiştir.
- Ardından, önkoşulları karşıladığı düşünülen öğrencilerin yetersizlik durumlarına bakılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin sağlık kurulu raporları incelenmiş ve görme engeline ilişkin tanıları kontrol edilmiştir. Ayrıca, sağlık kurulu raporlarına göre öğrencilerin herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikmeye sahip olup olmadığı teyit edilmiştir. Ancak ülkemizde, sadece sağlık kurulu raporlarına göre bir öğrencinin az gören veya görme engelli olup olmadığına karar verilmesinin zor olduğu söylenebilir. Çünkü bu raporlarda genel olarak, görme keskinliği üzerinden yüzdelik değerlere yer verilmektedir. Bu nedenle, araştırmada görme engelli ve az gören öğrencilerin seçiminde, diğer bir ifadeyle hangi öğrencilerin az gören hangi öğrencilerin görme engelli olarak kabul edilmesinde; sağlık kurulu raporlarına ek olarak öğretmen görüşleri, araştırmacı gözlemi ve öğretmen raporları da dikkate alınmıştır.
- Özellikle bir sonraki aşamada anlatılan "yazma önkoşulu" değerlendirilirken öğrencilerin kullandıkları yazı tercihleri de az gören ve görme engelli öğrencilerin belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Görme engelli öğrencilerin Braille, az gören öğrencilerin ise normal yazıyı kullanıyor olmaları önkoşulu değerlendirilmiştir. Bunun için de, bir önceki madde de değinildiği gibi araştırmacı gözlemleri ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle hangi öğrencilerin az gören hangi öğrencilerin görme engelli olarak sınıflanacağına karar verilmiştir.
- Bir diğer önkoşul olarak, öğrencilerin ana dilinin Türkçe olması ölçütü değerlendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş ve öğrencilerin ana dili önkoşulunu sağlayıp sağlamadıklarına karar verilmiştir.
- Yukarıda ifade edilen önkoşulları karşılayan, görme engelli ve az gören olarak sınıflandırılan öğrenciler belirlendikten sonra söz konusu öğrencilerden hafta sonunda yaptıkları hakkında bir yazı (anı) yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yazılarında beş veya daha fazla cümle kullanmaları beklenmiş ve yazma önkoşulunu

sağlayan öğrencilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda; yazma önkoşulunu değerlendirebilmek için araştırmacı tarafından aşağıda açıklanan süreç izlenmiştir. Araştırmacı, öncelikli olarak kendisini tanıtmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencilere; yapılacak çalışmanın içeriği, amacı ve öğrencilerden beklenenler hakkında bilgi vermiş ve şu açıklamalarda bulunmuştur: *"Bugün sizinle bir yazma çalışması yapacağız. Size bir konu vereceğim ve sizden bu konu hakkında bir yazı yazmanızı isteyeceğim. Yazılarınızı size vereceğim kağıtlara yazacaksınız. Şimdi bu kağıtlarınızı dağıtıyorum. Az gören öğrenciler için çizgili kağıtlar, görme engelli öğrenciler için Braille kağıtlar dağıtılmıştır. Hazırsanız konunuzu söylüyorum. Konunuz, hafta sonunda yaptıklarınız. Şimdi bu konu hakkında bir yazı yazacaksınız. Uygulamanın başında da söylediğim gibi bu bir sınav vs. değildir ve notlarınızı etkileyemeyecektir. Yazarken herhangi bir sayfa sayısı, kelime sayısı ve süre sınırlamanız yoktur. İstedığınız kadar yazabilirsiniz. Hazırsanız başlayalım. Öğrencilerden onay alındıktan sonra yaz yönergesi verilerek yazma süreci başlatılır. Yazısını bitiren haber versin."* Bu açıklamaların ardından, öğrencilerin yazılarını tamamlamaları beklenmiştir. Yazısını bitiren öğrencilerin kağıtları araştırmacı tarafından toplanarak öğrencilere teşekkür edilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar, araştırmacı tarafından tek tek incelenerek yazma önkoşulunu sağlayan öğrenciler belirlenmiştir.

- Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler genel hatları ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda, 251 öğrenci (az gören ve görme engelli) önkoşul değerlendirmesine alınmıştır. Bu öğrencilerden 2'si ana dili Türkçe olma, 16'sı beş veya daha fazla cümle kullanarak yazma ve 9'u ise ek yetersizlik önkoşullarını karşılamadığından araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. 224 öğrenci (111 az gören, 113 görme engelli) ise önkoşulları karşılayarak araştırmanın çalışma grubuna alınmıştır.

3.4. Metin Türleri, Yazma Konuları ve Yönergelerin Belirlenmesi

Araştırmada, öğrencilere yazdırılması plânlanan metin türleri, bu türlere ait yazma konuları ve belirlenen konulara ilişkin yazma yönergelerini belirleyebilmek amacıyla aşağıda yer verilen işlemler takip edilmiştir.

1. Araştırmada, ilk olarak öğrencilere yazdırılması plânlanan metin türleri ve yazma

konuları belirlenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle alanyazında yazma ve yazılı ifade üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (örn., Can, 2012; Coşkun, 2005; Çoban & Karadüz, 2015; Güler Bülbül, 2015; Kılıç, 2012; Kreuzer, 2007; Özmen, 2006; Sallabaş, 2007; Zorbaz, 2010) incelenmiş, araştırmalarda kullanılan konular ve metin türleri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından hazırlanan "Metin Türü ve Yazma Konularına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" (Ek 2) kullanılarak öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yer verdikleri metin türleri ve yazma konuları hakkında bilgi toplanmıştır. Toplam yedi açık sorudan oluşan görüşme formu, iki özel eğitim ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanlarından görüş alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan form MEB'e bağlı resmî okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ayrıca, ortaokul ders kitaplarıyla birlikte; MEB (2018a) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve temalar incelenmiştir. Tüm bu değerlendirmelerin sonucunda; öğrencilerin bireysel olarak görüşlerini, yaşadıklarını ya da isteklerini yansıtabilecekleri (Tavşanlı, 2018) metin türlerine karar verilmiştir. Bunlar; anı, ikna edici ve bilgi verici metinlerdir.

2. Metin türlerinin belirlenmesinin ardından, bu metin türlerine ait genel yazma konuları belirlenmiştir. Yazma konularının belirlenmesinde, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak rahatlıkla yansıtabilecekleri konuların seçilmesine özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, konuların öğrencilerin sınıf düzeyi ile yaşantılarına uygun olmasına dikkat edilmiştir (Çelik, 2010). Yazma konuları, özellikle görme engelli ve az gören öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylar ve çeşitli durumlar arasından seçilmiştir (örn., arkadaşlık, alışveriş). Yukarıda ifade edilen durumlarla birlikte; yapılan alanyazın taramaları ve öğretmen görüşmeleri neticesinde, araştırmacı tarafından toplam 48 yazma konusu belirlenmiştir (Ek 3).
3. Belirlenen yazma konuları dikkate alınarak; araştırmacı tarafından anı, bilgi verici ve ikna edici metin türlerine ilişkin yazma yönergeleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda; anı, ikna ve bilgi verici metin türlerinin metin yapıları ve genel özellikleri dikkate alınarak her metin türü için beş olacak şekilde toplamda 15 yönerge yazılmıştır (Ek 4). Yönergeler, öğrencilerden istenen metin türüne ait yazı yazmalarını sağlayabilecek, aynı zamanda bağdaşıklık, element gibi unsurların kullanımına izin verebilecek şekilde düzenlenmiştir (Koenig, 1987).
4. Araştırmada, yazma yönergelerinin çalışma grubuna ve metin türlerine

uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda hazırlanan yazma yönergeleri; Türkçe eğitimi alanından dört ve özel eğitim alanında dört olmak üzere, en az doktora derecesine sahip sekiz akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan yazma yönergelerinin çalışma grubu ve metin türleri açısından uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için "Uzman Görüşü Değerlendirme Aracı" hazırlanmıştır (Ek 5). Araç 5'li Likert Tipi'nde derecelendirilmiştir. 1-Hiç uygun değil, 2-Uygun değil, 3-Kısmen uygun, 4-Uygun, 5-Çok uygun. Bu kapsamda, oluşturulan yazma yönergeleri, uzman görüşü değerlendirme aracı ile birlikte elektronik ortamda e-mail aracılığı ile ilgili akademisyenlere gönderilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar değerlendirmelerini tekrar e-mail aracılığı ile araştırmacıya göndermişlerdir. Uzmanların doldurdıkları formlardan hareketle yazma yönergeleri yeniden gözden geçirilmiş, uzmanlardan gelen düzeltme ve değişiklik önerileri dikkate alınarak yönergeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların yazma yönergelerinin uygunluğuna ait değerlendirme puanlamaları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde; uzmanların değerlendirmelerine göre en yüksek uygunluk puanı alan yazma yönergeleri bilgi verici metin için 2 (X=4,5) ve 4. (X=4,2) yönerge; anı metni için 7 (X=5) ve 6. (X=4,5) yönerge; ikna edici metin için ise 12 (X=4,5) ve 15. (X=3,8) yönergedir.

Tablo 3.

Uzmanların Yönergelerin Uygunluğuna Verdikleri Puanlar

	Yönergeler	Toplam	Ortalama
Bilgi Verici	2. Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.	36	4,5
	4. Deprem, sel, erozyon, çığ, yangın, heyelân gibi doğal afetlere karşı alınması gereken pek çok önlem vardır. Bu doğal afetlerden birini seçerek neler yapılması gerektiğini açıklayarak yaz.	34	4,2
	3. Günümüzde insan hayatını olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlardan birini seçerek insan hayatını nasıl etkilediğini açıklayarak yazınız.	33	4,1
	5. Vücudumuzdaki organların (kalp, akciğer, sindirim sistemi gibi) insan yaşamı için önemli görevleri vardır. Bu gibi organlardan birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.	33	4,1
	1. Teşekkür etmek, özür dilemek, paylaşmak, iş birliği yapmak, başkalarının ihtiyaçlarına ilgi göstermek gibi davranışlar insanların sergilemesi gereken sosyal becerilerdir. Bu becerilerden birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.	31	3,8
Anı	7. Hayatında sorumluluk aldığın bir anını hatırla. Bu evcil bir hayvan besleme, sınıf başkanlığı yapma vb. olabilir. Sorumluluk aldığın bu zamanlardan birinde yaşadığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	40	5
	6. Hayatında kendini çok mutlu hissettiğin bir anı düşün. Bu ailenle geçirdiğin bir gün ya da uzun zamandır yapmayı istediğin bir şeyi yaptığın bir gün olabilir. Hayatında mutlu olduğun bu zamanlardan birini anlatan bir anı metni yaz.	36	4,5
	10. Hayatında canını sıkan ya da üzüldüğün bir anı düşün. Bu bir sınavdan düşük not alma ya da çok sevdiğin bir arkadaşınla aranın bozulduğu bir anın olabilir. Hayatında canını sıkan ya da üzüldüğün bu zamanlardan birini düşünerek bir anını yaz.	35	4,3
	9. Geçen bayramda yaptıklarını hatırla. Bu aile büyüklerini ziyaret ederken yaptığın bir şey olabileceği gibi arkadaşlarınla yaptığın eğlenceli bir şey de olabilir. Bayramda yaptığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	33	4,1
	8. Yaz tatilinde yaşadığın ve seni mutlu eden bir olayı hatırla. Bu arkadaşlarınla vakit geçirirken veya yaz okuluna giderken yaşadığın eğlenceli bir olay olabileceği gibi bir kitabı okurken hissettiklerin de olabilir. Yaz tatilinde yaşadığın bu eğlenceli olayı detaylarıyla anlatan bir yazı yaz.	32	4
İkna Edici	12. Ailen, sokak hayvanlarına yardım etmek istiyor ancak evde bir hayvan besleme fikrine karşı çıkıyor. Sen de evde kedi, köpek gibi bir hayvan beslemek istiyorsun. Aileni, evde bir hayvan besleme konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	36	4,5
	15. Öğretmenlerin nesli tükenmekte olan hayvanların (panda, kelaynak gibi) korunması ile ilgili bir projede görev alacak öğrencileri seçecek. Sen de proje ekibinde yer almak istiyorsun. Öğretmenlerini proje ekibine seni de almaları konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	30	3,8
	11. Okul aile birliği ile okul yönetimi, öğrencilerin üniforma yerine serbest kıyafet giymeleri konusunda karar almak için toplantılar yapıyorlar. Sen de okulda serbest kıyafet giyilmesini istiyorsun. Serbest kıyafet uygulamasının kabul edilmesi konusunda okul aile birliği ve okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	30	3,7
	13. Okulunda öğretmenler ve idareciler ödevlerle ilgili yeni kurallar koyma konusunda toplantılar yapıyor. Öğretmenlerin size ilettiğine göre öğrencilere daha fazla ödev verilmesi isteniyor. Öğrencilere daha az ev ödevi verilmesi konusunda okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	29	3,6
	14. Okul aile birliği ile kantin yönetimi kantindeki fiyatlar konusunda toplantılar yapıyor. Sen de kantindeki fiyatların yüksek olduğunu düşünüyorsun ve fiyatların düşürülmesini istiyorsun. Fiyatlar konusunda okul aile birliği ve kantin idaresini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	28	3,5

5. Uzman görüşleri kapsamında tekrar düzenlenen ve nihaî hale getirilen yazma yönergeleri için araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ortaokul öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, hazırlanan tüm yazma yönergeleri bir devlet okulunun ortaokul kademesine devam eden 100 gören öğrenciye sunulmuş ve

öğrencilerin yazma yönergelerini tercih etme durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler, kendilerine sunulan yazma yönergelerini ne düzeyde tercih edeceklerine dair bir değerlendirme yapmışlardır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından "Öğrenci Tercihleri Değerlendirme Aracı" hazırlanmıştır (Ek 6). Araç 5'li Likert Tipi'nde derecelendirilmiştir. 1-Hiç istemem, 2-İstemem, 3-Kısmen isterim, 4-İsterim, 5-Çok isterim. Değerlendirme aracı ile birlikte nihaî hale getirilen bütün yazma yönergeleri öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler neticesinde öğrencilerin en fazla ve en az tercihte bulundukları yazma yönergeleri ortalama puanlar bağlamında belirlenmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri yazma yönergelerine ait ortalama puanlamalar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e bakıldığında en yüksek puanı alan iki yönerge; bilgi verici metinde 2 ($X=3,7$) ve 3 ($X=3,5$); anı metninde 6 ($X=3,9$) ve 7 ($x=3,6$); ikna edici metinde ise 12 ($X=3,8$) ve 15'tir ($X=3,5$).

Tablo 4.

Öğrencilerin Yönergeleri Tercih Etme Puanları

	Yönergeler	Toplam	Ortalama
Bilgi Verici	2. Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.	374	3,7
	3. Günümüzde insan hayatını olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlardan birini seçerek insan hayatını nasıl etkilediğini açıklayarak yazınız.	353	3,5
	1. Teşekkür etmek, özür dilemek, paylaşmak, iş birliği yapmak, başkalarının ihtiyaçlarına ilgi göstermek gibi davranışlar insanların sergilemesi gereken sosyal becerilerdir. Bu becerilerden birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.	348	3,4
	5. Vücudumuzdaki organların (kalp, akciğer, sindirim sistemi gibi) insan yaşamı için önemli görevleri vardır. Bu gibi organlardan birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.	338	3,3
	4. Deprem, sel, erozyon, çığ, yangın, heyelân gibi doğal afetlere karşı alınması gereken pek çok önlem vardır. Bu doğal afetlerden birini seçerek neler yapılması gerektiğini açıklayarak yaz.	313	3,1
Anı	6. Hayatında kendini çok mutlu hissettiğin bir anı düşün. Bu ailenle geçirdiğin bir gün ya da uzun zamandır yapmayı istediğin bir şeyi yaptığın bir gün olabilir. Hayatında mutlu olduğun bu zamanlardan birini anlatan bir anı metni yaz.	393	3,9
	7. Hayatında sorumluluk aldığın bir anını hatırla. Bu evcil bir hayvan besleme, sınıf başkanlığı yapma vb. olabilir. Sorumluluk aldığın bu zamanlardan birinde yaşadığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	365	3,6
	8. Yaz tatilinde yaşadığın ve seni mutlu eden bir olayı hatırla. Bu arkadaşlarınla vakit geçirirken veya yaz okuluna giderken yaşadığın eğlenceli bir olay olabileceği gibi bir kitabı okurken hissettiklerin de olabilir. Yaz tatilinde yaşadığın bu eğlenceli olayı detaylarıyla anlatan bir yazı yaz.	363	3,6
	9. Geçen bayramda yaptıklarını hatırla. Bu aile büyüklerini ziyaret ederken yaptığın bir şey olabileceği gibi arkadaşlarınla yaptığın eğlenceli bir şey de olabilir. Bayramda yaptığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	357	3,5
	10. Hayatında canını sıkın ya da üzüldüğün bir anı düşün. Bu bir sınavdan düşük not alma ya da çok sevdiğin bir arkadaşınla aranın bozulduğu bir anın olabilir. Hayatında canını sıkın ya da üzüldüğün bu zamanlardan birini düşünerek bir anını yaz.	247	2,4
İkna Edici	12. Ailen, sokak hayvanlarına yardım etmek istiyor ancak evde bir hayvan besleme fikrine karşı çıkıyor. Sen de evde kedi, köpek gibi bir hayvan beslemek istiyorsun. Aileni, evde bir hayvan besleme konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	387	3,8
	15. Öğretmenlerin nesli tükenmekte olan hayvanların (panda, kelaynak gibi) korunması ile ilgili bir projede görev alacak öğrencileri seçecek. Sen de proje ekibinde yer almak istiyorsun. Öğretmenlerini proje ekibine seni de almaları konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	359	3,5
	13. Okulunda öğretmenler ve idareciler ödevlerle ilgili yeni kurallar koyma konusunda toplantılar yapıyor. Öğretmenlerin size ilettiğine göre öğrencilere daha fazla ödev verilmesi isteniyor. Öğrencilere daha az ev ödevi verilmesi konusunda okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	344	3,4
	14. Okul aile birliği ile kantin yönetimi kantindeki fiyatlar konusunda toplantılar yapıyor. Sen de kantindeki fiyatların yüksek olduğunu düşünüyorsun ve fiyatların düşürülmesini istiyorsun. Fiyatlar konusunda okul aile birliği ve kantin idaresini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	312	3,1
	11. Okul aile birliği ile okul yönetimi, öğrencilerin üniforma yerine serbest kıyafet giymeleri konusunda karar almak için toplantılar yapıyorlar. Sen de okulda serbest kıyafet giyilmesini istiyorsun. Serbest kıyafet uygulamasının kabul edilmesi konusunda okul aile birliği ve okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	306	3

6. Sonuç olarak, genel bir değerlendirme yapmakla beraber, öğrencilerin yazma yönergelerine ait tercihleri de dikkate alınarak öğrencilerin tercihlerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip yazma yönergeleri belirlenmiştir (Aslan, 2019). Ayrıca bu puanlar ile uzmanların yönergelerin uygunluğuna yönelik verdikleri

puanlarda karşılaştırılarak, araştırmada kullanılacak yönergeler kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda; bilgi verici metin için 2 ve 3. yönergelerin; anı metni için 6 ve 7. yönergelerin; ikna edici metin için ise 12 ve 15. yönergelerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.5. Uygulama Ortamı

Araştırmanın bütün verileri; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin devam ettikleri okullarda ve özel eğitim kurumlarında toplanmıştır. Uygulama ortamı olarak genellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar tercih edilmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda, ilgili okul veya kurumdaki boş bir alan kullanılmıştır (örn., kütüphane, destek eğitim odası). Özel alt sınıflar ve görme engelliler okullarındaki uygulamalar sınıf halinde, yani grup şeklinde uygulanmıştır. Diğer bir ifadeyle sınıflarda yürütülen uygulamalar, önkoşulları karşılayan bütün öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Özellikle kaynaştırma okulları ve özel eğitim kurumlarında yapılan uygulamalar ise bireysel olarak yürütülmüş ve öğrenciler tek tek uygulamaya alınmıştır.



Şekil 2. Bireysel ve grup uygulama ortamları.

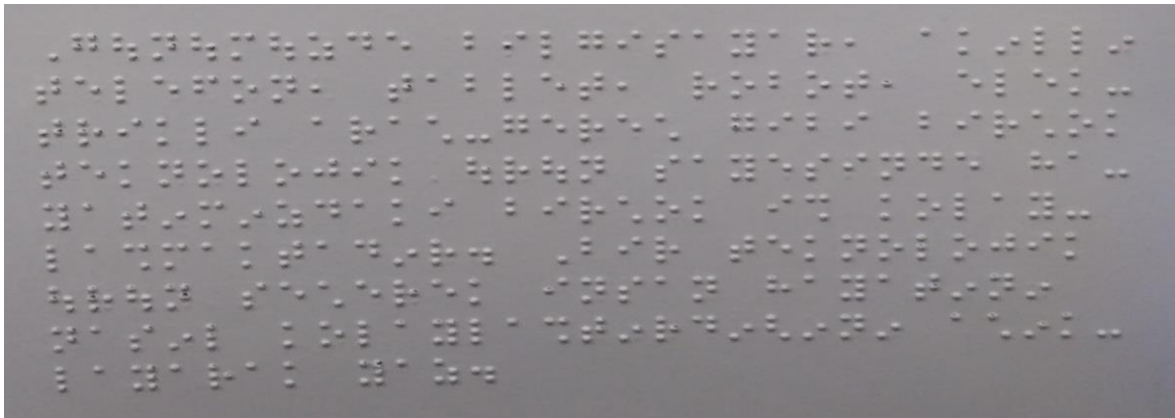
Uygulama ortam(lar)ında veri toplama araçları, öğrenci bilgi formları, kronometre ve diğer yazma materyalleri hazır bulundurulmuştur. Bireysel olarak yapılan uygulamalarda, araştırmacı ile öğrenciler yüz yüze olacak şekilde oturmuşlardır. Araştırmacı, uygulama süreci içerisinde ek kâğıt verme, öğrencilerin sorularını yanıtlama gibi çeşitli durumlar için yerinden kalkmış ve belirli aralıklarla (beş dakika) sınıf içerisinde dolaşmıştır. Uygulama ortamından video ile kayıt alınmamıştır. Bu nedenle ortamda ikinci bir araştırmacıya gereksinim duyulmamıştır. Ancak görme engelli, az gören ve gören öğrencilerle gerçekleştirilen bazı uygulama oturumlarında, uygulama güvenirliliğinin gözlemlenebilmesi için ikinci araştırmacı ortamda yer almıştır (Bakınız, Uygulama Güvenirliliği).

3.6. Materyaller

Araştırmada, üç farklı katagoride materyal kullanılmıştır. Graham, Harris & Hebert (2011) öğrencilerin tercih ettikleri ya da seçtikleri materyalleri kullanarak yazmalarının, yazma değerlendirmesinin geçerliliğini arttıracaklarını ifade etmektedir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından görme engelli, az gören ve gören öğrenciler için ayrı ayrı materyaller hazırlanmıştır. Bunlar, her biri grup için aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Görme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller

Görme engelli öğrenciler için hazırlanan materyaller, yazma yönergelerinin Braille yazı ile kabartma baskısını içermektedir. Örneğin, Şekil 3 incelendiğinde; bilgi verici metne ait olan 2. Yönergenin Braille yazı olarak sunumu görülmektedir.



Şekil 3. Görme engelli öğrenciler için hazırlanmış Braille yönerge örneği.

Araştırmada, veri toplamak amacıyla kullanılan tüm yazma yönergeleri Braille alfabe ile kısaltma kullanmadan (kısaltmasız) yazılmıştır. Bunun için tüm yazma yönergeleri, bilgisayar ortamında "Word" belgesi şeklinde hazırlanmış ve Braille yazıcıdan Braille çıktı

olarak alınmıştır. Her yazma yönergesi ayrı bir sayfada olacak şekilde toplam altı Braille çıktı hazırlanmıştır. Görme engelli öğrencilerin metinlerini yazabilecekleri boş kâğıtlar yeterli sayıda hazırlanmış ve öğrencilerin istediği miktarda öğrencilere verilmiştir. Bunun yanında, görme engelli öğrencilerin temel yazma aracı olarak kullandıkları Braille tablet ve yazı kalemi ile birlikte Braille daktilo(lar) (Aslan, 2016) ortamda hazır bulundurulmuştur. Öğrencilerin tercihlerine göre istedikleri yazma araçları öğrencilere sunulmuştur (Tablo 5). Buna göre uygulama sürecinde 90 (%79,6) öğrenci Braille tablet, 23 (%20,4) öğrenci ise Braille daktilo kullanmayı tercih etmiştir.

Tablo 5.

Görme Engelli Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yazma Araçları

Yazma Aracı	f	%
Braille tablet ve yazı kalemi	90	79,6
Braille daktilo	23	20,4

3.6.2. Az Gören Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller

Az gören öğrenciler için hazırlanan materyaller, yönergelerin normal yazı ile oluşturulmuş mürekkep (standart) baskısını içermektedir. Araştırmada kullanılan yazma yönergeleri "Century Gothic" yazı karakteri (Çakmak, Karakoç, Şafak & Kan, 2014) kullanılarak bilgisayar ortamında "Word" belgesi şeklinde hazırlanmıştır. Yazma yönergeleri, standart bir punto büyüklüğünden ziyade az gören öğrencilerin okuyabilecekleri dokuz alternatif punto büyüklüğü (Tablo 6) ile hazırlanmıştır (Atasavun Uysal & Düger, 2012).

Tablo 6.

Az Gören Öğrencilerin Tercih Ettikleri Punto Büyüklükleri

Punto Büyüklüğü	f	%
12 Punto	13	11,7
14 Punto	19	17,1
16 Punto	28	25,2
18 Punto	25	22,5
20 Punto	9	8,1
22 Punto	10	9,1
24 Punto	5	4,5
26 Punto	1	,9
28 Punto	1	,9

Daha sonra, hazırlanan yazma yönergeleri beyaz zemin (kâğıt) üzerine siyah yazı rengi ile basılarak çıktı alınmıştır. Her yazma yönergesi ayrı bir sayfada olacak şekilde toplam altı çıktı hazırlanmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri veya en iyi şekilde görebildikleri yazma yönergeleri öğrencilere sunulmuştur (Tablo 6). Tablo 6'ya göre; uygulama sürecinde az gören öğrencilerin 13'ü (%11,7) 12 punto, 19'u (%17,1) 14 punto, 28'i (%25,2) 16 punto,

25'i (%22,5) 18 punto, 9'u (%8,1) 20 punto, 10'u (%9,1) 22 punto, 5'i (%4,5) 24 punto, 1'i (%9) 26 punto ve 1'i (%9) 28 punto büyüklüğü ile hazırlanmış yönergeleri okumayı tercih etmiştir. Şekil 4'te bilgi verici metne ait olan 2. Yönergenin 12 ile 22 punto arasında değişen büyüklüğü örneklendirilmiştir.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.

Şekil 4. Az gören öğrenciler için hazırlanmış alternatif punto büyüklüğü örneği.

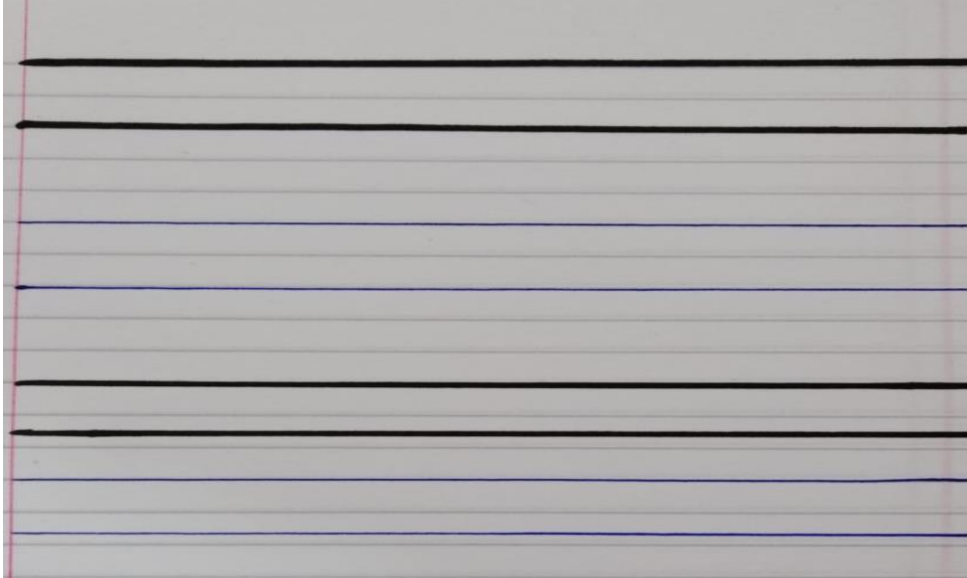
Az gören öğrencilerin metinlerini yazabilecekleri yazma materyalleri de yeterli sayıda çoğaltılmış ve istedikleri miktarda öğrencilere verilmiştir. Yine, az gören öğrencilerin işlevsel görme düzeylerinin farklılık gösterebileceği düşünüldüğünden standart bir yazma materyalinden ziyade alternatif olarak beş farklı yazma materyali hazırlanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

Az Gören Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yazma Materyalleri

Yazma Materyalleri	f	%
1,5 Satır Aralıklı Normal (Standart) Çizgili,	35	31,5
1,5 Satır Aralıklı Kalın (Koyu) Çizgili	29	26,2
2 Satır Aralıklı Normal (Standart) Çizgili	4	3,6
2 Satır Aralıklı Kalın (Koyu) Çizgili	8	7,2
Çizgisiz (Boş)	35	31,5

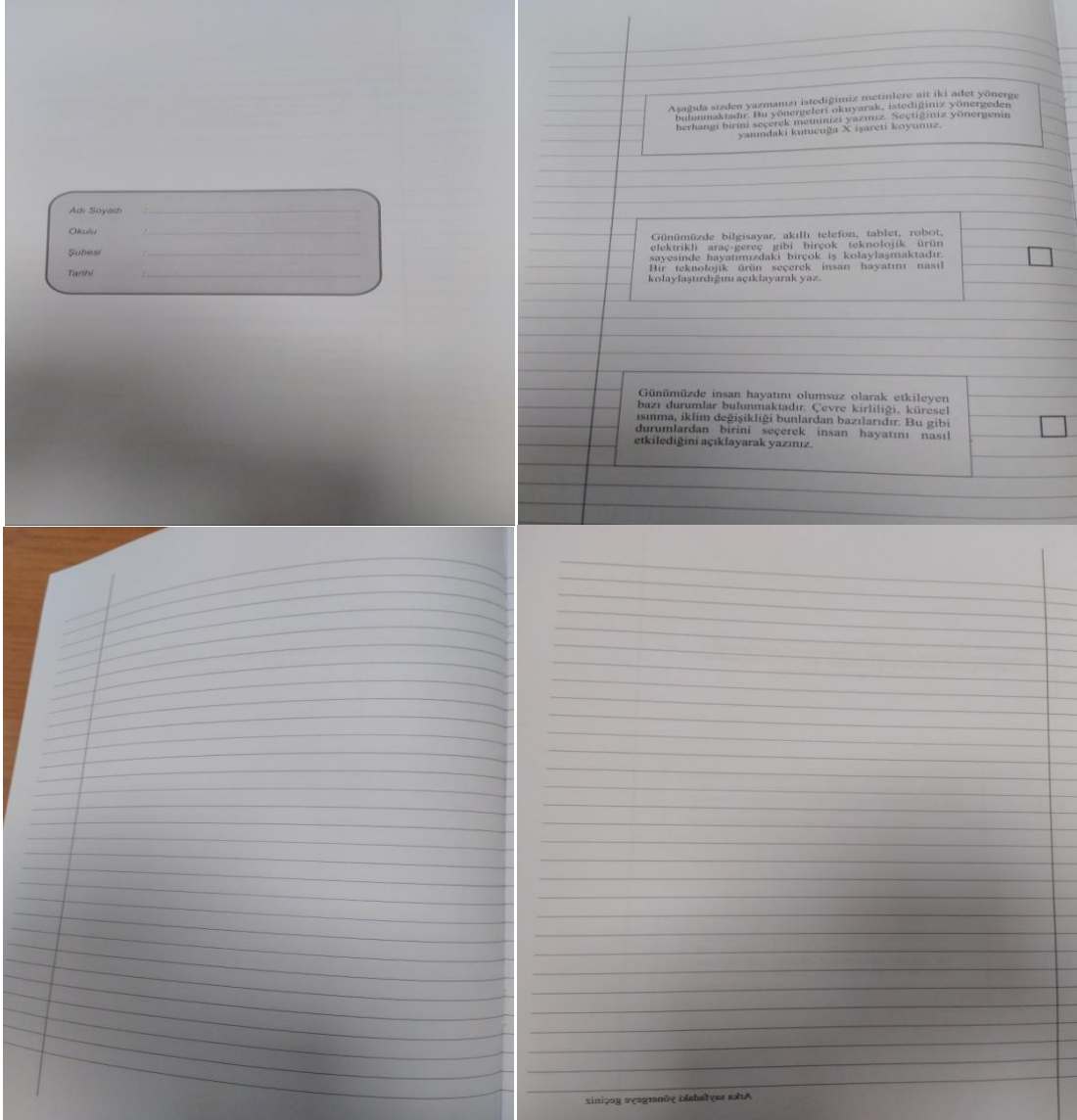
Az gören öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri yazma materyalleri öğrencilere sunulmuştur. Buna göre, Tablo 7 incelendiğinde; uygulama sürecinde az gören öğrencilerin 35'i (%31,5) 1,5 satır aralıklı normal (standart) çizgili, 29'u (%26,2) 1,5 satır aralıklı kalın (koyu) çizgili, 4'ü (%3,6) 2 satır aralıklı normal (standart) çizgili, 8'i (%7,2) 2 satır aralıklı kalın (koyu) çizgili ve 35'i (%31,5) çizgisiz (boş) yazma materyalini kullanmayı tercih etmiştir.



Şekil 5. Az gören öğrenciler için hazırlanmış alternatif yazma materyali örnekleri.

3.6.3. Gören Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller

Gören öğrenciler için hazırlanan materyaller, normal yazı ile oluşturulmuş yazma kitapçıklarını içermektedir. Yazma kitapçıkları, "TTKB Dik Temel Abece" yazı karakteri (MEB, 2017b) ve 11 punto büyüklüğü (MEB, 2012) kullanılarak hazırlanmıştır. Bilgisayar ortamında "Word" belgesi şeklinde oluşturulan kitapçıklar, standart bir şekilde beyaz zemin üzerine siyah yazı rengi ile basılmış ve her öğrenciye bir kitapçık olacak şekilde yeterli sayıda çoğaltılmıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Gören öğrenciler için hazırlanmış yazma kitapçığı örneği.

Yazma kitapçıkları; isim, okul, sınıf ve tarih bilgilerini içeren kapak bölümü, bilgi verici metne ait iki yönergeyi içeren birinci bölüm, anı metnine ait iki yönergeyi içeren ikinci bölüm ve ikna edici metne ait iki yönergeyi içeren üçüncü bölümden oluşmaktadır. Yönergelerin bulunduğu bölümlerde, öğrencilerin seçtiği yönergeleri işaretleyebilmeleri için işaretleme kutuları bulunmaktadır. Bunun yanında her yönerge bölümünün ardında, her metin türü için ayrı olmak üzere öğrencilerin metinlerini yazabilecekleri üç boş sayfa yer almaktadır.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, ön uygulama ve veri toplama süreci olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.7.1. Ön (Pilot) Uygulama

Veri toplama sürecinin öncesinde, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan iki görme engelli, iki az gören ve iki gören öğrenci olmak üzere toplam altı ortaokul öğrencisi ile ön (pilot) uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama; veri toplama sürecindeki aksaklıkları belirleyebilmek, yazma yönergelerinin sunumundaki eksiklikleri tespit edebilmek, düzeltilmesi veya değiştirilmesi gereken durumları belirleyebilmek amaçlarıyla yapılmıştır.

Ön uygulamaya başlamadan önce araştırmacı öncelikli olarak kendisini tanıtmıştır. Öğrencilere yapılacak uygulamanın içeriği, amacı ve kendilerinden istenenler hakkında bilgi vermiştir. Ardından uygulamaya geçilmiş ve uygulama her öğrenci ile bir oturum olacak şekilde toplam altı oturumda tamamlanmıştır. Bu oturumlarda, yukarıdaki bölümlerde anlatıldığı üzere araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan yazma yönergeleri öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden seçtikleri yazma yönergelerine ilişkin üç farklı metin yazması istenmiştir. Ön uygulamada ilk olarak öğrencilere bilgi verici metne ait yazma yönergeleri sunulmuş ve öğrenciler bu iki yönergeden herhangi birini seçerek bir bilgi verici metin yazmışlardır. Aynı işlem, anı ve ikna edici metinler için de benzer şekilde tekrar edilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin yazılarını tamamlamaları beklenmiş ve yazılan metinler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir.

Yapılan ön uygulama neticesinde; uygulama sürecinin başında araştırmanın konusu, içeriği ve amacı hakkında daha fazla açıklamanın yapılmasına gereksinim olduğu görülmüştür. Bunun yanında, ön uygulamaya katılan bütün öğrencilerin çok fazla soru sordukları gözlenmiştir. Örneğin, "*Ne kadar yazacağız? Süre ne kadar? Yazdığı metni göstererek... Bu kadar yeter mi?*" gibi sorular dikkat çekmiştir. Bu konu hakkında, veri toplama süreci içerisinde öğrencilere sık sık süre ve miktar sınırlamasının olmadığı ile ilgili açıklamaların yapılması plânlanmıştır. Yine ön uygulamaya katılan bazı öğrenciler, kendilerine sunulan iki yazma yönergelerini de seçerek aynı türe ait iki metin yazmayı talep etmişlerdir. Bunun yanında bazı öğrenciler ise verilen iki yönerge dışında başka bir konu hakkında metin yazmayı istemiştir. Bunun için yapılan araştırmanın kapsamı ve amacının tekrar hatırlatılmasına gereksinim duyulmuştur. Araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulama konusunda öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz oldukları belirlenmiştir. Bunun için araştırmaya katılmanın gönüllük esasına dayalı olduğunun vurgulanması gerekmiştir. Ön uygulama sonucunda, ulaşılan bu değerlendirmeler de göz önünde bulundurularak

araştırma için veri toplama sürecinin başlatılması kararlaştırılmıştır.

3.7.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2018–2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanmıştır. Bunun için öncelikli olarak, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli etik izin onayı alınmıştır (Ek 7). Ardından MEB'den gerekli uygulama ve araştırma izinleri alınmıştır (Ek 8). Daha sonra, uygulama yapılması plânlanan okullara gidilerek okul idaresi ile görüşülmüş ve öğrencilerin ders programları incelenmiştir. Özel eğitim kurumlarında ise öğrencilerin kuruma geldikleri günler ve saat aralıkları belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin Türkçe derslerinin olduğu saatlere riayet edilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin Türkçe derslerinin öncesinde uygulama yapılması düşünülen sınıfların Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıfın akışını ve öğretmenlerin ders programlarını aksatmayacak şekilde plânlamalar yapılmış ve belirlenen ders saatleri kapsamında uygulamaların yapılması için izin alınmıştır. İzin alınmasından sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama süreci "17 Aralık 2018–19 Nisan 2019" tarih aralığında olmak üzere yaklaşık dört ay boyunca devam etmiştir. Bu süre zarfında yapılan uygulamalarda genel hatları ile aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. İlk olarak; öğrencilerin bulundukları sınıflar ve bireysel uygulamalar için kullanılan ortamlar olmak üzere uygulama ortamları düzenlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin sıralarının üzerindeki kitap, defter, küptaş, tablet vb. araç-gereçler ve veri toplama sürecinde kullanılmayacak olan kalemlik, gözlük gibi kişisel eşyalar kaldırılmıştır. Ortamın ışıklandırılması ve oturma düzeni kontrol edilmiştir.
2. Ardından öğrenciler uygulama ortamına getirilmiştir. Grup olarak yapılan uygulamalarda araştırmacı teneffüs aralarında uygulama yapılacak olan sınıflara gitmiştir. Ders başlangıcında öğrenciler sınıflarına gelmişlerdir. Bunun için araştırmacı tarafından özel bir uygulama yapılmamıştır. Sadece, nöbetçi öğretmenlerden öğrencilerin sınıflara zamanında girmeleri hususunda yardımcı olması için rica da bulunmuştur. Ancak kaynaştırma ve özel eğitim kurumlarında yapılan bireysel uygulamalarda ise araştırmacı uygulama yapılacak öğrenciyi sınıfından bizzat alarak uygulama ortamına götürmüştür. Bu kapsamda, uygulamaya katılan her öğrenci için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan

"Öğrenci Bilgi Formu" doldurulmuştur (Ek 9). Formda öğrencilerin görme durumu, okul/kurum bilgisi, il, sınıf düzeyi, cinsiyet, ek yetersizlik durumu, tercih ettiği yazma aracı ve okuma puntosu, tercih ettiği yazma materyali ve Braille kısaltma durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3. Öğrencilerin uygulama ortamına grup olarak gelmelerinden veya bireysel olarak getirilmelerinden sonra, araştırmacı öncelikli olarak kendisini tanıtmıştır. Öğrencilere birlikte bir çalışma yapacaklarını, bu çalışmanın içeriğini ve amacını açıklamıştır. Bu çalışmanın bir ders, sınav gibi bir durum olmadığını, sadece bilimsel bir amaç için yapıldığını ve öğrencilerden istenenlerin ve beklenenlerin neler olduğunu vurgulamıştır. Daha sonra, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve gönüllü öğrencilerin bu çalışmaya katılabileceklerini belirtmiştir. Bu aşamada, araştırmaya katılmak istemeyen öğrenciler, kapsam dışında tutulmuştur.
4. Daha sonra araştırmacı, öğrencilerin uygulama sürecinde uyması gereken bazı kuralları açıklamıştır. Bu kurallar; *"Yazma yönergeleri verildikten sonra yazmaya başlayacaksınız. Bir yazıyı bitirmeden diğerlerine geçmeyeceksiniz. Yazılarınızı size vereceğim materyallere yazacaksınız. Yazısını bitiren haber versin."* şeklinde örneklendirilebilir. Öğrencilere yazarken herhangi bir süre ve sayfa sayısı kısıtlamasının olmadığı, istedikleri süre ve miktarda yazabilecekleri ifade edilmiştir. Bunun haricinde, ek sorusu olan öğrencilerin sorularına yanıt verilmiştir.
5. Bir sonraki aşamada, öğrencilerden uygulamaya başlamak için onay alınmıştır. Bunun için öğrencilere; *"Hazır mısınız? Hazırsanız başlayabiliriz."* yönergeleri sunulmuştur. Öğrencilerden onay alındıktan sonra uygulama başlatılmıştır.
6. Araştırmanın çalışma grubunu görme engelli, az görme ve gören öğrenciler oluşturduğundan, bu aşamada yönergelerin sunumu ve verilerin toplanması konularına her öğrenci grubu için ayrı ayrı değinilmiştir.

6.1. Gören Öğrenciler

Araştırmaya katılan gören öğrencilerin her birine bireysel olarak bir yazma kitapçığı dağıtılmıştır. Ardından, öğrencilerin kitapçıkları incelemeleri istenmiş ve bunun için birkaç dakika süre tanınmıştır. Bu arada araştırmacı, kitapçığın yapısı hakkında sözel açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra araştırmacı, öğrencilerden kitapçıklarda yer alan açıklamaları okumalarını istemiştir. Daha sonra, açıklamaların altında yer her iki yönergeyi

de okumaları ve bu iki yönergeden herhangi birini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir (Tablo 8). Öğrencilerden seçtikleri yönergenin yanındaki kutucuğa tik atmaları ve metinlerini kalan boş sayfalara yazmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ilk yönergelerden başlamak zorunda olmadıklarını, yönergeleri kendilerinin istedikleri sıra ile seçebileceklerini vurgulamıştır.

6.2. Az Gören Öğrenciler

Araştırmaya katılan az gören öğrencilerin her birine bireysel olarak bir yazma materyali sağlanmıştır. Yazma materyalleri öğrencilerin tercihlerine göre yeterli sayıda sunulmuştur. Bazı öğrenciler tek sayfa kullanırken, bazı öğrenciler birden fazla sayfa kullanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin yönergeleri okumayı tercih ettikleri punto büyüklükleri sorulmuştur. Bunun için farklı punto büyüklüklerinde hazırlanan yönergeler az gören öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin kendi beyanlarına dayalı olarak tercih ettikleri punto büyüklüklerindeki yönergeler veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Daha sonra öğrencilere ilk metin türünden başlayarak iki farklı yönerge verilmiştir. Öğrencilerden her iki yönergeyi de okumaları ve bu iki yönergeden herhangi birini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir (Tablo 8). Öğrenciler istedikleri zaman yönergeleri tekrar okuyabilmiştir. Bu aşamada; az gören öğrencilere sunulan yönergeler, sıra etkisini elimine etmek ve seçim yanlılığını önlemek amacıyla karışık bir sırada verilmiştir. Örneğin; metin türlerine ait sunum sırası "Bilgi-Anı-İkna; Bilgi-İkna-Anı; İkna-Anı-Bilgi; İkna-Bilgi-Anı; Anı-Bilgi-İkna; Anı-İkna-Bilgi" olmak üzere altı farklı şekilde sunulmuştur. Bununla beraber her metin türü içerisinde yer iki yönergenin sunumu da kendi içerisinde değiştirilmiştir. Örneğin, yönergelerin sunum sırası bilgi verici metin için "2-3; 3-2", anı için "6-7; 7-6" ve ikna edici metin için ise "12-15; 15-12" olacak şekilde çeşitlendirilmiştir. Bir metin türündeki yazısını bitiren öğrenciler için, diğer iki metin türünde de aynı işlem adımları tekrar edilmiştir.

6.3. Görme Engelli Öğrenciler

Araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin her birine bireysel olarak bir yazma aracı sağlanmıştır. Yazma araçları öğrencilerin tercihleri dikkate alınarak sunulmuştur. Bunun yanında, öğrencilerin yazılarını yazacakları sayfalar yeterli sayıda hazır bulundurulmuştur. Süreçte, bazı öğrenciler tek sayfa kullanırken, bazı öğrenciler ise birden fazla sayfaya

ihtiyaç duymuştur. Daha sonra, Braille yazı ile hazırlanan yönergeler öğrencilere sunularak görme engelli öğrencilerin hangi yönerge(ler)i tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilere ilk metin türünden başlayarak iki farklı yönerge verilmiştir. Görme engelli öğrencilere Braille olarak hazırlanan ilk yönerge verilmiş ve öğrenciden bu yönergeyi okuması istenmiştir. Daha sonra ikinci yönerge sunularak, öğrencinin bu yönergeyi de okuması beklenmiştir. Her iki yönerge de okunduktan sonra, öğrencilerden bu iki yönergeden herhangi birini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir (Tablo 8). Öğrenciler istedikleri zaman seçtiği yönergeleri tekrar okuyabilmiştir. Bu aşamada; görme engelli öğrencilere sunulan yönergeler de, sıra etkisini elimine etmek ve seçim yanlılığını önlemek amacıyla karışık bir sırada verilmiştir. Az gören öğrencilerde olduğu gibi metin türlerine ait sunum sırası "Bilgi-Anı-İkna; Bilgi-İkna-Anı; İkna-Anı-Bilgi; İkna-Bilgi-Anı; Anı-Bilgi-İkna; Anı-İkna-Bilgi" olmak üzere altı farklı şekilde sunulmuştur. Bununla beraber her metin türü içerisinde yer iki yönergenin sunumu da kendi içerisinde değiştirilmiştir. Örneğin, yönergelerin sunum sırası bilgi verici metin için "2-3; 3-2", anı için "6-7; 7-6" ve ikna edici metin için ise "12-15; 15-12" olacak şekilde çeşitlendirilmiştir. Bir metin türündeki yazısını bitiren öğrenciler için, diğer iki metin türünde de aynı işlem adımları tekrar edilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yönergelerin Frekans Dağılımı

		Yönergeler	AG	GE	G
Bilgi Verici	Yönerge 2	Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.	80	90	90
	Yönerge 3	Günümüzde insan hayatını olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlardan birini seçerek insan hayatını nasıl etkilediğini açıklayarak yazınız.	31	23	30
Anı	Yönerge 6	Hayatında kendini çok mutlu hissettiğin bir anı düşün. Bu ailenle geçirdiğin bir gün ya da uzun zamandır yapmayı istediğin bir şeyi yaptığın bir gün olabilir. Hayatında mutlu olduğun bu zamanlardan birini anlatan bir anı metni yaz.	93	94	83
	Yönerge 7	Hayatında sorumluluk aldığın bir anını hatırla. Bu evcil bir hayvan besleme, sınıf başkanlığı yapma vb. olabilir. Sorumluluk aldığın bu zamanlardan birinde yaşadığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	18	19	37
İkna Edici	Yönerge 12	Ailen, sokak hayvanlarına yardım etmek istiyor ancak evde bir hayvan besleme fikrine karşı çıkıyor. Sen de evde kedi, köpek gibi bir hayvan beslemek istiyorsun. Aileni, evde bir hayvan besleme konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	86	95	82
	Yönerge 15	Öğretmenlerin nesli tükenmekte olan hayvanların (panda, kelaynak gibi) korunması ile ilgili bir projede görev alacak öğrencileri seçecek. Sen de proje ekibinde yer almak istiyorsun. Öğretmenlerini proje ekibine seni de almaları konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	25	18	38

7. Yazma kitapçıkları, materyalleri ve araçları ile birlikte yönergelerin belirlenmesi işleminden sonra; araştırmacı bütün öğrenciler için "Yaz." yönergesini vererek hem uygulama sürecini hem de kronometre yardımı ile süre kaydını başlatmıştır. Uygulama sırasında gerektiği durumlarda öğrencilerin sorularına cevap verilmiş ve ek açıklamalarda bulunulmuştur. Öğrencilerin yazıları ile ilgili herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Ancak öğrencilerin yazmayı bırakması, durması, takılması gibi bazı durumlarda yazmaya devam etmeleri için öğrenciler teşvik edilmiş ve cesaretlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından *"Aferin, çok iyi yazıyorsun. Böyle yazmaya devam edebilirsin."* gibi pekiştirici ifadeler kullanılmıştır. Öğrencilere yazarken herhangi bir süre ve sayfa sayısı kısıtlamasının olmadığı belirli aralıklarla tekrar edilmiştir. Öğrencilerin ilk metin türüne ait yazılarını tamamlamaları beklenmiştir. Yazısını tamamlayan öğrenciler için kronometreden geçen süre kontrol edilerek öğrencinin o metin türüne ait yazma süresi kayıt altına alınmıştır. Ardından diğer metinleri için de aynı işlemler uygulanmıştır.
8. Üç metin türüne ilişkin yazılarını tamamlayan öğrencilerden yazma materyalleri ile birlikte yazdıkları bütün metinler alınarak uygulama tamamlanmıştır. İsim, sınıf vb. benzerliklerden oluşabilecek karışıklıkları önleyebilmek amacıyla her öğrenciye birden başlayarak kod numarası verilmiştir. Bu kodlar, aynı zamanda öğrencilerin yazdıkları metinlerin üzerine de işaretlenmiştir. Uygulamanın sonunda, öğrencilere bu çalışmaya katıldıkları ve uyumlu bir şekilde çalıştıkları için teşekkür edilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.
9. Son olarak, aşağıda gören, az gören ve görme engelli öğrenciler tarafından yazılan metinlerden bazı örnekler sunulmuştur.
- Gören (Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9)
 - Az gören (Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12)
 - Görme engelli (Şekil 13, Şekil 14).

Hayatımızı Kolaylaştıran Teknoloji

Hayatımızı kolaylaştıran birçok teknolojik ürün vardır. Bu ürünler olmasaydı işlerimizi daha zor ve daha uzun bir sürede yapardık. Bu yüzden teknolojik ürünler bizim olmazsa olmazlarımız olmuştur.

Mesela eskiden çamaşır yıkarlarken çamaşır zorlukla çitiliyorlardı. Ve hatta çamaşırı yıkamak için çamaşırını ayaklarının altında eze eze yıkıyorlardı. Oysa şimdi kirlî çamaşınlarımızı makineye atıyor, deterjanını koyuyoruz ve düğmeye basıyoruz. Yaklaşık 1 saat içinde yıkıyorlar ve çamaşır makinesinden hem tertemiz çıkıyor hem de mis gibi kokuyorlar. Bir örnek daha verelim: Şimdi elimizden ayrılmadığımız telefonlar yokken mektup ve telgraf kullanıyorlardı. Mesela Almanya'da yaşayan bir akrabamızıyla konuşmak istesek o zamanlarda mektup yazıyorlardı ve mektup yaklaşık 3-5 gün sonra ellerine geçiyordu. Halbuki şimdi telefonumuzdan numaraya girip arama tuşuna bastığımızda hemen konuşabiliyoruz. Dünyanın artık neresinde olursak olalım her yerde konuşabiliyoruz.

Sonuç olarak teknolojik aletler bizim hayatımızı kolaylaştırıyor ve böylece kendimize de vakit ayırmış oluyoruz.

Şekil 7. 8. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış bilgi verici metin.

Anı Yazısı

Bir gün kuzenimle birlikte yazılıktaydık. 7 kuzen karvanda. Annem, dayılar ve teyzeler birlikte dışarı çıkmışlardı. Bizi çağırıyorlardı ama herkes öğrendikten gelmemişti. Biz 7 kuzen öncececeğim vardı. Annemden bize yemek pırlıyordu. Biz yukarıda oyun oynarken öncececeğim yemek pırlıyordu. Tutarıda ise 7 kuzen aynı anda su sardı ve herkes bir bardakta yıldı. Herkes sardıyordu. Sonra bir kuzenim bardak yalımadı ve kuzenim bardak bardak ısırdı. Bütün bardak vermedi. Gırtlık olsun diye ve kuzenim havuza atıldı. Ama pırlıktan şey yılmayı bilirdi. Son anda ise bize onu kıldık ve bize 1 hafta boyunca bize kıldı. Kısaca kuzenim kaza sağ kaldı. Mesela inat faga gidip bardak alıp gelebilirdi. Ama biraz kırık olduğu için böyle yaptı. Umarım bir dahaki seneye daha iyi olur (derranıs olarak).

Şekil 8. 7. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış anı metni.

Saygılı Ailem,

Ben evime bir kedi istiyorum. Ne olur benim bu fikrime karşı çıkmayın. Dışarıda bulunan sokak hayvanlarını düşünün. Kim bilir yemek bulmak için çok uğraşıyorlar. Hele soğuk günlerde yemek bulmak daha zordur. Kış günlerinde kim bilir nasıl üşüyorlardır. En azından bir kediye baksak, kedi ile ben ilgilensem. Mesela suyunu, yemegini ben veririm, onu ben yıkarım. Ama lütfen evimize bir kedi alalım. En azından o kedinin hayatını kurtarmış oluruz...

Şekil 9. 6. sınıf gören öğrenci tarafından yazılmış ikna edici metin.

İcatlar Kolaylık Sağlar

Günlük hayatta kullandığımız bir çok teknoloji ürünü yapamıyorsa kolaylaştırır. Bu yüzden kısa sürede işlerimiz halledir.

Ev, işyeri yapamıyorsa her alanında mevcut teknoloji. Elaveyle hayatımıza kolaylaştırarak kullanılır farkında mısınız? Evet çok fazla zaman kazancı sağlamakta olan teknolojik buluşlar bir o kadar da bizi tembellik, hastalık ve erken ölüme teşvik eder. Çok güzel buluş olan çamaşır, bulaşık, kurutma daha bir çok mükemmel icatlar var. Tamam bu icatlar günlük hayatımıza zaman sağladı. Bu zamanı kitap okuyarak, sosyal etkinlik yaparak, üretici olarak değerlendirin kaç kişi, kaç ülke vardır? Malumet çok az. Telefon ve televizyon mükemmellek yaratıp bizi ölüme en kısa zamanda götüren icatlar. Kısa aradağlar anemisin kullandığı mutfak robotunda, elektrikli süpürge de zaman vermiyor. Aksine zaman olacak yaza

Şekil 10. 8. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış bilgi verici metin.

MUTLU OLDUĞUM AN
Benim mutlu olduğum an önceden
safura gittiğimde çok mutlu olmuştum.
Yüzme kursuna ilk başladığımda çok mutlu olmuştum çünkü ilk defa suya gittiğim için çok mutlu olmuştum.
Kurban kursuna gittiğimde çok mutlu olmuştum çünkü arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle beraber olduğum için çok mutluydum.
Benim yengemin gocuğu olduğunda çok mutluydum.
Kurban bayramında çok mutlu olmuştum çünkü hep beraber olduğumuz için çok mutlu olmuştum.

Şekil 11. 5. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış anı metni.

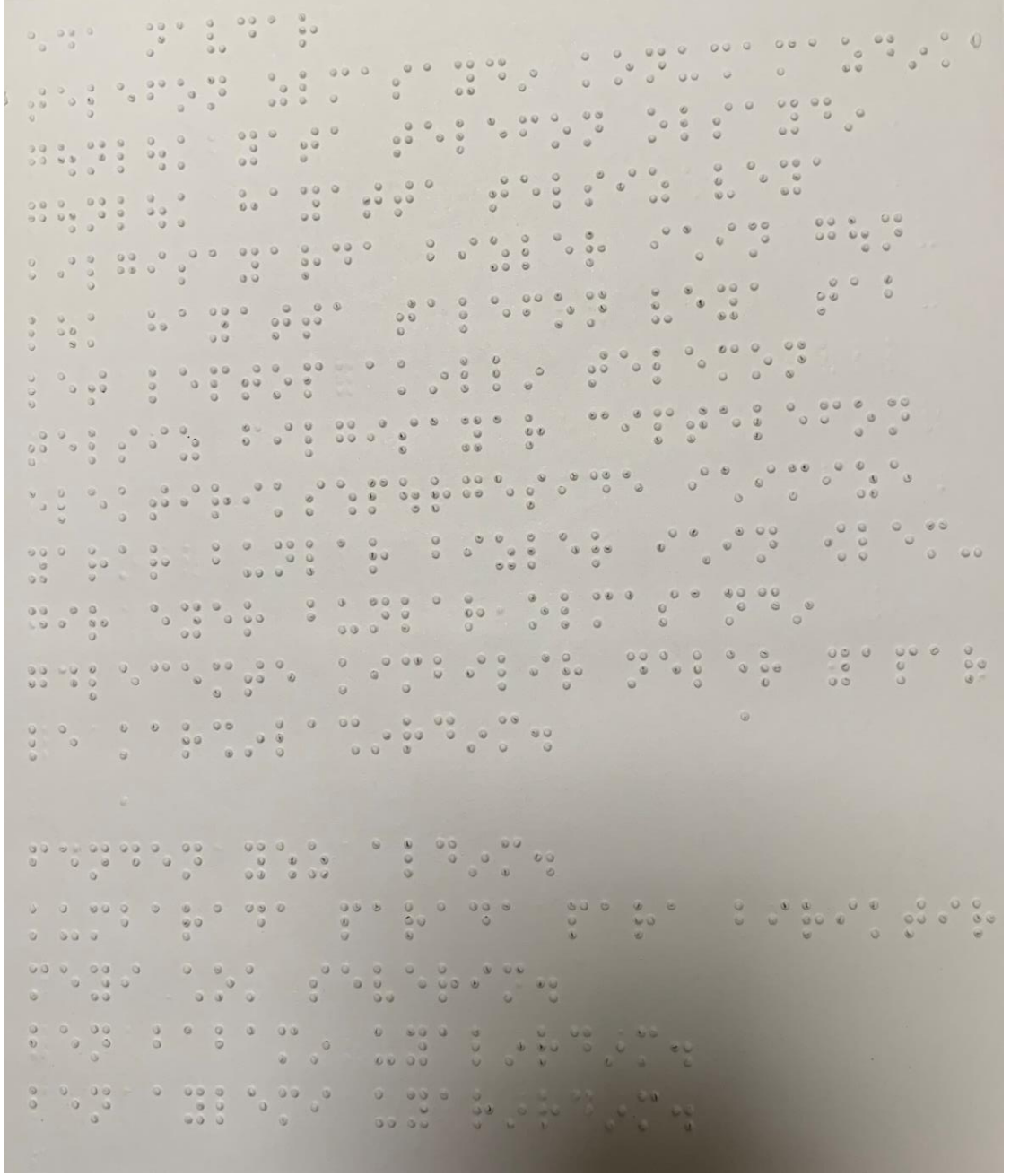
Kıymetli Annem

Canım annem, bugün çok yalnız hissettim kendimi.

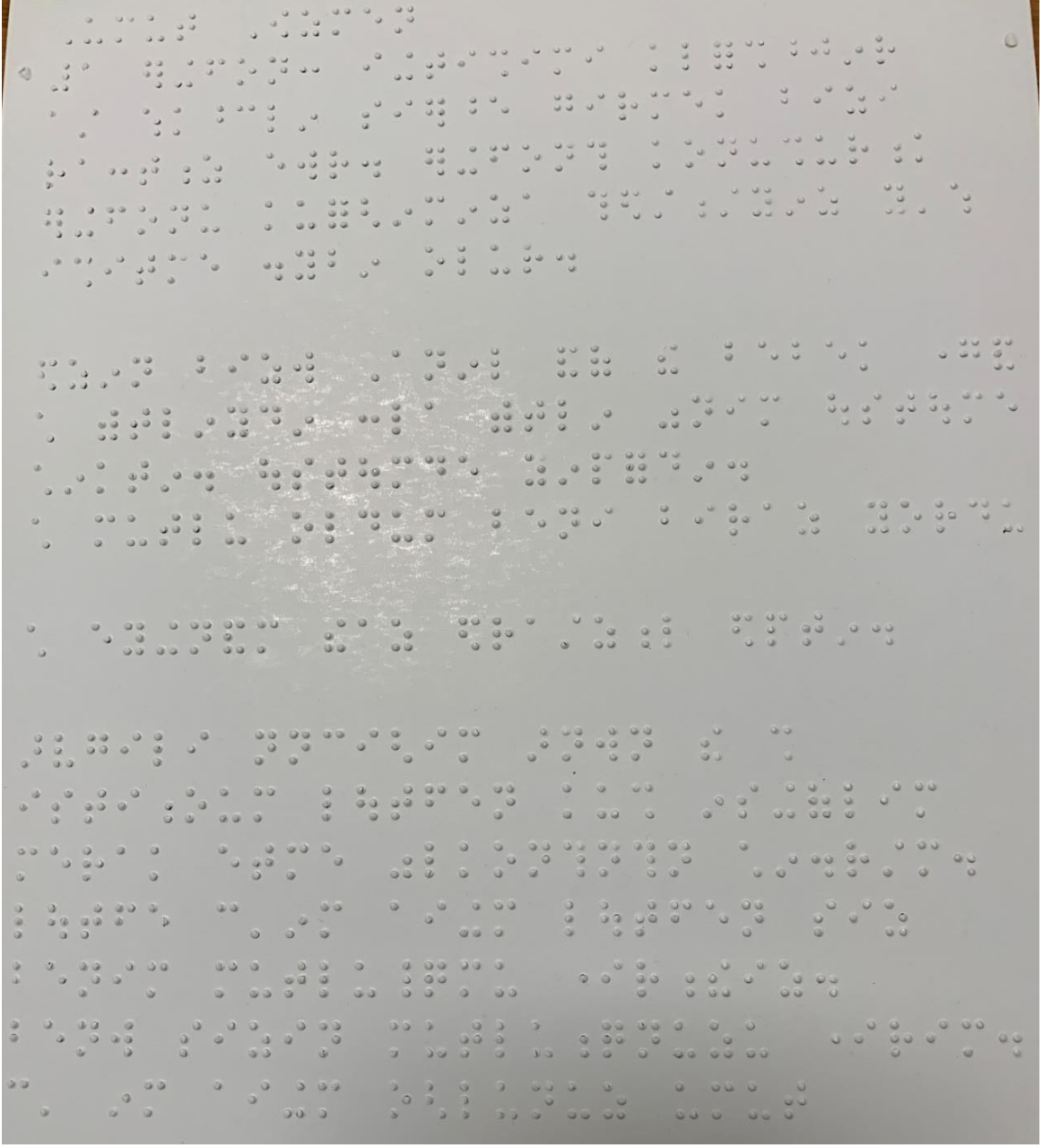
Öğrendüğüm banker annüler bir köpek geçti. Şimdi diyeceksin - köpek annüler geçince neler yalnız hissettir? O köpeğin bir becağı yoktu. Tıpkı biz ergelli çocuklar gibiydiler. Biliyorum hayvan bakmamıza karşısın. Helede sakat bir köpeği his istemeyişin. Ama annem, o köpek çok farklı benim için. Yardıma daha çok muhtaç. O da bir canlı. Hem de bedeni çok bir canlı. Lütfen annem ben gibi düşür ve o köpeğe eude bakmana izin ver.

Ben hep derdim; her canlı ergelli öğrenir, ama yaşadığı süreçte her canlı ergelli olabilir. Getireceğim köpeği benim kadar sevmeyi dileğiyle... Ben ve öksüz (köpeğim) ellerinden öperiz.

Şekil 12. 7. sınıf az gören öğrenci tarafından yazılmış ikna edici metin.



Şekil 13. 5. sınıf görme engelli öğrenci tarafından yazılmış metinler.



Şekil 14. 6. sınıf görme engelli öğrenci tarafından yazılmış metinler.

3.8. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Puanlanması

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile birlikte elde edilen verilerin nasıl puanlandırıldığı açıklanmıştır. Veri toplama araçları, e-mail üzerinden ilgili araçları geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler ve onaylar alındıktan sonra kullanılmıştır.

3.8.1. Metin Uzunluğu

Metin uzunluğu; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, bilgi verici ve ikna

edici metinlerini oluştururken kullandıkları kelime sayısı bakımından incelenmiştir (Lane vd., 2008). Bu kapsamda; öğrencilerin yazdıkları bütün metinler "Microsoft Office Word" belgesine aktarılmıştır. Anı, bilgi verici ve ikna edici metinlerin başlıkları da (varsa) dâhil olmak üzere, yazılan bütün kelimeler metin uzunluğunun hesaplanmasında kullanılmıştır. "Word" belgesi içerisinde yer alan "sözcük sayısı" özelliği aracılığıyla yazılan kelime sayıları hesaplanarak öğrencilerin metin uzunlukları belirlenmiştir. Öğrencilerin metin uzunlukları her metin türü (anı, ikna edici, bilgi verici) için ayrı ayrı hesaplanmakla birlikte, toplam metin uzunlukları da hesaplanmıştır. Yazma sürecinde öğrencilere metin uzunluğu ile ilgili herhangi bir sınırlandırma getirilmemiştir.

3.8.2. Yazma Süresi

Yazma süresi; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin anı, bilgi verici ve ikna edici metinlerini oluştururken harcadıkları süre (dakika/saniye) bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilere ana yönergenin verilmesini takiben; öğrencilerin yazmaya başlamaları ve metinlerini tamamlayıp araştırmacıya veya uygulamacıya teslim etmeleri aralığında geçen yazma süreleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metinlerini oluştururken harcadıkları yazma süreleri "kronometre" aracılığıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin yazma süreleri, hem her metin türü (anı, ikna edici, bilgi verici) için ayrı ayrı hem de toplam yazma süresi bakımından da hesaplanmıştır. Öğrencilere yazma süresi ile ilgili herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

3.8.3. Metin Bağdaşıklık Düzeyi

Metin bağdaşıklık düzeyi; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 10). Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği, farklı metin türlerinin bağdaşıklığını değerlendirmek amacıyla kullanılabilmektedir (oban & Karadüz, 2015). Ölçek, beş bölüm (bağdaşıklık öğesi) ve 24 maddeden oluşmaktadır. Buna göre;

- 1. Bölüm Gönderim: Zamirler (şahıs, dönüşlülük, işaret, ilgi), işaret sıfatları ve karşılaştırma
- 2. Bölüm Eksilteli Anlatım: Cümlelerin düşürölmesi, ortak öğelerin düşürölmesi ve eklerin düşürölmesi

- 3. Bölüm Değiştirim: İsme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı
- 4. Bölüm Bağlama Öğeleri: Ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep sonuç ilişkisi kuran (sebep + sonuç; sonuç + sebep)
- 5. Bölüm Kelime Bağdaşıklığı: Aynı kavram alanından kelime kullanımını maddelerini içermektedir.

Metin bağdaşık düzeyinin hesaplanması, metinlerdeki bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığına göre yapılmaktadır. Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeğinin toplam güvenilirliğine ait korelasyon katsayı değeri $r=,99$ 'dur. Ölçekte yer alan diğer bölümlerin güvenilirliğine ait uyum değerleri ise "gönderim" için ,97; "eksilteli anlatım" için ,98; "değiştirim" için ,90; "bağlama öğelerinin kullanımı" için ,99 ve "kelime bağdaşıklığı" için ,95'tir.

3.8.4. Metin Elementleri

Metin elementleri; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazdıkları anı, bilgi verici ve ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, üç farklı ölçü aracı kullanılmıştır.

3.8.4.1. Anı Elementleri

Anı metni elementlerinin değerlendirilmesinde; Özmen (2010) tarafından geliştirilen "Öykü Öğeleri Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır (Ek 11). Öykü Öğeleri Puanlama Anahtarı'nın içeriğinde kahraman, yer, zaman, problem, başlatıcı olay, girişim, girişimlerin sonucu, tepki ve başlık öğeleri yer almaktadır. Öğrencilerin yazdıkları anı metinlerindeki öğeler, öğelerin mevcudiyeti ve gelişmişlik durumlarına göre 0 ile 2 puan aralığında puanlandırılmaktadır (Güler Bülbül, 2015). Buna göre, metinde hiç yer almayan öğeler: 0 puan; çok az bilgi ya da detay içeren öğeler: 1 puan; gelişmiş ve ayrıntılı detay içeren öğeler: 2 puan olacak şekilde puanlandırılmaktadır. Bu kapsamda, alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır.

3.8.4.2. İkna Edici Metin Elementleri

İkna edici metin elementlerinin değerlendirilmesinde; Konuk (2017) tarafından geliştirilen

"İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır (Ek 12). Rubrik; beş bölüm (boyut), 17 madde (alt boyut) ve 68 performans düzeyinden (ölçüt) oluşmaktadır. Buna göre;

- 1. Bölüm Örgü: Başlık, giriş, gelişme ve sonuç
- 2. Bölüm Kurgu: Tez, destekleyici görüşler, karşı görüşler, duygusal yönlendirme, tekrar ve çağrı
- 3. Bölüm İnanırcılık: Gerekçeleştirme, detaylandırma ve kaynak
- 4. Bölüm Anlatım: Gereklilik ifadeleri ve geçiş ifadeleri
- 5. Bölüm Dış Yapı: Yazım ve noktalama boyutlarını içermektedir.

Rubrikte yer alan maddeler; 1: Yetersiz, 2: Geliştirilmeli, 3: İyi, 4: Çok iyi olacak şekilde 1 ile 4 puan arasında puanlanmaktadır. Bu kapsamda, rubrikten alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan ise 68'dir. Rubrikten alınan puanların daha anlaşılır kılınması için rubriğin aralık kat sayıları ve başarı düzeyleri 1-1,75 puan: Yetersiz; 1,76-2,51 puan: Geliştirilmeli; 2,52-3,27 puan: İyi; 3,28-4,00 puan: Çok iyi olarak açıklanmıştır. Belirtilen aralık katsayıları ile başarı düzeyleri; her bir madde (17) için, her bölüm için (5) ve metnin geneli için hesaplanabilmektedir. Rubrikte yer alan bölümlerin kapsam geçerlilikleri "örgü" için ,87; "kurgu" için ,62; "inandırcılık" için ,61; "anlatım" için ,72; "dış yapı" için ,85'dir. Rubriğin güvenilirliğine ait uyum değerleri ise "örgü" için ,944; "kurgu" için ,983; "inandırcılık" için ,848; "anlatım" için ve "dış yapı" için 1,000'dir.

3.8.4.3. Bilgi Verici Metin Elementleri

Bilgi verici metin elementlerinin değerlendirilmesinde; Çelik (2010) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır (Ek 13). Değerlendirme aracında 14 madde yer almaktadır. 1 ile 10 arasında yer alan bütün maddeler; 1: Hiç, 2 Kısmen, 3: Genellikle olacak şekilde puanlandırılmaktadır. 11 ile 14 arasında yer alan diğer dört madde ise evet (2 puan) ve hayır (1 puan) olacak şekilde değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 38'dir. Değerlendirme aracının raporlanan güvenilirlik katsayısı ,78'dir.

3.8.5. Metin Kalitesi

Metin kalitesi; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazdıkları anı, bilgi verici ve

ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, üç farklı puanlama yapılmıştır.

3.8.5.1. Anı Kalitesi

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazdıkları anı metinlerinin kalitesini değerlendirmek amacıyla "Bütüncül (Holistik) Değerlendirme" yapılmıştır (Saddler, 2006). Bütüncül değerlendirme; en düşük bir ve en yüksek yedi olmak üzere 1 ile 7 puan aralığında yapılmış ve öğrencilerin yazdıkları metinler fikir üretimi, dil bilgisi ve imlâ kuralları, cümle yapıları, kelime seçimi ve düzenleme değişkenleri açısından incelenmiştir (Güler Bülbül, 2015). Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından; araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden gören öğrenciler tarafından yazılan anı metinleri kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları bu metinler, Zorbaz'ın (2013) çalışması da referans alınarak araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından 2, 4 ve 6 puan olacak şekilde puanlanmıştır. Araştırmanın puanlama sürecine rehberlik etmesi amacıyla, bu puanlamalar temel alınarak öğrencilerin anı metinlerinin kalitesi değerlendirilmiştir.

3.8.5.2. İkna Edici Metin Kalitesi

İkna edici metinlerin kalitesinin belirlenmesinde "Bütüncül (Holistik) Değerlendirme" yapılmıştır. Bütüncül değerlendirme, McCulley'in (1985) geliştirdiği ikna edici metin kalitesi ölçütleri dikkate alınarak en düşük bir ve en yüksek yedi olmak üzere 1 ile 7 puan aralığında yapılmış ve öğrencilerin yazdıkları ikna edici metinler bakış açısını tanımlama, bakış açısını savunma, destekleyici görüşler, karşıt görüşleri reddetme ve desteklenen görüşe ilişkin kanıt sunma değişkenleri açısından incelenmiştir (De La Paz & Graham, 1997). Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından; araştırmanın çalışma grubunda yer almayan, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden gören öğrenciler tarafından yazılan ikna edici metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler, Konuk'un (2017) çalışması da referans alınarak araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından 2, 4 ve 6 olacak şekilde puanlanmıştır. Araştırmanın puanlama sürecine rehberlik etmesi amacıyla, bu puanlamalar temel alınarak öğrencilerin ikna edici metinlerinin kalitesi değerlendirilmiştir.

3.8.5.3. Bilgi Verici Metin Kalitesi

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin oluşturdukları bilgi verici metinlerin kalitesi "Bütüncül (Holistik) Değerlendirme" yapılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, en düşük bir ve en yüksek yedi olmak üzere 1 ile 7 puan aralığında olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve amaç, konu, ana fikir, yardımcı fikirler, bilgilerin sıralanması, neden-sonuç ilişkileri, bilgilerin karşılaştırılması, bilgilerin sınıflandırılması, bilgilerin betimlenmesi ve çözüm önerileri sunulması açısından incelenmiştir (Çelik, 2010; Sulak, 2009; Özmen, 2001). Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından; araştırmının çalışma grubunda yer almayan, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden gören öğrenciler tarafından yazılan bilgi verici metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler, araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından 2, 4 ve 6 puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Araştırmanın puanlama sürecine rehberlik etmesi amacıyla, bu puanlamalar temel alınarak öğrencilerin bilgi verici metinlerinin kalitesi değerlendirilmiştir.

3.8.6. Metin Tutarlılığı

Metin tutarlılığı, öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, Bamberg (1984) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Zorbaz (2010) tarafından yapılan "Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır (Ek 14). Puanlama anahtarı, belirli bir metin türüne has olmaksızın bütün metinlerin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılabilmektedir (Özbay & Zorbaz, 2015). Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı'na göre metinlerin tutarlılığı 0: Puan verilmez (öğrenci yazmaz), 1: Anlaşılmaz (belli bir konu veya plân yok), 2: Tutarsız, 3: Kısmen tutarlı ve 4: Tamamen tutarlı olacak şekilde 0 ile 4 puan arasında puanlanmaktadır. Puanlama anahtarının güvenilirliğine ait korelasyon katsayı değeri $r=0,739$ 'dur.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada, veri analizine başlamadan önce öğrencilerin yazdıkları bütün metinler bilgisayar aracılığıyla "Microsoft Office Word" belgesine yazılmıştır. Az gören ve gören öğrenciler normal (standart) yazı kullandıkları için bu öğrencilerin yazdıkları metinler doğrudan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görme engelli öğrenciler ise metinlerini Braille yazı kullanarak oluşturmuşlardır (Tablo 9). Tablo 9 incelendiğinde, bazı öğrencilerin

Braille kısaltmaları kullanarak (n=97), bazılarının ise kısılmasız (n=16) bir şekilde yazdıkları görülmüştür.

Tablo 9.

Görme Engelli Öğrencilerin Kısaltma Kullanma Durumları

Kısaltma Kullanma Durumu	f	%
Kısaltma Kullanan Öğrenciler	97	85,8
Kısaltma Kullanmayan Öğrenciler	16	14,2

Görme engelli öğrencilerin yazdıkları metinlerin bilgisayar ortamına aktarılabilmesi için öncelikli olarak bu metinlerin Braille yazıdan normal yazıya çevrilmesi gerekmiştir. Bu amaçla; doğuştan görme engelli olan, Braille yazı ile hızlı bir şekilde okuma yapabilen ve yazı yazabilen, aynı zamanda Braille yazı öğretimi ile ilgili eğitimler veren görme engelli bir öğretmenden yardım alınmıştır. Bu öğretmen, görme engelliler okulunda rehber öğretmen olarak görev yapmakta ve Braille yazıyı etkin bir şekilde kullanmaktadır. Braille metinlerin normal yazıya dönüştürülmesi için söz konusu öğretmene çalışmanın içeriği ve kendisinden beklenenler hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Daha sonra görme engelli öğrencilerin yazdıkları Braille metinler (n=3x113), öğretmene verilerek bu metinleri sesli olarak okuması istenmiştir. Öğretmene okuma yaparken imlâ ve noktalama, büyük-küçük harf, yazım yanlışları gibi unsurları olduğu gibi aktarması gerektiği ifade edilmiştir. Braille metinler öğretmen tarafından sesli olarak okunurken, araştırmacı okunan metinleri okunduğu hali ile doğrudan "Word" belgesine kaydetmiştir. Bu işlem tüm metinler bitene kadar beş gün boyunca devam ettirilmiştir. Uygulamanın bitmesinin ardından öğretmene teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Öğrencilerden toplanan verilerin (n=344) "Word" belgesine aktarılmasından sonra, SPSS 15.00 paket programı kullanılarak program üzerinde bir veri seti oluşturulmuştur. Veri seti, çalışma grubu ve araştırma değişkenleri olacak şekilde iki kategoride organize edilmiştir. Çalışma grubu kategorisinde öğrencilerin isim (kod), sıra numarası, görme durumu, sınıf düzeyi, cinsiyet, il, kurum, yazma aracı, materyal, kısaltma kullanma durumu, tercih edilen punto ve seçilen yazma yönergesi başlıkları yer almıştır. Araştırma değişkenleri kategorisinde ise yazma süresi, metin uzunluğu, metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı, metin elementleri ve metin kalitesi başlıkları yer almıştır. Öğrencilerden elde edilen bütün veriler, oluşturulan bu veri seti kullanılarak metin türleri (anı, ikna edici, bilgi verici) bağlamında araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından, veri setindeki eksik bırakılan veya unutulmuş değerler olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonra veri analiz çalışmalarına geçilmiştir.

Verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait görme durumu, sınıf düzeyi, cinsiyet, bulunulan il ve öğrenim görülen kurum değişkenleri için frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılım analizi yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin tercih ettikleri yazma aracı, yazma materyali, Braille kısaltma kullanma durumu, tercih edilen yönerge puntosu ve tercih edilen yönerge değişkenleri de frekans (f) ve yüzdelik (%) dağılımı ile analiz edilmiştir. Bu veriler, ilgili bölümlerde görselleştirilerek tablolar halinde raporlaştırılmıştır.

Yazma süresi, metin uzunluğu, metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı, metin elementleri ve metin kalitesi değişkenleri için farklılık analizleri yapılmıştır. Farklılık analizleri görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi kategorilerinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, normallik analizlerinden ulaşılan Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Sonuç olarak; görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin farklılık analizlerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi amacıyla Post-Hoc Scheffe Testi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma soruları doğrultusunda bulgular bölümünde raporlaştırılarak sunulmuştur.

3.10. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada; metin bağdaşıklığı, metin elementleri, metin kalitesi ve metin tutarlılığı için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik, görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yer aldığı her bir gruptan ve her sınıf düzeyinden örnekler içerecek şekilde öğrencilerin yazdıkları metinlerin %20'si random olarak seçilerek hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanmasında, belirlenen öğrencilerin metinleri iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bunun için $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş ayrılığı) \times 100]$ formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılmıştır. Ayrıca, iki araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanmasında; Türkçe eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans mezunu, aynı zamanda eğitim bilimleri alanında doktora yapan ve bir devlet üniversitesinde çalışan bir öğretim elemanından (ikinci araştırmacı olarak atfedilmiştir)

yardım alınmıştır. Metin bağdaşıklığı, metin elementleri, metin kalitesi ve metin tutarlılığı değişkenlerine ait gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanabilmesi için söz konusu araştırmacıya metinlerin nasıl puanlandırılacağı ve hazırlanan veri setine nasıl kodlanacağı hususlarında bire bir eğitim verilmiştir. Gözlemcilerarası güvenilirliğin hesaplanması için ikinci araştırmacıya verilen eğitim, başlangıcından sonuna kadar 150 dakika (2,5 saat) sürmüştür. Bunun için öncelikli olarak yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanan veri toplama araçları tanıtılmıştır. Ardından öğrencilerin yazdıkları metinlerden örnekler gösterilmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamında oluşturulmuş veri seti ve nasıl doldurulacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları bazı metinler üzerinden puanlandırmaların nasıl yapılacağı ikinci araştırmacıya sözel olarak anlatılmıştır. Daha sonra, araştırmacı öğrencilerin yazdığı metinlerden birini seçmiş ve veri toplama araçlarını kullanarak bu metni puanlamıştır. Bunu yaparken hem sözel olarak ipucu vermiş hem de metin üzerinde işaretlemeler yaparak ikinci araştırmacıya model olmuştur. Daha sonra, başka bir öğrencinin yazdığı bir metin araştırmacı ile ikinci araştırmacı tarafından birlikte kodlamıştır. Son olarak, bir başka öğrencinin yazdığı metin ikinci araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Bu süreçte yapılan tüm kodlamalar, bilgisayar ortamında veri seti üzerinde kayıt altına alınmış ve araştırmacı ile ikinci araştırmacı arasındaki tutarlılık yüzdeleri incelenmiştir. Veri seti üzerindeki kodlamalar tek tek değerlendirilerek, tutarlılık yüzdesi %90 oranına ulaşmaya değin eğitim sürdürülmüştür. Ardı ardına en az üç metinde bu yüzdelik orana ulaşıldığı zaman eğitim sonlandırılmıştır. Daha sonra, yansız atama yoluyla belirlenen öğrencilerin yazdıkları metinler ikinci araştırmacıyla paylaşılmış ve bu metinleri veri toplama araçları doğrultusunda bağımsız olarak kodlaması istenmiştir. Verilen metinlerin hangi öğrenci grubuna (az gören, görme engelli, gören) ve hangi sınıf düzeyine ait oldukları ikinci araştırmacıya söylenmemiştir. İkinci araştırmacı kodlama işlemlerini tamamladıktan sonra, veri setindeki kodlamalar araştırmacı tarafından daha önce kodlanan veriler ile karşılaştırılmıştır.

3.11. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği "Uygulama Güvenirliliği Formu" (Ek 15) aracılığıyla hesaplanmıştır. Form, 24 davranışı içermektedir. Formda araştırmacı tarafından listelenen davranışlar "yaptı" ve "yapmadı" şeklinde değerlendirilmektedir. Form, araştırmacıyı gözlemleyen ikinci bir araştırmacıya verilerek araştırmacının davranışları incelenmiştir. İkinci araştırmacı, özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans mezunu, aynı zamanda özel eğitim

alanında doktora yapmakta ve bir devlet üniversitesinde öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Araştırmanın verileri toplam 86 oturumda (bireysel ve grup) tamamlanmış ve ikinci araştırmacı en az 12 oturum da araştırmacıyı gözlemlemiştir. İkinci araştırmacı; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yer aldığı her bir grupta ve her sınıf düzeyi (5, 6, 7, 8) ile yapılan oturumlarda araştırmacıyı gözlemlemiş ve uygulama güvenirliği formunu doldurmuştur. Daha sonra [Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Plânlanan Uygulamacı Davranışı x 100] formülü (Tekin-İftar, & Kırcaali-İftar, 2006) kullanılarak uygulama güvenirliği hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular; metin uzunluğu, yazma süresi, metin bağdaşıklığı, metin elementleri, metin kalitesi ve metin tutarlılığı başlıkları altında sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Metin Uzunluğuna İlişkin Bulgular

Metin uzunluğuna ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1. Görme Durumuna Göre Metin Uzunluğu Bulguları

Görme durumuna göre metin uzunluğuna ait betimsel bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarının Betimsel İstatistikleri

Metin Türü	Görme Durumu	n	X (kelime sayısı)	Ss
Anı	Az Gören	111	45,06	33,15
	Görme Engelli	113	35,31	27,68
	Gören	120	50,91	36,36
İkna Edici	Az Gören	111	38,92	26,15
	Görme Engelli	113	33,46	27,56
	Gören	120	41,59	27,25
Bilgi Verici	Az Gören	111	36,59	27,21
	Görme Engelli	113	35,43	30,58
	Gören	120	56,54	47,58
Toplam	Az Gören	111	120,58	74,13
	Görme Engelli	113	104,21	70,81
	Gören	120	149,05	83,84

- *Anı metninde*; gören (X=50,91) öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının az gören (X=45,06) ve görme engelli (X=35,31) öğrencilerin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- *İkna edici metinde*; gören (X=41,59) öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının az gören (X=38,92) ve görme engelli (X=33,46) öğrencilerin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- *Bilgi verici metinde*; gören (X=56,54) öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının az gören (X=36,59) ve görme engelli (X=35,43) öğrencilerin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- *Toplam metin uzunluğunda*; gören (X=149,05) öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının az gören (X=120,58) ve görme engelli (X=104,21) öğrencilerin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görme durumuna göre metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur. Ek olarak, öğrencilerin metin uzunluklarındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	14379,578	2	7189,789	6,734	,001	G > GE
	Gruplariçi	364082,256	341	1067,690			
	Toplam	378461,834	343				
İkna Edici	Gruplararası	3971,232	2	1985,616	2,722	,067	-
	Gruplariçi	248742,486	341	729,450			
	Toplam	252713,718	343				
Bilgi Verici	Gruplararası	33018,580	2	16509,290	12,354	,000	G > AG G > GE
	Gruplariçi	455714,301	341	1336,406			
	Toplam	488732,881	343				
Toplam	Gruplararası	120395,039	2	60197,519	10,249	,000	G > AG G > GE
	Gruplariçi	2002783,540	341	5873,266			
	Toplam	2123178,578	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- *Anı metninde*; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları görme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir

($F_{(2/341)}=6,734$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, görme engelli öğrencilerle kıyaslandığında gören öğrencilerin anı metni yazarken kullandıkları kelime sayısının daha fazla olduğunu göstermektedir (Tablo 10). Bunun dışında, diğer öğrenci gruplarının metin uzunlukları birbirlerinden farklılaşmasına rağmen, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).

- *İkna edici metinde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunlukları istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip değildir ($F_{(2/341)}=2,722$; $p>.05$). Öğrencilerin ikna edici metin uzunluk ortalamalarının gören öğrencilerin lehine olacak şekilde birbirinden farklılık göstermesine karşın (Tablo 10), bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum ikna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kullandıkları kelime sayılarının birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunlukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(2/341)}=12,354$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; görme engelli ile gören ve az gören ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, bilgi verici metin yazarken gören öğrencilerin az gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla daha fazla kelime kullandıklarına işaret etmektedir. Az gören ile görme engelli öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).
- *Toplam metin uzunluğunda*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=10,249$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise görme engelli ile gören ve az gören ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum, az gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Az gören ile görme engelli öğrencilerin toplam metin uzunlukları ise farklılaşmamıştır ($p>.05$).

4.1.2. Metin Türüne Göre Metin Uzunluğu Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin türüne göre metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur. Ek olarak, öğrencilerin metin uzunluklarındaki farklılıkların hangi metin türleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Metin Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi A amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	4247,574	2	2123,787	2,524	,082	-
	Gruplariçi	277648,739	330	841,360			
	Toplam	281896,312	332				
Görme Engelli	Gruplararası	277,280	2	138,640	,169	,845	-
	Gruplariçi	275670,354	336	820,447			
	Toplam	275947,634	338				
Gören	Gruplararası	13683,950	2	6841,975	4,741	,009	BV > İE
	Gruplariçi	515219,950	357	1443,193			
	Toplam	528903,900	359				

İE: İkna Edici Metin, A: Anı Metni, BV: Bilgi Verici Metin, $p < 0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türüne göre metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($F_{(2/330)}=2,524$; $p > .05$). Bu durum, az gören öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ilişkin metin uzunluklarının birbirine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Görme engelli öğrencilerin* metin türüne göre metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2/336)}=.169$; $p > .05$). Bu durum, görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ilişkin metin uzunluklarının birbirine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Gören öğrencilerin* metin türü açısından metin uzunlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(2/357)}=4,741$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; ikna edici ile bilgi verici metin uzunlukları arasında bilgi verici metin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, gören öğrencilerin ikna edici metine kıyasla bilgi verici metin yazarken daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir (Tablo 10). Gören öğrencilerin diğer metin türlerine ait kelime sayısı ortalamaları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre metin uzunluklarına ait betimsel bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarına ait betimsel bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (kelime sayısı)	Ss
Anı	5	29	33,27	21,21
	6	25	40,48	31,51
	7	27	43,11	23,74
	8	30	62,03	44,14
İkna Edici	5	29	30,03	19,90
	6	25	35,24	30,96
	7	27	36,29	21,29
	8	30	52,96	26,66
Bilgi Verici	5	29	27,37	14,36
	6	25	32,20	22,33
	7	27	32,18	20,17
	8	30	53,13	37,81
Toplam	5	29	90,68	47,07
	6	25	107,92	74,10
	7	27	111,59	55,42
	8	30	168,13	89,22

- *Anı metninde;* az gören 8. sınıf ($X=62,03$) öğrencilerinin metin uzunluk ortalamasının 5. sınıf ($X=33,27$), 6. sınıf ($X=40,48$) ve 7. sınıftaki ($X=43,11$) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde;* 8. sınıftaki ($X=52,96$) az gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının 5. sınıf ($X=30,03$), 6. sınıf ($X=35,24$) ve 7. sınıftaki ($X=36,29$) öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- *Bilgi verici metinde;* az gören 8. sınıf ($X=53,13$) öğrencilerinin metin uzunluk ortalamasının 5. sınıf ($X=27,37$), 6. sınıf ($X=32,20$) ve 7. sınıftaki ($X=32,18$) öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.
- *Toplam metin uzunluğunda;* 8. sınıftaki ($X=168,13$) az gören öğrencilerin metin

uzunluk ortalamalarının 5. sınıf ($X=90,68$), 6. sınıf ($X=107,92$) ve 7. sınıftaki ($X=111,59$) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur. Ayrıca az gören öğrencilerin metin uzunluklarındaki farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da eklenmiştir.

Tablo 14.

Az Gören Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	13296,892	3	4432,297	4,407	,006	8 > 5
	Gruplariçi	107625,666	107	1005,847			
	Toplam	120922,559	110				
İkna Edici	Gruplararası	8733,302	3	2911,101	4,683	,004	8 > 5
	Gruplariçi	66518,122	107	621,665			
	Toplam	75251,423	110				
Bilgi Verici	Gruplararası	11676,388	3	3892,129	5,967	,001	8 > 5 8 > 6 8 > 7
	Gruplariçi	69798,368	107	652,321			
	Toplam	81474,757	110				
Toplam	Gruplararası	99936,905	3	33312,302	7,064	,000	8 > 5 8 > 6 8 > 7
	Gruplariçi	504596,032	107	4715,851			
	Toplam	604532,937	110				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3/107)}=4,407$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; 5 ile 8. sınıftaki az gören öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, anı metni yazarken az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılığın haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin metin uzunlukları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=4,683$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; 5 ile 8. sınıftaki az gören öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ikna edici metin yazarken az gören 8. sınıf

öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Tespit edilen bu farklılığın haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır ($F_{(3/107)}=5,967$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıflardaki az gören öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Diğer sınıf grupları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).
- *Toplam metin uzunluğunda*; az gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3/107)}=7,064$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıflardaki az gören öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilerle kıyaslandığında toplamda daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

4.1.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarına ait betimsel bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (kelime sayısı)	Ss
Anı	5	30	27,03	15,20
	6	29	40,31	39,69
	7	27	36,03	24,24
	8	27	38,44	25,29
İkna Edici	5	30	24,03	11,44
	6	29	38,96	37,23
	7	27	37,81	32,66
	8	27	33,66	20,26
Bilgi Verici	5	30	23,90	18,28
	6	29	38,10	38,07
	7	27	38,77	27,15
	8	27	42,03	33,75
Toplam	5	30	74,96	37,23
	6	29	117,37	101,94
	7	27	112,62	62,65
	8	27	114,14	59,83

- *Anı metninde*; 6. sınıftaki ($X=40,31$) görme engelli öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının 5. sınıf ($X=27,03$), 7. sınıf ($X=36,03$) ve 8. sınıftaki ($X=38,44$) öğrencilerin metin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde*; 6. sınıftaki ($X=38,96$) görme engelli öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı ortalamasının 5. sınıf ($X=24,03$), 7. sınıf ($X=37,81$) ve 8. sınıftaki ($X=33,66$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; 8. sınıftaki ($X=42,03$) görme engelli öğrencilerin metin uzunluk ortalaması 5. sınıf ($X=23,90$), 6. sınıf ($X=38,10$) ve 7. sınıftaki ($X=38,77$) öğrencilere göre daha yüksektir.
- *Toplam metin uzunluğunda* ise; 6. sınıftaki ($X=117,37$) görme engelli öğrencilerin metin uzunlukları 5. sınıf ($X=74,96$), 7. sınıf ($X=112,62$) ve 8. sınıftaki ($X=114,14$) öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16.

Görme Engelli Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	3059,728	3	1019,909	1,343	,264	-
	Gruplariçi	82758,803	109	759,255			
	Toplam	85818,531	112				
İkna Edici	Gruplararası	4058,065	3	1352,688	1,820	,148	-
	Gruplariçi	81028,006	109	743,376			
	Toplam	85086,071	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	5676,733	3	1892,244	2,082	,107	-
	Gruplariçi	99089,019	109	909,074			
	Toplam	104765,752	112				
Toplam	Gruplararası	35265,405	3	11755,135	2,434	,069	-
	Gruplariçi	526393,498	109	4829,298			
	Toplam	561658,903	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(3/109)}=1,343$; $p>.05$). Görme engelli 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla 5. sınıf öğrencilerinin en az kelimeyi, 6. sınıf öğrencilerinin ise en fazla kelimeyi yazdıkları görülmektedir (Tablo 15). Ancak bu durum, sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin anı metni uzunlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır. Anı metni yazarken görme engelli 5, 6, 7. ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer/yakın sayıda kelime kullanmışlardır.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(3/109)}=1,820$; $p>.05$). Görme engelli 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla 5. sınıf öğrencilerinin en az kelimeyi, 6. sınıf öğrencilerinin ise en fazla kelimeyi yazdıkları görülmektedir (Tablo 15). Ancak bu durum, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. İkna edici metin yazarken görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer/yakın sayıda kelime kullanmışlardır.
- *Bilgi verici metinde*; görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyi açısından metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3/109)}=2,082$; $p>.05$). Görme engelli 6 ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla 5. sınıf öğrencilerinin en az kelimeyi, 8. sınıf öğrencilerinin ise en fazla kelimeyi yazdıkları görülmektedir (Tablo 15). Ancak bu durum, istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri bilgi verici metin yazarken birbirlerine benzer/yakın sayıda kelime kullanmışlardır.

- *Toplam metin uzunluğunda*; görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyi açısından metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($F_{(3/109)}=2,434$; $p>.05$). Görme engelli 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla 5. sınıf öğrencilerinin en az kelimeyi, 6. sınıf öğrencilerinin ise en fazla kelimeyi yazdıkları görülmektedir (Tablo 15). Ancak bu durum, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamış ve görme engelli öğrenciler birbirlerine benzer/yakın sayıda kelime kullanmışlardır.

4.1.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Uzunluğu

Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarına ait betimsel bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (kelime sayısı)	Ss
Anı	5	30	34,33	19,78
	6	30	51,16	35,74
	7	30	58,33	36,71
	8	30	59,83	44,54
İkna Edici	5	30	34,93	23,95
	6	30	44,10	28,85
	7	30	40,70	26,03
	8	30	46,63	29,74
Bilgi Verici	5	30	32,00	17,37
	6	30	44,83	32,57
	7	30	100,23	66,32
	8	30	49,10	27,08
Toplam	5	30	101,26	52,21
	6	30	140,10	84,47
	7	30	199,26	93,54
	8	30	155,56	71,67

- *Anı metninde*; 8. sınıftaki ($X=59,83$) gören öğrencilerin metin uzunlukları 5. sınıf ($X=34,33$), 6. sınıf ($X=51,16$) ve 7. sınıftaki ($X=58,33$) öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- *İkna edici metinde*; 8. sınıftaki ($X=46,63$) gören öğrencilerin metin uzunluk

ortalaması 5. sınıf (X=34,93), 6. sınıf (X=44,10) ve 7. sınıftaki (X=40,70) öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

- *Bilgi verici metinde*; 7. sınıftaki (X=100,23) gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamasının 5. sınıf (X=32,00), 6. sınıf (X=44,83) ve 8. sınıftaki (X=49,10) öğrencilerin metin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- *Toplam metin uzunluğunda*; 7. sınıftaki (X=199,26) öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı ortalamasının 5. sınıf (X=101,26), 6. sınıf (X=140,10) ve 8. sınıftaki (X=155,56) öğrencilerin metin uzunluk ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur. Ayrıca, gören öğrencilerin metin uzunluklarındaki farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 18.

Gören Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi A amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	12287,500	3	4095,833	3,275	,024	8 > 5
	Gruplariçi	145053,667	116	1250,463			
	Toplam	157341,167	119				
İkna Edici	Gruplararası	2305,158	3	768,386	1,035	,380	-
	Gruplariçi	86099,833	116	742,240			
	Toplam	88404,992	119				
Bilgi Verici	Gruplararası	81111,558	3	27037,186	16,650	,000	7 > 5
	Gruplariçi	188362,233	116	1623,812			7 > 6
	Toplam	269473,792	119				7 > 8
Toplam	Gruplararası	147825,900	3	49275,300	8,299	,000	7 > 5
	Gruplariçi	688765,800	116	5937,636			7 > 6
	Toplam	836591,700	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3/116)}=3,275$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; 5 ile 8. sınıftaki gören öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, anı metni yazarken gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir. Bunun

haricinde diğ er sınıf grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(3/116)}=1,035$; $p>.05$). Gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla 5. sınıf  ğrencilerinin en az kelimeyi, 8. sınıf  ğrencilerinin ise en fazla kelimeyi yazdıkları görülmektedir (Tablo 17). Ancak bu durum, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamıştır. İkna edici metin yazarken gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer/yakın sayıda kelime kullanmışlardır.
- *Bilgi verici metinde*; gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(3/116)}=16,650$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; 5 ile 7, 6 ile 7 ve 7 ile 8. sınıflardaki gören öğrenciler arasında 7. sınıf  ğrencilerinin lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, gören 7. sınıf  ğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıflardaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken daha fazla kelime kullandıklarını göstermektedir (Tablo 17). Bu farklılıkların haricinde diğ er sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).
- *Toplam metin uzunluğunda*; sınıf düzeyi bakımından gören öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($F_{(3/116)}=8,299$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; 5 ile 7 ve 6 ile 7. sınıflardaki gören öğrenciler arasında 7. sınıf  ğrencilerinin lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, gören 7. sınıf  ğrencilerinin 5 ve 6. sınıflardaki öğrencilere göre yazarken daha fazla kelime kullandıklarına işaret etmektedir. Bu farklılıkların haricinde diğ er sınıf gruplarının metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

4.2. Yazma Süresine İlişkin Bulgular

Yazma süresine ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Görme Durumuna Göre Yazma Süresi Bulguları

Görme durumuna göre yazma sürelerine ait betimsel bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Görme Durumu	n	X (dakika/saniye)	Ss
Anı	Az Gören	111	9.37	394,59
	Görme Engelli	113	13.09	454,26
	Gören	120	11.22	470,18
İkna Edici	Az Gören	111	7.59	300,92
	Görme Engelli	113	12.06	382,88
	Gören	120	9.19	403,48
Bilgi Verici	Az Gören	111	9.19	367,48
	Görme Engelli	113	12.46	401,25
	Gören	120	10.56	454,76
Toplam	Az Gören	111	26.55	963,62
	Görme Engelli	113	38.03	1062,33
	Gören	120	31.38	1186,03

- *Anı metninde*; görme engelli (X=13.09) öğrencilerin yazma süre ortalamasının az gören (X=9.37) ve gören (X=11.22) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- *İkna edici metinde*; görme engelli (X=12.06) öğrencilerin yazma süreleri az gören (X=7.59) ve gören (X=9.19) öğrencilere daha yüksektir.
- *Bilgi verici metinde*; görme engelli (X=12.46) öğrencilerin yazma süre ortalamasının az gören (X=9.19) ve gören (X=10.56) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Toplam yazma süresinde*; az gören (X=26.55) ve gören (X=31.38) öğrencilere kıyasla görme engelli (X=38.03) öğrenciler daha yüksek yazma süresine sahiptir.

Öğrencilerin görme durumuna göre yazma sürelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir. Öğrencilerin yazma sürelerindeki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da verilmiştir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	2519485,722	2	1259742,861	6,455	,002	GE > AG
	Gruplariçi	66546538,833	341	195151,140			
	Toplam	69066024,555	343				
İkna Edici	Gruplararası	3593334,699	2	1796667,349	13,390	,000	GE > AG GE > G
	Gruplariçi	45753771,057	341	134175,282			
	Toplam	49347105,756	343				
Bilgi Verici	Gruplararası	2409160,959	2	1204580,480	7,144	,001	GE > AG
	Gruplariçi	57498083,134	341	168616,080			
	Toplam	59907244,093	343				
Toplam	Gruplararası	25155462,991	2	12577731,495	10,833	,000	GE > AG GE > G
	Gruplariçi	395936906,960	341	1161105,299			
	Toplam	421092369,951	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- *Anı metninde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(2/341)}=6,455$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; görme engelli ile az gören öğrenciler arasında görme engelli öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, anı metni yazarken görme engelli öğrencilerin az gören öğrencilere kıyasla daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir (Tablo 19). Diğer öğrenci grupları arasındaki yazma süre ortalamaları ise istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > .05$).
- *İkna edici metinde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)}=13,390$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; görme engelli ile az gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında görme engelli öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum, görme engelli öğrencilerin az gören ve gören öğrencilere kıyasla ikna edici metin yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Az gören ile gören öğrencilerin yazma süreleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- *Bilgi verici metinde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=7,144$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; görme engelli ile az

gören öğrenciler arasında görme engelli öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel açıdan ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum, az gören öğrencilerle kıyaslandığında görme engelli öğrencilerin bilgi verici metin yazarken daha uzun süre kullandıklarına işaret etmektedir. Diğer öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>.05$).

- *Toplam yazma süresinde*; görme durumuna göre görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süreleri anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=10,833$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; görme engelli ile az gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında görme engelli öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 19). Bu durum, görme engelli öğrencilerin az gören ve gören öğrencilere kıyasla yazarken daha uzun süreye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Az gören ile gören öğrencilerin yazma süreleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşmamıştır ($p>.05$).

4.2.2. Metin Türüne Göre Yazma Süresi Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma sürelerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.

Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	610481,754	2	305240,877	2,402	,092	-
	Gruplariçi	41943538,577	330	127101,632			
	Toplam	42554020,330	332				
Görme Engelli	Gruplararası	228082,342	2	114041,171	,666	,515	-
	Gruplariçi	57564080,814	336	171321,669			
	Toplam	57792163,156	338				
Gören	Gruplararası	999425,867	2	499712,933	2,538	,080	-
	Gruplariçi	70290773,633	357	196892,923			
	Toplam	71290199,500	359				

$p<0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türüne göre yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2/330)}=2,402$; $p>.05$). Bu durum, az gören öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinleri yazarken birbirine benzer/yakın süre kullandıklarını göstermektedir.

- *Görme engelli öğrencilerin* metin türü açısından yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($F_{(2/336)}=,666$; $p>.05$). Bu durum, görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ilişkin yazma sürelerinin birbirine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Gören öğrencilerin* metin türüne göre yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2/357)}=2,538$; $p>.05$). Bu durum, gören öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinleri yazarken kullandıkları yazma sürelerinin birbirine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.

4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma sürelerine ait betimsel bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.2.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma sürelerine ait betimsel bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (dakika/saniye)	Ss
Anı	5	29	6.21	222,74
	6	25	9.22	473,57
	7	27	8.53	242,49
	8	30	13.39	451,20
İkna Edici	5	29	5.50	173,26
	6	25	7.07	302,96
	7	27	7.17	257,64
	8	30	11.23	339,35
Bilgi Verici	5	29	7.04	273,67
	6	25	7.20	269,49
	7	27	8.28	312,29
	8	30	13.53	426,48
Toplam	5	29	19.16	589,08
	6	25	23.51	936,59
	7	27	24.40	712,11
	8	30	38.56	1100,60

- *Anı metninde*; 8. sınıftaki ($X=13.39$) az gören öğrencilerin yazma süreleri 5.

($X=6.21$), 6. ($X=9.22$) ve 7. sınıftaki ($X=8.53$) öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

- *İkna edici metinde*; 8. sınıftaki ($X=11.23$) az gören öğrencilerin yazma süre ortalamasının 5. sınıf ($X=5.50$), 6. sınıf ($X=7.07$) ve 7. sınıftaki ($X=7.17$) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; 8. sınıftaki ($X=13.53$) az gören öğrenciler 5. sınıf ($X=7.04$), 6. sınıf ($X=7.20$) ve 7. sınıftaki ($X=8.28$) öğrencilere göre bilgi verici metin yazarken daha fazla süre kullanmışlardır.
- *Toplam yazma süresinde*; 8. sınıftaki ($X=38.56$) az gören öğrenciler 5. sınıf ($X=19.16$), 6. sınıf ($X=23.51$) ve 7. sınıftaki ($X=24.40$) öğrencilere göre daha yüksek bir ortalama sahiptirler.

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma sürelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 23'de özetlenmiştir. Ek olarak, az gören öğrencilerin yazma sürelerindeki farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 23.

Az Gören Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	2922334,542	3	974111,514	7,338	,000	8 > 5
	Gruplariçi	14204867,422	107	132755,770			8 > 7
	Toplam	17127201,964	110				
İkna Edici	Gruplararası	1852278,562	3	617426,187	8,147	,000	8 > 5
	Gruplariçi	8109073,114	107	75785,730			8 > 6
	Toplam	9961351,676	110				8 > 7
Bilgi Verici	Gruplararası	3204282,676	3	1068094,225	9,809	,000	8 > 5
	Gruplariçi	11650702,261	107	108885,068			8 > 6
	Toplam	14854984,937	110				8 > 7
Toplam	Gruplararası	23059823,224	3	7686607,741	10,400	,000	8 > 5
	Gruplariçi	79082701,767	107	739090,671			8 > 6
	Toplam	102142524,991	110				8 > 7

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ($F_{(3/107)}=7,338$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; 5 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum, az

gören 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 7. sınıflardaki öğrencilere kıyasla anı metni yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(3/107)}=8,147$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilere kıyasla ikna edici metin yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır ($p>.05$).
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmüştür ($F_{(3/107)}=9,809$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilere göre bilgi verici metin yazarken daha fazla süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).
- *Toplam yazma süresinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin yazma süreleri anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(3/107)}=10,400$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu farklılıklar ise 8. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgu, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilere göre yazarken toplamda daha uzun süre kullandıklarına işaret etmektedir. Bunun haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma sürelerine ait betimsel bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (dakika/saniye)	Ss
Anı	5	30	11.30	485,21
	6	29	12.09	384,12
	7	27	11.36	364,71
	8	27	17.37	485,45
İkna Edici	5	30	10.46	356,49
	6	29	12.07	341,35
	7	27	12.12	437,88
	8	27	13.30	397,37
Bilgi Verici	5	30	10.36	389,64
	6	29	13.18	379,34
	7	27	11.54	388,38
	8	27	15.28	409,66
Toplam	5	30	32.54	1075,15
	6	29	37.35	951,61
	7	27	35.43	1018,28
	8	27	46.36	1074,87

- *Anı metninde*; 8. sınıftaki (X=17.37) görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalaması 5. sınıf (X=11.30), 6. sınıf (X=12.09) ve 7. sınıftaki (X=11.36) öğrencilerin yazma süre ortalamalarından daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; 8. sınıftaki (X=13.30) görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalamasının 5. sınıf (X=10.46), 6. sınıf (X=12.07) ve 7. sınıftaki (X=12.12) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; 8. sınıftaki (X=15.28) görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalaması 5. sınıf (X=10.36), 6. sınıf (X=13.18) ve 7. sınıftaki (X=11.54) öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam yazma süresinde*; 8. sınıftaki (X=46.36) görme engelli öğrenciler 5. sınıf (X=32.54), 6. sınıf (X=37.35) ve 7. sınıftaki (X=35.43) öğrencilere göre daha yüksek bir ortalama sahiptirler.

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur. Ayrıca, görme engelli öğrencilerin yazma sürelerindeki farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25.

Görme Engelli Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	2566989,748	3	855663,249	4,540	,005	8 > 5
	Gruplariçi	20544815,155	109	188484,543			8 > 6
	Toplam	23111804,903	112				8 > 7
İkna Edici	Gruplararası	380191,026	3	126730,342	,861	,464	-
	Gruplariçi	16039290,655	109	147149,456			
	Toplam	16419481,681	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	1315364,512	3	438454,837	2,859	,040	8 > 5
	Gruplariçi	16717429,719	109	153370,915			
	Toplam	18032794,230	112				
Toplam	Gruplararası	10521217,507	3	3507072,502	3,299	,023	8 > 5
	Gruplariçi	115877903,962	109	1063100,036			
	Toplam	126399121,469	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde;* sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(3/109)}=4,540$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, görme engelli 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere göre anı metni yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir (Tablo 24). Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).
- *İkna edici metinde;* sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3/109)}=.861$; $p>.05$). Bu durum, ikna edici metin yazarken görme engelli 5, 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları sürelerin birbirlerine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde;* sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmıştır ($F_{(3/109)}=2,859$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; 5 ile 8. sınıftaki görme engelli öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum, görme engelli 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir (Tablo 24). Bu farklılıkların haricinde

diğer sınıf grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

- *Toplam yazma süresinde*; sınıf düzeyine görme engelli öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(3/109)}=3,299$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 8. sınıftaki görme engelli öğrenciler arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, görme engelli 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla toplamda daha fazla süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılığın haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

4.2.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Süresi Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma sürelerine ait betimsel istatistiksel Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Yazma Sürelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (dakika/saniye)	Ss
Anı	5	30	6.15	258,99
	6	30	8.12	301,90
	7	30	13.01	369,62
	8	30	18.01	550,60
İkna Edici	5	30	6.26	308,84
	6	30	7.17	309,90
	7	30	9.42	265,72
	8	30	13.53	530,28
Bilgi Verici	5	30	6.38	268,10
	6	30	8.06	317,64
	7	30	23.43	391,71
	8	30	15.15	570,57
Toplam	5	30	19.21	761,67
	6	30	23.36	841,08
	7	30	36.26	793,42
	8	30	47.10	1437,80

- *Anı metninde*; gören 8. sınıf ($X=18.01$) öğrencilerinin yazma süresi 5. ($X=6.15$), 6. ($X=8.12$) ve 7. ($X=13.01$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; gören 8. sınıf ($X=13.53$) öğrencilerinin yazma süre ortalamasının 5. ($X=6.26$), 6. ($X=7.17$) ve 7. ($X=9.42$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

- *Bilgi verici metinde*; 7. sınıf ($X=23.43$) gören öğrencilerin yazma süresi 5. sınıf ($X=6.38$), 6. sınıf ($X=8.06$) ve 8. sınıf ($X=15.15$) öğrencilerinden yüksektir.
- *Toplam yazma süresinde*; 8. sınıftaki ($X=47.10$) gören öğrencilerin yazma süre ortalamasının 5. ($X=19.21$), 6. ($X=23.36$) ve 7. sınıftaki ($X=36.26$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam yazma sürelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur. Ayrıca, gören öğrencilerin yazma sürelerindeki farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 27.

Gören Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amaçıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	8964978,567	3	2988326,189	19,988	,000	$8 > 5, 7 > 5$
	Gruplariçi	17342553,400	116	149504,771			$8 > 6, 7 > 6$
	Toplam	26307531,967	119				$8 > 7$
İkna Edici	Gruplararası	3619221,367	3	1206407,122	8,883	,000	$8 > 5$
	Gruplariçi	15753716,333	116	135807,899			$8 > 6$
	Toplam	19372937,700	119				$8 > 7$
Bilgi Verici	Gruplararası	5708987,100	3	1902995,700	11,679	,000	$8 > 5, 7 > 5$
	Gruplariçi	18901316,867	116	162942,387			$8 > 6, 7 > 6$
	Toplam	24610303,967	119				
Toplam	Gruplararası	51848567,633	3	17282855,878	17,351	,000	$8 > 5, 7 > 5$
	Gruplariçi	115546692,867	116	996092,180			$8 > 6, 7 > 6$
	Toplam	167395260,500	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3/116)}=19,988$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 7, 5 ile 8, 6 ile 7, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7 sınıftaki öğrencilere göre; 7. sınıf öğrencilerinin ise 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere göre anı metni yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F_{(3/116)}=8,883$; $p < .05$).

Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu durum, gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla ikna edici metin yazarken kullandıkları sürenin daha uzun olduğuna işaret etmektedir. Bunun haricinde diğer sınıf grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$).

- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin yazma süre ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(3/116)}=11,679$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 7, 6 ile 7, 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıf grupları arasında ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu durum, gören 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken kullandıkları sürenin daha uzun olduğunu göstermektedir. Bunun haricinde diğer sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).
- *Toplam yazma süresinde*; sınıf düzeyine göre gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma süre ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3/116)}=17,351$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; 5 ile 7, 6 ile 7, 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıf grupları arasında ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuçlar, gören 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere kıyasla yazarken daha uzun süre kullandıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların haricinde diğer sınıf grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

4.3. Metin Bağdaşıklığına İlişkin Bulgular

Metin bağdaşıklığına ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.3.1. Görme Durumuna Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Öğrencilerin görme durumuna göre metin bağdaşıklığı bulguları aşağıda verilmiştir.

4.3.1.1. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı Metni Bağdaşıklığı Bulguları

Anı metni bağdaşıklığına ilişkin bulguların Tablo 28'de özetlenmiştir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı Metni Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler

Bağdaşıklık Ögesi	Az Gören (n=111)		Görme Engelli (n=113)		Gören (n=120)	
	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss
1. Gönderim	7,17	6,45	6,27	5,63	7,55	5,74
2. Eksiltili Anlatım	1,06	1,41	1,47	1,78	1,59	2,02
3. Değiştirim	,50	1,12	1,23	1,25	1,38	1,40
4. Bağlama Ögeleri	7,04	5,84	4,44	4,56	6,83	5,51
5. Kelime Bağdaşıklığı	,74	,86	,46	,69	,70	1,13
<i>Anı Toplam Bağdaşıklık</i>	<i>16,52</i>	<i>13,11</i>	<i>13,94</i>	<i>11,84</i>	<i>17,95</i>	<i>13,05</i>

- "Gönderim" ögesinde gören (X=7,55) öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=7,17) ve görme engelli (X=6,27) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- "Eksiltili anlatım" ögesinde gören (X=1,59) öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım sıklığı ortalaması az gören (X=1,06) ve görme engelli (X=1,47) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.
- "Değiştirim" ögesinde gören (X=1,38) öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı az gören (X=,50) ve görme engelli (X=1,23) öğrencilerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- "Bağlama ögeleri"nde az gören (X=7,04) öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım sıklığı ortalamasının gören (X=6,83) ve görme engelli (X=4,44) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- "Kelime bağdaşıklığı" ögesinde az gören (X=,74) öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklıkları gören (X=,70) ve görme engelli (X=,46) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- *Anı metni toplam bağdaşıklığında*; gören (X=17,95) öğrenciler, az gören (X=16,52) ve görme engelli (X=13,94) öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptirler.

Öğrencilerin görme durumuna göre anı metni bağdaşıklık ögelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir. Ayrıca anı metni bağdaşıklık ögelerinin görme durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Anı Metninde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Bağdaşıklık Ögesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gönderim	Gruplararası	100,118	2	50,059	1,413	,245	-
	Gruplariçi	12079,835	341	35,425			
	Toplam	12179,953	343				
Eksiltili Anlatım	Gruplararası	17,604	2	8,802	2,816	,061	-
	Gruplariçi	1065,745	341	3,125			
	Toplam	1083,349	343				
Değiştirim	Gruplararası	50,028	2	25,014	15,449	,000	G > AG GE > AG
	Gruplariçi	552,132	341	1,619			
	Toplam	602,160	343				
Bağlama Öğeleri	Gruplararası	474,031	2	237,016	8,319	,000	AG > GE G > GE
	Gruplariçi	9715,318	341	28,491			
	Toplam	10189,349	343				
Kelime Bağdaşıklığı	Gruplararası	5,024	2	2,512	2,951	,054	-
	Gruplariçi	290,279	341	,851			
	Toplam	295,302	343				
Anı Toplam	Gruplararası	956,016	2	478,008	2,967	,053	-
	Gruplariçi	54936,167	341	161,103			
	Toplam	55892,183	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- "Gönderim" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(2/341)}=1,413$; $p > .05$). Bu durum, anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklıklarının birbirine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.
- "Eksiltili anlatım" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2/341)}=2,816$; $p > .05$). Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrenciler eksiltili anlatım ögesini birbirlerine benzer/yakın sıklıkta kullanmışlardır.
- "Değiştirim" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=15,449$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenci grupları arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, gören öğrencilerin görme engelli ve az gören öğrencilere göre anı metni yazarken daha fazla değiştirim ögesine yer verdiklerini göstermektedir.

- "*Bağlama öğeleri*"nde görme durumuna göre öğrencilerin bağlama öğelerini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2/341)}=8,319$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre; görme engelli ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında az gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, az gören öğrencilerin görme engelli ve gören öğrencilere göre anı metni yazarken bağlama öğelerini daha fazla kullandıklarına işaret etmektedir.
- "*Kelime bağdaşıklığı*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklıkları farklılaşmamıştır ($F_{(2/341)}=2,951$; $p>.05$). Buna göre, anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanma sıklıkları birbirine benzer/yakındır.
- *Anı metni toplam bağdaşıklığında*; görme durumuna göre öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı toplamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(2/341)}=2,967$; $p>.05$). Öğrencilerin anı metni bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklığı ortalamalarının birbirlerinden farklılık gösterdiği görülmesine karşın (Tablo 28), bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Anı metninde görme engelli, az gören ve gören öğrenciler birbirine benzer/yakın düzeyde bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.

4.3.1.2. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre İkna Edici Metin Bağdaşıklığı Bulguları

İkna edici metin bağdaşıklığına ilişkin bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre İkna Edici Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler

Bağdaşıklık Ögesi	Az Gören (n=111)		Görme Engelli (n=113)		Gören (n=120)	
	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss
1. Gönderim	6,32	5,54	6,59	5,99	6,81	5,46
2. Eksilteli Anlatım	,72	1,18	,79	1,18	,71	1,31
3. Değiştirim	,22	,64	,57	,81	,42	,76
4. Bağlama Öğeleri	4,80	4,47	3,31	3,55	3,40	3,33
5. Kelime Bağdaşıklığı	,49	,64	,35	,66	,31	,59
<i>İkna Toplam Bağdaşıklık</i>	<i>12,55</i>	<i>10,43</i>	<i>11,59</i>	<i>10,12</i>	<i>11,64</i>	<i>9,70</i>

- "*Gönderim*" ögesinde gören (X=6,81) öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=6,32) ve görme engelli (X=6,59) öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- "*Eksilteli anlatım*" ögesinde görme engelli (X=,79) öğrencilerin eksilteli anlatım ögesini kullanım sıklığı ortalaması az gören (X=,72) ve gören (X=,71) öğrencilere göre daha yüksektir.
- "*Değiştirim*" ögesinde görme engelli (X=,57) öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığının az gören (X=,22) ve gören (X=,42) öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- "*Bağlama ögeleri*"nde az gören (X=4,80) öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım sıklığı gören (X=3,40) ve görme engelli (X=3,31) öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- "*Kelime bağdaşıklığı*" ögesinde az gören (X=,49) öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklığı ortalamasının gören (X=,31) ve görme engelli (X=,35) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- *İkna edici metin toplam bağdaşıklığında*; az gören (X=12,55) öğrenciler gören (X=11,64) ve görme engelli (X=11,59) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler.

Öğrencilerin görme durumuna göre ikna edici metin bağdaşıklık ögelerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir. Ayrıca ikna edici metin bağdaşıklık ögelerinin görme durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığına ait Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 31.

İkna Edici Metinde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Bağdaşıklık Ögesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gönderim	Gruplararası	13,990	2	6,995	,218	,804	-
	Gruplariçi	10957,565	341	32,134			
	Toplam	10971,555	343				
Eksiltili Anlatım	Gruplararası	,420	2	,210	,139	,871	-
	Gruplariçi	516,577	341	1,515			
	Toplam	516,997	343				
Değiştirim	Gruplararası	6,901	2	3,451	6,249	,002	GE > AG
	Gruplariçi	188,305	341	,552			
	Toplam	195,206	343				
Bağlama Öğeleri	Gruplararası	155,719	2	77,859	5,373	,005	AG > GE AG > G
	Gruplariçi	4941,162	341	14,490			
	Toplam	5096,881	343				
Kelime Bağdaşıklığı	Gruplararası	2,023	2	1,012	2,508	,083	-
	Gruplariçi	137,555	341	,403			
	Toplam	139,578	343				
İkna Edici Toplam	Gruplararası	66,645	2	33,323	,328	,721	-
	Gruplariçi	34662,235	341	101,649			
	Toplam	34728,881	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- "*Gönderim*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2/341)} = ,218$; $p > .05$). İkna edici metinde görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklıkları birbirlerine benzer/yakındır.
- "*Eksiltili anlatım*" ögesinde görme durumu açısından öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım sıklığı ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($F_{(2/341)} = ,139$; $p > .05$). İkna edici metin yazarken, görme engelli, az gören ve gören öğrenciler eksiltili anlatım ögesini birbirlerine benzer/yakın sıklıkta kullanmışlardır.
- "*Değiştirim*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)} = 6,249$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; az gören ile görme engelli öğrenciler arasında görme engelli öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören öğrencilere kıyasla görme engelli öğrencilerin ikna edici metin yazarken değiştirim ögesini kullanım sıklığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- "*Bağlama öğeleri*"nde görme durumuna göre öğrencilerin bağlama öğelerini

kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(2/341)}=5,373$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında az gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören öğrencilerin görme engelli ve gören öğrencilere nazaran ikna edici metin yazarken bağlama öğelerini kullanım sıklığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Gören ve görme engelli öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

- "*Kelime bağdaşıklığı*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2/341)}=2,508$; $p>.05$). Bu durum, ikna edici metin yazarken görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklıklarının birbirlerine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.
- *İkna edici metin toplam bağdaşıklığında*; görme durumuna göre öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($F_{(2/341)}=,328$; $p>.05$). Öğrencilerin ikna edici metin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıklarının birbirlerinden farklılık gösterdiği belirlenmesine karşın (Tablo 30), bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Buna bulgu, ikna edici metin yazarken görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıklarının birbirine benzer/yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.1.3. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Bilgi Verici Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Bilgi verici metin bağdaşıklığına ilişkin bulgular Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Bilgi Verici Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler

Bağdaşıklık Ögesi	Az Gören (n=111)		Görme Engelli (n=113)		Gören (n=120)	
	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss
1. Gönderim	3,96	4,13	3,56	3,63	6,12	6,43
2. Eksiltili Anlatım	1,35	2,12	1,45	1,93	2,25	2,49
3. Değiştirim	,21	,80	,80	1,17	1,03	1,48
4. Bağlama Ögeleri	4,81	4,55	4,60	4,87	7,65	6,39
5. Kelime Bağdaşıklığı	,68	,83	,63	,81	1,10	1,37
<i>Bilgi Toplam Bağdaşıklık</i>	<i>10,84</i>	<i>9,25</i>	<i>11,22</i>	<i>9,72</i>	<i>18,18</i>	<i>15,69</i>

- "Gönderim" ögesinde gören (X=6,12) öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=3,96) ve görme engelli (X=3,56) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- "Eksiltili anlatım" ögesinde gören (X=2,25) öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım sıklığı az gören (X=1,35) ve görme engelli (X=1,45) öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- "Değiştirim" ögesinde gören (X=1,03) öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı ortalaması az gören (X=,21) ve görme engelli (X=,80) öğrencilere göre daha yüksektir.
- "Bağlama ögeleri"nde gören (X=7,65) öğrenciler; az gören (X=4,81) ve görme engelli (X=4,60) öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptirler.
- "Kelime bağdaşıklığı" ögesinde gören (X=1,10) öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=,68) ve görme engelli (X=,63) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- *Bilgi verici metin toplam metin bağdaşıklığında*; gören (X=18,18) öğrencilerin bağdaşıklık ögelerini kullanım sıklığı ortalaması az gören (X=10,84) ve görme engelli (X=11,22) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

Öğrencilerin görme durumuna göre bilgi verici metin bağdaşıklık ögelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur. Ayrıca bilgi verici metin bağdaşıklık ögelerinin görme durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da verilmiştir.

Tablo 33.

Bilgi Verici Metinde Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Bağdaşıklık Ögesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gönderim	Gruplararası	444,651	2	222,325	9,151	,000	G > AG
	Gruplariçi	8284,733	341	24,295			G > GE
	Toplam	8729,384	343				
Eksiltili Anlatım	Gruplararası	56,779	2	28,389	5,861	,003	G > AG
	Gruplariçi	1651,780	341	4,844			G > GE
	Toplam	1708,558	343				
Değiştirim	Gruplararası	40,556	2	20,278	14,158	,000	GE > AG
	Gruplariçi	488,394	341	1,432			G > AG
	Toplam	528,951	343				
Bağlama Öğeleri	Gruplararası	683,829	2	341,914	11,881	,000	G > AG
	Gruplariçi	9813,098	341	28,777			G > GE
	Toplam	10496,927	343				
Kelime Bağdaşıklığı	Gruplararası	15,205	2	7,603	6,915	,001	G > AG
	Gruplariçi	374,888	341	1,099			G > GE
	Toplam	390,093	343				
Bilgi Verici Toplam	Gruplararası	3999,877	2	1999,939	13,821	,000	G > AG
	Gruplariçi	49343,832	341	144,703			G > GE
	Toplam	53343,709	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- "Gönderim" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin gönderim ögesini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(2/341)}=9,151$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, az gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin bilgi verici metin yazarken gönderim ögesini kullanım sıklığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Az gören ile görme engelli öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- "Eksiltili anlatım" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=5,861$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, az gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin bilgi verici metin yazarken eksiltili anlatım ögesini kullanma sıklıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer öğrenciler arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

- "*Değiştirim*" ögesinde görme durumuna öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(2/341)}=14,158$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; az gören ile görme engelli ve az gören ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgu, az gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin bilgi verici metin yazarken değiştirim ögesini kullanma sıklıklarının daha yüksek ortalamaoya sahip olduğunu göstermektedir. Diğer öğrencilerin ortalamaları arasında ise bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).
- "*Bağlama ögeleri*"nde görme durumu açısından öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(2/341)}=11,881$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Bu sonuç, gören öğrencilerin görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken bağlama ögelerini daha yüksek sıklıkta kullandıklarına işaret etmektedir. Diğer öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım sıklıkları arasında ise istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$).
- "*Kelime bağdaşıklığı*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde bir farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=6,915$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Gören öğrenciler; görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken kelime bağdaşıklığı ögesini daha fazla kullanmışlardır. Az gören ile görme engelli öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).
- *Bilgi verici metin toplam bağdaşıklığında*; görme durumuna göre öğrencilerin bağdaşıklık ögelerini kullanım sıklığı ortalamaları farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=13,821$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrencilerin ortalamaları farklılık göstermiştir. Gören öğrenciler görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken bağdaşıklık ögelerini daha fazla kullanmışlardır.

4.3.1.4. Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Toplam Metin Bağdaşıklık Bulguları

Öğrencilerin toplam bağdaşıklığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Toplam Metin Bağdaşıklığına Ait Betimsel İstatistikler

Bağdaşıklık Ögesi	Az Gören (n=111)		Görme Engelli (n=113)		Gören (n=120)	
	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss	X (kullanım sıklığı)	Ss
1. Gönderim	17,45	12,71	16,43	11,96	20,50	12,37
2. Eksiltili Anlatım	3,14	3,22	3,72	3,21	4,55	4,01
3. Değiştirim	,94	1,89	2,61	2,37	2,84	2,51
4. Bağlama Öğeleri	16,65	11,98	12,36	9,77	17,90	11,19
5. Kelime Bağdaşıklığı	1,92	1,77	1,46	1,57	2,11	2,24
<i>Bağdaşıklık Toplam</i>	<i>39,92</i>	<i>27,39</i>	<i>36,76</i>	<i>24,30</i>	<i>47,78</i>	<i>28,29</i>

- "Gönderim" ögesinde gören (X=20,50) öğrencilerin gönderim ögesini toplam kullanım sıklığı ortalaması, az gören (X=17,45) ve görme engelli (X=16,43) öğrencilere göre daha yüksektir.
- "Eksiltili anlatım" ögesinde gören (X=4,55) öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini toplam kullanım sıklığı az gören (X=3,14) ve görme engelli (X=3,72) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- "Değiştirim" ögesinde gören (X=2,84) öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=2,61) ve görme engelli (X=,94) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- "Bağlama öğeleri"nde gören (X=17,90) öğrencilerin bağlama öğelerini toplam kullanım sıklığı ortalaması, az gören (X=16,65) ve görme engelli (X=12,36) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.
- "Kelime bağdaşıklığı" ögesinde gören (X=2,11) öğrencilerin kelime bağdaşıklığı ögesini toplam kullanım sıklığı, az gören (X=1,92) ve görme engelli (X=1,46) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; gören (X=47,78) öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini toplam kullanım sıklığı ortalamasının az gören (X=39,92) ve görme engelli (X=36,76) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin görme durumuna göre metin bağdaşıklığı toplamalarının farklılaşıp

farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur. Ayrıca, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da verilmiştir.

Tablo 35.

Öğrencilerin Metin Bağdaşıklığı Toplamlarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Bağdaşıklık Ögesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gönderim	Gruplararası	1048,142	2	524,071	3,433	,033	G > GE
	Gruplariçi	52055,320	341	152,655			
	Toplam	53103,462	343				
Eksiltili Anlatım	Gruplararası	117,100	2	58,550	4,738	,009	G > AG
	Gruplariçi	4213,781	341	12,357			
	Toplam	4330,881	343				
Değiştirim	Gruplararası	242,300	2	121,150	23,202	,000	G > GE
	Gruplariçi	1780,535	341	5,222			G > AG
	Toplam	2022,834	343				
Bağlama Öğeleri	Gruplararası	1940,911	2	970,455	7,990	,000	AG > GE
	Gruplariçi	41417,915	341	121,460			G > GE
	Toplam	43358,826	343				
Kelime Bağdaşıklığı	Gruplararası	26,346	2	13,173	3,670	,026	G > GE
	Gruplariçi	1223,861	341	3,589			
	Toplam	1250,206	343				
Bağdaşıklık Toplam	Gruplararası	7544,033	2	3772,017	5,272	,006	G > GE
	Gruplariçi	243966,339	341	715,444			
	Toplam	251510,372	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- "Gönderim" ögesinde görme durumu açısından öğrencilerin gönderim ögesini toplam kullanım sıklığı ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2/341)}=3,433$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu, görme engelli öğrencilerle kıyaslandığında gören öğrencilerin yazarken gönderim ögesine daha fazla yer verdiklerini gösterir niteliktedir. Diğer öğrenci grupları arasında ise anlamlı farklılık yoktur.
- "Eksiltili anlatım" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin eksiltili anlatım ögesini toplam kullanım sıklıkları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır ($F_{(2/341)}=4,738$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; az gören ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, az gören öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin yazarken eksiltili anlatım ögesini daha fazla kullandıklarına işaret etmektedir.
- "Değiştirim" ögesinde görme durumu açısından öğrencilerin değiştirim ögesini

toplam kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)}=23,202$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; az gören ile görme engelli ve az gören ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum, az gören ve görme engelli öğrencilere göre gören öğrencilerin yazarken değiştirim ögesine daha fazla yer verdiklerini göstermiştir. Diğer öğrencilerin değiştirim ögesini kullanım sıklıkları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

- "*Bağlama ögeleri*"nde görme durumuna göre öğrencilerin bağlama ögelerini toplam kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(2/341)}=7,990$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; az gören ile görme engelli ve gören ile görme engelli öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Gören öğrencilerin görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla yazarken bağlama ögelerini kullanım sıklığının daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma sıklıkları ise istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>.05$).
- "*Kelime bağdaşıklığı*" ögesinde görme durumuna öğrencilerin bağlama ögelerini toplam kullanım sıklığı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2/341)}=3,670$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu durum, gören öğrencilerin görme engelli öğrencilere göre yazarken kelime bağdaşıklığı ögesini daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Diğer öğrencilerin arasında ise anlamlı farklılık elde edilmemiştir.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; görme durumuna göre öğrencilerin toplam metin bağdaşıklıkları anlamlı düzeyde bir farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=5,272$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, gören öğrencilerin görme engelli öğrencilere göre yazarken bağdaşıklık ögelerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Diğer öğrenciler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

4.3.2. Metin Türüne Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin türüne göre metin bağdaşıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 36'da gösterilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin metin bağdaşıklıklarındaki farklılıkların hangi metin türleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 36.

Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Metin Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amaxyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	1881,682	2	940,841	7,699	,001	A > İE
	Gruplariçi	40329,459	330	122,210			A > BV
	Toplam	42211,141	332				
Görme Engelli	Gruplararası	493,758	2	246,879	2,195	,113	-
	Gruplariçi	37788,425	336	112,466			
	Toplam	38282,183	338				
Gören	Gruplararası	3309,772	2	1654,886	9,713	,000	A > İE
	Gruplariçi	60824,350	357	170,376			BV > İE
	Toplam	64134,122	359				

İE: İkna Edici Metin, A: Anı Metni, BV: Bilgi Verici Metin, $p < 0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türüne göre metin bağdaşıklık ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F_{(2/330)}=7,699$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; anı ile ikna edici ve anı ile bilgi verici metin bağdaşıklıkları arasında anı metninin lehine olacak şekilde ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum, az gören öğrencilerin anı metni yazarken bağdaşıklık öğelerine daha fazla yer verdiğine işaret etmektedir.
- *Görme engelli öğrencilerin* metin türü açısından metin bağdaşıklık ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{(2/336)}=2,195$; $p > .05$). Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ilişkin metin bağdaşıklık ortalamaları birbirine benzer/yakındır.
- *Gören öğrencilerin* metin türüne göre metin bağdaşıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/357)}=9,713$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; anı ile ikna edici ve bilgi verici ile ikna edici metinler arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar bilgi verici metin yönündedir. Gören öğrenciler bilgi verici metin yazarken bağdaşıklık öğelerini daha fazla kullanmışlardır.

4.3.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre metin bağdaşıklıklarına ait betimsel bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.3.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre metin bağdaşıklığına ait betimsel istatistikler Tablo 37'de özetlenmiştir.

Tablo 37.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (kullanım sıklığı)	Ss
Anı	5	29	11,55	9,00
	6	25	13,80	10,61
	7	27	15,51	9,30
	8	30	24,50	17,48
İkna Edici	5	29	9,24	8,20
	6	25	11,24	11,08
	7	27	11,37	8,04
	8	30	17,93	12,01
Bilgi Verici	5	29	7,03	5,24
	6	25	8,52	7,28
	7	27	9,33	6,30
	8	30	17,83	12,13
Toplam	5	29	27,41	17,93
	6	25	33,56	22,99
	7	27	36,66	20,23
	8	30	59,63	33,67

- *Anı metninde*; az gören 8. sınıf (X=24,50) öğrencilerinin metin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı 5. (X=11,55), 6. (X=13,80) ve 7. sınıftaki (X=15,51) öğrencilerden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; az gören 8. sınıf (X=17,93) öğrencilerinin metin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı ortalamasının 5. (X=9,24), 6. (X=11,24) ve 7. sınıftaki (X=11,37) öğrencilerden daha yüksek olduğu öne çıkmıştır.
- *Bilgi verici metinde*; 8. sınıftaki (X=17,83) az gören öğrencilerin metin bağdaşıklık ortalamalarının 5. sınıf (X=7,03), 6. sınıf (X=8,52) ve 7. sınıftaki (X=9,33) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; az gören 8. sınıf (X=59,63) öğrencilerinin metin

bağdaşıklıkları 5. (X=27,41), 6. (X=33,56) ve 7. sınıftaki (X=36,66) öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 38'de raporlaştırılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da verilmiştir.

Tablo 38.

Az Gören Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	2838,281	3	946,094	6,292	,001	8 > 5
	Gruplariçi	16089,413	107	150,368			8 > 6
	Toplam	18927,694	110				
İkna Edici	Gruplararası	1267,336	3	422,445	4,222	,007	8 > 5
	Gruplariçi	10706,033	107	100,056			
	Toplam	11973,369	110				
Bilgi Verici	Gruplararası	2083,024	3	694,341	10,114	,000	8 > 5
	Gruplariçi	7345,372	107	68,648			8 > 6
	Toplam	9428,396	110				8 > 7
Toplam	Gruplararası	17488,271	3	5829,424	9,562	,000	8 > 5
	Gruplariçi	65230,161	107	609,628			8 > 6
	Toplam	82718,432	110				8 > 7

$p < 0,05$

- *Anı metninde;* az gören öğrencilerin anı metni bağdaşıklık ortalaması sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahiptir ($F_{(3/107)}=6,292$; $p<.05$). Bu farklılık ise 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıftaki az gören öğrenciler arasındadır. Anı metni bağdaşıklık ortalamalarının 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir (Tablo 37). Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere göre anı metni yazarken daha fazla bağdaşıklık ögesine yer verdiğini göstermektedir.
- *İkna edici metinde;* sınıf değişkeni açısından az gören öğrencilerin ikna edici metin bağdaşıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=4,222$; $p<.05$). Bu farklılık, 5 ile 8. sınıftaki öğrenciler arasındadır ve ikna edici metin bağdaşıklık ortalamaları 8. sınıf öğrencilerinin lehinedir (Tablo 37). Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre ikna edici metin yazarken daha fazla bağdaşıklık ögesine yer verdiğine işaret etmektedir.
- *Bilgi verici metinde;* sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin bilgi verici metin bağdaşıklıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür

($F_{(3/107)}=10,114$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda bu farklılıkların; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıftaki az gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilgi verici metin bağdaşıklık ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 37). Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken bağdaşıklık öğelerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

- *Toplam metin bağdaşıklığında*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin metin bağdaşıklığı toplamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(3/107)}=9,562$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi aracılığıyla 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıftaki az gören öğrenciler arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Az gören öğrencilerin metin bağdaşıklıkları 8. sınıf öğrencilerinin lehinedir. 8. sınıf öğrencileri 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla daha bağdaşık metinler yazmıştır.

4.3.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıklarına ait betimsel bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (kullanım sıklığı)	Ss
Anı	5	30	10,73	7,15
	6	29	13,89	13,47
	7	27	16,96	15,41
	8	27	14,55	9,61
İkna Edici	5	30	8,00	5,88
	6	29	12,82	11,91
	7	27	13,44	12,30
	8	27	12,40	8,84
Bilgi Verici	5	30	7,76	7,08
	6	29	10,75	10,57
	7	27	13,44	10,23
	8	27	13,33	10,10
Toplam	5	30	26,50	15,31
	6	29	37,48	29,06
	7	27	43,85	27,33
	8	27	40,29	20,94

- *Anı metninde*; 7. sınıftaki ($X=16,96$) görme engelli öğrencilerin anı metni

bağdaşıklık ortalaması 5. (X=10,73), 6. (X=13,89) ve 8. (X=14,55) sınıftaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

- *İkna edici metinde*; görme engelli 7. sınıf (X=13,44) öğrencilerinin ikna edici metin bağdaşıklıkları 5. (X=8,00), 6. (X=12,82) ve 8. (X=12,40) sınıf öğrencilerinden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- *Bilgi verici metinde*; görme engelli 7. sınıf (X=13,44) öğrencilerinin bilgi verici metin bağdaşıklık ortalaması 5. (X=7,76), 6. (X=10,75) ve 8. (X=13,33) sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; görme engelli 7. sınıf (X=43,85) öğrencilerinin metin bağdaşıklığı toplamı 5. (X=26,50), 6. (X=37,48) ve 8. (X=40,29) sınıftaki görme engelli öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 40'ta raporlaştırılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 40.

Görme Engelli Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	565,495	3	188,498	1,356	,260	-
	Gruplariçi	15150,186	109	138,993			
	Toplam	15715,681	112				
İkna Edici	Gruplararası	541,951	3	180,650	1,799	,152	-
	Gruplariçi	10947,323	109	100,434			
	Toplam	11489,274	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	618,125	3	206,042	2,254	,086	-
	Gruplariçi	9965,344	109	91,425			
	Toplam	10583,469	112				
Toplam	Gruplararası	4868,770	3	1622,923	2,887	,039	-
	Gruplariçi	61281,778	109	562,218			
	Toplam	66150,549	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin anı metni bağdaşıklık ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmamıştır ($F_{(3/109)}=1,356$; $p > .05$). Anı metni yazarken görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri bağdaşıklık öğelerini

birbirlerine benzer/yakın sıklıkta kullanmışlardır.

- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin ikna edici metin bağdaşıklık ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F_{(3/109)}=1,799$; $p>.05$). Bu durum, görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazarken bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının birbirlerine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin bilgi verici metin bağdaşıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir ($F_{(3/109)}=2,254$; $p>.05$). Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri bilgi verici metinde, birbirlerine benzer/yakın sıklıkta bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklık toplamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F_{(3/109)}=2,287$; $p<.05$). Görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklık toplamalarının 7. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 39). Bu durum, görme engelli 7. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki görme engelli öğrencilere kıyasla bağdaşıklık öğelerini daha fazla kullandıklarına işaret etmektedir.

4.3.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Bağdaşıklığı

Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıklarına ait betimsel istatistikler Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Bağdaşıklıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (kullanım sıklığı)	Ss
Anı	5	30	15,40	9,98
	6	30	17,70	10,95
	7	30	19,20	15,73
	8	30	19,53	14,88
İkna Edici	5	30	12,66	10,88
	6	30	9,30	6,30
	7	30	9,56	8,47
	8	30	15,03	11,53
Bilgi Verici	5	30	11,13	8,53
	6	30	11,60	8,15
	7	30	32,80	21,22
	8	30	17,20	10,16
Toplam	5	30	39,20	25,39
	6	30	38,70	18,63
	7	30	61,73	34,82
	8	30	51,76	26,63

- *Anı metninde*; gören 8. sınıf (X=19,53) öğrencilerinin anı metni bağdaşıklığı 5. (X=15,40), 6. (X=17,70) ve 7. (X=19,20) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
- *İkna edici metinde*; 5. (X=12,66), 6. (X=9,30) ve 7. (X=9,56) sınıftaki gören öğrencilerle kıyaslandığında 8. sınıf (X=15,03) öğrencilerinin ikna edici metin bağdaşıklık ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; gören 7. sınıf (X=32,80) öğrencilerinin bilgi verici metin bağdaşıklığı 5. (X=11,13), 6. (X=11,60) ve 8. (X=17,20) sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; 5. (X=39,20), 6. (X=38,70) ve 8. (X=51,76) sınıflardaki gören öğrencilerle kıyaslandığında 7. sınıf (X=61,73) öğrencilerinin daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 42'de gösterilmiştir. Ek olarak, analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 42.

Gören Öğrencilerin Metin Bağdaşıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	319,025	3	106,342	,618	,605	-
	Gruplariçi	19973,767	116	172,188			
	Toplam	20292,792	119				
İkna Edici	Gruplararası	670,292	3	223,431	2,462	,066	-
	Gruplariçi	10529,300	116	90,770			
	Toplam	11199,592	119				
Bilgi Verici	Gruplararası	9229,700	3	3076,567	17,753	,000	7 > 5
	Gruplariçi	20102,267	116	173,295			7 > 6
	Toplam	29331,967	119				7 > 8
Toplam	Gruplararası	10998,967	3	3666,322	5,032	,003	7 > 5
	Gruplariçi	84510,333	116	728,537			7 > 6
	Toplam	95509,300	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin anı metni bağdaşıklık ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmamıştır ($F_{(3/116)}=,618$; $p>.05$). Bu bulgu, gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anı metni yazarken bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının birbirlerine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin ikna edici metin bağdaşıklık ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F_{(3/116)}=2,462$; $p>.05$). Bu sonuç, gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazarken bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının birbirlerine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin bilgi verici metin bağdaşıklıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3/116)}=17,753$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılıkların; 5 ile 7, 6 ile 7 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, gören öğrencilerin bilgi verici metin bağdaşıklık ortalamalarının 7. sınıftaki öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 41). Bu durum, gören 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıftaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin yazarken bağdaşıklık öğelerine daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.
- *Toplam metin bağdaşıklığında*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin metin bağdaşıklığı toplamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(3/116)}=5,032$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi aracılığıyla 5 ile 7 ve 6 ile 7. sınıftaki

gören öğrenciler arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, gören öğrencilerin metin bağdaşıklığı toplamalarının 7. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 41). Bu bulgu, gören 7. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık öğelerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

4.4. Metin Elementlerine İlişkin Bulgular

Metin elementlerine ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.4.1. Görme Durumuna Göre Metin Elementleri Bulguları

Öğrencilerin görme durumuna ilişkin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerine ait betimsel istatistikler Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerinin Betimsel İstatistikleri

Metin Türü	Görme Durumu	n	X (element kullanımı)	Ss	
Anı	Az Gören	111	8,14	5,01	
	Görme Engelli	113	5,25	3,43	
	Gören	120	7,69	4,61	
İkna Edici	Örgü	Az Gören	111	5,36	1,99
		Görme Engelli	113	4,61	1,22
		Gören	120	4,57	1,13
	Kurgu	Az Gören	111	9,34	4,01
		Görme Engelli	113	10,75	4,09
		Gören	120	10,10	4,86
	İnandırıcılık	Az Gören	111	4,23	1,70
		Görme Engelli	113	3,73	,94
		Gören	120	3,80	1,21
	Anlatım	Az Gören	111	3,28	1,83
		Görme Engelli	113	2,57	,74
		Gören	120	2,75	1,13
	Dış Yapı	Az Gören	111	3,61	1,90
		Görme Engelli	113	4,77	1,97
		Gören	120	5,40	2,54
	İkna Toplam	Az Gören	111	26,09	9,89
		Görme Engelli	113	26,54	7,48
		Gören	120	26,70	9,20
Bilgi Verici	Az Gören	111	16,00	6,34	
	Görme Engelli	113	15,31	4,93	
	Gören	120	19,00	7,20	
Toplam	Az Gören	111	50,23	17,58	
	Görme Engelli	113	47,12	11,50	
	Gören	120	53,40	15,57	

- *Anı metninde*; az gören öğrencilerin ($X=8,14$) metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının görme engelli ($X=5,25$) ve gören ($X=7,69$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde*; metin elementleri örgü, kurgu, inandırıcılık, anlatım, dış yapı ve toplam kategorilerinde incelenmiştir. Buna göre;
 - "*Örgü*" ögesinde az gören ($X=5,36$) öğrencilerin örgü elementini kullanım sıklıkları gören ($X=4,57$) ve görme engelli ($X=4,61$) öğrencilere göre daha yüksektir.
 - "*Kurgu*" ögesinde görme engelli ($X=10,75$) öğrencilerin kurgu elementini kullanım sıklıkları gören ($X=10,10$) ve az gören ($X=9,34$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
 - "*İnandırıcılık*" ögesinde az gören ($X=4,23$) öğrencilerin inandırıcılık elementini kullanım sıklığı ortalamasının gören ($X=3,80$) ve görme engelli ($X=3,73$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.
 - "*Anlatım*" ögesinde az gören ($X=3,28$) öğrencilerin anlatım elementini kullanım sıklığı ortalaması, gören ($X=2,75$) ve görme engelli ($X=2,57$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.,
 - "*Dış yapı*" ögesinde gören ($X=5,40$) öğrencilerin dış yapı elementini kullanım sıklığı az gören ($X=3,61$) ve görme engelli ($X=4,77$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.
 - *İkna edici metin elementleri toplamında*; gören ($X=26,70$) öğrencilerin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının az gören ($X=26,09$) ve görme engelli ($X=26,54$) öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- *Bilgi verici metinde*; gören ($X=19,00$) öğrencilerinin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları az gören ($X=16,00$) ve görme engelli ($X=15,31$) öğrencilere göre daha yüksektir.
- *Toplam metin elementlerinde*; gören ($X=53,40$) öğrencilerin metin elementleri toplamı, görme engelli ($X=47,12$) ve az gören ($X=50,23$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin görme durumu açısından metin elementlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 44.

Öğrencilerin Metin Elementlerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amaxıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	545,666	2	272,833	14,052	,000	AG > GE
	Gruplariçi	6620,843	341	19,416			G > GE
	Toplam	7166,509	343				
Örgü	Gruplararası	44,429	2	22,214	9,944	,000	AG > G
	Gruplariçi	761,778	341	2,234			AG > GE
	Toplam	806,206	343				
Kurgu	Gruplararası	111,539	2	55,769	2,945	,054	-
	Gruplariçi	6457,645	341	18,937			
	Toplam	6569,183	343				
İkna Edici	Gruplararası	16,344	2	8,172	4,687	,010	AG > GE
	Gruplariçi	594,537	341	1,744			
	Toplam	610,881	343				
Anlatım	Gruplararası	30,963	2	15,482	9,026	,000	AG > GE
	Gruplariçi	584,885	341	1,715			AG > G
	Toplam	615,849	343				
Dış Yapı	Gruplararası	190,069	2	95,035	20,194	,000	GE > AG
	Gruplariçi	1604,803	341	4,706			G > AG
	Toplam	1794,872	343				
İkna Edici Toplam	Gruplararası	23,473	2	11,736	,147	,863	-
	Gruplariçi	27133,873	341	79,571			
	Toplam	27157,346	343				
Bilgi Verici	Gruplararası	904,012	2	452,006	11,556	,000	G > AG
	Gruplariçi	13337,523	341	39,113			G > GE
	Toplam	14241,535	343				
Toplam	Gruplararası	2299,659	2	1149,829	5,047	,007	G > GE
	Gruplariçi	77693,167	341	227,839			
	Toplam	79992,826	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- *Anı metninde*; görme durumuna göre öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)}=14,052$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılıkların; az gören ile görme engelli ve gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları az gören öğrencilerin lehinedir (Tablo 43). Bu bulgu, görme engelli ve gören öğrencilere göre az gören öğrencilerin anı metni yazarken metin elementlerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

- *İkna edici metinde*; metin elementleri örgü, kurgu, inandırıcılık, anlatım, dış yapı ve toplam kategorileri kapsamında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Buna göre;
 - "*Örgü*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin örgü elementini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)}=9,944$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; az gören ile görme engelli ve az gören ile gören öğrenciler arasında az gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gören ve görme engelli öğrencilere kıyasla az gören öğrenciler ikna edici metin yazarken örgü elementini daha fazla kullanmışlardır.
 - "*Kurgu*" ögesinde görme durumu açısından öğrencilerin kurgu elementini kullanım sıklığı ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmamıştır ($F_{(2/341)}=2,945$; $p>.05$). İkna edici metin yazarken, görme engelli, az gören ve gören öğrenciler birbirlerine yakın düzeyde kurgu elementi kullanmıştır.
 - "*İnandırıcılık*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin inandırıcılık elementini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($F_{(2/341)}=4,687$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda; az gören ile görme engelli öğrenciler arasında az gören öğrencilerin lehine olacak şekilde istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görme engelli öğrencilere kıyasla az gören öğrenciler ikna edici metin yazarken inandırıcılık elementini daha fazla kullanmışlardır.
 - "*Anlatım*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin anlatım elementini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=9,026$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre; az gören ile gören öğrenciler arasında az gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum, az gören öğrencilerin gören öğrencilere göre anlatım elementini daha fazla kullandıklarına işaret etmektedir.
 - "*Dış yapı*" ögesinde görme durumuna göre öğrencilerin dış yapı elementini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($F_{(2/341)}=20,194$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; az gören ile görme engelli ve az gören ile gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar ise gören öğrencilerin lehinedir. Görme engelli ve az gören öğrencilerle

kıyaslandığında gören öğrenciler ikna edici metin yazarken dış yapı elementini daha fazla kullanmışlardır.

- *İkna edici metin elementleri toplamında;* görme durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklığı toplamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2/341)}=,147$; $p>.05$). Bu sonuç, ikna edici metin yazarken görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kullandıkları metin elementlerinin birbirlerine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde;* görme durumuna göre öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=11,556$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılıkların; az gören ile gören ve görme engelli ile gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu, görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin bilgi verici metin yazarken daha metin elementi kullandığını göstermiştir.
- *Toplam metin elementlerinde;* görme durumuna göre öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklığı toplamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=5,047$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre görme engelli ile gören öğrenciler arasında gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum, görme engelli öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin yazarken metin elementlerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

4.4.2. Metin Türüne Göre Metin Elementleri Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin türüne göre metin elementlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 45'te verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin metin elementlerindeki farklılıkların hangi metin türleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 45.

Öğrencilerin Metin Elementlerinin Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	17966,511	2	8983,255	165,089	,000	İE > A
	Gruplariçi	17956,793	330	54,415			İE > BV
	Toplam	35923,303	332				BV > A
Görme Engelli	Gruplararası	25640,018	2	12820,009	416,989	,000	İE > A
	Gruplariçi	10330,071	336	30,744			İE > BV
	Toplam	35970,088	338				BV > A
Gören	Gruplararası	21959,622	2	10979,811	208,440	,000	İE > A
	Gruplariçi	18805,375	357	52,676			İE > BV
	Toplam	40764,997	359				BV > A

İE: İkna Edici Metin, A: Anı Metni, BV: Bilgi Verici Metin, $p < 0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türü açısından metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/330)}=165,089$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılıkların; ikna edici ile bilgi verici, ikna edici ile anı ve bilgi verici ile anı metni arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, az gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklıklarının metin türü bağlamında değiştiğini/farklılaştığını göstermektedir.
- *Görme engelli öğrencilerin* metin türüne göre metin elementlerini kullanım sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığa sahiptir ($F_{(2/336)}=416,989$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre bu farklılıklar; ikna edici ile bilgi verici, ikna edici ile anı ve bilgi verici ile anı metni arasındadır. Bu bulgu, görme engelli öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklıklarının metin türü açısından değiştiğine/farklılaştığına işaret etmektedir.
- *Gören öğrencilerin* metin türüne göre metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2/357)}=208,440$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılık; ikna edici ile bilgi verici, ikna edici ile anı ve bilgi verici ile anı metni arasındadır. Bu sonuçlar, gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklıklarının metin türü açısından değiştiğini/farklılaştığını göstermektedir.

4.4.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerine ait bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.4.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X (element kullanımı)	Ss
Anı	5	29	5,65	4,40
	6	25	7,44	5,13
	7	27	7,66	4,44
	8	30	11,56	4,25
İkna Edici	5	29	22,86	7,52
	6	25	23,68	9,56
	7	27	26,33	10,13
	8	30	31,00	10,40
Bilgi Verici	5	29	13,68	4,43
	6	25	14,20	5,67
	7	27	16,11	5,81
	8	30	19,63	7,42
Toplam	5	29	42,20	13,55
	6	25	45,32	16,67
	7	27	50,11	16,65
	8	30	62,20	16,81

- *Anı metninde;* 8. sınıftaki (X=11,56) az gören öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının 5. (X=5,65), 6. (X=7,44) ve 7. (X=7,66) sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- *İkna edici metinde;* az gören 8. sınıf (X=31,00) öğrencilerinin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının 5. (X=22,86), 6. (X=23,68) ve 7. (X=26,33) sınıf öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- *Bilgi verici metinde;* az gören 8. sınıf (X=19,63) öğrencilerinin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklıkları 5. (X=13,68), 6. (X=14,20) ve 7. (X=16,11) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin elementlerinde;* az gören 8. sınıf (X=62,20) öğrencilerinin metin elementleri toplamı 5. (X=42,20), 6. (X=45,32) ve 7. (X=50,11) sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen bulgular

Tablo 47'de raporlaştırılmıştır. Ayrıca farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 47.

Az Gören Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	549,615	3	183,205	8,854	,000	8 > 5
	Gruplariçi	2214,078	107	20,692			8 > 6
	Toplam	2763,694	110				8 > 7
İkna Edici	Gruplararası	1172,211	3	390,737	4,360	,006	8 > 5
	Gruplariçi	9588,888	107	89,616			8 > 6
	Toplam	10761,099	110				
Bilgi Verici	Gruplararası	632,160	3	210,720	5,934	,001	8 > 5
	Gruplariçi	3799,840	107	35,513			8 > 6
	Toplam	4432,000	110				
Toplam	Gruplararası	6768,245	3	2256,082	8,865	,000	8 > 5
	Gruplariçi	27229,665	107	254,483			8 > 6
	Toplam	33997,910	110				8 > 7

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım sıklıkları istatistiksel açıdan farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=8,854$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre bu farklılıklar; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıflar arasındadır. Anı metni elementlerini kullanım sıklığı, 8. Sınıftaki öğrencilerin lehinedir (Tablo 46). Bu sonuç, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla anı metni yazarken metin elementlerine daha fazla yer verdiklerini gösterir niteliktedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından az gören öğrencilerin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=4,360$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılıkların; 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıflar arasında olduğunu göstermiş ve 8. sınıf az gören öğrencilerin lehine ikna edici metin elementleri kullanımının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 46). Bu bulgu, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla ikna edici metin elementlerini daha fazla kullandıklarına işaret etmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=5,934$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre bu farklılıkların; 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıflar arasında olduğu ve bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı

ortalamalarının az gören 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 46).

- *Toplam metin elementlerinde;* sınıf düzeyi açısından az gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklığı toplamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=8,865$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da bu farklılıkların; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıflar arasında olduğunu göstermiş ve metin elementleri kullanım sıklığı toplamının az gören 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 46). Az gören 8. sınıf öğrencileri metin elementlerini daha fazla kullanmışlardır.

4.4.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (element kullanımı)	Ss
Anı	5	30	4,63	2,85
	6	29	5,03	4,00
	7	27	5,96	3,96
	8	27	5,48	2,76
İkna Edici	5	30	24,76	5,25
	6	29	26,89	8,94
	7	27	26,96	7,62
	8	27	27,74	7,80
Bilgi Verici	5	30	13,90	3,88
	6	29	14,89	4,91
	7	27	16,07	4,42
	8	27	16,59	6,12
Toplam	5	30	43,30	9,04
	6	29	46,82	13,44
	7	27	49,00	10,30
	8	27	49,81	12,25

- *Anı metninde;* 7. sınıftaki ($X=5,96$) görme engelli öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım sıklığı ortalamasının 5. ($X=4,63$), 6. ($X=5,03$) ve 8. ($X=5,48$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde;* görme engelli 8. sınıf ($X=27,74$) öğrencilerinin ikna edici metin

elementlerini kullanım sıklığı ortalamasının 5. (X=24,76), 6. (X=26,89) ve 7. (X=26,96) sınıf öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- *Bilgi verici metinde*; görme engelli 8. sınıf (X=16,59) öğrencilerinin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalaması 5. (X=13,90), 6. (X=14,89) ve 7. (X=16,07) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin elementlerinde*; görme engelli 8. sınıf (X=49,81) öğrencilerinin metin elementlerini kullanım toplamı 5. (X=43,30), 6. (X=46,82) ve 7. (X=49,00) sınıflardaki görme engelli öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 49da özetlenmiştir.

Tablo 49.

Görme Engelli Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amaxıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	141,778	3	47,259	,839	,475	-
	Gruplariçi	6140,204	109	56,332			
	Toplam	6281,982	112				
İkna Edici	Gruplararası	27,922	3	9,307	,784	,505	-
	Gruplariçi	1293,636	109	11,868			
	Toplam	1321,558	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	124,771	3	41,590	1,742	,163	-
	Gruplariçi	2601,760	109	23,869			
	Toplam	2726,531	112				
Toplam	Gruplararası	731,753	3	243,918	1,886	,136	-
	Gruplariçi	14098,512	109	129,344			
	Toplam	14830,265	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin anı metni elementlerini kullanım sıklığı anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{(3/109)} = ,839$; $p > .05$). Görme engelli öğrenciler anı metni yazarken birbirlerine benzer/yakın sıklıkla metin elementleri kullanmışlardır.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklıkları farklılık göstermemiştir ($F_{(3/109)} = ,784$; $p > .05$). İkna edici metinde, görme engelli öğrencilerin birbirlerine benzer/yakın düzeyde metin elementlerini kullandıkları görülmektedir (Tablo 48).

- *Bilgi verici metinde*; görme engelli öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır ($F_{(3/109)}=1,742$; $p>.05$). Bu durum, bilgi verici metin yazarken görme engelli öğrencilerin birbirlerine benzer/yakın sıklıkla metin elementleri kullandıklarına işaret etmektedir.
- *Toplam metin elementlerinde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin elementleri kullanım sıklığı anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($F_{(3/109)}=1,886$; $p>.05$). Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri yazarken birbirlerine benzer/yakın sıklıkla metin elementlerini kullanmışlardır.

4.4.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Elementleri Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerine ilişkin betimsel bulguları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Elementlerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X (element kullanımı)	Ss
Anı	5	30	6,70	3,95
	6	30	8,03	4,58
	7	30	7,83	5,09
	8	30	8,20	4,83
İkna Edici	5	30	27,73	9,14
	6	30	25,00	8,04
	7	30	23,43	6,89
	8	30	30,66	10,98
Bilgi Verici	5	30	16,66	6,33
	6	30	16,80	6,27
	7	30	23,56	7,60
	8	30	19,00	6,60
Toplam	5	30	51,10	16,15
	6	30	49,83	13,23
	7	30	54,83	13,65
	8	30	57,86	18,19

- *Anı metninde*; gören 8. sınıf ($X=8,20$) öğrencilerinin anı metni elementlerini kullanım sıklığı ortalamasının 5. ($X=6,70$), 6. ($X=8,03$) ve 7. ($X=7,83$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- *İkna edici metinde*; gören 8. sınıf ($X=30,66$) öğrencilerinin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklığının 5. ($X=27,73$), 6. ($X=25,00$) ve 7. ($X=23,43$) sınıf

öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- *Bilgi verici metinde*; gören 7. sınıf ($X=23,56$) öğrencilerinin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalaması 5. ($X=16,66$), 6. ($X=16,80$) ve 8. ($X=19,00$) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin elementlerinde*; gören 8. sınıf ($X=57,86$) öğrencilerinin toplam metin elementleri 5. ($X=51,10$), 6. ($X=49,83$) ve 7. ($X=54,83$) sınıflardaki gören öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin elementlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilerek elde edilen bulgular Tablo 51'de raporlaştırılmıştır. Oluşan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 51.

Gören Öğrencilerin Metin Elementlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	41,358	3	13,786	,641	,590	-
	Gruplariçi	2494,233	116	21,502			
	Toplam	2535,592	119				
İkna Edici	Gruplararası	910,892	3	303,631	3,837	,012	8 > 7
	Gruplariçi	9179,900	116	79,137			
	Toplam	10090,792	119				
Bilgi Verici	Gruplararası	934,158	3	311,386	6,887	,000	7 > 5 7 > 6
	Gruplariçi	5244,833	116	45,214			
	Toplam	6178,992	119				
Toplam	Gruplararası	1200,492	3	400,164	1,678	,176	-
	Gruplariçi	27664,500	116	238,487			
	Toplam	28864,992	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin anı metni elementleri farklılık göstermemektedir ($F_{(3/116)} = ,641$; $p > .05$). Gören öğrenciler anı metni yazarken birbirlerine benzer/yakın sıklıkla metin elementi kullanmışlardır.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi bakımından gören öğrencilerin ikna edici metin elementlerini kullanım sıklıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3/116)} = 3,837$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre bu farklılık; 7 ile 8. sınıflar arasındadır. İkna edici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının gören 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu

görülmektedir (Tablo 50). Bu durum, gören 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla ikna edici metin elementlerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklıkları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/116)}=6,887$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre bu farklılık; 5 ile 7 ve 6 ile 8. sınıflar arasındadır. Bilgi verici metin elementlerini kullanım sıklığı ortalamalarının gören 7. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 50). Bu bulgu, gören 7. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. sınıflardaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin elementlerine daha fazla yer verdiklerini gösterir niteliktedir.
- *Toplam metin elementlerinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin metin elementlerini kullanım sıklığı toplamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($F_{(3/116)}=1,678$; $p>.05$). Gören öğrenciler, yazarken birbirlerine benzer/yakın düzeyde metin elementleri kullanmışlardır.

4.5. Metin Kalitesine İlişkin Bulgular

Metin kalitesine ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.5.1. Görme Durumuna Göre Metin Kalitesi Bulguları

Öğrencilerin görme durumuna göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitesine ait betimsel istatistikler Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerinin Betimsel İstatistikleri

Metin Türü	Görme Durumu	n	X	Ss
Anı	Az Gören	111	2,14	1,66
	Görme Engelli	113	1,33	1,62
	Gören	120	1,79	1,95
İkna Edici	Az Gören	111	1,90	1,70
	Görme Engelli	113	1,12	1,51
	Gören	120	1,07	1,55
Bilgi Verici	Az Gören	111	1,75	1,45
	Görme Engelli	113	1,29	1,65
	Gören	120	2,10	2,03
Toplam	Az Gören	111	5,80	4,02
	Görme Engelli	113	3,75	3,57
	Gören	120	4,96	4,33

- *Anı metninde*; az gören öğrencilerin ($X=2,14$) anı metni kalite ortalaması görme engelli ($X=1,33$) ve gören ($X=1,79$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; az gören ($X=1,90$) öğrencilerin ikna edici metin kalite ortalamasının gören ($X=1,07$) ve görme engelli ($X=1,12$) öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- *Bilgi verici metinde*; gören ($X=2,10$) öğrencilerin bilgi verici metin kalite ortalaması az gören ($X=1,75$) ve görme engelli ($X=1,29$) öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin kalitesinde*; az gören ($X=5,80$) öğrencilerin metin kalitesi toplamı, görme engelli ($X=3,75$) ve gören ($X=4,96$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin görme durumu açısından metin kalitelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 53'te sunulmuştur. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 53.

Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	36,782	2	18,391	5,935	,003	AG > GE
	Gruplariçi	1056,707	341	3,099			
	Toplam	1093,488	343				
İkna Edici	Gruplararası	48,520	2	24,260	9,614	,000	AG > GE
	Gruplariçi	860,500	341	2,523			
	Toplam	909,020	343				AG > G
Bilgi Verici	Gruplararası	38,169	2	19,085	6,290	,002	G > GE
	Gruplariçi	1034,595	341	3,034			
	Toplam	1072,765	343				
Toplam	Gruplararası	238,315	2	119,158	7,452	,001	AG > GE
	Gruplariçi	5452,568	341	15,990			
	Toplam	5690,884	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p < 0,05$

- *Anı metninde*; görme durumuna göre öğrencilerin anı metni kaliteleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(2/341)}=5,935$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılığın; az gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiş ve az gören öğrencilerin daha kaliteli metinler yazdıklarını göstermiştir.
- *İkna edici metinde*; görme durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin kaliteleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=9,614$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farklılıkların; az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ikna edici metin kalitelerinin az gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Tablo 52). Bu bulgu, görme engelli ve gören öğrencilerle kıyaslandığında az gören öğrencilerin ikna edici metinlerinin daha kaliteli olduğunu göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde*; görme durumuna göre öğrencilerin bilgi verici metinlere ait kalite ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=6,290$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre bu farklılık; görme engelli ile gören öğrenciler arasındadır. Gören öğrenciler daha kaliteli bilgi verici metin yazmışlardır.
- *Toplam metin kalitesinde*; görme durumuna göre öğrencilerin metin kalitesi toplamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=7,452$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi'ne göre; az gören ile görme engelli öğrenciler arasında farklılık tespit edilmiş ve az gören öğrencilerin metinlerinin daha kaliteli olduğu görülmüştür.

4.5.2. Metin Türüne Göre Metin Kalitesi Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin türüne göre metin kalitelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA'dan elde edilen bulgular Tablo 54'te verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin metin kalitelerindeki farklılıkların hangi metin türleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 54.

Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Metin Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi A amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	8,511	2	4,255	1,637	,196	-
	Gruplariçi	858,036	330	2,600			
	Toplam	866,547	332				
Görme Engelli	Gruplararası	2,838	2	1,419	,556	,574	-
	Gruplariçi	856,850	336	2,550			
	Toplam	859,687	338				
Gören	Gruplararası	66,372	2	33,186	9,578	,000	A > İE BV > İE
	Gruplariçi	1236,917	357	3,465			
	Toplam	1303,289	359				

İE: İkna Edici Metin, A: Anı Metni, BV: Bilgi Verici Metin, $p < 0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türüne göre metin kaliteleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2/330)}=1,637$; $p>.05$). Az gören öğrenciler birbirlerine benzer/yakın kalitede metinler yazmışlardır.
- *Görme engelli öğrencilerin* metin türü açısından metin kaliteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(2/336)}=.556$; $p>.05$). Bu durum, görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ilişkin metin kalitelerinin birbirlerine benzer/yakın olduğunu göstermektedir.
- *Gören öğrencilerin* metin türüne göre metin kaliteleri istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/357)}=9,578$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda da; anı ile ikna edici ve bilgi verici ile ikna edici metin kaliteleri arasında farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar ise bilgi verici metin lehinedir. Bu durum, gören öğrencilerin daha kaliteli bilgi verici metin yazdıklarına işaret etmektedir.

4.5.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre metin kalitelerine ait betimsel bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.5.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
Anı	5	29	1,51	1,40
	6	25	2,16	1,59
	7	27	1,92	1,79
	8	30	2,93	1,59
İkna Edici	5	29	1,27	1,48
	6	25	1,56	1,47
	7	27	2,14	1,83
	8	30	2,56	1,73
Bilgi Verici	5	29	1,31	1,03
	6	25	1,48	1,15
	7	27	1,51	1,55
	8	30	2,63	1,62
Toplam	5	29	4,10	3,10
	6	25	5,20	3,55
	7	27	5,59	4,37
	8	30	8,13	3,96

- *Anı metninde*; 8. sınıftaki (X=2,93) az gören öğrencilerin anı metni kalitesi 5. (X=1,51), 6. (X=2,16) ve 7. (X=1,92) sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; az gören 8. sınıf (X=2,56) öğrencilerinin ikna edici metin kalite ortalaması 5. (X=1,27), 6. (X=1,56) ve 7. (X=2,14) sınıf öğrencilerinden yüksektir.
- *Bilgi verici metinde*; az gören 8. sınıf (X=2,63) öğrencilerinin bilgi verici metin kalitesi 5. (X=1,31), 6. (X=1,48) ve 7. (X=1,51) sınıf öğrencilerine göre yüksektir.
- *Toplam metin kalitesinde*; az gören 8. sınıf (X=8,13) öğrencilerinin metin kalitesi toplamı 5. (X=4,10), 6. (X=5,20) ve 7. (X=5,59) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalama sahiptir.

Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerinin sınıf düzeyi

açısından farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilerek elde edilen bulgular Tablo 56'da raporlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 56.

Az Gören Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	31,374	3	10,458	4,079	,009	8 > 5
	Gruplariçi	274,320	107	2,564			
	Toplam	305,694	110				
İkna Edici	Gruplararası	29,183	3	9,728	3,605	,016	8 > 5
	Gruplariçi	288,727	107	2,698			
	Toplam	317,910	110				
Bilgi Verici	Gruplararası	32,278	3	10,759	5,695	,001	8 > 5
	Gruplariçi	202,154	107	1,889			8 > 6
	Toplam	234,432	110				8 > 7
Toplam	Gruplararası	256,965	3	85,655	5,995	,001	8 > 5
	Gruplariçi	1528,675	107	14,287			8 > 6
	Toplam	1785,640	110				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin anı metni kaliteleri istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(3/107)}=4,079$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre bu farklılığın 5 ile 8. sınıflar arasında olduğu ve anı metni kalitesinin 8. sınıftaki az gören öğrencilerin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 55). Bu bulgu, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha kaliteli anı metni yazdıklarını göstermektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından az gören öğrencilerin ikna edici metin kaliteleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/107)}=3,605$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılığın; 5 ile 8. sınıflar arasında olduğunu göstermiş ve metin kalitesinin 8. sınıf az gören öğrencilerin lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 55). Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla ikna edici metinlerinin daha kaliteli olduğunu göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin bilgi verici metin kalitelerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(3/107)}=5,695$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre ise bu farklılıkların; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, az

gören öğrencilerin bilgi verici metin kalitelerinin 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 55). Bu durum, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilere kıyasla bilgi verici metin kalitelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

- *Toplam metin kalitesinde*; sınıf düzeyi açısından az gören öğrencilerin metin kalitesi toplamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa sahiptir ($F_{(3/107)}=5,995$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılıkların; 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıflar arasında olduğunu göstermiştir. Az gören öğrencilerin metin kalitesi toplamaları 8. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuç, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere kıyasla metin kalitelerinin daha yüksek/iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.5.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X	Ss
Anı	5	30	,76	1,00
	6	29	1,48	1,76
	7	27	1,77	1,82
	8	27	1,37	1,71
İkna Edici	5	30	,70	,95
	6	29	1,34	1,65
	7	27	1,40	1,82
	8	27	1,07	1,49
Bilgi Verici	5	30	1,03	1,29
	6	29	1,03	1,67
	7	27	1,70	1,65
	8	27	1,44	1,92
Toplam	5	30	2,50	2,41
	6	29	3,86	3,74
	7	27	4,88	3,95
	8	27	3,88	3,80

- *Anı metninde*; görme engelli 7. sınıf ($X=1,77$) öğrencilerinin anı metni kalitesi 5. ($X=,76$), 6. ($X=1,48$) ve 8. ($X=1,37$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; görme engelli 7. sınıf ($X=1,40$) öğrencilerinin ikna edici metin

kalitesinin 5. (X=,70), 6. (X=1,34) ve 8. (X=1,07) sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

- *Bilgi verici metinde*; görme engelli 7. sınıf (X=1,70) öğrencilerinin bilgi verici metin kalitesi 5. (X=1,03), 6. (X=1,03) ve 8. (X=1,44) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin kalitesinde*; görme engelli 7. sınıf (X=4,88) öğrencilerinin metin kalitesi toplamı 5. (X=2,50), 6. (X=3,86) ve 8. (X=3,88) sınıflardaki görme engelli öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 58'de raporlaştırılmıştır.

Tablo 58.

Görme Engelli Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	15,650	3	5,217	2,034	,113	-
	Gruplariçi	279,571	109	2,565			
	Toplam	295,221	112				
İkna Edici	Gruplararası	9,043	3	3,014	1,329	,269	-
	Gruplariçi	247,222	109	2,268			
	Toplam	256,265	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	9,134	3	3,045	1,120	,344	-
	Gruplariçi	296,228	109	2,718			
	Toplam	305,363	112				
Toplam	Gruplararası	82,780	3	27,593	2,234	,088	-
	Gruplariçi	1346,282	109	12,351			
	Toplam	1429,062	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin kaliteleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(3/109)}=2,034$; $p>.05$). Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer/yakın kalitede anı metni yazmışlardır.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin metin kaliteleri anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir ($F_{(3/109)}=1,329$; $p>.05$). Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer/yakın kalitede ikna edici metin yazmışlardır.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin

kalitelerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3/109)}=1,120$; $p>.05$). Bu durum, görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın kalitede bilgi verici metin yazdıklarını göstermektedir.

- *Toplam metin kalitesinde*; sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin metin kalitesi toplamı anlamlı düzeyde farklılığa sahip değildir ($F_{(3/109)}=2,234$; $p>.05$). Görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin metin kalitesi toplamalarının birbirlerine benzer/yakın olduğu görülmüştür (Tablo 57).

4.5.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Kalitesi Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Kalitelerine Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X	Ss
Anı	5	30	1,36	1,77
	6	30	1,63	1,73
	7	30	1,96	1,99
	8	30	2,20	2,28
İkna Edici	5	30	1,26	1,77
	6	30	,70	,91
	7	30	,60	,96
	8	30	1,73	2,01
Bilgi Verici	5	30	1,10	1,51
	6	30	1,43	1,65
	7	30	3,73	2,09
	8	30	2,13	1,83
Toplam	5	30	3,73	4,67
	6	30	3,76	3,30
	7	30	6,30	3,94
	8	30	6,06	4,76

- *Anı metninde*; gören 8. sınıf ($X=2,20$) öğrencilerinin anı metni kalitesi 5. ($X=1,36$), 6. ($X=1,63$) ve 7. ($X=1,96$) sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; gören 8. sınıf ($X=1,73$) öğrencilerinin ikna edici metin kalitesinin 5. ($X=1,26$), 6. ($X=,70$) ve 7. ($X=,60$) sınıf öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; gören 7. sınıf ($X=3,73$) öğrencilerinin bilgi verici metin kalite ortalaması 5. ($X=1,10$), 6. ($X=1,43$) ve 8. ($X=2,13$) sınıftaki öğrencilere kıyasla

daha yüksektir.

- *Toplam metin kalitesinde*; gören 7. sınıf ($X=6,30$) öğrencilerinin metin kalitesi toplamı 5. ($X=3,73$), 6. ($X=3,76$) ve 8. ($X=6,06$) sınıflardaki gören öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalama sahiptir.

Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin kalitelerinin sınıf düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilerek elde edilen bulgular Tablo 60'da raporlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 60.

Gören Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	12,092	3	4,031	1,054	,372	-
	Gruplariçi	443,700	116	3,825			
	Toplam	455,792	119				
İkna Edici	Gruplararası	25,092	3	8,364	3,714	,014	8 > 7
	Gruplariçi	261,233	116	2,252			
	Toplam	286,325	119				
Bilgi Verici	Gruplararası	123,400	3	41,133	12,847	,000	7 > 5 7 > 6 7 > 8
	Gruplariçi	371,400	116	3,202			
	Toplam	494,800	119				
Toplam	Gruplararası	178,467	3	59,489	3,351	,021	-
	Gruplariçi	2059,400	116	17,753			
	Toplam	2237,867	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin metin kaliteleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(3/116)}=1,054$; $p > .05$). Bu bulgu, gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine yakın kalitede anı metni yazdıklarına işaret etmektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin ikna edici metin kaliteleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/116)}=3,714$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılığın; 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğunu göstermiş ve ikna edici metin kalitesinin gören 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 59). Bu bulgu, gören 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha kaliteli ikna edici metin yazdıklarını gösterir niteliktedir.

- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin bilgi verici metin kalite ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(3/116)}=12,847$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına göre bu farklılıkların; 5 ile 7, 6 ile 7 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğu ve bilgi verici metin kalitelerinin gören 7. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 59). Gören 7. sınıf öğrencileri 5, 6 ve 8. sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha kaliteli bilgi verici metinler yazmışlardır.
- *Toplam metin kalitesinde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin metin kalitesi toplamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(3/116)}=3,351$; $p<.05$). Metin kalitesi toplamaları, gören 7. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksektir (Tablo 59). Bu bulgu, gören 7. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere kıyasla metin kalitesi toplamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6. Metin Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Metin tutarlılığına ilişkin bulgular; araştırma soruları kapsamında görme durumu, metin türü ve sınıf düzeyi olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.6.1. Görme Durumuna Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Öğrencilerin görme durumuna göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61.

Öğrencilerin Görme Durumuna Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarının Betimsel İstatistikleri

Metin Türü	Görme Durumu	N	X	Ss
Anı	Az Gören	111	1,46	1,25
	Görme Engelli	113	,72	1,09
	Gören	120	1,11	1,35
İkna Edici	Az Gören	111	1,09	1,21
	Görme Engelli	113	,58	1,03
	Gören	120	,60	1,04
Bilgi Verici	Az Gören	111	1,12	1,12
	Görme Engelli	113	,71	1,05
	Gören	120	1,32	1,43
Toplam	Az Gören	111	3,69	2,98
	Görme Engelli	113	2,02	2,35
	Gören	120	3,04	3,05

- *Anı metninde*; az gören öğrencilerin ($X=1,46$) anı metni tutarlılığı görme engelli ($X=,72$) ve gören ($X=1,11$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; az gören ($X=1,09$) öğrencilerin ikna edici metin tutarlılık ortalamasının gören ($X=,60$) ve görme engelli ($X=,58$) öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- *Bilgi verici metinde*; gören ($X=1,32$) öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılığı az gören ($X=1,12$) ve görme engelli ($X=,71$) öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; az gören ($X=3,69$) öğrencilerin metin tutarlılık toplamı, görme engelli ($X=2,02$) ve gören ($X=3,04$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin görme durumu açısından metin tutarlılıklarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 62'de sunulmuştur. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 62.

Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Görme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	30,937	2	15,469	10,019	,000	AG > GE
	Gruplariçi	526,502	341	1,544			
	Toplam	557,439	343				
İkna Edici	Gruplararası	19,327	2	9,664	7,995	,000	AG > GE AG > G
	Gruplariçi	412,161	341	1,209			
	Toplam	431,488	343				
Bilgi Verici	Gruplararası	22,221	2	11,110	7,407	,001	AG > GE G > GE
	Gruplariçi	511,497	341	1,500			
	Toplam	533,718	343				
Toplam	Gruplararası	158,423	2	79,212	9,962	,000	AG > GE G > GE
	Gruplariçi	2711,298	341	7,951			
	Toplam	2869,721	343				

GE: Görme Engelli, AG: Az Gören, G: Gören, $p<0,05$

- *Anı metninde*; görme durumuna göre öğrencilerin anı metni tutarlılıkları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F_{(2/341)}=10,019$; $p<.05$). Bu farklılığın az gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu ve az gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Tablo 61). Bu bulgu, görme engelli ve gören öğrencilerle kıyaslandığında az gören öğrencilerin daha tutarlı anı metni yazdıklarını

göstermektedir.

- *İkna edici metinde*; görme durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin tutarlılık ortalamaları anlamlı farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=7,995$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise bu farkın; az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin ikna edici metin tutarlılıklarının az gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Tablo 61). Buna göre; az gören öğrencilerin ikna edici metinleri daha tutarlıdır.
- *Bilgi verici metinde*; görme durumu açısından görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılıkları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($F_{(2/341)}=7,407$; $p<.05$). Bu farklılıkların; az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında olduğu ve gören öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 61). Bu bulgu, görme engelli ve az gören öğrencilere kıyasla gören öğrencilerin bilgi verici metinlerinin daha tutarlı olduğunu göstermektedir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; görme durumuna göre öğrencilerin metin tutarlılık toplamaları istatistiksel açıdan farklılığa sahiptir ($F_{(2/341)}=9,962$; $p<.05$). Az gören ile gören ve az gören ile görme engelli öğrenciler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. İkna edici metin tutarlılık toplamaları az gören öğrencilerin lehinedir (Tablo 61). Bu bulgu, görme engelli ve gören öğrencilere kıyasla az gören öğrencilerin daha tutarlı metinler yazdığına işaret etmektedir.

4.6.2. Metin Türüne Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin türüne göre metin tutarlılıklarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 63'te verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin metin tutarlılıklarındaki farklılıkların hangi metin türleri arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları da gösterilmiştir.

Tablo 63.

Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Görme Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Az Gören	Gruplararası	9,411	2	4,706	3,264	,039	-
	Gruplariçi	475,784	330	1,442			
	Toplam	485,195	332				
Görme Engelli	Gruplararası	1,422	2	,711	,630	,533	-
	Gruplariçi	378,885	336	1,128			
	Toplam	380,307	338				
Gören	Gruplararası	33,439	2	16,719	10,023	,000	A > İE BV > İE
	Gruplariçi	595,492	357	1,668			
	Toplam	628,931	359				

İE: İkna Edici Metin, A: Anı Metni, BV: Bilgi Verici Metin, $p < 0,05$

- *Az gören öğrencilerin* metin türüne göre metin tutarlılıkları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(2/330)}=3,264$; $p < .05$). Bu farklılık ise, anı metni lehinedir. Az gören öğrenciler anı metninde daha tutarlı metinler yazmışlardır.
- *Görme engelli öğrencilerin* metin türüne göre metin tutarlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2/336)}=.630$; $p > .05$). Bu sonuç, görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgi verici metinlere ait metin tutarlılıklarının birbirlerine benzer/yakın olduğuna işaret etmektedir.
- *Gören öğrencilerin* metin türüne metinlere ait metin tutarlılıkları anlamlı düzeyde istatistiksel farklılığa sahiptir ($F_{(2/357)}=10,023$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda ise; ikna edici ile bilgi verici ve ikna edici ile anı metni arasında bilgi verici metin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gören öğrenciler bilgi verici metinde daha tutarlı metinler oluşturmuştur.

4.6.3. Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarına ait betimsel bulgular az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için sunulmuştur.

4.6.3.1. Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Az gören öğrencilerin sınıf düzeyi bakımından metin tutarlılıklarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64.

Az Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	n	X	Ss
Anı	5	29	,96	1,17
	6	25	1,24	1,26
	7	27	1,40	1,24
	8	30	2,20	1,03
İkna Edici	5	29	,79	1,11
	6	25	,92	1,28
	7	27	1,00	1,14
	8	30	1,63	1,18
Bilgi Verici	5	29	,89	,90
	6	25	,68	,94
	7	27	1,07	1,14
	8	30	1,76	1,22
Toplam	5	29	2,65	2,53
	6	25	2,84	2,99
	7	27	3,48	3,08
	8	30	5,60	2,45

- *Anı metninde*; 8. sınıftaki ($X=2,20$) az gören öğrencilerin anı metni tutarlılığı 5. ($X=,96$), 6. ($X=1,24$) ve 7. ($X=1,40$) sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir.
- *İkna edici metinde*; az gören 8. sınıf ($X=1,63$) öğrencilerinin ikna edici metin tutarlılığının 5. ($X=,79$), 6. ($X=,92$) ve 7. ($X=1,00$) sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *Bilgi verici metinde*; az gören 8. sınıf ($X=1,76$) öğrencilerinin bilgi verici metin tutarlılıkları 5. ($X=,89$), 6. ($X=,68$) ve 7. ($X=1,07$) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; az gören 8. sınıf ($X=5,60$) öğrencilerinin metin tutarlılığı toplamı 5. ($X=2,65$), 6. ($X=2,84$) ve 7. ($X=3,48$) sınıflardaki az gören öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Az gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 65'te raporlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılıkların hangi sınıf grupları arasında olduğunun tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc Scheffe Testi sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 65.

Az Gören Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	24,796	3	8,265	5,942	,001	8 > 5
	Gruplariçi	148,844	107	1,391			8 > 6
	Toplam	173,640	110				
İkna Edici	Gruplararası	12,345	3	4,115	2,944	,036	-
	Gruplariçi	149,565	107	1,398			
	Toplam	161,910	110				
Bilgi Verici	Gruplararası	18,886	3	6,295	5,551	,001	8 > 5
	Gruplariçi	121,348	107	1,134			8 > 6
	Toplam	140,234	110				8 > 7
Toplam	Gruplararası	159,733	3	53,244	6,966	,000	8 > 5
	Gruplariçi	817,852	107	7,643			8 > 6
	Toplam	977,586	110				8 > 7

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin anı metni tutarlılıkları istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($F_{(3/107)}=5,942$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonucuna göre bu farklılığın 5 ile 8 ve 6 ile 8. sınıf grupları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, az gören öğrencilerin anı metni tutarlılığının 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 64). Bu sonuçlar, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha tutarlı düzeyde anı metni yazdıklarını göstermektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyi açısından az gören öğrencilerin ikna edici metin tutarlılık ortalamaları anlamlı düzeyde istatistiksel farklılığa sahiptir ($F_{(3/107)}=2,944$; $p < .05$). Az gören 8. sınıf öğrencileri diğer sınıf gruplarındaki öğrencilere kıyasla daha tutarlı düzeyde ikna edici metin yazmışlardır.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre az gören öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(3/107)}=5,551$; $p < .05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılığın 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğunu göstermektedir. Az gören öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılık ortalamaları 8. sınıf öğrencilerinin lehinedir (Tablo 64). Bu bulgu, az gören 8. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha tutarlı olduğunu göstermektedir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; az gören öğrencilerin metin tutarlılık toplamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F_{(3/107)}=6,966$; $p < .05$). Post-Hoc

Scheffe Testi'ne göre; 5 ile 8, 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir. Az gören öğrencilerin metin tutarlılık toplamının 8. sınıf öğrencilerinin lehine olacak şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 64). Bu bulgu, az gören 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere kıyasla metinlerinin daha tutarlı olduğunu göstermektedir.

4.6.3.2. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Görme engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılığına ait betimsel bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66.

Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
Anı	5	30	,33	,60
	6	29	,93	1,19
	7	27	,92	1,29
	8	27	,74	1,12
İkna Edici	5	30	,23	,50
	6	29	,75	1,12
	7	27	,74	1,25
	8	27	,62	1,07
Bilgi Verici	5	30	,50	,86
	6	29	,68	1,13
	7	27	1,03	1,05
	8	27	,66	1,14
Toplam	5	30	1,06	1,46
	6	29	2,37	2,56
	7	27	2,70	2,56
	8	27	2,03	2,47

- *Anı metninde*; görme engelli 6. sınıf (X=,93) öğrencilerin metin tutarlılığının 5. sınıf (X=,33), 7. sınıf (X=,92) ve 8. sınıftaki (X=,74) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde*; görme engelli 6. sınıf (X=,75) öğrencilerinin metin tutarlılığı 5. (,23), 7. (X=,74) ve 8. sınıftaki (X=,62) öğrencilerden daha yüksektir.
- *Bilgi verici metinde*; görme engelli 7. sınıf (X=1,03) öğrencilerinin bilgi verici metin tutarlılık ortalaması 5. (X=,50), 6. (X=,68) ve 8. (X=,66) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

- *Toplam metin tutarlılığında*; görme engelli 7. sınıf (X=2,70) öğrencilerinin metin tutarlılık toplamı 5. (X=1,06), 6. (X=2,37) ve 8. (X=2,03) sınıflardaki görme engelli öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 67'de raporlaştırılmıştır.

Tablo 67.

Görme Engelli Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	6,930	3	2,310	1,974	,122	-
	Gruplariçi	127,566	109	1,170			
	Toplam	134,496	112				
İkna Edici	Gruplararası	5,293	3	1,764	1,685	,175	-
	Gruplariçi	114,158	109	1,047			
	Toplam	119,451	112				
Bilgi Verici	Gruplararası	4,268	3	1,423	1,285	,283	-
	Gruplariçi	120,670	109	1,107			
	Toplam	124,938	112				
Toplam	Gruplararası	43,634	3	14,545	2,746	,046	-
	Gruplariçi	577,287	109	5,296			
	Toplam	620,920	112				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin tutarlılık ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3/109)}=1,974$; $p>.05$). Bu bulgu, anı metninde görme engelli 5. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın tutarlılık düzeyinde anı metni yazdıklarına işaret etmektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin tutarlılıkları anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($F_{(3/109)}=1,685$; $p>.05$). Bu sonuç, ikna edici metinde görme engelli 5. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın tutarlılık düzeyinde ikna edici metin yazdıklarını göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre görme engelli öğrencilerin metin tutarlılıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(3/109)}=1,285$; $p>.05$). Bu sonuç, bilgi verici metinde görme engelli 5. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın tutarlılık düzeyinde bilgi verici metin yazdıklarını göstermektedir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; görme engelli öğrencilerin metin tutarlılık toplamları

sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F_{(3/109)}=2,746$; $p<.05$). Görme engelli öğrencilerin metin tutarlılık toplamı 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir (Tablo 66). Bu bulgu, görme engelli 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha tutarlı metin yazdıklarını göstermektedir.

4.6.3.3. Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Metin Tutarlılığı Bulguları

Gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarına ait betimsel bulgular Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68.

Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anı, İkna Edici, Bilgi Verici ve Toplam Metin Tutarlılıklarına Ait Betimsel İstatistikler

Metin Türü	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
Anı	5	30	,83	1,20
	6	30	,96	1,15
	7	30	1,30	1,46
	8	30	1,36	1,54
İkna Edici	5	30	,73	1,22
	6	30	,40	,56
	7	30	,36	,76
	8	30	,90	1,37
Bilgi Verici	5	30	,70	1,05
	6	30	,76	1,04
	7	30	2,43	1,56
	8	30	1,40	1,35
Toplam	5	30	2,26	3,28
	6	30	2,13	2,09
	7	30	4,10	3,02
	8	30	3,66	3,31

- *Anı metninde*; gören 8. sınıf ($X=1,36$) öğrencilerinin anı metni tutarlılığının 5. sınıf ($X=,83$), 6. sınıf ($X=,96$) ve 7. sınıftaki ($X=1,30$) öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- *İkna edici metinde*; gören 8. sınıf ($X=,90$) öğrencilerinin ikna edici metin tutarlılığı 5. ($,73$), 6. ($X=,40$) ve 7. sınıftaki ($X=,36$) öğrencilerden daha yüksektir.
- *Bilgi verici metinde*; gören 7. sınıf ($X=2,43$) öğrencilerinin bilgi verici metin tutarlılık ortalaması 5. ($X=,70$), 6. ($X=,76$) ve 8. ($X=1,40$) sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.
- *Toplam metin tutarlılığında*; gören 7. sınıf ($X=4,10$) öğrencilerinin metin tutarlılık

toplamı 5. (X=2,26), 6. (X=2,13) ve 8. (X=3,66) sınıflardaki gören öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Gören öğrencilerin anı, ikna edici, bilgi verici ve toplam metin tutarlılıklarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 69'da raporlaştırılmıştır.

Tablo 69.

Gören Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Metin Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Anı	Gruplararası	5,967	3	1,989	1,086	,358	-
	Gruplariçi	212,400	116	1,831			
	Toplam	218,367	119				
İkna Edici	Gruplararası	6,067	3	2,022	1,881	,137	-
	Gruplariçi	124,733	116	1,075			
	Toplam	130,800	119				
Bilgi Verici	Gruplararası	58,092	3	19,364	11,933	,000	7 > 5
	Gruplariçi	188,233	116	1,623			7 > 6
	Toplam	246,325	119				7 > 8
Toplam	Gruplararası	88,092	3	29,364	3,324	,022	-
	Gruplariçi	1024,700	116	8,834			
	Toplam	1112,792	119				

$p < 0,05$

- *Anı metninde*; sınıf düzeyi açısından gören öğrencilerin anı metni tutarlılık ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3/116)}=1,086$; $p>.05$). Bu bulgu, anı metninde gören 5. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın tutarlılık düzeyinde anı metni yazdıklarına işaret etmektedir.
- *İkna edici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin ikna edici metin tutarlılık ortalamaları anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($F_{(3/116)}=1,881$; $p>.05$). Bu sonuç, ikna edici metinde gören 5. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer/yakın tutarlılık düzeyinde ikna edici metin yazdıklarını göstermektedir.
- *Bilgi verici metinde*; sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(3/116)}=11,933$; $p<.05$). Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları bu farklılığın 5 ile 7, 6 ile 7 ve 7 ile 8. sınıf grupları arasında olduğunu göstermektedir. Gören öğrencilerin bilgi verici metin tutarlılık ortalamaları 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgu, gören 7. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinlerinin 5, 6 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha tutarlı olduğunu göstermektedir.

- *Toplam metin tutarlılığında*; gören öğrencilerin metin tutarlılık toplamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F_{(3/116)}=3,324$; $p<.05$). Gören öğrencilerin metin tutarlılık toplamının 7. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir (Tablo 66). Bu sonuç ise gören 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha tutarlı metin yazdıklarını göstermektedir.

4.7. Uygulama Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Uygulama güvenirliliği az gören, görme engelli ve gören öğrenciler için ayrı ayrı hesaplanmış ayrıca araştırmanın toplam uygulama güvenirliliği belirlenmiştir. Buna göre, elde edilen sonuçlar Tablo 70'te gösterilmiştir.

Tablo 70.

Uygulama Güvenirliğine Ait Bulgular

Az Gören	%93,3
Görme Engelli	%91,6
Gören	%90,8
Toplam (Ortalama) Uygulama Güvenirliliği	%91,9

Tablo 70 incelendiğinde; uygulama güvenirliliği az gören öğrenciler için %93,3; görme engelli öğrenciler için %91,6 ve gören öğrenciler için %90,8 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın, toplam (ortalama) uygulama güvenirliliği ise %91,9 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, uygulamanın plânlandığı şekli ile yürütüldüğüne işaret etmektedir.

4.8. Gözlemciler Arası Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Gözlemciler arası güvenirlilik metin bağdaşıklığı, metin elementi, metin kalitesi ve metin tutarlılığı değişkenleri doğrultusunda her metin türü için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca, gözlemcilerin puanları arasındaki korelasyon değerleri de verilmiştir. Bu kapsamda, elde edilen sonuçlar Tablo 71'de sunulmuştur. Tablo 71 incelendiğinde gözlemciler arası güvenirlilik metin bağdaşıklığında, anı metni için %86,8; ikna edici metin için %92,1 ve bilgi verici metin için %98,6'dır. Metin kalitesinde, anı metni için %80,9; ikna edici metin için %78,2 ve bilgi verici metin için %85,1'dir. Metin tutarlılığında, anı metni için %81,8; ikna edici metin için %83,3 ve bilgi verici metin için %84,6'dır. Metin elementlerinde, anı metni için %91,1; ikna edici metin için %94,3 ve bilgi verici metin için %98,4'tür. Bu sonuçlar, araştırmada elde edilen/kodlanan verilerin güvenilir olduğuna, aynı zamanda gözlemcilerin benzer kodlamalar yaptığına işaret etmektedir.

Tablo 71.

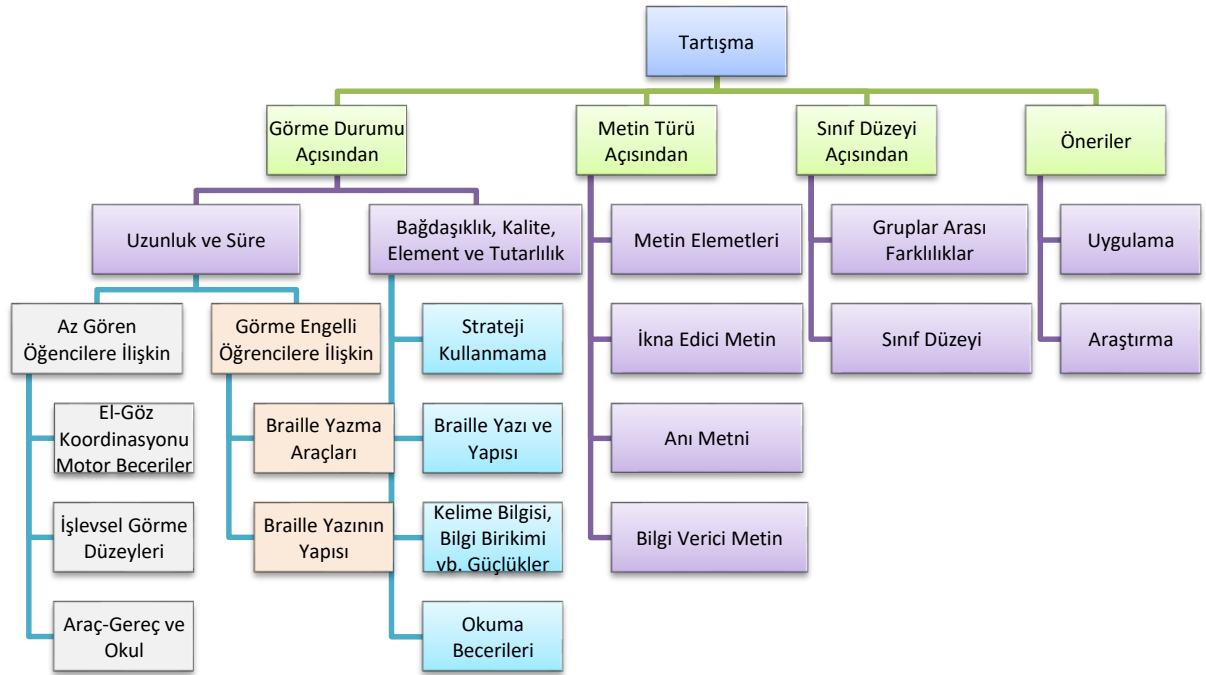
Gözlemciler Arası Güvenirliğe Ait Bulgular

Değişkenler	Metin Türü	Gözlemciler Arası Uyum	Korelasyon Değeri
Bağdaşıklık	Anı	%86,8	0,965
	İkna Edici	%92,1	0,981
	Bilgi Verici	%98,6	0,979
Kalite	Anı	%80,9	0,879
	İkna Edici	%78,2	0,858
	Bilgi Verici	%85,1	0,837
Tutarlılık	Anı	%81,8	0,967
	İkna Edici	%83,3	0,828
	Bilgi Verici	%84,6	0,915
Element	Anı	%91,1	0,947
	İkna Edici	%94,3	0,936
	Bilgi Verici	%98,4	0,981

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla, öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, metin elementleri, kalite ve tutarlılık bağımlı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu değişkenler doğrultusunda; görme durumu, sınıf düzeyi ve metin türü durumları dikkate alınarak öğrencilerin yazılı ifade becerileri karşılaştırılmıştır. Tartışma, Şekil 15'te gösterilen genel yapı doğrultusunda organize edilmiştir. Son olarak ise uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.



Şekil 15. Tartışmanın genel yapısı.

5.1. Görme Durumu Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması

Görme durumu açısından, araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması temel olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen metin uzunluğu ve yazma süresidir. Bu iki değişken aynı kategori çerçevesinde tartışılmıştır. Diğer kategori ise bağdaşıklık, metin elementleri, tutarlılık ve kalitedir. Bu dört değişken de aynı kategori bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1. Metin Uzunluğu ve Yazma Süresine İlişkin Tartışma

Araştırmada görme durumu açısından görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin uzunlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar ise ikna edici metin hariç tüm metin türlerinde tespit edilmiştir. Yazma süresinde ise hem bütün metin türleri hem de toplam yazma süresinde görme engelli, az gören ve gören öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır. Alanyazında da görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Akı vd., 2008; Atasavun Uysal & Akı, 2012; Harris-Brown vd., 2015; Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Meieran, 1985). Bu yönüyle, araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ile tutarlılık göstermekte ve alanyazını desteklemektedir. Öğrencilerin metin uzunlukları ve yazma sürelerindeki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmaktadır. Bütün metin türleri ve toplam metin uzunluğunda gören öğrenciler en fazla, görme engelli öğrenciler ise en az kelimeyi yazmıştır. Ek olarak, bütün metin türleri ve toplam yazma süresinde; en uzun süreyi görme engelli öğrenciler, en kısa süreyi ise az gören öğrenciler kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular da alanyazın ile örtüşmektedir. Örneğin, Kreuzer'in (2007) gerçekleştirdiği araştırmada; görme engeli ve az gören öğrencilere kıyasla gören öğrenciler tarafından yazılan kelime sayısının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Harris-Brown vd. (2015) görme engelli öğrencilere göre gören öğrencilerin yazma performanslarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Atasavun Uysal & Akı (2012) tarafından yürütülen araştırmada ise az gören öğrencilerin düşük yazma hızına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen bulgular; görme engelli, az gören ve gören öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Ayrıca, gören ve az gören

akranlarına kıyasla görme engelli öğrencilerin en düşük performansa sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise ilgili alanyazını desteklemektedir. Bu doğrultuda, yapılan bu araştırmada özellikle Türk kültürü bağlamında yetişen ve ana dili Türkçe olarak okuma-yazma öğrenen görme engelli öğrencilerin, uluslararası araştırmalarda yer alan görme engelli öğrencilerle benzer performans sergiledikleri söylenebilir. Bu yönüyle, görme engeline sahip olmanın öğrencilerin yazma performansları üzerinde rol oynayan bir değişken olduğu yorumu yapılabilir. Bununla beraber, görme engelli öğrencilerin sahip oldukları bazı özelliklerin de yazma performanslarını etkilediğinden bahsedilebilir. Bir sonraki bölümde, görme engelli öğrencilerin metin uzunluğu ve yazma süresine ilişkin bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde detaylı olarak tartışılmıştır.

5.1.1.1. Görme Engelli Öğrencilere İlişkin Tartışma

Araştırmada, hem bulgular bölümde verildiği gibi hem de bir önceki bölümde değinildiği üzere görme engelli öğrencilerin metin uzunluğu ve yazma süresi performanslarının gören ve az gören akranlarına kıyasla önemli ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, tartışmanın bu bölümünde görme engelli öğrencilerin uzunluk ve süre değişkenlerinde farklılık göstermiş olmaları, ilgili alanyazın doğrultusunda ele alınmıştır.

- Braille yazı, görme engelli öğrenciler tarafından kullanılan dokunsal bir yazı sistemidir (Songkhao, 2018). Görme engelli öğrencilere okuma ve yazma öğretimi genellikle Braille yazı ile gerçekleştirilmektedir (Şafak, 2017). Bu kapsamda, görme engelli öğrencilerin yazı yazmalarına hizmet eden birçok yardımcı araç bulunmaktadır (örn., Braille daktilo, Braille note-taker, yenilenebilir Braille ekran). Ancak görme engelli öğrenciler, temel yazma aracı olarak genellikle kalem ve kâğıda eş değer olarak kabul edilen Braille tablet ve yazı (çivi) kalemini kullanmaktadırlar (Songkhao, 2018; Tebo, 2016). Bu araştırmada ise öğrencilerin büyük çoğunluğu yazarken Braille tablet ve yazı kalemini, geriye kalan öğrenciler ise Braille daktiloyu kullanmıştır (Bakınız Tablo 5). Bu araçların her birinin kullanımı normal (basılı) yazı yazmaya göre farklı koordinasyon kalıplarını gerektirse de (Erin & Wright, 2011); bu durum, görme engelli öğrencilerin benzer yazma davranışları sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak Braille tablet ile yazı yazmak, görme engelli öğrencilerin zorlandıkları ve güçlük yaşadıkları önemli

konulardan biridir (Heller vd., 1998). Braille yazı sisteminde her harf, sembol ya da işaret belirli bir nokta sayısına, sabit nokta aralığına ve eşit nokta büyüklüğüne sahiptir (Gürel Selimoğlu, 2017). Braille yazılar, belirli kurallar ve semboller doğrultusunda genel olarak özel bir kâğıt üzerine yazılmaktadır. Braille tablette yazılar bilinenin aksine, sağdan sola doğru olacak şekilde yazılmaktadır (Aslan, 2016). Yazarken her bir Braille nokta için kâğıdın arka tarafından bastırılır ve kâğıdın ön yüzeyinde yükseltilmiş noktalar oluşturulur (Songkhao, 2018). Ancak her bir sembolü, harfi vs. nokta nokta yazmak, bir diğer anlatımla kabartmak, yazma sürecini yavaşlatabilmektedir. Tebo (2016) uzun zaman gerektiren yazma etkinliklerinde Braille tablet ve yazı kaleminin kullanılmasının pratik olmadığını açıklamaktadır. Braille yazıya yönelik anlatılan bu özelliklerden dolayı, görme engelli öğrenciler yazarken önemli ölçüde zaman kaybı yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte, Braille yazı da bazı harfler tek bir noktanın (örn., "a" harfi) basımıyla yazılırken, bazıları ise birden fazla noktanın (örn., "b", "t" "z" harfleri) basımıyla elde edilmektedir (MEB, 2013b). Bu durum, yazma sürecinde belirli bir süreden sonra (bireysel özelliklere göre değişiklik gösterebilir) görme engelli öğrencilerin yorulmasına neden olabilmektedir. Görme engelli öğrenciler, yazmaya devam edebilmek, ellerini ve parmaklarını dinlendirmek için ek zamana gereksinim duyabilmektedirler. Swenson (1999) görme engelli öğrencilerin yetkin bir yazar olabilmeleri için daha fazla süre ve çaba harcamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Braille yazının ortografik yapısı da dikkate alındığında; görme engelli öğrencilerin yazma konusunda çeşitli zorluklar yaşayacağı beklenebilir (Dodd & Corn, 2000). Veispak & Ghesquiere (2010), Braille otografisinin yanı sıra Braille yazının dokunsal doğasının, öğrenme karmaşıklığını arttırdığını ifade etmektedir. Bu durumlar genel olarak, görme engelli öğrencilerin yazma gibi becerilerde gören akranlarından geri kalmaları ile sonuçlanabilmektedir (Akdemir Doğanay, 2014). Dodd & Corn'a (2000) göre; Braille yazının dokunsal doğası ve karmaşıklığından dolayı, görme engelli öğrenciler gören akranlarına kıyasla yazmayı daha geç kazanmaktadırlar. Yapılan bu araştırmada da, görme engelli öğrencilerin yazma sürelerinin az gören ve gören akranlarına göre çok yüksek olduğu ve yazmak için çok fazla zaman harcadıkları görülmüştür. Bu durumun Braille yazı sisteminden ve/veya Braille yazının yapısından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulguların alanyazındaki bilgilere bir kanıt niteliği taşıdığı

ve alanyazındaki bulgular ile örtüştüğü ifade edilebilir.

- Braille yazı, kısaltmalı ve kısaltmasız olmak üzere iki şekilde kullanılmaktadır (Putnam & Tiger, 2015; Songkhao, 2018). Ancak, Braille yazının yeterli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, kabartma sistemindeki harflerin, sembollerin ve bazı gramer kurallarının öğrenilmesi gerekmektedir (Şafak, 2017). Aynı zamanda Braille kısaltmaların doğru bir şekilde kullanılabilmesi için, çok sayıda Braille kısaltmanın (örn., tekli, ikili, kelime kökü) ezberlenmesine ve bu kısaltmaların kullanım kurallarının öğrenilmesine gereksinim vardır (Emerson, Holbrook & D'Andrea, 2009; Songkhao, 2018). Braille harflerin öğrenilmesi, yazılması, nokta hassasiyetinin gelişimi vb. ise uzun zaman almaktadır (Akdemir Doğanay, 2014). Gören akranları ile kıyaslandığında; görme engelli öğrenciler ilköğretimin ilk üç yılında Braille harfler ile birlikte her sınıf seviyesine uygun Braille kısaltmaları öğrenerek okuma-yazma çalışmalarına devam ederler (Kasapoğlu, 2014). Diğer bir anlatımla, görme engelli bir öğrenci Braille okuma-yazmayı tam olarak üçüncü sınıfın sonlarına doğru kazanabilmektedir (MEB, 2013b). Tallon & Herzberg (2013) Braille kısaltmalara ilişkin yeterli olmayan bilginin, görme engelli öğrencilerin yazma akıcılığını engelleyebileceğini vurgulamaktadır. Erin & Wright (2011) görme engelli öğrencileri yazdıkları metinlerdeki kelime sayısı toplamının kısaltma bilgisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Songkhao (2018) ise Braille yazıda kısaltma kullanmanın görme engelli öğrenciler için daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; kısaltmalı Braille'de daha az karakter kullanıldığından, kısaltmasız Braille'e göre daha hızlı yazılabilmektedir. Braille yazı sisteminde kısaltma kullanmasının temel amacı, görme engelli bireylerin Braille okuma-yazmasını kolaylaştırmak, aynı zamanda yerden (kağıttan) tasarruf sağlamaktır (MEB, 2013b). Bu yönüyle, kısaltmalı olarak yazılan Braille yazının görme engelli öğrencilerin çözümleme becerilerine daha fazla katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu araştırmada, ortaokul kademesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu kapsamda görme engelli öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde, yazıların büyük çoğunluğu Braille kısaltmalar kullanılarak yazılmıştır. Fakat bazı görme engelli öğrencilerin Braille kısaltmalara yer vermedikleri görülmüştür (Bakınız Tablo 9). Braille kısaltmaların kullanım amaçları da göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul kademesine gelmiş olan görme engelli öğrencilerin Braille kısaltmaları kullanmamış olmaları dikkat çekicidir. Çünkü bu

sınıf düzeylerinde görme engelli öğrencilerden Braille kısaltmaları kullanıyor olmaları beklenmektedir. Bu bulgu, doğrudan araştırmanın amaçları içinde yer almamasına karşın, görme engelli öğrencilerin yazma performanslarını etkileyebilecek bir unsur olarak üzerinde durulması gerekmektedir.

5.1.1.2. Az Gören Öğrencilere İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgular bölümünde de değinildiği üzere, az gören öğrencilerin yazma süresi performanslarının gören ve görme engelli akranlarına kıyasla önemli ölçüde farklılaştığı ve düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Görme engelli öğrencilerin yüksek performans sergilemelerinin olası nedenleri bir önceki bölümde tartışılmıştır. Az gören öğrencilerin ise görsel ipucu ve işaretlerin eksikliğine bağlı olarak, gören akranlarına kıyasla daha yavaş yazmalarının şaşırtıcı bir bulgu olmadığı ifade edilmektedir (Atasavun Uysal & Akı, 2012). Az gören öğrencilerin düşük düzeyde yazma süresine/hızına sahip olmaları hususunda öne çıkan ve üzerinde durulması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu kapsamda; tartışmanın bu bölümünde, az gören öğrencilerin süre değişkeninde farklılık göstermiş olmaları, ilgili alanyazın doğrultusunda ele alınmıştır.

- Yazma becerisi; el-göz koordinasyonu, ince-motor koordinasyon, bilişsel beceriler, dokunsal ve kinestetik algı gibi birçok unsurun kombinasyonunu içeren karmaşık bir süreçtir (Atasavun Uysal & Akı, 2012; Harley vd., 1997; Watson vd., 2004). Görsel-motor koordinasyon becerileri ise bu sürecin temel özelliklerindendir (Markowitz, 2006). Bu beceriler; dilin sembolleri arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesini sağlarken, aynı zamanda kelimeler ve paragraflar arasındaki boşlukların görülmesine de yardımcı olur (Weisser-Pike, 2005). Ek olarak, sayfanın taranması ve yazıların doğruluğunun kontrol edilmesini sağlar. Daly, Kelley & Krauss (2003) yukarıda bahsedilen bileşenlerden bir veya birden fazlasının varlığının yazma sorunlarına neden olabileceğini ifade etmektedir. Az gören öğrenciler el-göz koordinasyonunda, kalem tutmada ve kalemi kontrol ederek yazmada güçlüklerle sahiptirler (Kıraç, 2003). Bu kapsamda, az gören öğrencilerin görme duyusunda yaşadığı sınırlılıkların, ince ve kaba motor becerilerde gecikmelere neden olabileceği söylenebilir (Arter vd., 1996). Örneğin; el-göz koordinasyonu, kalem tutma ve yazma gibi eylemleri sergilemede güçlük yaşayabilirler. Akı vd. (2008) kinestetik bilgi ve duyuşal girdi sınırlılıklarının az gören öğrencilerin özellikle

yazma gibi becerilerde yetersizlik göstermelerine neden olabileceğini açıklamaktadır. Bu araştırmada da az gören öğrencilerin düşük yazma süresine sahip olmaları; motor beceri sınırlılıkları ve/veya görsel faktörler gibi bazı unsurlardan kaynaklanmış olabilir. Bir diğer ifadeyle bu faktörlerin; az gören öğrencilerin yazma performanslarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

- İkinci olarak, az gören öğrenciler birçok özelliği bakımından heterojen bir gruptur ve işlevsel görme düzeyleri birbirlerinden farklılık göstermektedir (Aslan, 2015). Bu kapsamda, işlevsel görme düzeyi ile birlikte ışık duyarlılığı, ortam, kontrast, kullanılan materyal veya araç-gereç gibi birçok unsur az gören öğrencilerin yazma performansları üzerinde rol oynayabilmektedir. Örneğin; çevresel veya merkezi görme kaybı bulunan ve bununla beraber dar görme alanına sahip olan az gören öğrencilerin yazacağı alanı bir bütün olarak görmesi/algılaması zor ve yorucu olabilir. Bu durum ise yazma görevlerini yerine getirmede sıklıkla zorlanmalarına neden olabilmektedir (Downes, Walker & Fletcher, 2015). Aynı zamanda bulanık görmeye neden olan bazı göz koşulları da, harfleri ve sözcük biçimlerini ayırt etmeyi, kelimelerin tamamının görülmesini ve yazma işlerini zorlaştırabilir (Arter vd., 1996; Rubin, 1994). Az gören öğrenciler, yakın görme (40cm) mesafesindeki (Erin & Paul, 2010) okuma, yazma gibi becerileri gerçekleştirirken göz yorgunluğu yaşayabilirler. Bu durum, öğrencilerin göz koşullarına ve bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterse de gözlerin sulanması ve/veya kızarması, baş/göz ağrısı, görmenin bulanıklaşması veya giderek azalması gibi çeşitli belirtiler ile ortaya çıkabilmektedir (Kreuzer, 2007). Alanyazın, göz koşullarının ya da gözdeki oküler yapının bozulmasının bazı el yazısı sorunlarına yol açabileceğine işaret etmektedir (Arter vd., 1996). Örneğin, nistagmus gibi bazı göz koşulları görüntünün bulanıklaşmasına; bununla beraber; yazının ilk aşamalarında harflerin şekillerini tanımakta ve harfleri oluşturmakta güçlüklerle neden olabilir (Corley & Pring, 1993). Albinizm gibi bazı koşullarda ise parlak kâğıda yazı yazmak rahatsız edici bir durum olabilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunda yer alan az gören öğrencilerin mevcut göz koşulları, onların yazma performanslarını etkilemiş olabilir. Az gören öğrencilerde kâğıda çok fazla (burnu değecek kadar) yaklaşarak yazma (örn., Bakınız Şekil 2), görme alanı kaybına ve ışığın gelme yönüne/açısına bağlı olarak kâğıdı ya da başını sağa/sola çevirerek yazma gibi bazı davranış örüntüleri görülebilmektedir (Arter, 1997; Holbrook, Koenig & Rex, 2010; Tiryaki,

2012). Bu davranışların az gören öğrencilerin yazma performanslarını etkilediği düşünülmektedir. Bununla beraber oturma düzeyi (postür), masa yüksekliği gibi bazı faktörlerin de yazma verimliliğini etkilediği ifade edilmektedir (Weisser-Pike, 2005).

- Son olarak, az gören öğrenciler eğitim ortamlarında büyüteç, okuma standı, gözlük gibi çeşitli teknolojik araç-gereçleri ve/veya yardımcı teknolojileri (Karakoç, 2018) kullanabildikleri gibi çeşitli çevresel uyarlamalara da gereksinimleri olabilmektedir (Meieran, 1985). Bu araştırmaya katılan az gören öğrencilerin tamamı metinlerini gören yazı kullanarak oluşturmuşlardır. Bunun için araştırmada, az gören öğrencilere beş farklı yazma materyali hazırlanmış ve öğrenciler, tercih ettikleri yazma materyaline metinlerini yazmışlardır (Bakınız Tablo 7). Ayrıca, az gören öğrencilere yazma yönergeleri de standart bir punto büyüklüğünden ziyade, okumayı tercih edebilecekleri dokuz alternatif punto büyüklüğü ile hazırlanmıştır (Bakınız Tablo 6). Söz konusu bu düzenlemelerin, az gören öğrencilerin daha iyi yazma performansı sergilemelerine zemin hazırladığı varsayılmıştır. Ancak tüm bu düzenlemelere rağmen az gören öğrencilerin düşük performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber, araştırmaya katılan az gören öğrencilerin yarıya yakını görme engelliler okullarında, diğerleri ise kaynaştırma ortamlarında öğrenim görmekte ve gören akranları ile aynı müfredatı takip etmektedirler (Çakmak vd., 2017). Bu durumun öğrencilerin yazma performanslarını etkileyip etkilemediği ayrı bir araştırma konusu olabilir ancak, az gören öğrencilerin yazma performanslarının devam edilen okul değişkeninden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Görme engelliler için açılmış ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrenciler genel olarak dokunmaya ve işitmeye dayalı eğitim görmektedirler (Kıraç, 2003). Az gören öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri için Braille ve normal yazı olmak üzere iki seçenekleri vardır (Tiryaki, 2012). Veri toplama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalarda da bu bilgiyi destekler nitelikte; az gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun Braille alfabesini bildiği ve okuma-yazma yaparken Braille yazıyı kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Yani az gören öğrenciler hem Braille alfabesini hem de normal yazıyı aynı anda kullanabilmektedirler. Tiryaki (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çalışma grubunda yer alan az gören öğrencilerden bazılarının alternatif olarak Braille alfabesini de öğrendiği belirtilmiştir. Bu durum, az gören öğrencilerin yazma becerilerine etki edebilecek

bir faktör olarak görülmektedir.

5.1.2. Bağdaşıklık, Element, Tutarlılık ve Kaliteye İlişkin Tartışma

Araştırmada görme durumu açısından görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin metin tutarlılıkları ve metin kaliteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıklar, bütün metin türlerini de içerecek şekilde toplam metin tutarlılığında ve metin kalitesinde de görülmüştür. Metin elementlerinde ikna edici metin hariç, diğer metin türleri ve toplam metin elementlerinde görme engelli, az gören ve gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anı ve ikna edici metin bağdaşıklıkta öğrenciler arasında herhangi bir farklılık görülmezken, bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklıkta öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulgularla paralel olarak; alanyazında da görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri arasında farklılık olduğunu tespit eden araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin, Tulumovic & Huremovic'in (2012) gerçekleştirdiği araştırmada, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Benzer şekilde, Tulumovic & Husic-Duzic (2018) tarafından yapılan araştırmada, görme engelli çocukların yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gören akranlarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kreuzer'in (2007) görme engelli, az gören ve gören öğrenciler ile yürüttüğü ve öğrencilerin yazma uygulamalarını incelediği tez çalışmasında, bazı değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ryles (1997) metin yazma puanları ile ilgili olarak, görme engelli (Braille) ve gören öğrenci grupları arasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Koenig (1987) gören akranları ile karşılaştırarak görme engelli öğrencilerin yazı örneklerini analiz ettiği araştırmasında, incelenen değişkenler açısından genel olarak gruplar arasında farklılıklar bulunduğunu rapor etmiştir. Meieran'ın (1985) araştırmasında ise az gören ve gören öğrencilerin yazma normları arasında farklılıklar saptanmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki bulgular ile genel olarak örtüştüğü ve alanyazını desteklediği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular, genel hatları ile görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin kalite, element, bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasında farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Bununla beraber, her ne kadar bazı değişkenler için anlamlı farklılıklar elde edilmemiş olsa da; öğrencilerin metin bağdaşıklığı, tutarlılığı, kalitesi ve

elementlerindeki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığına dair ulaşılan bulgular incelendiğinde farklı bir tablo ortaya çıkmıştır. Örneğin; genel olarak görme engelli öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı, metin tutarlılığı, metin kalitesi ve metin elementlerini kullanma düzeyleri az gören ve gören akranlarına göre düşük seviyededir. Bazı farklılıklar elde edilmiş olsa da, bu durum neredeyse bütün metin türlerinde görülmektedir. Metin bağdaşıklık ve metin elementlerinde gören; metin tutarlılığı ve metin kalitesinde ise az gören öğrenciler en yüksek ortalamaya sahiptirler. Yine bazı farklılık tespit edilmiş olmasına rağmen, bu durum neredeyse bütün metin türlerinde benzer şekildedir. Alanyazında da bu sonuçları destekleyen bazı bulgular bulunmaktadır. Örneklendirmek gerekirse; Kamei-Hannan & Lawson'ın (2012) yaptığı araştırmada, görme engelli öğrencilerin yazma kalite puanlarının genel olarak düşük olduğu ifade edilmiştir. Erin & Wright (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada, görme engelli öğrencilerden bazılarının içerik olarak yaratıcı olmayan ve içerisinde pek çok hata bulunan kısa metinler yazdıklarını belirtmişlerdir. Tulumovic & Husic-Duzic (2018) gören akranlarıyla kıyaslandığında, görme engelli öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin daha düşük olduğunu rapor etmiştir. Kreuzer (2007) araştırmasında, görme engelli öğrencilerin gören akranlarına göre anlamlı derecede düşük puan aldıklarını belirtmiştir. Koenig'in (1987) yaptığı araştırmada, özellikle 17 grubunda yer alan görme engelli öğrenciler, gören akranlarına göre düşük performans sergilemişlerdir. Bu yönüyle, araştırmadan elde edilen bulguların alanyazın ile tutarlılık gösterdiği ve alanyazını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Yukarıda da özetlendiği üzere bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklık, kalitesi, tutarlılığı ve elementlerini kullanım düzeylerinin genel olarak akranlarından düşük olduğunu göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında, görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin istenilen ve/veya beklenen seviyede olmadığı ifade edilebilir. Bununla beraber, elde edilen bulgulardan yola çıkarak, görme engelli öğrencilerin metin öğelerini barındırmayan veya sınırlı düzeyde barındıran, daha az tutarlı, bağdaşıklık öğelerine daha az yer veren ve kaliteli olmayan metinler yazdıkları şeklinde bir yorum yapılabilir. Bir diğer ifadeyle, görme engelli öğrencilerin düşüncelerini bir bütünlük ve tutarlılık içerisinde ele almadıkları, yazılarını bir sonuca götürmede zorlandıkları, metinlerinin giriş niteliğinde kaldığı ve bunların sonucu olarak kalite düzeyi düşük metinler yazdıkları sonuçlarına gidilebilir. Bu durum görme engelli öğrencilerin yazma sürecinde, bir diğer ifadeyle kendilerini yazılı olarak ifade etme sürecinde bazı zorluklar yaşamaları ile ilişkilendirilebilir. Erin & Wright (2011) görme

engelli öğrencilerin kelime kullanımı, metin yapısı, metin tutarlılığı ve metin bağdaşıklığı gibi yazılı ifade özellikleri bakımından yaşadıkları zorlukların geniş bir yelpazede ele alınabileceğini ileri sürmektedir. Söz konusu bu iddia hakkındaki sınırlı alanyazın bilgisi ile birlikte yeterli araştırmaların bulunmaması tartışmayı güçleştirmektedir. Ancak görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde düşük performans sergilemiş olmaları bazı durumlar ile açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle aşağıda açıklanacak bu durumlar, görme engelli öğrencilerin yazma performanslarını etkilemiş olabilir.

- Enç (2005) görme engelli öğrencilerin yaşadığı önemli güçlüklerden birinin yaşantı yetersizliği olduğunu ifade etmektedir. Görme engelli öğrencilerin kelime hazinesi ve çeşitliliğinde sınırlılıklar görülebilmekle birlikte; ön bilgileri, geçmiş yaşantıları ve dil becerileri gören akranları kadar zengin olamayabilmektedir. Görme engelli öğrenciler gören akranları gibi zengin görsel geribildirimler alamadıklarından, öğrenme süreci onlar için daha da zor olabilmektedir (Plimmer, Crossan, Brewster & Blagojevic, 2008). Görme engelli öğrencilerin zorluk yaşadığı önemli konulardan bir diğeri de, soyut kavramları kullanmak zorunda olmalarıdır. Kreuzer (2007) yaptığı çalışmada, gören akranlarına kıyasla hem görme engelli hem de az gören öğrencilerin soyut isimleri daha az kullandıklarını rapor etmiştir. Görme engelli öğrenciler, bazı kelimelerin ve kavramların anlamları üzerinde açık ve yeterli bilgiye sahip olamayabilirler (Enç, 2005). Bu nedenle bazı durumlarda, anlamını tam olarak bilmedikleri veya zihinde canlandıramadıkları sözcükleri kullanmak durumunda kalabilirler. Bununla beraber, kelime hazineleri ve kelime çeşitliliklerinde sınırlılıkları bulunabilir. Bu etmenler, kavramları anlamlandırma ve kavramlar arasında bağ kurma gibi konularda görme engelli öğrencileri zorlayabilmektedir. Görme engelli öğrenciler kavramsal öğrenme konusunda farklı deneyimlere sahiptirler ve birçok kavramı kendi deneyimlerinden ziyade, çevresindeki bireylerden edindiği şekli ile öğrenmektedirler (Azizoğlu, 2013). Bazı durumlarda ise dokunsal, işitsel vb. yollardan bu kavramları öğrenebilmektedirler. Bu durum, kavramların zihinde canlandırılması konusunda görme engelli öğrencilerin güçlük yaşamasına neden olabilmekte, ayrıca kavramların doğruluğunu ve zenginliğini kısıtlayabilmektedir (Plimmer vd., 2008). Tüm bu durumlar ise yazılarının içeriğine çeşitli şekillerde yansıyabilmektedir (Erin & Wright, 2011). Örneğin; görme engelli öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için gören akranlarına kıyasla daha fazla düşünmeye, planlama yapmaya ve zamana

gereksinimleri olabilmektedir (Arter vd., 1996). Yapılan bu araştırmada, görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde güçlük yaşadıkları ve akranlarına kıyasla düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu güçlükler, görme engelli öğrencilerin geçmiş bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklığı, kalitesi, elementleri ve tutarlılığında düşük başarı göstermeleri, bu öğrencilerde bilgi ve yaşantı eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Meieran (1985) kelime hazinesinin görme engelli öğrenciler için zor bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Zorbaz (2010) ise öğrencilerin kelime dağarcığındaki sınırlılıklar, bir düşüncenin anlaşılmasında eksiklik meydana getirebileceği gibi, hissedilen ya da yaşanan olayların aktarılmasına olumsuz etki edebileceğini belirtmektedir. Yazılı bir metin; yazarın bilgisi, yaşantısı, kelime dağarcığı ve anlatım gücünü yansıtması bakımından önem arz eder. Bu bağlamda; yaşantı yetersizliği, bilgi birikimi, kelime hazinesi, kavramsal sınırlılıklar, deneyim, kültürel özellikler gibi birçok etmenin görme engelli öğrencilerin yazma performanslarını, bir diğer ifadeyle yazılı ifade becerilerini etkilemiş olabileceği sonucuna varılabilir. Bu yönüyle, görme engelli öğrencilerin düşük performans sergilemiş olmalarının bir nedeninin bu etmenler olduğu söylenebilir. Ayrıca, yazılı ifadenin bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin kullanılmasını gerektiren karmaşık ve zorlu bir beceri olduğu da göz önüne alındığında (De La Paz, 2001; Englert & Mariage, 2003 Özmen, 2006; Reid & Lienemann, 2006); bu durum, görme engelli öğrencilerin düşük performans sergilemelerinin bir diğer nedeni olarak görülebilir. Sonuç olarak; bu araştırmada yaşantı yetersizliği, bilgi birikimi, kelime hazinesi, kavramsal sınırlılıklar, deneyim, kültürel özellikler gibi birçok etmenin görme engelli öğrencilerin yazma performanslarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, görme engelli öğrencilerin çoğunluğunu kırsal bölgelerden geldiği tahmin edilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yaşantı, bilgi birikimi ve kültürel özellikler bakımında görme engelli öğrencilerin zorlanmalarına neden olmuş olabilir. Bir diğer ifadeyle, bu faktör de görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerinde olumsuz bir durum oluşturmuş olabilir.

- Görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini etkilediği düşünülen bir diğer unsur Braille yazı sistemi ile ilgilidir. Görme durumu açısından metin uzunluğu ve yazma süresinin tartışıldığı bölümde, Braille yazı ile ilgili detaylı açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bölümde ise bu açıklamalara dayanarak, Braille yazının görme

engelli öğrencilerin yazı ifade becerileri üzerindeki olası etkileri üzerinde durulmuştur. Yılmaz (2012) yazılı bir metni oluşturan harflerin kolay ve hızlı bir şekilde üretilmediği (yazılamadığı) takdirde, öğrencilerin bütün dikkatini ve enerjisini harfleri yazmaya ayıracağını ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler zihnindekilerini kâğıda aktarmayla (yazmayla) ilgilenmek yerine, yazmanın mekanik boyutu ile daha fazla meşgul olacaklardır. Yılmaz (2012) ayrıca, bunun bir sonucu olarak, öğrencilerin düşüncelerini daha kâğıda aktaramadan, yani aklındakilerini yazmadan kaybedebileceklerini veya unutacaklarını belirtmektedir. Tabi bu açıklamalar gören öğrenciler için yapılmış olsa da, Braille yazı kullanan görme engelli öğrenciler için de kabul edilebilecek bir durumdur. Görme engelli öğrencilerin yazı sistemi (Braille) ve yazma araçları (örn., Braille daktilo, Braille tablet) farklılık gösterse de, onlarda benzer yazma süreçlerinden geçmektedirler. Hatta ek olarak, görme engelli öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla zorlanmalarına yol açabilecek bazı etmenlerden de söz edilebilir. Örneğin, Braille yazı birtakım sembollerin ve/veya işaretlerin kullanımını gerektiren bir sistemdir. Bu sistemde; her harf, sembol, işaret belirli bir nokta sayısına, nokta aralığına ve nokta büyüklüğüne sahiptir (Gürel Selimoğlu, 2017). Sistemdeki bazı harfler tek bir nokta, bazıları ise birden fazla nokta ile yazılmaktadır (MEB, 2013b). Yazma işlemi, kabartma olarak yapıldığından görme engelli öğrencilerin yazma sürecini yavaşlatabilmektedir. Ayrıca, belirli bir süreden sonra ise öğrencilerin yorulmasına yol açabilmektedir. Bunlara ek olarak, görme engelli öğrencilerin Braille yazı sistemindeki harfleri, sembolleri ve gramer kuralları (Şafak, 2017) ile birlikte, çok sayıda Braille kısaltmayı ve kısaltmaların kullanım kurallarını da öğrenmeleri gerekir (Emerson vd., 2009). Bunlara ek olarak Braille yazı yazmak için özelleştirilmiş birçok araç vardır ve bunların kullanımı (yazı yazılması) normal yazma araçlarına (kalem-kâğıt) göre daha zordur (Songkhao, 2018). Braille yazıya ilişkin olarak özetlenen tüm bu özelliklerin görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bu unsurlar, görme engelli öğrencilerin metin uzunluğu ile birlikte yazma süresinde olduğu gibi, aynı zamanda yazılı ifade becerilerini de etkilemiş olabilir. Diğer bir anlatımla, görme engelli öğrencilerin metin bağdaşıklığı, kalitesi, elementleri ve tutarlılığının düşük seviyede olmasının bir nedeni Braille yazı sistemi olarak görülebilir. Yılmaz'ında (2012) belirttiği gibi; yazmak için çok fazla zaman ve çaba harcayan görme engelli öğrenciler, yazının

içerik boyutunu göz ardı etmiş olabilirler. Araştırmadan elde edilen bulgular, görme engelli öğrencilerin akranlarına göre yazarken daha fazla zaman ayırdıklarını göstermiştir. Ancak bunun aksine daha az kelime kullanmışlardır. Görme engelli öğrencilerin yazdıkları kelime sayısının az olması, yazılı ifade becerilerinin değerlendirilmesinde bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

- Braille yazı ile ilgili üzerinde durulması gereken noktalardan biri diğeri de imlâ ve noktalama değildir. İyi bir yazı konusunda, cümle bilgisine sahip olmak, yazım ve noktalama kurallarına uymak önem arz etmektedir (Doğan & Müldür, 2014). Bir diğeri ifade ile yazım ve noktalamanın doğru ve yerinde kullanılması, yazılan metni daha anlaşılır kılmaktadır (Kaptan, 2015). Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse yazılan metinde verilen duyguların ve düşüncelerin okuyu tarafından doğru bir şekilde anlaşılması; cümlelerin söz dizimi uygunluğuna, sözcüklerin doğru yazılması ve anlamına uygun kullanılmasına, metinde anlam bütünlüğünün olmasına, ifadelerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesine, imlâ ve noktalamanın doğru kullanılmasına bağlıdır (Demirel, 2000). Yazım/imlâ ve noktalama, aslında yazmanın mekanik boyutu ile ilintilidir. Ancak yazım kuralları olarak nitelendirilen bu özellikler, metin içeriğinin doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarılmasında önemli role sahiptir. Bu yönüyle, yazmanın mekanik boyutu da olsa, görme engelli öğrencilerin imlâ ve noktalamada sergiledikleri özellikler onların yazılı ifade becerilerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bu araştırmada öğrencilerin ikna edici metin elementlerini değerlendirmek için kullanılan veri toplama aracı incelendiğinde; dış yapı adı altında "yazım" ve "noktalama" olmak üzere iki unsur değerlendirilmektedir. Bu da bize, yazım ve noktalama kurallarına göre yazmanın veyahut bu kurallara uymamanın yazılı ifade becerilerine etki edebileceğine işaret etmektedir. Alanyazında görme engelli öğrencilerin yazım ve noktalama becerilerinde hatalar yaptıkları (yazım yanlışları ve/veya mekanik yazma hataları) belirtilmektedir (Erin & Wright, 2011). Bu araştırmada da, görme engelli öğrenciler tarafından yazılan Braille metinlerin normal yazıya dönüştürülmesi sürecinde; noktalama işaretlerinin kullanılmamasından tutunda, büyük-küçük uyumuna dikkat edilmemesine kadar çok geniş bir yelpazede ele alınabilecek hataların yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, görme engelli öğrencilerin Braille yazı kullanırken yaptıkları yazım yanlışları, onların yazılı ifade becerilerini etkilemiş olabilir.

- Yazma becerisinin temelleri okumaya dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle okuma ve yazma becerilerinin iç içe geçmiş olan ve birbirini takip eden beceriler olduğu ifade edilmektedir (Erdoğan, 2012). Öğrenciler okudukları öğeleri yazarken, yazdıkları öğeleri ise okumaktadırlar (Çelenk, 2007). Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde birbirlerine benzer stratejiler ve ortak süreçler kullanılmaktadır (Parodi, 2007). Bu yönüyle, okuma-yazma becerilerinin bir arada ve birbirleriyle eşgüdümlü olarak öğretildiği söylenebilir. Okuma becerilerinin gelişimi ile yazma becerileri arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bir beceride gözlemlenen gelişmeler diğerine de etki edebilmektedir (Haydon, 1996). Dolayısıyla, bir arada gelişim gösteren okuma ve yazma becerilerindeki ilerlemelerin, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine yansıtacağını, yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini ve geliştireceğini söylemek mümkün olabilir (Zorbaz, 2010). Okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin nitelikli bir metin oluşturabilmelerinde önemli bir role sahiptir (Prat-Sala & Redford, 2012). Sürekli okuyan ve okuma becerilerin geliştiren öğrenciler; yazma ve yazılı ifade becerilerinde oldukça önemli olan sözcük dağarcığı, söz dizimi, metin yapısı bilgisi, dil bilgisi kuralları gibi pek çok konuda yetkinlik kazanırlar (Nauman, 2007). Yukarıda bahsedilen durumlar, gören olarak atfedilen öğrenciler için olduğu kadar Braille yazı ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler için de geçerlidir. Ancak, dokunarak (parmak uçları ile) okunan Braille yazı, normal yazıdan (görerek okumadan) farklıdır. Örneğin, gören öğrenciler gözün sıçrama hareketiyle birden fazla kelimeyi görerek okurken; görme engelli öğrenciler ise sadece parmaklarının dokunduğu Braille sembolü veya sembolleri okuyabilmektedirler (MEB, 2013b). Braille okuma da en küçük algılama birimi harf olduğundan, görme engelli öğrenciler harfleri tek tek algılayarak bu harfleri birleştirmekte ve yazılanları okumaktadır (Kasapoğlu, 2014). Carreiras & Alvarez (1999) dokunsal okumanın yavaş, yorucu ve daha fazla bilişsel çabayı gerektiren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Bu durumlar, görme engelli öğrencilerin okuma hızlarını düşürebilmekte ve gören akranlarına kıyasla geri de kalmalarına neden olabilmektedir. Bu kapsamda, görme engelli öğrencilerin yazılı ifade performanslarının akranlarından düşük olmasının bir nedeni olarak, okuma becerilerinde yaşadıkları zorluklar olarak gösterilebilir. Araştırmada da görme engelli öğrencilerin akranlarından düşük yazılı ifade becerilerine sahip olmaları, okuma özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

- Yazma süreci genel bir strateji olarak; plân yapma, taslak oluşturma, düzeltme, düzenleme ve performans izleme (paylaşma) adımları ile gerçekleştirilmektedir (Englert & Raphael, 1988; Graham & Harris, 2005; Reid & Lienemann, 2006). Hayes & Flower (1986) ise yazma sürecini; yazarın amacını plânlaması, cümleler oluşturmaları ve gözden geçirmeler yapması yolu ile gerçekleştirilen hedefe yönelik etkinlik olarak nitelendirilmektedir. Detaylandırmak gerekirse, yazma sürecinde yazar öncelikli olarak yazının amacına ve okuyucu kitlesine karar vermelidir. Çünkü her metnin farklı bir amacı, belirli bir konusu ve genellikle farklı bir okuyucu kitlesi vardır (Göçer, 2019; Rex vd., 1995). Daha sonra, yazacağı konu hakkında düşünmeli (beyin fırtınası), notlar almalı (plânlama), plânladıklarını yazıya dökmeli (taslak) ve yazdıklarını kontrol ederek düzeltmelidir (Özmen vd., 2015). Bu aşamaların/işlemlerin her biri yazılı ifadenin gelişimine (Karasu & Girgin, 2007), diğer bir ifade şekli ile yazılan metnin kalitesinin ve uzunluğunun artmasına hizmet etmektedir (De La Paz & Graham, 1997; Sommers, 1980). Ayrıca, yazılı ifadenin kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğuna da işaret etmektedir. İnal (2006) yazmaya/yazılı ifadeyle ilgili yaşanan zorlukların, kısmen de olsa bu çok kapsamlılıktan kaynaklandığını belirtmektedir. Görme engelli öğrenciler, yazma sürecinde, yazmanın aşamalarını sergilerken çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Braille yazıyı kullanan görme engelli öğrencilerin yukarıda bahsedilen yazma stratejilerini veya aşamalarını nadiren kullandıkları (Ely, 1989) ve gözden geçirme adımını atlayarak yazılarını genellikle tek bir taslak üzerinden tamamladıkları ifade edilmektedir (Gere, 1982). Bu görüşü destekler nitelikte, Kamei-Hannan & Lawson (2012) tarafından yapılan araştırmada görme engelli öğrencilerin herhangi bir plânlama ya da ön hazırlık (taslak) faaliyetlerinde bulunmadan yazdıkları rapor edilmiştir. Mercer (1986) yazılan bir metni düzenlemenin ya da gözden geçirmenin görme engelli öğrenciler için zorlu bir süreç olduğunu dile getirmektedir. Bu zorluk genellikle, Braille yazıdan ve Braille yazı yazmak için kullanılan araçların özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Ely (1989) Braille yazıdaki düzenleme veya gözden geçirme zorluklarının, potansiyel olarak yazılan metnin kalitesini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ancak bu durum yine de görme engelli öğrencilerin hiçbir zaman metinlerini düzenlemeyecekleri veya gözden geçiremeyecekleri anlamına gelmemektedir. Sugg'un (1990) yaptığı araştırmada, gözden geçirme sürecine yer veren görme engelli öğrencilerin metin kalitelerinin

çok da yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada öğrencilere metinlerini yazmaları için bir süre ve kelime sınırı getirilmemiştir. Ancak veri toplama süresinde, genel olarak araştırmaya katılan bütün öğrencilerin yazılarını tek bir seferde yazdıkları ve düzeltme, gözden geçirme gibi işlemlere yer vermedikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda alanyazındaki bulguları destekleyen verilerin elde edildiği söylenebilir. Görme engelli öğrencilerin plan yapma/planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi bazı yazma stratejilerini kullanmamalarının bir sonucu olarak, yazılı ifade becerilerinde akranlarından düşük performans sergilemiş olabilirler.

- Araştırmada her ne kadar görme engelli öğrencilerin düşük performans sergiledikleri belirlenmiş olsa da; genel olarak karşılaştırıldığı gören öğrencilerin de yazılı ifade becerilerindeki performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçların da üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Giriş bölümünde de değinildiği üzere yazma becerisi, yazmanın gerçekleştirilmesi ve fikirlerin ifade edilmesi boyutlarını kapsamaktadır (Harley vd., 1997). Öğrenciler yazma becerilerini öğrenirken belirli şekilde yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Ancak, bu çalışmalar genellikle yazmanın mekanik boyutu ile ilgili kalmaktadır. Örneğin genellikle yazının düzgün, temiz, okunaklı bir şekilde yazılması, yazının kâğıt üzerindeki dizilişi, uygun süslemeler yapılması gibi unsurlar üzerinde durulmaktadır (örn., MEB, 2018a). Dolayısıyla, eğitim-öğretim süreci içerisinde yazının içerik boyutunu etkileyen yazılı ifade becerilerinin göz ardı edildiğinden söz edilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, araştırmanın ön uygulama aşamasında öğrencilerin araştırmacıya sordukları "*Ne kadar yazacağız? Süre ne kadar? Yazdığı metni göstererek... Bu kadar yeter mi?*" gibi sorularda daha çok yazmanın mekanik boyutu ile ilintilidir. Dolayısıyla öğrenciler içerik olarak ne ve nasıl yazacaklarından ziyade, ne kadar yazacakları gibi husular üzerinde durmaktadırlar. Aynı zamanda, yazılı ifade becerilerinin gelişimi sağlayacak veya destekleyecek öğretimlerin yapılmadığı da söylenebilir. Öğretmenlerin yazının içerik boyutundan ziyade, yazının görünüşü ile ilgili geri bildirim sunmalarının bir sonucu olarak da görülebilir. Özetle; eğitim ortamında yazılı ifade becerilerinin öğretimi üzerinde durulmadığı, bu konuya gerekli önemin verilmediği ve öğrencilerin bu konuda yeterli yaşantıların kazandırılmadığı ifade edilebilir. Ek olarak, öğrencileri yazmaya teşvik edecek, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttırarak, yazma konusunda öğrencileri

cesaretlendirecek çalışmaların yapılmadığından da söz edilebilir.

- Araştırmada, öğrencilerin metin bağdaşıklık düzeyleri toplam puanlar üzerinden değerlendirilmekle beraber; bağdaşık öğeleri bakımından da incelenmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; öğrencilerin toplam metin bağdaşıklık ortalamaları gören öğrencilerin lehine yüksektir. Bu durum aynı zamanda bağdaşıklık öğelerinden gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı için de geçerlidir. Benzer şekilde bilgi verici metinde de gören öğrenciler belirgin düzeyde yüksek ortalamaya sahiptir. Anı metninde ise gören öğrencilerin bağdaşıklık ortalamaları yüksek iken kelime bağdaşıklığı ögesinde az gören öğrenciler daha iyi performans sergilemiştir. Bu kapsamda, anı metni için az gören öğrencilerin aynı kelime alanından daha fazla kelimeye yer verdiklerinden söz edilebilir. İkna edici metinde ise gönderim ögesinde gören; eksilteli anlatım ve değiştirim öğelerinde görme engelli; bağlama öğeleri, kelime bağdaşıklığı ve toplam ikna bağdaşıklığında ise az gören öğrencilerin performansı daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle; ikna edici metinde az gören öğrencilerin bağlama öğelerine daha fazla yer verdikleri ve aynı kelime alanından daha fazla kelimeyi kullandıkları söylenebilir. Görme engelli öğrencilerin ise eksilteli anlatım ve değiştirim öğelerini daha sık kullandıkları ifade edilebilir. İkna edici metin de, böylesine farklılıkların oluşması, görme engelli ve az görme öğrencilerin sergiledikleri performansların yüksek çıkması, bir bakıma gören akranları ile arasındaki makasın kapanması ikna edici metin türünün yapısı ile ilişkilendirilebilir. İkna edici metinlerde desteklenen ya da savunulan iddianın nedenlerini açıklamak, bunları analiz etmek ve sentezlemek için biçimsel ve işlemsel beceriler sergilenmektedir. Bununla beraber, ikna edici metin yapısına ilişkin öğrencilerin yeterli bilgilerinin olması gerekmektedir. Çünkü nitelikli bir metnin üretilebilmesi için, metin yapısına uygun süreçlerin izlenmesi önem arz etmektedir (Çakmak, 2013). Yazarın metin yapısı bilgisine sahip olması, yazının şekillendirilmesi ve düşüncelerin düzenli bir şekilde sunabilmesine olanak sağlar. Ayrıca, metin yapısının bilinmesi; metnin genel kalitesine ve metni oluşturan elemanlara hâkim olunmasını sağlamaktadır (Çakmak, 2013). Ancak mevcut eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğrencilere metin yapılarının öğretimi ile ilgili herhangi bir amaç ve yaşantı kazandırılmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak da öğrenciler metin türlerinde düşük performans sergileyebilmektedirler. Dolayısı ile, ikna edici metin bağlamında, metin yapısı ile

ilgili yeterli yaşantısı olmayan görme engelli ve az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin ortalamalarının birbirine yaklaştığından söz edilebilir. Anı ve bilgi verici metinlerde ise öğrenciler her ne kadar metin yapılarını bilmeseler de var olan bilgilerinden, yaşantılarından veya deneyimlerinden yararlanarak kendilerini yazılı olarak ifade edebilmişlerdir. Ancak, tüm öğrenci grupları ikna edici metin yapısına hakim olmadıklarından düşük performans sergilemiş olabilirler.

5.2. Metin Türü Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması

Araştırmada, yukarıdaki bölümde de değinildiği gibi, öğrencilerin metin uzunlukları ile yazma sürelerinin gruplar arasında farklılaştığı görülmüştür. Ancak, her bir grubun kendi içerisinde yazdığı üç farklı metne (anı, ikna edici, bilgi verici) ait metin uzunlukları ve yazma süreleri incelendiğinde; metin türü açısından grupların kendi içerisinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süreleri, metin türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip değildir. Metin uzunluğunda ise gören öğrenciler hariç diğer öğrenci gruplarının (az gören ve görme engelli) metin uzunlukları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak gören öğrencilerin metin uzunlukları, metin türü açısından farklılaşmıştır. Bu bulgular ışığında; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin bütün metin türlerinde benzer yazma süresine ve metin uzunluğuna sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir anlatımla, bütün öğrenci gruplarının yazma süresi ve metin uzunluğuna ilişkin performanslarının anı, ikna edici ve bilgi verici metin türleri açısından birbirine yakın düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara ek olarak, görme engelli ve az gören öğrencilerin tutarlılık ve kalite düzeyleri, metin türü açısından anlamlı farklılığa sahip değildir. Bunun aksine, gören öğrencilerin tutarlılık ve kalite düzeyleri metin türü açısından farklılaşmıştır. Metin bağdaşıklığında, görme engelli öğrenciler hariç, diğer öğrenci grupları (az gören ve gören) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Metin türü açısından az gören, görme engelli ve gören olmak üzere bütün öğrencilerin metin elementlerinin de anlamlı düzeyde farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular genel olarak, metin türü açısından grupların kendi içerisinde farklılıklara sahip olduklarına işaret etmektedir.

Araştırmada; her ne kadar metin türü açısından gruplar kendi içerisinde anlamlı farklılık göstermese de, elde edilen bulguların üzerinde durulması gerekmektedir. Bu yönüyle; görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazma süresi ve metin uzunluk

ortalamalarına bakıldığında önemli bulgulara ulaşılmaktadır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı incelendiğinde; görme engelli, az gören ve gören olmak üzere bütün öğrenci grupları en fazla süreyi "anı metni" yazarken kullanmıştır. Bu bulguya paralel olarak, az gören ve görme engelli öğrencilerin bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite düzeylerinin en yüksek olduğu metin türünün de "anı metni" olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarla örtüşür nitelikte, görme engelli ve az gören öğrenciler en fazla kelimeyi anı metninde yazmışlardır. Gören öğrenciler ise en fazla kelimeyi bilgi verici metin yazarken kullanmıştır. Yine bu bulguya paralel olarak, gören öğrencilerin "bilgi verici" metin türünde en yüksek bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bütün öğrenci grupları en az süreyi ikna edici metin yazarken kullanmışlardır. Metin elementlerinde ise yukarıda ifade edilen bulgulardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin tüm öğrencilerin en yüksek metin element ortalaması ikna edici metinde iken, en düşük ortalama ise anı metnindedir. Bu nedenle, metin türü ile ilgili tartışmada öncelikli olarak metin elementlerindeki bu farklılık üzerinde durulmuştur.

- Metin elementleri, yazılan metnin türüne bağlı olarak o metnin içeriğinde bulunması gereken birimler olarak açıklanmaktadır (Coşkun, 2005). Bu açıklamaya göre, her metnin kendi türüne özgü elementlere sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, anlatılmak istenen mesaj ve yazılacak içeriğe göre metin türleri ve yapıları farklılık gösterebilir. Bu doğrultuda, her metnin ayrı bir konuya ve amaca sahip olduğu ifade edilebilir (Rex vd., 1995). Yapılan bu araştırmada, metin türü olarak anı, ikna edici ve bilgi verici metinler seçilmiştir (Bakınız 3. Bölüm: Yöntem). Bu kapsamda metin elementleri, öğrenciler tarafından yazılan anı, bilgi verici ve ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yukarıda da bahsedildiği gibi metin türü açısından az gören, görme engelli ve gören olmak üzere bütün öğrencilerin metin elementleri anlamlı farklılığa sahiptir. Bu farklılığın, kullanılan veri toplama araçlarından kaynakladığı düşünülmektedir. Diğer bir anlatımla, metin elementlerini değerlendirmek için kullanılan ölçme araçları bu farklılığın sebebi olarak görülmektedir. Çünkü araştırmada, metin elementleri değerlendirilirken ölçmeden kaynaklı tutarsızlıkların önlenmesi için (Zorbaz, 2013) standart bir ölçüte göre değerlendirme yapılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda, her metin türünde birbirlerinden farklı elementler değerlendirileceği için her metin türüne özgü olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde detaylı olarak açıklandığı üzere, her ölçme aracının kendi içerisinde farklı bir puanlama

sistemi bulunmaktadır. Örneğin; anı elementleri için kullanılan "Öykü Öğeleri Puanlama Anahtarı"nda (Bakınız Ek 11) yer alan her bir element 0-2 aralığında puanlandırılırken, alınabilecek en yüksek puan 16'dır (Özmen, 2010). İkna edici metin elementleri için kullanılan "İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği"ndeki (Bakınız Ek 12) elementler 1 ile 4 puan aralığında puanlandırılırken, rubrikten alınabilecek en yüksek puan 68'dir (Konuk, 2017). Bilgi verici metin elementleri için kullanılan "Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı"nda (Bakınız Ek 13) yer alan ilk 10 madde 1-3, son 4 madde ise 1-2 puan aralığında puanlandırılırken, alınabilecek en yüksek puan 38'dir (Çelik, 2010). Ölçme araçlarından alınabilecek en yüksek puanların farklılık göstermesi, metin türü açısından öğrencilerin metin elementlerindeki farklılığa yol açmış olabilir. Öğrencilerin metin element ortalamalarına bakıldığında; görme engelli, az gören ve gören olmak üzere bütün öğrenci gruplarının en yüksek metin element ortalaması "ikna edici" metinde iken, en düşük ortalama "anı" metnindedir. Bu durum, şaşırtıcı bir bulgu olarak görülmemelidir. Çünkü yapılan istatistiksel analizler de, metin elementlerine ilişkin ortalamaların ikna edici metin lehine olduğunu göstermektedir. Bu durum ikna edici metin elementlerinden (ölçme aracı) alınabilecek toplam puanın diğer ölçme araçlarıyla kıyaslanadığında çok yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu doğrultuda ulaşılan bu bulgular, metin elementlerindeki farklılığın kullanılan veri toplama araçlarından kaynaklandığı düşüncesini destekler niteliktedir. Bu bilgilerden hareketle, genel anlamda metin türü açısından metin elementlerinde farklılıklar olduğu ifade edilmiş olsa da; yine de elde edilen verilerin yorumlanmasında ve kullanılmasında temkinli olunmalıdır.

- İkna edici metinler; inandırıcı (ikna edici) bir dil kullanan, metin içerisinde haklı olduğunu gösteren, savunduğu görüşün önemli ve doğru olduğunu belirten, uygun açıklamalar ve yönlendirmeler yapan yazıları kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle; okuru bir şey yapmaya veya bir şeylere inanmaya motive eden, yazarın tarafını belirten, okuyucuyu inandırmak için ikna edici nedenler ve gerekçeler sunan yazılardır (Doherty & Jaffe, 2007; Kaptan, 2015). Bu yönüyle, istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir iletişim biçimi olarak ele alınabilmektedir (Okur, Göçen & Süğümlü, 2013). İkna edici metinlerde desteklenen ya da savunulan iddianın nedenlerini açıklamak, bunları analiz etmek ve sentezlemek biçimsel ve işlemsel becerileri gerektirdiğinden, ikna edici metin yazmanın birçok öğrenci için

zorlayıcı olduğu düşünölmektedir (Burkhalter, 1995). Bu düşünceyi destekler nitelikte; Kaptan (2015) ve Akyol (2012b) ikna edici metnin öğrencilerin en çok zorlandığı yazı türlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Applebee, Langer, Mullis, Latham & Gentile (1994) bilgi verici ve öyküleyici metin yazmaya kıyasla, ikna edici metin yazmanın öğrenciler için daha zor olduğunu belirtmektedir. Alanyazında da, bu bilgiyi destekler nitelikte ikna edici metin yazmanın zor olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır. Örneğin, Kurudayıoğlu & Yılmaz'ın (2014a) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının ikna edici metin oluşturma da sorunlarının olduğu ortaya konulmuştur. Kan & Erbaş'ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada da beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin yetersiz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Leon, 2008). Yapılan bu araştırmada da; hem metin uzunluğu (az gören öğrenciler hariç) hem de yazma süresi bağlamında, öğrencilerin ikna edici metin yazmada düşük performans sergiledikleri görölmüştür. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular alanyazınla benzerlik göstermektedir. İkna edici metne ait üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus ise ikna edici yazıların eğitim-öğretim süreci içerisinde ihmal edildiğine ya da atlandığına dair görüşlerdir (Kaptan, 2015). Konuk (2017) 6-8. sınıflar Türkçe programında ikna edici yazmanın görmezden gelindiğini; ayrıca 1-8. sınıflar Türkçe programında da ikna edici yazmaya yönelik kazanımların bulunmadığını ifade etmektedir. Kurudayıoğlu & Yılmaz (2014b) ise ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kılavuzunda ikna edici yazının bir metin türü olarak ele alınmadığını, ancak "ikna edici yazı" adı altında ikna edici yazmaya yer verildiğini belirtmektedir. Bu bakımdan ikna edici yazı yazma kazanımına uygun yazma etkinliklerinin öğrencileri yönlendirme konusunda soyut bir kavram olduğu ve yetersiz kaldığı düşünölmektedir (Okur vd., 2013). Bu durumlar, öğrencilerin ikna edici metinler ile daha az karşılaşmış olmalarına ve/veya ikna edici metin yazma etkinlikleri ile daha az uğraşmış olmalarına neden olmuş olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin ikna edici yazılarında düşük performans göstermeleri beklenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular da bu yöndedir. Bununla beraber, bir önceki bölümde de değinildiği üzere, öğrencilerin ikna edici metin yapısına ilişkin yeterli

bilgilerinin olmaması, eğitim-öğretim süreci içerisinde metin yapılarının öğretilmemesi, öğrencilerin bu metin türüne ait yaşantılarının sınırlı olması gibi değişkenlerde ikna edici metin türünde öğrencilerin düşük performans sergilemelerinin nedeni olarak görülebilir. Ayrıca, ön uygulamada da görüldüğü üzere öğrencilerin bir metin yazma sürecinde isteksiz ve düşük motivasyona sahip olmaları da öğrencilerin performansında etkili olabilecek değişkenlerden biri olarak ifade edilebilir. Çünkü bilmedikleri veya daha az karşılaşmış oldukları metin türüne ait bir metin yazma konusunda isteksiz davranmış olabilirler.

- Anı (hatıra); yaşanılanların, karşılaşılan olayların ve tanınan kişilerin, bireyin gördüklerine ve bilgilerine dayalı olarak anlatıldığı yazılardır (Yakıcı vd., 2005). Diğer bir anlatımla, bireyin başından geçenleri veya tanık olduğu olayları anlattığı yazılar olarak ifade edilmektedir (Kavcar & Oğuzkan, 1999). Anı yazılarında düşünceler aktarılmakla birlikte; olayların, durumların vb. anlatımına daha fazla yer verilmektedir (Üründü, 2011). Bu araştırmada, yöntem bölümünde de bahsedildiği üzere, öğrencilerin anı metni yazmaları için bütün öğrencilere iki farklı yazma yönergesi verilmiş ve bunlardan herhangi biri hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden seçtikleri yönergeleri temel alarak anı metninin yapısına uygun metinler yazmaları beklenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan bütün öğrenci gruplarının (görme engelli, az gören ve gören) en fazla süreyi anı metni yazarken kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, dolaylı olarak daha fazla kelimenin yazılmasıyla sonuçlanmış olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ise şaşırtıcı bir bulgu olarak düşünülmemelidir. Olayları ya da durumları doğrudan yaşayan öğrenciler, bunları metne/yazıya aktarabilmek için daha uzun süreye ve daha fazla kelimeye gereksinim duymuş olabilirler. Kişisel izlenimlerine dayalı olarak yaşadıklarını anlatan öğrencilerin yazmaya daha fazla istekli oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri düşünülmektedir. Bu durum ayrıca, öğrenciler için ekstra motivasyon kaynağı sağlamış olabilir (Tavşanlı, 2018). Bu görüşleri destekler nitelikte; Graves (1983) öğrencilerin kendi deneyimledikleri, yaşadıkları ya da merak ettikleri konularda daha istekli yazdıklarını vurgulamaktadır. Dyson (1995) ise öğrencilerin kendi yaşamlarında olup bitenleri anlatıyor olmalarının, onların daha uzun ve daha iyi metinler yazabilmeleri için itici bir güç olduğunu açıklamaktadır. Araştırmada, az gören ve görme engelli öğrencilerin yazma süreleri ve metin uzunlukları ile birlikte bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite düzeylerinin en

yüksek olduğu metin türünün de "anı" olması, bu görüşü destekler niteliktedir. Coşkun'a (2005) göre, öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğu arttıkça metin tutarlılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, anı metni yazmak için en fazla süreyi ve kelimeyi kullanan görme engelli ve az gören öğrencilerin daha tutarlı metinler yazmış olmaları beklenmektedir. Bu beklenti aynı zamanda, bağdaşık ve kaliteli metinlerin oluşturulması yönündedir. Özmen vd. (2015) yazılı ifadede amaçlanan asıl şeyin, metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve kaliteli bir yazının ortaya çıkarılması olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir araştırmacıya göre, bir yapının metin olarak değerlendirilebilmesi için metinle ilgili unsurlardan olan bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerini taşıması gerekmektedir (Coşkun, 2007). Bu kapsamda, elde edilen sonuçlara tekrar bakıldığında, görme engelli ve az gören öğrencilerin en iyi performans sergilediği metin türü anı olarak görülmektedir. Bu durum yukarıda belirtilen durumlar ile birlikte bazı faktörlerden etkilenmiş olabilir. Örneğin; Lee (1987) süreci bizzat yaşayan öğrencilerin yazılarını plânlama konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ifade etmektedir. Bununla beraber, anı metinlerinde, öyküleme ve betimleme gibi anlatım tekniklerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Alanyazında da, ortaokul öğrencilerinin diğer metin türlerine kıyasla öyküleyici tarzdaki metin türlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008). Ayrıca, anılarda yazarın dünya görüşü, yaşantısı ve kişisel izlemleri daha fazla ön plâna çıkabilmektedir. Bu nedenle; üretmenin, kurmacanın (kurgunun) veyahut açıklamaların yoğun olarak kullanıldığı özellikle bilgi verici ve ikna edici metinlere kıyasla, anı metni yazmanın daha kolay ve rahat olacağı ifade edilebilir. Göçer (2019) bilgi verici metin yazmanın, hikâye etmeye dayalı metin yazmaya göre daha zor olduğunu vurgulamaktadır. Kolaç (2009) ise düş gücünün ön plâna çıktığı, duyguların ve öznenin işin içine girdiği yazılarda daha fazla zaman harcandığını ifade etmektedir. Bu araştırmada, görme engelli ve az gören öğrenciler tarafından anı metninde en fazla sürenin kullanılmış olması ve en fazla kelimenin yazılmış olması ile birlikte anı metnindeki bağdaşıklık, kalite ve tutarlılığın yüksek olması tüm bu görüşlere kanıt niteliği taşımaktadır.

- Araştırmada öğrencilerin metin uzunlukları incelendiğinde yukarıda da değinildiği üzere gören öğrenciler hariç, diğer öğrenci grupları (az gören ve görme engelli) en fazla kelimeyi anı metninde kullanmıştır. Gören öğrencilerin en fazla kelimeyi

kullandığı metin türü ise bilgi verici metindir. Bu bulguyla örtüşen şekilde, gören öğrencilerin metin bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite ortalamalarının en yüksek olduğu metin türünün de "bilgi verici metin" olduğu görülmüştür. Bilgi verici metinler, belirli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır (Başaran & Akyol, 2009). Diğer bir ifadeyle, ana ve yan fikirlerin örgütsel sırada düzenlenmesi ile oluşturulan bilgi verici metinler; alan bilgisini, bilginin türüne göre seçilen yapı çerçevesinde okuyucuya aktarmaktadır (Özmen, 2011). Bu araştırmada, daha önce de bahsedildiği gibi öğrencilere bilgi verici metin yazmaları için iki farklı yönerge sunulmuştur. Gören öğrencilerin önemli çoğunluğu, Yönerge 2'yi tercih ederek metinlerini yazmışlardır (Bakınız Tablo 8). Söz konusu yönergenin içeriğine bakıldığında "teknoloji" genel teması altında "teknolojinin insan hayatını nasıl kolaylaştırdığına" dair bir bilgi verici metin yazılması istenmektedir. Günümüz çocukları; son yıllarda bilgisayar, akıllı, telefon, tablet gibi kullanımı yaygınlaşan çeşitli teknolojiler ve teknolojik ürünler ile iç içe büyümektedirler (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler, 2018). Her yaş grubundan bireyler hayatlarını kolaylaştırmak, konfor sağlamak, oyun oynamak gibi farklı amaçlar için çeşitli teknolojilerden veya teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmaktadır. Ancak, teknolojinin etkileri (olumlu-olumsuz) konusunda alanyazında farklı görüşler söz konusudur ve konuya ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalar olmasına karşın; çocukların teknoloji ile iç içe olmaları ve teknolojiyi kullanarak büyümeleri, onların bu konuda daha fazla bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarına hizmet ettiği düşünülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında; araştırmada "teknoloji" temalı yönerge, özellikle gören öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiş olabilir. Ayrıca, öğrencilerin yazma performanslarını da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Gören öğrenciler daha fazla aşına oldukları, bildikleri ve sıklıkla kullandıkları teknolojiler konusunda daha fazla kelime yazmış olabilirler. Bu durum, gören öğrenciler tarafından yazılan bilgi verici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılığına etki etmiş olabileceği gibi, dolaylı olarak metin kalitesini de etkilemiş olabilir.

5.3. Sınıf Düzeyi Açısından Yazılı İfade Becerilerinin Tartışılması

Araştırmada, sınıf düzeyi açısından görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, elde edilen bulguları

hatırlatmak gerekirse;

- Sınıf düzeyi açısından, *az gören öğrencilerin* yazılı ifade becerileri istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Daha detaylı ifade edilirse; az gören öğrencilerin bütün metin türlerindeki uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ortalamaları ile birlikte toplam uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ortalamaları sınıf düzeyi açısından farklılığa sahiptir.
- Sınıf düzeyi açısından, *görme engelli öğrencilerin* yazılı ifade becerileri genel olarak anlamlı farklılığa sahip değildir. Görme engelli öğrencilerin bütün metin türlerindeki uzunluk, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ortalamaları ile birlikte toplam uzunluk, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ortalamaları sınıf düzeyi açısından farklılaşmamıştır. Bu bulgular ışığında, görme engelli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin birbirlerine benzer seviyede uzunluk, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ortalamalarına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Görme engelli öğrencilerin yazma süreleri ise ikna edici metin hariç olmak üzere, sınıf düzeyi bakımından farklılaşmıştır. İkna edici metinde, görme engelli öğrenciler birbirlerine yakın süre kullanmışlardır.
- Sınıf düzeyi açısından, *gören öğrencilerin* yazılı ifade becerilerinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; gören öğrencilerin ikna edici metin hariç olmak üzere diğer metin türleri ve toplam metin uzunluğu istatistiksel olarak farklılaşmıştır. İkna edici metinde, gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri birbirlerine benzer seviyede metin uzunluğuna sahiptirler. Yine ikna edici metin hariç olmak üzere diğer metin türleri ve toplam metin kalitesi istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anı, bilgi verici ve toplam metin kalitelerinin birbirlerine benzer seviyede olduğuna işaret etmektedir. Gören öğrencilerin bütün metin türlerindeki süre ortalamaları ile birlikte toplam yazma süreleri ise sınıf düzeyi açısından farklılık göstermiştir. Gören öğrencilerin bilgi verici ve toplam metin bağdaşıklığı ve tutarlılığında anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın; anı ve ikna edici metinlerde farklılık görülmemiştir. Buna göre, anı ve ikna edici metinlerde görme engelli öğrencilerin birbirlerine benzer bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bilgi verici ve ikna edici metin elementlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ancak, anı ve toplam metin elementlerinde anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Buna göre, anı ve toplam metin elementlerinde gören öğrencilerin birbirlerine benzer ortalamalara sahip oldukları ifade edilebilir.

Yazılı ifade becerileri bakımından, üst sınıflardaki öğrencilerin daha fazla deneyim sahibi oldukları, daha fazla eğitim aldıkları ve yazma becerilerinde daha fazla ustalaştıkları varsayılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık göstermesi beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular bu beklentinin genel olarak karşılandığını gösterir nitelikte iken; bazı bulgular ise bu beklentinin karşılanmadığına işaret etmektedir. Örneğin; az gören öğrencilerin yazılı ifade becerileri sınıf düzeyi açısından farklılık gösterirken; görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde bu farklılıktan söz edilememektedir. Alanyazında, bu bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Meieran (1985) tarafından yapılan araştırmada, bütün yaş düzeyleri bağlamında az gören öğrenciler ile gören akranlarının normları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Koenig'in (1987) araştırmasında ise 17 yaş grubu hariç olmak üzere diğer yaş gruplarındaki görme engelli öğrencilerin yazma becerileri akranlarına kıyasla farklılık göstermemiştir.

Gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerden elde edilen sonuçlar ise sınıf düzeyi açısından farklılık göstermektedir. Örneğin, gören öğrencilerin ikna edici metin hariç olacak şekilde, sınıf düzeyi açısından metin uzunluğu farklılaşmıştır. Yine ikna edici metin hariç olmak üzere, metin kalitesi istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir. Bilgi verici ve toplam bağdaşıklıkta ve tutarlılıkta anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın; anı ve ikna edici metinlerde farklılık görülmemiştir. Özetle, gören öğrencilerin sınıf düzeyi açısından sergiledikleri performanslarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak; Can (2012) tarafından yapılan araştırmada da, sınıf düzeyi açısından öğrencilerin sergiledikleri performanslar (örn., giriş, düşünce organizasyonu, ana fikir) arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Zorbaz'ın (2010) araştırmasında ise 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arı'nın (2010) 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler ile yaptığı araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin bazı değişkenler açısından 6, bazı değişkenler açısından ise 7. sınıftaki öğrenciler daha başarılı bulunmuştur. Bu sonucun yapılan bu araştırmanın bulguları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda; araştırmada görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki araştırmalar ile örtüşen yönlerinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada, görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki farklılıklar ve farklılıkların hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığı incelendiğinde;

- 5. sınıfa devam eden az gören öğrenciler, bütün metin türleri ile birlikte toplam uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılıkta en düşük performans düzeyine sahiptirler. Söz konusu bütün değişkenler bağlamında, en yüksek performans düzeyine sahip olan öğrenciler ise 8. sınıfa devam eden az gören öğrencilerdir.
- Benzer şekilde 5. sınıfa devam eden görme engelli öğrenciler de, bütün metin türleri ile birlikte toplam uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılıkta en düşük performans düzeyine sahiptirler. Ancak, görme engelli öğrenciler arasında en yüksek performans sergileyen sınıf düzeyleri farklılık göstermektedir. Örneğin yazma süresinde 8. sınıf; metin uzunluğunda genel olarak 6. sınıf; bağdaşıklık ve metin kalitesinde 7. sınıf; metin elementlerinde genel olarak 8. Sınıf; metim tutarlılığında ise 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyleri öne çıkmaktadır. Her ne kadar, sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde farklılık görülme de, yukarıda özetlenen bulguların önemli olduğu düşünülmektedir.
- Gören öğrencilerin uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite, element ve tutarlılık ile ilgili performans düzeylerinde bazı farklılık olduğu görülse de; genel olarak, 5. sınıf öğrencilerinin düşük performans sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde, genel itibari ile özellikle gören 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise en yüksek performans düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir.

Alanyazında, sınıf düzeyine bağlı olarak, bir diğer ifadeyle sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin yazılı ifade/anlatım becerilerinin gelişim göstereceği ifade edilmektedir (Schirmer, Bailey & Fitzgerald, 1999). Örneğin, Kavcar vd. (1995) sınıf düzeyi artan öğrencilerin hem yazdıkları cümlelerdeki sözcük sayılarında, hem de oluşturdukları metinlerdeki cümle sayılarında artış olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerden kelime sayısı bakımından daha uzun metinler yazmaları ve yazarken daha fazla süre kullanmaları yönünde bir beklenti oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, sınıf düzeyi artışına bağlı olarak, öğrencilerden metin elementlerine yer veren ve kalite düzeyi yüksek metinler oluşturmaları, aynı zamanda bağdaşık ve tutarlı metinler yazmaları beklenebilir. Bu beklenti ise genel anlamda üst sınıflardaki (örn., 7-8. sınıf)

öğrencilerin lehinedir. Yukarıda da değinildiği gibi, araştırmada görme engelli, az gören ve gören olmak üzere bütün 5. sınıf öğrencilerinin en düşük, genel olarak 8. sınıf öğrencilerinin ise en yüksek yazılı ifade performans düzeyine sahip olmaları, bu beklentinin karşılandığına dair bir kanıt oluşturmaktadır. Ancak yine de, yazılı ifade becerilerinin gelişiminde sadece sınıf düzeyinin etkili olmadığı, bunun yanında birçok unsurun (örn., zeka, çevre, eğitim ortamı) rol oynadığı unutulmamalıdır.

Karasu & Girgin (2007) yaş ilerledikçe, edinilen bilgi ve eğitici yaşantıların yazılı ifade becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler artan tecrübeleri ile birlikte, bilgi ve becerilerini daha fazla geliştirmekte ve bunları daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmektedirler. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen sonuçlar üst sınıf olarak atfedilen öğrencilerin düşünme, yorumlama, sorgulama vb. zihinsel becerilerde kendilerini daha iyi ifade etmelerinden kaynaklanmış olabilir (Zorbaz, 2010). Ayrıca, 7-8. sınıflara devam eden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerindeki (örn., 5-6. sınıf) öğrencilerden akademik olarak daha üst düzeyde olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Ek olarak 8. sınıf öğrencilerinin eğitimsel yaşantıları diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre ileri seviyede olabilir. Bu bağlamda, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ifade becerilerinin yüksek olmasına ilişkin oluşan beklenti, bu öğrencilerin daha fazla eğitim görmüş olmaları ve bilişsel olarak daha fazla gelişmeleri gibi sebeplerle açıklanabilir. Coşkun (2005) yaptığı araştırmada; 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları ile metin tutarlılıklarının istatistiksel olarak farklılaştığını ve bu farklılığın ise 8. sınıfların lehine olduğunu belirlemiştir. Sınıf düzeyi açısından yapılan analizlerde az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde beklenen duruma uygun bir tablo elde edilmiştir. Ancak, bir hipotez ortaya atmak gerekirse; özellikle, sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin farklılık göstermemesi (yazma süresi hariç) beklenmeyen bir sonuçtur. Koenig (1987) yaptığı araştırmada, sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrenciler arasında farklılık bulmamıştır ve yaş/sınıf arttıkça Braille kullanan görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde bir düşüş ya da azalma olup olmadığının üzerinde durulması ve detaylı olarak incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, görme engelli öğrencilerin bireysel özellikleri, gelişimleri, yaşantıları, ön bilgileri, yazma becerileri vb. birçok faktör ile açıklanabilir. Bir diğer ifadeyle, sınıf düzeyi açısından görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin farklılık göstermemesi; her sınıf düzeyindeki görme engelli öğrencilerin imlâ noktalama, sözcük dağarcığı, ön bilgileri, doğru sözcük tercihi, sözcükleri yerinde kullanma gibi yazılı

ifade özellikleri bakımından benzer davranışlar sergilemiş olduklarını düşündürmektedir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar yazılı ifade becerilerinde bir gelişim olmadığı sonucuna gidilebilir. Dolayısıyla burada öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin gelişmediği yönünde çıkarımlarda bulunulabilir. Daha önce de değinildiği üzere; ülkemizde eğitim-öğretim süreci içerisinde yazılı ifade becerilerine ilişkin herhangi bir öğretim yapılmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak etmede zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca, eğitim ortamında yazılı ifade becerilerinin öğretimi üzerinde durulmadığı, bu konuya gerekli önemin verilmediği ve öğrencilerin bu konuda yeterli yaşantı kazanamadıkları ifade edilebilir. Ek olarak, öğrencileri yazmaya teşvik edecek, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttıraak, yazma konusunda öğrencileri cesaretlendirecek çalışmalarda yapılmamaktadır. Bu faktörlerin bir sonucu olarak, öğrencilerin sınıf düzeyi artışına bağlı olarak yazılı ifade becerilerinde farklılık ortaya çıkmamış olabilir. Son olarak; araştırmada bu konu ile ilintili olarak herhangi bir veri toplanmamış olsa da; öğrencilerin kullandıkları eğitim materyalleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, aile eğitim seviyeleri gibi değişkenlerde öğrencilerin performanslarını etkilemiş olabilir.

5.4. Öneriler

Araştırmada, hem uygulamaya hem de araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın, özellikle ön uygulama sürecine katılan öğrencilerin genel olarak yazmaya yönelik isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, çeşitli faktörler ile ilişkilendirilebilir ancak öğrencileri motive edecek, yazı yazma konusunda cesaretlendirecek ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttıracak çalışmalar ve/veya etkinlikler yapılmalıdır. Bu kapsamda, gerek diğer öğretmenler gerekse aileler ile iş birliği yapılarak öğrenciler yazma konusunda teşvik edilebilirler. Tabi bunu yaparken, yazmaya çaba gösteren öğrenciler sıklıkla pekiştirilmeli ve desteklenmelidir. Yazma ve yazılı ifade becerileri, daha fazla uygulamanın yapılması ile gelişim gösterebilir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma ve yazılı ifade becerilerinin gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla sıklıkla yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Ancak yazma çalışmaları mekanik boyutun ötesinde, içerik

boyutunu da içerecek şekilde organize edilmelidir.

2. Öğrencilerin sözcük bilgisi, kelime dağarcığı, deneyimleri, kavram zenginliği ve çeşitliliği gibi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu beceriler yazılı ifade becerilerinde önemli bir yer tutmaktadır. İyi bir metin yazabilmek bu becerilerde donanımlı olmayı gerektirir. Bu becerileri destekleyebilmek amacıyla, özellikle görme engelli ve az gören öğrencilere daha fazla yaşantı sunulabileceği gibi gerçek nesnelerden yararlanılmalı ve bunların nasıl kullanıldığı/kullanılacağı konusunda kapsamlı ve tekrarlı deneyimlerin sunulacağı etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu durum, bütün öğrenciler için gerçekleştirilmelidir.
3. Görme engelli ve az gören öğrenciler yazma becerilerinde güçlük yaşabilmektedirler. Yaşanan problemler ise aynı zamanda yazı ifade becerilerine de etki edebilmektedir. Bu durumun bir nedeni, öğrencilerin yazı yazmak için kullandıkları araç-gereçler ve materyaller olarak görülmektedir. Bu nedenle, görme engelli ve az gören öğrencilere teknolojik imkânlar göz önünde bulundurularak klavye becerileri öğretilir. Veyahut bu öğrencilerin daha iyi yazmalarına hizmet edecek yardımcı teknolojilerden ve türevlerinden yararlanılabilir. Eğitim ortamlarında, bu teknolojileri kullanmaları sağlanabilir. Gerekli hallerde bu teknolojilerin öğretime yer verilmelidir.
4. Alanyazında okuma ve yazma becerilerinin birbirini takip eden beceriler olduğu, aynı zamanda birinde görülen gelişmenin diğerine de etki ettiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve daha iyi yazarlar olabilmelerini sağlayabilmek amacıyla, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde de durulmalıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini destekleyecek ve geliştirecek uygulamalara yer verilirken, aynı zamanda yazma becerileri ile ilgili çalışmalar da yapılmalıdır. Ayrıca, müfredat hedefleri de göz önüne alındığında dinleme, konuşma ve okuma becerileri ile yazma çalışmalarının birleştirileceği etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Örneğin; öğrencilerin farklı becerileri sergilemelerine hizmet edecek çeşitli oyunlara, aktivitelere vb. yer verilebilir.
5. Konu ve/veya konu seçimi, yazılı ifadenin önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle, yazma konuları seçerken öğrencilerin ilgi alanı, seviyesi vb. gibi etmenlere dikkat edilmelidir. Konular basmakalıp ifadelerden ziyade,

öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlayacak özelliklerde olmalıdır. Özellikle görme engelli ve az gören öğrencilerin yaşantılarında olan ve karşılaşmış oldukları konuların seçilmesi önemlidir. Bu sayede, görme engelli ve az gören kendilerini daha rahat ifade edebilecektir. Ayrıca konu seçiminde öğrencilere çeşitli konu seçenekleri sunmak ve öğrencilere kendi tercih ettikleri konular hakkında yazı yazdırmak onların daha motive ve istekli olmalarını sağlayabilir.

6. Öğrencilere belirli bir metin türünde değil, farklı metin türlerine ait yazılar yazdırılmalı ve özellikle derslerde bu metin türleri örneklendirilmelidir. Farklı metin türlerine ait yazılar ve bu yazıların içeriğindeki unsurlar iyi örnekler üzerinden öğrencilere tanıtılmalıdır. Öğrencilere metin türlerindeki unsurların ve metin yapılarının farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır. Yazma konusunda öğrencilere rehberlik edilmeli ve daha fazla model olunmalıdır. Yazma etkinlikleri sırasında, öğretmenler öğrencilere rehberlik etmesi bakımından yazma çalışmalarına katılmalı ve öğrencilerle birlikte metin veya yazılar yazmalıdır.
7. Öğretmenler, yazmanın bir süreci içerdiğini göz ardı etmemelidirler. Bu süreçte öğrencilere rehberlik ederken; yazmanın öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin öğretilmesine yer vermelidirler. Ayrıca, iyi bir metnin yazılabilmesi için gerekli olan plân yapma, taslak oluşturma, düzeltme, gözden geçirme gibi yazma stratejilerinin üzerinde durmalıdırlar. Çünkü bu aşamalar, yazının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla bu stratejilerin öğretilmesine yönelik etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması öğrencilerin yazılı ifade becerilerini gelişimine hizmet edecektir.

5.4.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı ifade becerileri anı, bilgi verici ve ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda tartışmacı, betimleyici, öyküleyici gibi çeşitli metin türlerinin kullanımına yer verilerek, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu araştırmalarda farklı yazma yönergeleri geliştirilerek, bu yönergeler kullanılabilir.

2. Araştırmada öğrencilerin yazılı ifade becerileri; uzunluk, süre, bağdaşıklık, element, kalite ve tutarlık değişkenleri bağlamında incelenmiştir. İleri araştırmalarda yazmaya ilişkin çaba, içsel motivasyon, yazma eğilimi gibi değişkenler de araştırılabilir. Ayrıca, yazılı ifade becerilerinin puanlamasında, yazılı olarak elde edilen ürünlerin yanı sıra yazma süreci de bir bütün olarak ele alınabilir. Örneğin bu kapsamda; öğrencilerin plân yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi aşamalara harcadıkları süreler ayrı ayrı değerlendirilebilir. Bu değişkenlerin arasındaki korelasyonlara bakılabilir.
3. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu nedenle ileri araştırmalarda, ilköğretim (1-4. sınıflar) ve ortaöğretim (9-12. sınıflar) öğrencileri ile benzer araştırmalar yapılabilir. Böylelikle, tüm sınıf düzeylerinin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durum ortaya konulabilir. Daha kapsamlı bir öneri olarak, öğrencilerin yazılı ifade becerileri ilköğretim 1. sınıftan başlayarak boylamsal araştırmalar ile ele alınabilir.
4. Bu araştırmada yazmanın içerik boyutuna odaklanılmıştır. Bu nedenle, yazmanın daha çok mekanik yönü ile ilgili olarak, öğrencilerin yazma akıcılıkları ve metin okunabilirlikleri araştırılabilir. Öğrencilerin yazma hataları ve hızları incelenebilir. Özellikle görme engelli ve az gören öğrencilerin yazarken kullandıkları stratejilerin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada olduğu gibi plânlanacak çalışmalarda gören öğrenciler ile karşılaştırmalar yapılabilir.
5. Araştırmada öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin karşılaştırmalar görme durumu, sınıf düzeyi ve metin türü açısından yapılmıştır. İleri araştırmalarda cinsiyet, devam edilen okul, kullanılan yazma aracı, tercih edilen yazma materyali gibi değişkenlerin yer aldığı araştırmalar plânlanabilir. Bu değişkenler dikkate alınarak, özellikle az gören ve görme engelli öğrencilerin yazılı ifade becerileri karşılaştırılabilir.
6. Betimsel model olarak desenlenen bu araştırma, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durumu ortaya koymaya amaçlamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin yazma performansları ile yazmaya yönelik tutum, kaygı, motivasyon vb. değişkenler arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarabilmek için ilişkisel

araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, ğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretimsel ve/veya etkililik araştırmaları yürütülebilir. Bir diğerk ifadeyle, doğrudan yazma stratejilerinin öğretime odaklanan deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akı, E., Atasavun, S., & Kayıhan, H. (2008). Relationship between upper extremity kinesthetic sense and writing performance by students with low vision. *Perceptual and Motor Skills*, 106(3), 963-966.
- Akyol, H. (2012a). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2012b). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Alatlı, R., & Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43.
- Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A., & Gentile, C. (1994). *National assessment of educational progress 1992: Writing report card*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 43-75.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve*

- Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047. DOI: 10.12738/estp.2014.3.2117.
- Arter, C. (1997). English. In H. Mason, S. McCall, C. Arter, M. McLinden & J. Stone (Eds.), *Visual impairment: Access to education for children and young people* (pp. 207-217). New York: David Fulton.
- Arter, C., Mason, H. L., McCall, S., McLinden, M., & Stone, J. (1999). *Children with visual impairment in mainstream settings*. London: David Fulton.
- Arter, C., McCall, S., & Bowyer, T. (1996). Handwriting and children with visual impairments. *British Journal of Special Education*, 23(1), 25-29.
- Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP İzleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Ankara: Vize.
- Aslan, C. (2019). Preferences writing topics of secondary school students. *European Journal of Education Studies*, 6(1), 17-34.
- Aslan, C., Doğuş, M., Okyar, S., & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295.
- Ataman, A. (Ed.). (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Atasavun Uysal, S., & Akı, E. (2012). Relationship between writing skills and visual motor control in low vision students. *Perceptual and Motor Skills: Perception*, 115(1), 111-119.
- Atasavun Uysal, S., & Düger, T. (2012). Writing and reading training effects on font type and size preferences by students with low vision. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 837-846.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydın, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yüksek

- Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Azizoğlu, N. İ. (2013). Görme engellilere Türkçe öğretiminin sorunları. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4), 1-7.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the national assessment of educational progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 305-319.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Burkhalter, N. (1995). A Vygotsky-based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades. *Language Arts*, 72(3), 192-199.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carreiras, M., & Alvarez, C. J. (1999). Comprehension process in Braille reading. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(9), 589-595.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Corley, G., & Pring, L. (1993). The oral reading errors of partially sighted children. *British Journal of Visual Impairment*, 11(1), 24-27.
- Corley, G., Robinson, D., & Lockett, S. (1989). *Partially sighted children*. NFR-NELSON.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Kök.
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 379-389.
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1687-1705.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT and Engineering*, 2(10), 38-48.
- Çakmak, S., Yılmaz, H. C., & Işıtan, H. D. (2017). Determining the appropriateness of visual based activities in the primary school books for low vision students. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 523-540.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 67-96.
- Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(4), 459-462.
- Deatline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*,

29(1), 39-54.

- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(2), 92-106.
- De La Paz, S. (2001). Stop and dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic, 36*(4), 234-243.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 203-222.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 45-56.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research, 1-16*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598>.
- Dodd, B., & Conn, L. (2000). The effect of Braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading, 23*(1), 1-11.
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikaye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 49-65.
- Doherty, B., & Jaffe C. (2007). *Writing with the purpose: Persuasive writing*. Hawthorne: Educational Impression.
- Downes, K., Walker, L. L., & Fletcher, D. C. (2015). SKread predicts handwriting performance in patients with low vision. *Canadian Journal of Ophthalmology, 50*(3), 225-229.
- Dyson, A. H. (1995). The courage to write: Child meaning making in a contested world. *Language Arts, 72*(5), 324-333.

- Efe, A., & Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354.
- Ely, R. (1989). Writing, computers, and visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83(5), 248-52.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
- Enç, M. (2005). *Görme özürlüler gelişim, uyum ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz.
- Englert, C. S., & Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. In L. H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 450-467). New York: Guilford.
- Englert, C. S., & Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513-520.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92, 411-449.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Steven, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Ennis, R. B., Jolivet, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ergül, C., Sarıca, D. A., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In Anne L. Corn & Alan J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 185-220). New York: AFB.
- Erin, J. N., & Wright, T. S. (2011). Learning to write in Braille: An analysis of writing samples from participants in the alphabetic Braille and contracted (ABC) Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 389-401.
- Feldman, D. (2011). Beyond the classroom: Writing as therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 24(2), 93-104.
- Figuerola, J., Meneses, A., & Chandia, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, 31(3), 703-723.
- Fritzsche, J. (2001). *Zur didaktik und methodik des deutschunterrichts band 2: Schriftliches arbeiten*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Gere, A. R. (1982). Insights from the blind: Composing without revising. In R. Sudol (Ed.), *Revising: New essays for teachers of writing* (pp. 52-70). National Council of Teachers of English.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı, Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Göktürk, A. (2006). *Sözün ötesi, bütün yapıtları*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Graham, S. (1997). Executive control in revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 82, 223-234.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY,

US: Guilford.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Baltimore.

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment (carnegie corporation time to act report)*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth: Heinemann.

Greer, R. (2004). Evaluation methods and functional implications: Children and adults with visual impairments. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (pp. 177-223). New York: American Foundation for the Blind.

Güler Bülbül, Ö. (2015). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde "seç+düzenle+yaz ve oku-düzeltil+paylaş-düzeltil" stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar ve hece kısaltmaları. P. Şafak (Ed.), *Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (s. 60-103). Ankara: Pegem.

Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Council for Exceptional Children*, 72(3), 281-297.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London and New York: Longman Group.

Harley, R. K., Truan, M. B., & Sandford, L. D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2013). "An adjective is a word hanging down from a noun": Learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 63(1), 65-79.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Harris-Brown, T., Richmond, J., Maddalena, S. D., & Jaworski, A. (2015). A comparison of the handwriting abilities of secondary students with visual impairments and those of sighted students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(5), 402-412.
- Hatton, D. D., Erickson, K. A., & Lee, D. B. (2010). Phonological awareness of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 104(12), 743-752.
- Haydon, D. M. (1996). Carrying meaning in written language: Some considerations for teachers and their classes. *Volta Review*, 98(1), 169-179.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Heller, K. W., D'Andrea, F. M., & Forney, P. E. (1998). Determining reading and writing media for individuals with visual and physical impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(3), 162-175.
- Holbrook, M. C. (2009). Supporting students' literacy through data-driven decision-making and ongoing assessment of achievement. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(3), 133-136.
- Holbrook, M. C., Koenig, A. J., & Rex, E. J. (2010). Instruction of literacy skills to children and youths with low vision. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 484-526). New York: AFB.
- Irwan, A. F., Syafei, A. F. R., & Marlina, L. (2018). Students' ability in writing an analytical exposition text at English department of universitas Negeri Padang.

Journal of English Language Teaching, 7(1), 169-176.

İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 180-203.

Kaiser, J. T., & Herzberg, T. S. (2017). Procedures and tools used by teachers when completing functional vision assessments with children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(5), 441-452.

Kamei-Hannan, C., & Lawson, H. (2012). Impact of a Braille-note on writing: Evaluating the process, quality, and attitudes of three students who are visually impaired. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 1-14.

Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.

Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakoç, T. (2018). Az görenler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler* içinde (s. 94-120). Ankara: Vize.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.

Karasu, P. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 297-312.

Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.

Karasu, G., & Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle dengeli okuma yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.

- Kasapoğlu, S. (2014). *Kabartma yazı ile okuyan görme engelli öğrencilerin kurgusal metinleri kısaltmalı ve kısaltmasız okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Kaya, B. (2014). Yazma öğretimi ve teknoloji. İ. Seyit Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 99-121). Ankara: Nobel.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- Keklik, S., & Yılmaz, Ö., (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139-157.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kıraç, G. (2003). *Az gören öğrencilerin yazmaya hazırlık çalışmalarında bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koenig, A. J. (1987). *A study of expressive writing skills of blind students including partial replication of the National of Educational Progress third writing evaluation*. Doctoral Dissertation, Faculty of George Peabody College for Teachers of Venderbilt University, Nashville.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

İstanbul.

- Koutsoftas, A. D. (2016). Writing process products in intermediate-grade children with and without language-based learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1471-1483.
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma-yazma" kavramına yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kreuzer, D. T. (2007). *An analysis of writing practices in 4th- and 5th-grade students with visual impairments*. Doctoral Dissertation, University of California Berkeley with San Francisco State University, California.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014a). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 20-29.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014b). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Küçüközyiğit, M. S., & Çakmak, S. (2018, Nisan). 1. Sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin Braille ses tanıma ve yazma seviyeleri. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Küçüközyiğit, M. S., Çakmak, S., & Aslan, C. (2018, Nisan). *Görme engelli öğrencilerin Braille kısaltmaları kullanma yetkinlikleri*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kway, E. H., Salleh, N. M., & Majid, R. A. (2010). Slate and stylus: An alternative tool for Braille writing. *Proedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 326-335.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Lee, J. W. (1987). Topic selection in writing: Aprecarious but practical balancing act. *The*

Reading Teacher, 41(2), 180-184.

Leon, T. M. (2008). *Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive text*. Doctoral Dissertation, Maryland University, Washington.

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, 35(2), 157-179.

Lueck, A., & Heinze, T. (2005). Designing intervention methods for young children with visual impairments to promote vision use. *International Congress Series*, 1282, 201-205.

Markowitz, M. (2006). Occupational therapy interventions in low vision rehabilitation. *Canadian Journal of Ophthalmology*, 41(3), 340-347.

Masny, D. (1995). Literacy development in young children. *Interaction*, 6(1), 21-24.

Mason, L. H., Kubina, R. M., & Taft, R. J. (2011). Developing quick writing skills of middle school students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 44(4), 205-220.

Matchinski, T. L., & Winters, J. E. (2016). A comparison of subjects' reading and writing performance and preference while using various portable electronic magnifiers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(6), 454-460.

McCulley, G. A. (1985). Writing quality, coherence, and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19(3), 269-282.

Meieran, G. M. (1985). *Written expressive language of children with low vision*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Mercer, D. F. (1986). *An examination of the effects of using a word processing system on the quality of essays composed by low vision students*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Texas Tech University, Texas.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 28409, 12 Eylül 2012.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *Okul öncesi eğitimi programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013b). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *"TTKB dik temel ABECE" yazı fontu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/quotttkb-dik-temel-abecequot-yazi-fontu/icerik/302> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <file:///C:/Users/cem%20aslan/Downloads/201812312239736T%C3%BCrk%C3%7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim: 2017/'18. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16-28.
- Okur, A., Göçen, G., & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2015). Metin tutarlılığı bütüncül puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması. D. Uçgun & A. Balcı (Eds.), *Akademik hayatının 25. Yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan içinde* (s. 69-88).

Ankara: Pegem.

Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, E., & Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Fom.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özmen, R. G. (2001). Türkçe ders kitabının dört temel beceri açısından incelenmesi: Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. içinde (s. 17-61). Ankara: Nobel.

Özmen, R. G. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 49-66.

Özmen, R. G. (2010). Yazma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 404-441). Ankara: Pegem.

Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.

Özmen, E. R. (Ed.). (2017). *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti (İlköğretim dönemi) 3. Kitap: Okuma yazmada öğretimsel stratejiler*. Ankara: Eğiten.

Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 16(2), 149-164.

Panjaitan, D. (2013). Improving the students' achievement in writing descriptive text through prepare, organize, write, edit, rewrite (POWER) strategy. *Journal of English Language Teaching of FBS-Unimed*, 2(2), 1-8.

Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20(3), 225-250.

- Plimmer, B., Crossan, A., Brewster, S. A., & Blagojevic, R. (2008, April). *Multimodal collaborative handwriting training for visually-impaired people*. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 393-402). ACM.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20.
- Putnam, B. C., & Tiger, J. H. (2015). Teaching Braille letters, numerals, punctuation, and contractions to sighted individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 466-471.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York-London: The Guilford.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process*. Master's Thesis, The Faculty of the Department of Education Biola University, California.
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P., & Baker, R. L. (1995). *Foundations of Braille literacy*. New York: AFB.
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, 38(1), 2-9.
- Rousseau, M. K., Bottge, B. A., & Dy, E. B. (1993). Syntactic complexity in the writing of students with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98(1), 113-120.
- Rubin, G. S. (1994) Vision and reading. *Ophthalmology Clinics of North America*, 72(2), 237-241.
- Ryles, R. (1997). *The relationship of reading medium to the literacy skills of high school students who are visually impaired*. Doctorial Dissertation, University of Washington, Washington.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability*

Quarterly, 29(4), 291-305.

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Savaiano, M. E., & Hebert, M. (2019). A cross-sectional examination of the writing of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(3) 260-273.

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.

Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 340-353.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta.

Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Shen, M., & Troia, G. A. (2018). Teaching children with language-learning disabilities to plan and revise compare–contrast texts. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 44-61.

Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.

Songkhao, R. (2018). *Writing dictation in students with visual impairments who use contracted Braille with an electronic device*. Doctorial Dissertation, California State University, Los Angeles.

Sugg, D. A. (1990). *Word processor versus Braille writing: A comparative study of essays written by blind students*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.

Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1–5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan*

- metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Swenson, A. M. (1999). *Beginning with Braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. New York: AFB.
- Şafak, P. (2011, Eylül). *Az gören öğrencinin doğrudan öğretim yöntemiyle okunaklı el yazısı yazma öğretimi*. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şafak, P. (2012). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 397-440). Ankara: Kök.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.
- Şafak, P. (Ed.). (2017). *Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi*. Ankara: Pegem.
- Tallon, E. M., & Herzberg, T. S. (2013). The use of final-letter Braille contractions: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(3), 221-225.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for students with visual impairment*. 19 Temmuz 2019 tarihinde https://www.tsbvi.edu/images/ECC/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Tiryaki, D. (2012). *Az gören öğrencilerin kullandığı okuma yazma araçlarının uygunluğunun belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Troia, G. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mind-fully plan when writing. *Exceptional Children*, 65(2), 235-252.

- Tulumovic, S., & Huremovic, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 372-378.
- Tulumovic, S., & Husic-Duzic, I. (2018). The influence of age, sex, visual acuity and educational media on the verbal ability of children with impaired vision. *The Journal of International Social Research*, 11(59), 849-853.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-321). Ankara: Maya.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim I. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uyar, Y. (2016). Can we prepare effective writing teachers for academically diverse classrooms? *Educational Research and Reviews*, 11(8), 668-675.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Veispak, A., & Ghesquiere, P. (2010). Could specific Braille reading difficulties result from developmental dyslexia? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(4), 228-238.
- Watson, G. R., Wright, V., Wyse, E., & De l'Aune, W. (2004). A writing assessment for persons with age-related vision loss. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(3), 160-167.
- Weisser-Pike, O. (2005). The importance of writing in low vision rehabilitation of the older adult. *International Congress Series*, 1282, 331-336.
- World Health Organization [WHO]. (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision [ICD-10]*. 5 Ağustos 2014 tarihinde <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online2006/> sayfasından erişilmiştir.

- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler için Türkçe-1 yazılı anlatım*. Ankara: Gazi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.

EKLER

Ek 1. Denek Seçimi: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU				
Araştırmacı Adı, Soyadı:		Öğretmen Adı, Soyadı:		
Görüşülen Kurum:		Görüşme Tarihi:		
Öğrencinin				
Adı, Soyadı:				
Görme Durumu:	Az Gören		Görme Engelli	
Ek Yetersizlik:	Var		Yok	
Gelişimsel Gecikme	Var		Yok	
Sınıfı:	5	6	7	8
Yazma becerilerindeki genel performansı hakkında ne söylersiniz?				
Okuma becerilerindeki genel performansı hakkında ne söylersiniz?				
Öğrenci hakkında, sizin eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?				

Ek 2. Metin Türü ve Yazma Konularına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Bu formun amacı, öğretmenlerin sınıfta yaptıkları yazma çalışmalarında kullandıkları metin türleri ve yazma konuları hakkında genel bir fikir sahibi olmaktır.

Mezun Olunan Alan :
Branş :
Meslekî Deneyim :
Çalıştığınız Sınıf Düzeyi :
Yaş :

1. Sınıfınızda, öğrencilerinize bağımsız (serbest) yazma çalışmalarında neler / nasıl yapıyorsunuz?

2. Sınıfınızda, öğrencilerinize metin türlerine yönelik yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?

2.a. Yanıtınız evet ise sıklıkla hangi metin türlerini yazdırıyorsunuz?

2.b. Yazdığınız metin türlerini neye göre belirliyorsunuz?

2.c. Yanıtınız hayır ise, öğrencilerinizin yazmayı daha fazla tercih ettiği/ettikleri metin türleri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

3. Sınıfınızda, öğrencilerinize yazma çalışmaları yaptırırken konu ve/veya konular belirliyor musunuz?

3.a. Yanıtınız evet ise hangi konu ve/veya konular hakkında yazmalarını istiyorsunuz?

3.b. Yazdığınız konu ve/veya konuları neye göre belirliyorsunuz?

3.b. Yanıtınız hayır ise, öğrencileriniz genellikle hangi konu ve/veya konular hakkında yazıyorlar?

Ek 3. Yazma Konu Listesi

Yazma Konuları Listesi	
1. Aile	2. Meslekler
3. Alışveriş	4. Mevsimler
5. Arkadaşlık / dostluk	6. Okul / öğrenci / öğretmen / sınıf
7. Atatürk	8. Oyun / oyuncak
9. Başarmak	10. Ödül / tören
11. Başından geçen / yaşadığın bir olay hakkında	12. Özel günler (örn., anneler günü, babalar günü, doğum günü,)
13. Bilgisayar / internet / teknoloji	14. Rekabet / yarışmak
15. Bitkiler / hayvanlar hakkında	16. Resmi günler (örn., 23 nisan, 19 mayıs)
17. Cumhuriyet / demokrasi	18. Savaş / barış
19. Çalışmak / çabalamak	20. Saygı / sevgi / hoşgörü
21. Çevre / doğa / çevre kirliliği / küresel ısınma	22. Sevdiğin şeyler hakkında
23. Doğa olayları (örn., kar, yağmur) / doğal afetler (örn., deprem, sel)	24. Seyahat etmek / yolculuk
25. Doğruluk / dürüstlük	26. Sokak hayvanları
27. Duyguların hakkında (örn., mutluluk, üzülmeye, şaşırma)	28. Sosyal davranışlar (örn., teşekkür etmek, özür dilemek)
29. Dünya / yeryüzü / gezegenler / uzay	30. Sosyal medya
31. Eğlenmek / şakalaşmak	32. Tarih / kültür / gelenek / görenek
33. Evde yaptıkların hakkında	34. Taşıtlar
35. Gezdiğin / gördüğün yerler hakkında	36. Tatilde yaptıkların hakkında
37. Göreve bağlılık / sorumluluk	38. Yardımlaşmak / paylaşmak
39. Hafta sonu yaptıkların hakkında	40. Yaşadığın il / yer / bölge hakkında
41. Kaybolan eşyaların hakkında	42. Yaşlılık / hastalık
43. Kıyafetlerin hakkında	44. Öğrendiklerin hakkında
45. Komşuluk	46. Zararlı alışkanlıklar
47. Kütüphanede yaptıkların hakkında	48. Zenginlik / fakirlik

Ek 4. Metin Türlerine Ait Yönergeler

Bilgi Verici	1. Teşekkür etmek, özür dilemek, paylaşmak, iş birliği yapmak, başkalarının ihtiyaçlarına ilgi göstermek gibi davranışlar insanların sergilemesi gereken sosyal becerilerdir. Bu becerilerden birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.
	2. Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.
	3. Günümüzde insan hayatını olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlardan birini seçerek insan hayatını nasıl etkilediğini açıklayarak yazınız.
	4. Deprem, sel, erozyon, çığ, yangın, heyelân gibi doğal afetlere karşı alınması gereken pek çok önlem vardır. Bu doğal afetlerden birini seçerek neler yapılması gerektiğini açıklayarak yaz.
	5. Vücudumuzdaki organların (kalp, akciğer, sindirim sistemi gibi) insan yaşamı için önemli görevleri vardır. Bu gibi organlardan birini seçerek insan hayatında neden önemli olduğunu açıklayarak yaz.
Anı	6. Hayatında kendini çok mutlu hissettiğin bir anı düşün. Bu ailenle geçirdiğin bir gün ya da uzun zamandır yapmayı istediğin bir şeyi yaptığın bir gün olabilir. Hayatında mutlu olduğun bu zamanlardan birini anlatan bir anı metni yaz.
	7. Hayatında sorumluluk aldığın bir anını hatırla. Bu evcil bir hayvan besleme, sınıf başkanlığı yapma vb. olabilir. Sorumluluk aldığın bu zamanlardan birinde yaşadığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.
	8. Yaz tatilinde yaşadığın ve seni mutlu eden bir olayı hatırla. Bu arkadaşlarınla vakit geçirirken veya yaz okuluna giderken yaşadığın eğlenceli bir olay olabileceği gibi bir kitabı okurken hissettiklerin de olabilir. Yaz tatilinde yaşadığın bu eğlenceli olayı detaylarıyla anlatan bir yazı yaz.
	9. Geçen bayramda yaptıklarını hatırla. Bu aile büyüklerini ziyaret ederken yaptığın bir şey olabileceği gibi arkadaşlarınla yaptığın eğlenceli bir şey de olabilir. Bayramda yaptığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.
	10. Hayatında canını sıkan ya da üzüldüğün bir anı düşün. Bu bir sınavdan düşük not alma ya da çok sevdiğin bir arkadaşınla aranın bozulduğu bir anın olabilir. Hayatında canını sıkan ya da üzüldüğün bu zamanlardan birini düşünerek bir anını yaz.
İkna Edici	11. Okul aile birliği ile okul yönetimi, öğrencilerin üniforma yerine serbest kıyafet giymeleri konusunda karar almak için toplantılar yapıyorlar. Sen de okulda serbest kıyafet giyilmesini istiyorsun. Serbest kıyafet uygulamasının kabul edilmesi konusunda okul aile birliği ve okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.
	12. Ailen, sokak hayvanlarına yardım etmek istiyor ancak evde bir hayvan besleme fikrine karşı çıkıyor. Sen de evde kedi, köpek gibi bir hayvan beslemek istiyorsun. Aileni, evde bir hayvan besleme konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.
	13. Okulunda öğretmenler ve idareciler ödevlerle ilgili yeni kurallar koyma konusunda toplantılar yapıyor. Öğretmenlerin size ilettiğine göre öğrencilere daha fazla ödev verilmesi isteniyor. Öğrencilere daha az ev ödevi verilmesi konusunda okul yönetimini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.
	14. Okul aile birliği ile kantin yönetimi kantindeki fiyatlar konusunda toplantılar yapıyor. Sen de kantindeki fiyatların yüksek olduğunu düşünüyorsun ve fiyatların düşürülmesini istiyorsun. Fiyatlar konusunda okul aile birliği ve kantin idaresini ikna etmek için onlara bir mektup yaz.
	15. Öğretmenlerin nesli tükenmekte olan hayvanların (panda, kelaynak gibi) korunması ile ilgili bir projede görev alacak öğrencileri seçecek. Sen de proje ekibinde yer almak istiyorsun. Öğretmenlerini proje ekibine seni de almaları konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.

Ek 5. Uzman Görüşü Değerlendirme Aracı

Uzman Görüşü Değerlendirme Aracı

Sayın Hocam,

Görme engelli, az gören ve gören ortaokul öğrencilerinin yazılı ifade becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilecek olan bir araştırmada kullanılmak üzere; bilgi verici metin (5), anı (5) ve ikna edici metin (5) olmak üzere toplam 15 yönerge hazırlanmıştır. Sizden beklenen, aşağıda yer alan yönergelerin çalışma grubuna ve metin türlerine uygunluğunu değerlendirmeniz ve puanlama sütununda ilgili yerlere (X) işareti koymanızdır. Ayrıca, yönergelere ilişkin gerekli gördüğünüz açıklamalarınızı ve önerilerinizi ekleyebilirsiniz. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Cem ASLAN

Metin	Yönergeler	Puanlama					Açıklamalar Öneriler
		(1) Hiç uygun değil	(2) Uygun değil	(3) Kısmen uygun	(4) Uygun	(5) Çok uygun	
Bilgi Verici	Yönerge 1.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 2.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 3.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 4.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 5.	1	2	3	4	5	
Anı	Yönerge 6.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 7.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 8.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 9.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 10.	1	2	3	4	5	
İkna Edici	Yönerge 11	1	2	3	4	5	
	Yönerge 12.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 13.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 14.	1	2	3	4	5	
	Yönerge 15.	1	2	3	4	5	

Ek 6. Öğrenci Tercihleri Değerlendirme Aracı

Öğrenci Tercihleri Değerlendirme Aracı

Değerli Öğrenci,

Görme engelli, az gören ve gören ortaokul öğrencilerinin yazılı ifade becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilecek olan bir araştırmada kullanılmak üzere; bilgi verici metin (5), anı (5) ve ikna edici metin (5) olmak üzere toplam 15 yönerge hazırlanmıştır. Sizden istenen, aşağıda yer alan tüm yönergeleri "1-Hiç istemem", "2-İstemem", "3-Kısmen isterim", "4-İsterim", "5-Çok isterim" olacak şekilde kendi tercihlerinize göre değerlendirmeniz ve puanlama sütununda ilgili yerlere (X) işareti koymanızdır. Her yönerge için bir kutucuğa işaret koymanız gerekmektedir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Cem ASLAN

Metin	Yönergeler	Puanlama				
		(1) Hiç istemem	(2) İstemem	(3) Kısmen isterim	(4) İsterim	(5) Çok isterim
Bilgi Verici	Yönerge 1.	1	2	3	4	5
	Yönerge 2.	1	2	3	4	5
	Yönerge 3.	1	2	3	4	5
	Yönerge 4.	1	2	3	4	5
	Yönerge 5.	1	2	3	4	5
Anı	Yönerge 6.	1	2	3	4	5
	Yönerge 7.	1	2	3	4	5
	Yönerge 8.	1	2	3	4	5
	Yönerge 9.	1	2	3	4	5
	Yönerge 10.	1	2	3	4	5
İkna Edici	Yönerge 11.	1	2	3	4	5
	Yönerge 12.	1	2	3	4	5
	Yönerge 13.	1	2	3	4	5
	Yönerge 14.	1	2	3	4	5
	Yönerge 15.	1	2	3	4	5

Ek 7. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/09/2018-E.124218



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02/07/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 96577 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz,Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Cem ASLAN'ın, Dr.Öğr. Üyesi Salih ÇAKMAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Görme Engelli, Az Gören ve Normal Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 11.09.2018 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-320

Ek:1 Liste



Aricam
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitrak
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No 0312 202 26 61

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 8. MEB Uygulama ve Araştırma İzni

Tarih ve Sayısı: 31/10/2018-E.50872



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.20443832
Konu : Araştırma İzni

26.10.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 21/09/2018 Tarihli ve E.35552 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Cem ASLAN'a ait "**Görme Engelli, Az Gören ve Normal Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

30.10.2018...

Adres: Fomiyen Mah. Alpansız Türkes Cad. 4. A.
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ad: www.meb.gov.tr
E-posta: istatistik@tr.meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0312) 212 36 00
Faks: 0312) 212 36 00

Bu güvenli elektronik imza ile imzadanmıştır, <https://evm.korguc.meb.gov.tr/adresinden> c804-cb67-38f0-b795-8162 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. Öğrenci Bilgi Formu**Öğrenci Bilgi Formu**

Görme Durumu	O Gören		
	O Az Gören	Tanı	
	O Görme Engelli		
Okul / Kurum			
Öğrencinin Bulunduğu İl			
Sınıf	O 5 O 6 O 7 O 8		
Cinsiyet	O Kız O Erkek		
Ek Yetersizlik Durumu	O Var O Yok		
Tercih Edilen Yazma Aracı			
Tercih Edilen Punto	O 12 O 14 O 16 O 18 O 20 O 22 O 24 O 26 O 28		
Tercih Edilen Materyal	O 1,5 satır aralığı / normal satır çizgisi O 1,5 satır aralığı / kalın (koyu) satır çizgisi O 2 satır aralığı / normal satır çizgisi O 2 satır aralığı / kalın (koyu) satır çizgisi O Çizgisiz (boş) sayfa		
Braille Kısaltma Kullanma	O Kullanıyor O Kullanmıyor		
Yazma Önkoşulu	O Gerçekleştirdi O Gerçekleştiremedi		
Ana Dili	O Türkçe O Diğer (.....)		

Ek 10. Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

BAĞDAşIKLIK ÖGESİ	SIKLIK	SIKLIK
1. Gönderim		
1.1. Zamirler		
1.1.1. şahıs Zamirleri		
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri		
1.1.3. İşaret Zamirleri		
1.1.4. İlgi Zamiri		
1.2. İşaret Sıfatları		
1.3. Karşılaştırma		
2. Eksiltili Anlatım		
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi		

Ölçeğin tamamı için, aracı geliştiren yazar(lar) ile iletişim kurunuz.

Ek 11. Öykü Öğeleri Puanlama Anahtarı

	0 Puan Öyküde Bulunmayan Öğeler	1 Puan Çok Az Bilgi/Detay İçeren Öğeler	2 Puan Gelişmiş/Ayrıntılı Detay İçeren Öğeler
Kahraman	0	1	2
Yer	0	1	2
Zaman	0	1	2

Puanlama anahtarının tamamı için, aracı geliştiren yazar(lar) ile iletişim kurunuz.

Ek 12. İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği

		↓ Performans Düzeyleri ↓			
← Boyutlar	← Alt boyutlar	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ÖRGÜ	1.1. Başlık	Başlık, savunulan tez ile <u>bütünüyle uyumlu, dikkat çekici ve çarpıcıdır.</u>	Başlık, savunulan tez ile <u>kısmen uyumlu ve dikkat çekicidir.</u>	Başlık, savunulan tez ile <u>uyumsuz veya üstünkörüdür.</u>	Başlık <u>yoktur.</u>

Değerlendirme rubriğinin tamamı için, aracı geliştiren yazar(lar) ile iletişim kurunuz.

Ek 13. Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı

	HİÇ	KISMEN	GENEL- LİKLE
1- Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.			
2- Türkçenin söz varlığından yararlanarak anlatımını zenginleştirir.			
3- Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını (sayısal verilerden yararlanma, tanımlama, somutlama vb.) kullanır.			
4- Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.			
5- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.			

Değerlendirme aracının tamamı için, aracı geliştiren yazar(lar) ile iletişim kurunuz.

Ek 14. Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı

4 = Tamamen Tutarlı

- Yazar, metnin konusunu açık biçimde belirlemiştir.
- Yazar, metin boyunca konuyu değiştirmemiş ve konu dışına çıkmamıştır.
- Yazar, metinde bir durum ya da bağlam oluşturarak okuyucuyu yönlendirmiştir.
- Yazar, ayrıntıları metin boyunca okuyucunun fark edebildiği bir plana göre düzenlemiştir.
- Yazar, cümleler ve/veya paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini (ve, ile, bunun yanı sıra, üstelik, hatta, ayrıca, ya da, veya, sadece, hariç, ama, rağmen, ancak, tersine, önce, sonra, o sırada, tekrar, hep, yeter ki, ise) başarılı biçimde kullanmıştır.
- Yazar, metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlamıştır.
- Söylem akıcıdır, okuma sürecini kesintiye uğratacak düzeyde dil bilgisi*, yazım ve noktalama yanlışı ya çok azdır ya da yok gibidir.

3 = Kısmen Tutarlı

- Yazar, metnin konusunu açık biçimde belirlememişse de okuyucunun konuyu anlamasını sağlayacak yeterince ayrıntı vermiştir.

Puanlama anahtarının tamamı için, aracı geliştiren yazar(lar) ile iletişim kurunuz.

Ek 15. Uygulama Güvenirliği Formu

Uygulama Güvenirliği Formu

	Basamaklar	Gerçekleşme Durumu	
		Yaptı	Yapmadı
Ön Hazırlık	1.Uygulama ortamı (oturma düzeni, masa-sandalye, perde, ışık vb.) düzenlenir.		
	2.Öğrenci(ler) uygulama ortamına getirilir/uygulama ortamında hazır bulundurulur.		
	3.Öğrenci(ler)e, birlikte bir çalışma yapılacağı (çalışmanın amacı/beklenenler) açıklanır.		
	4.Çalışma sırasında öğrenci(ler)in uyması gereken (uymasını istediğimiz) kurallar açıklanır.		
	5.Araştırmada kullanılacak materyaller/araç-gereçler (kalem, kağıt, kitapçık, tablet, daktilo, çivi kalem, kronometre vb.) hazırlanır/hazır bulundurulur.		
	6.Materyaller/araç gereçler öğrencilere verilir/dağıtılır ve öğrencilerin incelemelerine izin verilir.		
	7.Öğrenci(ler)e "Hazır mısınız? Hazırsanız başlayalım" yönergeleri verilir.		
	8.Öğrenci(ler)den onay aldıktan sonra "yazma yönergeleri" sırayla (bilgi verici, anı ve ikna) öğrenci(ler)e sunulur. - Az görenler için yönergeler, gören/normal yazı ve tercih ettikleri punto - Görme engelliler için yönergeler, Braille baskı - Gören öğrenciler için yönergeler, kitapçıklar şeklinde verilir.		
Uygulama	9.Öğrenci(ler)den bilgi verici metine ait iki yönergeyi de okumaları istenir.		
	10.Öğrenci(ler)den bu yönergelerden birini tercih ederek/seçerek bir bilgi verici metin yazmaları istenir.		
	11.Öğrenci(ler)e "ana yönerge sunularak" uygulama süreci (öğrencilerin metin yazması) başlatılır.		
	12.Uygulamanın başlatılmasıyla birlikte kronometreden süre kaydı başlatılır.		
	13.Öğrenci(ler)e yazarken herhangi bir süre/zaman kısıtlamasının olmadığı ifade edilir.		
	14.Öğrenci(ler)e yazarken herhangi bir sayfa/miktar/kelime kısıtlamasının olmadığı ifade edilir.		
	15.Uygulama sırasında, gerektiğinde öğrenci(ler)in sorduğu sorulara yanıt verilir. Gerektiğinde ek açıklamalar yapılır.		
	16.Öğrenci(ler)in durması, yazmayı bırakması vb. durumlarda yazmaya devam etmeleri için öğrenci(ler) teşvik edilir/cesaretlendirilir.		
	17.Öğrenci(ler) bilgi verici metinlerini tamamlayana kadar beklenir.		
	18.Öğrenci(ler) bilgi verici metinlerini tamamladıklarında kronometre durdurularak yazma süresi kaydedilir.		
Sonlandırma	19.Anı metni için de aynı işlem süreçleri tekrar edilir (9–18. maddeler)		
	20.İkna edici metin için de aynı işlem süreçleri tekrar edilir (9–18. maddeler)		
	21.Öğrenci/öğrenciler üç metni de tamamlayana kadar beklenir.		
	22.Üç metni de yazan öğrenci(ler)den yazdıkları metinler alınır.		
	23.Öğrencilerin metinlerinde karışıklık olmaması (isim/sınıf/okul vb.) için her öğrenciye bir kod/sayı verilerek metinlerine işaretlenir (1 ile 344 arasında).		
	24.Çalışmaya katıldıkları için öğrenci(ler)e katıldıkları teşekkür edilerek uygulama sonlandırılır.		

Ek 16. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı, Soyadı	Cem ASLAN
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Tarihi ve Yeri	20.08.1987 – Malatya
Medeni Hali	Evli
E-Mail	cemaslan@gazi.edu.tr
Telefon	0312 202 19 18
Adres	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitim Anabilim Dalı, Bosna Binası 1. Kat No: 118 Ankara



Eğitim Derecesi	Okul / Program	Mezuniyet Yılı
Ortaöğretim	Akçadağ Anadolu Öğretmen Lisesi	2006
Lisans	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Öğretmenliği	2011
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı	2015
Doktora	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı	Devam ediyor

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Kurum	Görev / Unvan
2011 – 2013	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü	Araştırma Görevlisi
2013 – devam ediyor	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar

Kök, M., Koçyiğit, S., & Aslan, C. (2014). Görme engelliler ortaokuluna devam eden öğrenciler ile normal ortaokula devam eden öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 99-117.

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(2), 212-237.

Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 59-77.

Aslan, C., Doğuş, M., Okyar, S., & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 39(1), 271-295.

Aslan, C. (2019). Preferences writing topics of secondary school students. *European Journal of Education Studies*, 6(1), 17-34.

Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler, Bölüm – 3, "Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler" (Editör: Salih Çakmak). Ankara: Vize Yayıncılık

Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., Karasu, N., & Çitil, M. (2016). Türkiye'de görme engellilerin eğitimi alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi: İçerik analizi. Effective Leadership and Management in Inclusive Schools: Teacher Training and Vocational Education, Arts and Sports Congress (ELMİS 2016-Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresi). 12-15 Mayıs, Konya-Türkiye.

Doğuş, M., & Aslan, C. (2019). Özel eğitim bölümü lisans öğrencilerinin Braille yazıya yönelik tutumları. 28. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Kongresi. 25-28 Nisan, Ankara-Türkiye.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..