



Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi* **

*Cem ASLAN****
*Salih ÇAKMAK*****

Öz

Bu araştırmanın genel amacı metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç için öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma grubu 111'i az gören, 113'ü görme engelli ve 120'si gören, toplam 344 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere üç farklı türde metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır. 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 kullanmışlardır. Gören öğrenciler ise en fazla kelimeyi bilgilendirici metinde kullanmışlardır. Metin türü açısından, görme engelli ve az gören öğrencilerin tutarlılık ve kalite puanları anlamlı farklılığa sahip değilken, gören öğrencilerin puanları anlamlı farklılığa sahiptir. Metin bağdaşıklığında, öğrenciler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda, bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazılı ifade, metin türü, görme engelli, az gören.

Examining Written Expression Skills of Low Vision, Visually Impaired and Sighted Students in the Context of Text Types

Abstract

The general aim of this research is to examine the written expression skills of low vision, visually impaired and sighted students in the context of text types. For this general purpose, students' written expression skills were examined in terms of length, time, cohesion, coherence and quality variables. The research group consists of 111 low vision, 113 visually impaired, 120 sighted peers, total 344 students. Students were asked to write three different texts which were memoir, persuasive and expository. The data obtained were analysed through SPSS program. In this context, One-way ANOVA and Post-Hoc Scheffe Test were administered. Writing time of the students did not differ in terms of text type. No significant difference was noted in text length. All students spared the time in writing memoir most, and in writing persuasive texts least. Visually impaired and low vision students used words in the memoir text, most. Sighted students used words in the expository text, most. With regards to text type, while coherence and quality scores of visually impaired and low vision students did not differ significantly, sighted students showed

*Bu makale, birinci yazarın Gazi Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Araştırmanın etik kurulu izni: Gazi Üniversitesi Etik Komisyon, 11.09.2018, 77082166-302.08.01.

*** Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, cemaslan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0300-5873

**** Doç. Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, salih_cakmak@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9248-0050

significant differences. Differences were detected among students in text cohesion. At the end, the findings were discussed within the framework of the related literature and suggestions were provided.

Keywords: Written expression, text type, visually impaired, low vision.

Giriş

Yazma kavramına ilişkin olarak alanyazında farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlar söz konusudur. Tanımlardaki ortak nokta ise yazmanın bir iletişim aracı olduğu yönündedir. Bu anlamda yazma becerisi, bireyin zihninde oluşan duygu, düşünce, istek, hayal veya olayları belirli kurallar çerçevesinde çeşitli işaretler veya semboller aracılığıyla iletmesi şeklinde tanımlanabilir (Akyol, 2015; Göçer, 2010, 2019; Güneş, 2007; Kaya, 2014; Keskinlik, 2005). Yazma becerisi mekanik ve içerik olmak üzere iki boyutta açıklanabilir (Harley, Truan ve Sandford, 1997). Mekanik boyut yazının şekilsel görünüşü (örn., yazım hatası, okunabilirlik) ile ilişkiliyken, içerik boyutu ise yazıdaki düşüncelerin ifade ediliş biçimiyle (örn., tutarlılık, bağdaşıklık) ilgilidir. Yazma becerisinin öğrenilmesi bilgi edinme, kendini ifade etme, sosyal etkileşim kurma (Feldman, 2011; Graham ve Harris, 2005) gibi pek çok amaç için kullanılmakla beraber, öğrencilerin birçok akademik beceriyi kazanmasına da hizmet etmektedir. Bu yönüyle yazma becerisinin hem akademik hem de genel başarı açısından önemli ve temel becerilerden biri olduğu söylenebilir (Özmen, 2017).

Öğrencilerin yetkin bir yazar olabilmeleri ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri temel amaçlardan biridir. Öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri, bazı işlemlerin (stratejilerin) uygulanmasına bağlıdır. Örneğin plân yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme/düzenleme gibi stratejilerin uygulanması iyi bir metnin oluşturulmasına hizmet etmektedir (Hayes ve Flower, 1986). Bu noktada yazının nitelikli olarak ifade edilmesini sağlayabilecek yazılı ifade becerilerinden söz etmek yerinde olacaktır. Yazılı ifade üst düzeyde bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin kullanımını gerektiren (Englert ve Mariage, 2003) oldukça karmaşık ve zorlu bir beceri olarak ifade edilmektedir (De La Paz, 2001; Reid ve Lienemann, 2006). Harris (1993) ise "*metin türünün özelliklerine göre anlatılmak istenenlerin bazı bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin bir arada kullanılarak yazılı bir ürünün ortaya çıkarılması*" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, anlatılmak istenen mesajlara ve yazılacak içeriklere göre metin türleri ve yapıları farklılık göstermektedir.

Yazılı ifade genel bir beceri olarak düşünülmesine karşın, metin yapılarının farklılık gösterdiği birçok metin türü bulunmaktadır. Bu türler farklı biçimlerde kategorize edilebilmektedir. Öykü (hikâye), anı, betimleyici, tartışmacı, açıklayıcı, ikna edici, bilgilendirici metinler bu türlere örnek olarak gösterilebilir. Her metin türü kendine özgü bir amaca, konuya ve farklı bir okuyucu kitlesine sahiptir (Göçer, 2019; Rex, Koenig, Wormsley ve Baker, 1995). Dolayısıyla, anlatılmak istenen içeriğe göre metin türlerinin ve yapılarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin, bir anı yazısı genellikle bireyin başından geçen veya tanık olduğu olayların/durumların anlatımını içermektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Buna karşın bir tartışma metninde, öne sürülen bir iddianın çeşitli verilerle veya gerekçeler ile desteklenip karşı iddiaların çürütülmeye çalışıldığı ve konunun bir sonuca bağlandığı (Coşkun ve Tiryaki, 2013) bir içerik karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar metin türleri çeşitlilik arz etse de yazılı ifadede asıl amaçlanan, yazılan metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve nitelikli bir metnin ortaya çıkarılması olduğu ifade edilmektedir (Özmen, Selimoğlu ve Şimşek, 2015).

Alanyazında, yazılı ifade ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli metin türlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bakıldığında; ikna edici (örn., De La Paz, 2001; Ennis, Jolivet ve Boden, 2013; Little vd., 2010), öykü (örn., Alatl ve Servi, 2017; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Graham, Harris ve Mason, 2005; Sivrikaya ve Eldeniz Çetin, 2018), anı (örn., Güler Bülbül, 2015), bilgilendirici (örn., Figueroa, Meneses ve Chandia, 2018; Güzel-Özmen, 2006; Ülper, 2008), tartışmacı (örn., Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006; Figueroa vd., 2018; Harris, Graham ve Mason, 2006) metin olmak üzere farklı metin türlerinin kullanımına yer verilmiştir. Bu metin türleri kullanılarak öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde genellikle tek metin türünün kullandığı görülmektedir. Örneğin hikaye/öykü (örn., Arı, 2010; Başkan, 2019; Çoban ve Karadüz, 2015; Efe ve Karasu, 2017), bilgilendirici (örn., Çelik, 2010; Uğur, 2017), ikna edici (örn.,

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

Kaptan, 2015) metinler ele alınmıştır. Yine söz konusu araştırmalardaki çalışma gruplarına bakıldığında; genel eğitim içerisindeki gören (GÖ), diğer ifadeyle normal (olağan) gelişim gösteren öğrenciler (örn., Arı, 2010; Coşkun, 2005; Demir, 2013; Sallabaş, 2007) ile çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanında; özel eğitim alanı kapsamında yer alan öğrenme güçlüğü (örn., Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Graham, 1997), zihinsel engelli (örn., Rousseau, Bottge ve Dy, 1993), işitme engelli (örn., Alatlı & Servi, 2017; Karasu & Uzuner, 2018) gibi farklı engel gruplarındaki öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra görme engelli (GE) ve az gören (AG) öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılmış araştırmalara da ulaşılmaktadır. Örneğin, yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin el yazısı becerileri (Harris-Brown, Richmond, Maddalena ve Jaworski, 2015), yazı örnekleri (Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Savaiano ve Hebert, 2019) ve yazılı ifade dilleri (Meieran, 1985; Tulumovic ve Huremovic, 2012) araştırılmıştır. Buna karşın, metin türü değişkeni açısından yazılı ifade becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan bu araştırmada, alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan AG, GE ve GÖ öğrenciler olacak şekilde üç farklı öğrenci grubunun yazılı ifade becerileri metin türleri bağlamında ele alınmıştır. Bu açıdan, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, özellikle GE ve AG öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durum tespiti yapılabilecektir. Öte yandan, özellikle ulusal alanyazında Türk kültürü bağlamında yetişen ve Türkçe okuyup yazan GE ve AG öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerine son derece sınırlı olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin eğitimsel tedbirlerin özellikle hangi becerilerde alınması hususunda önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı metin türleri bağlamında öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri açısından incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunlukları farklılaşmakta mıdır?
2. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süreleri farklılaşmakta mıdır?
3. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin bağdaşıklık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin tutarlılıkları farklılaşmakta mıdır?
5. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin kaliteleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; metin türleri bağlamında AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma, betimsel bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden "tarama" modeline göre yürütülmüştür. Tarama araştırmaları; bir gruba ait belirli özelliklerin belirlenmesi için veri toplamayı amaçlayan araştırmalar olarak açıklanmaktadır (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 yaklaşımı olarak belirtilmektedir (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).

Araştırma grubu

Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı görme engelliler, kaynaştırma ortamları ve devlet okullarının ortaokul kademesine (5, 6, 7 ve 8. sınıf) devam eden 344 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 111'i (%32,3) AG, 113'ü (%32,8) GE ve 120'si (%34,9) ise GÖ öğrencidir. Bu öğrencilerin 158'i (%45,9) kız iken 186'sı (%54,1) ise erkektir. Öğrencilerin %25,9'u (n=89) 5. sınıf, %24,4'ü (n=84) 6. sınıf, %24,4'ü (n=84) 7. sınıf ve %25,3'ü (n=87) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırma grubunda yer alan AG, GE ve GÖ öğrencilerin dağılımına ilişkin detaylar Tablo 1'de özetlenmektedir:

Tablo 1.
Araştırma Grubu

Değişken	Kategori	AG (n=111)		GE (n=113)		GÖ (n=120)		Toplam (n=344)	
		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	29	26,1	30	26,5	30	25,0	89	25,9
	6	25	22,5	29	25,7	30	25,0	84	24,4
	7	27	24,3	27	23,9	30	25,0	84	24,4
	8	30	27,1	27	23,9	30	25,0	87	25,3

AG: Az Gören, GE: Görme Engelli, GÖ: Gören

Veri Toplama Araçları

Metin uzunluğu

Metin uzunluğu, kullanılan kelime sayısı bakımından değerlendirilmiştir (Lane vd., 2008). Bu bakımdan, öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki başlıklar da (varsa) dâhil olacak şekilde, yazılan bütün kelimeler metin uzunluğunun hesaplanmasında kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları bütün metinler "Microsoft Office Word" belgesine aktarılarak "sözcük sayımı" özelliği aracılığıyla metin uzunluğu hesaplaması yapılmıştır. Bu işlem her metin türü için gerçekleştirilmiştir.

Yazma süresi

Yazma süresi, metin yazarken kullanılan süre (dakika/saniye) bakımından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazmaya başlamaları ve metinlerini tamamlayıp araştırmacıya teslim etmeleri aralığında kullandıkları süreler bir "kronometre" aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Yazma süresi her metin türü ayrı olacak şekilde hesaplanmıştır.

Metin bağdaşıklığı

Metin bağdaşıklığı, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Beş bölüm (bağdaşıklık ögesi) ve 24 maddeyi içeren ölçek, farklı metin türleri için kullanılabilir (Çoban ve Karadüz, 2015). Metin bağdaşıklığının hesaplanması ise bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığına göre yapılmaktadır. Gönderim (.97), eksilteli anlatım (.98), değiştirim (.90), bağlama öğeleri (.99) ve kelime bağdaşıklığı (.95) bölümlerinin yer aldığı ölçeğin toplam güvenilirliğine ait korelasyon katsayı değeri $r=,99$ 'dur.

Metin tutarlılığı

Metin tutarlılığı, Bamberg (1984) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Zorbaz (2010) tarafından yapılan "Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı" ile değerlendirilmiştir. Puanlama anahtarı, belirli bir metin türüne has olmaksızın bütün metin türleri için kullanılabilir (Özbay ve Zorbaz, 2015). Güvenirliğe ait korelasyon katsayı değerinin $r=0,739$ olduğu puanlama anahtarının puanlaması 0-4 puan aralığında yapılmaktadır. Buna göre; 0: Puan verilmez (öğrenci yazmaz), 1: Anlaşılmaz (belli bir konu veya plân yok), 2: Tutarsız, 3: Kısmen tutarlı ve 4: Tamamen tutarlı'dır.

Metin kalitesi

Metin kalitesi değerlendirilirken "Bütüncül (Holistik) Değerlendirme" yapılmıştır (Saddler, 2006). Bütüncül değerlendirme ise 1 ile 7 puan aralığında yapılmıştır. Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından araştırma grubu içerisinde yer almayan, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı, ikna edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Yazılan bu metinler araştırmacılar ve MEB'te görev yapan bir Türkçe öğretmeni tarafından 2 puanlık, 4 puanlık ve 6 puanlık metinler olacak şekilde kategorize edilmiştir. Bu metinler rehber alınarak, öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metin kaliteleri değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplanacak okullara gidilerek ilgili öğrencilerin ders programları incelenmiştir. Araştırılan konu yazma becerileriyle ilgili olduğundan, veri toplama işlemi özellikle öğrencilerin Türkçe derslerine göre plânlanmıştır. Buna göre, uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek öğretmenlerin ders programlarını aksatmayacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması ise 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi içerisinde tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde ise şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada ilk olarak, öğrencilere yazdırılması plânlanan metin türleri ve yönergeler belirlenmiştir. Bunun için alanyazındaki araştırmalar incelenmiş, MEB'te görev yapan Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, aynı zamanda Türkçe öğretim programına bakılmıştır. Bunların sonucunda araştırmada kullanılacak metin türlerine karar verilmiştir (anı, ikna edici ve bilgilendirici metin).
- Ardından bu metin türlerine ait 48 farklı yazma konusu (örn., 23 nisan, arkadaşlık) belirlenmiştir. Bu konular göz önüne alınarak, araştırmacının çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere her metin türü ikiye bölünmüş olmak üzere toplam altı farklı yazma yönergesi hazırlanmıştır (Ek 1). Bu yönergeler de uzman görüşleri alınarak nihai hale getirilmiştir. Sonuç olarak belirlenen yönergeler, araştırmacının veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Bu süreç sonunda okullarda uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama aşamasında veri toplanması planlanan öğrencilerin sıralarının üzerindeki kitap, defter, kupaş (GÖ öğrencilerin matematikte kullandıkları bir araç), Braille tablet (GE öğrencilerin kullandıkları yazma aracı) vb. araç-gereçler ile veri toplama sürecinde kullanılmayacak olan kalemlik, gözlük gibi kişisel eşyalar kaldırılmıştır. Ortamın ışıklandırılması ve oturma düzeni kontrol edilmiştir. Ardından uygulama yapılan her öğrenci için içeriğinde okul, cinsiyet, sınıf gibi bilgilerin yer aldığı "Öğrenci Bilgi Formu" doldurulmuştur. Daha sonra araştırmacı kendisini tanıtmış ve araştırmacının amacını açıklamıştır. Bununla beraber öğrencilerden yapmaları istenen ve beklenen şeylerin neler olduğu vurgulanmıştır. Ek olarak uygulama sırasında uyulması gereken kurallar ifade edilmiştir. Öğrencilere yazma süresi (örn., 10 dakika, 1 ders saati gibi) ve metin uzunluğu (örn., 3 sayfa, 200 kelime gibi) bir sınırlamanın olmadığı, istenilen süre ve uzunlukta yazabilecekleri açıklanmıştır. Uygulamaya geçilmesi için öğrencilere "Hazırsanız başlayabiliriz" açıklaması yapıp onay alındıktan sonra veri toplama işlemi başlatılmıştır.

Uygulama aşamasında, bireysel olarak GÖ öğrencilerin her birine standart bir kitapçık dağıtılmıştır. Kitapçıklar, her metin türü için ayrı olacak şekilde yazma yönergelerini (her metin türü için iki yönerge) ve öğrencilerin metinlerini yazabilecekleri boş sayfaları (üç sayfa) içerecek şekilde organize edilmiştir. GÖ öğrenciler her metin türüne ait iki yönergeyi de okuduktan sonra bu iki yönergeden istedikleri herhangi biri hakkında bir metin yazmışlardır. Bunun sonunda GÖ öğrenciler anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere toplam üç metin yazmışlardır.

AG öğrencilerin her birine de bireysel olarak bir yazma materyali sağlanmıştır. Bu materyaller "Century Gothic" yazı karakteri (Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan, 2014) ve AG öğrencilerin okuyabilecekleri dokuz alternatif punto büyüklüğü (12,14,16,18,20,22,24,26,28) ile hazırlanmıştır (Atasavun Uysal ve Düger, 2012). Her biri ayrı bir sayfada olacak şekilde hazırlanan yönergeler öğrencilerin tercih ettikleri veya en iyi şekilde görebildikleri punto büyüklüğü ile sunulmuştur. Punto büyüklüğü kararlaştırıldıktan sonra ilk metin türüne (örn., anı) ait iki yönerge öğrencilere sunulmuş ve iki yönergeyi de okuyan öğrencilerden seçtikleri herhangi biri hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Ancak bu aşamada, sıra etkisini elimine edebilmek ve seçim yanlılığını önleyebilmek amacıyla yönergelerin sunumu karışık (rastgele) bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir. AG öğrenciler de toplam üç metin yazmışlardır.

GE öğrencilerin her biri için de bireysel bir yazma aracı sağlanmıştır. Bu materyaller Braille yazı (kabartma yazı) ile hazırlanmıştır. Her biri ayrı bir sayfada olacak şekilde hazırlanan yönergeler GE öğrencilere sırasıyla verilmiş ve yönergeleri okumaları beklenmiştir. İlk metin türüne (örn., bilgilendirici metin) ait iki yönergenin öğrencilere sunulmasının ardından öğrencilerden seçtikleri herhangi bir yönerge hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. GE öğrencilerle yapılan uygulamalarda da, sıra etkisini elimine edebilmek ve seçim yanlılığını önleyebilmek amaçlarıyla yönergelerin sunumu

karışık (rastgele) bir sırada sunulmuştur. GE öğrenciler de anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere toplam üç metin yazmışlardır.

Araştırmada, bütün öğrenciler için geçerli olacak şekilde, yönergelerin okunmasının ardından "Yaz" yönergesi verilmiş ve bunun akabinde kronometreden süre kaydı başlatılmıştır. Öğrencilerin yazılarının içeriği hakkında geri bildirim sunulmazken, yazmaya teşvik edici "Aferin, böyle yazmaya devam edebilirsin.", "Çok iyi yazıyorsun." gibi ifadeler kullanılmıştır. Metnini bitiren öğrencinin kullandığı süre kronometreden kontrol edilerek tamamlanan metin türüne ait süre belirlenmiş ve diğer metin türleri için de aynı işlem tekrarlanmıştır. Bu süre zarfında üç metin türüne ait yazısını bitiren öğrencilerden yazdıkları materyaller geri alınmıştır. Karışıklığa sebebiyet vermemek için her öğrenci için bir kod numarası verilmiş ve metinlerin üzerine de işaretlenmiştir. Daha sonra öğrencilere teşekkür edilerek uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilmeden önce öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin kaydedileceği bir veri seti oluşturulmuştur. Öğrencilerden elde edilen bütün veriler, oluşturulan veri seti kullanılarak metin türleri (anı, ikna edici, bilgilendirici) bağlamında ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra veri setinde eksik kalan, gözden kaçırılan veya boş bırakılan değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Ardından, veri analiz çalışmalarına geçilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21. paket programı kullanılmıştır. Araştırmada AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunlukları, yazma süreleri, metin bağdaşıklıkları, metin tutarlılıkları ve metin kalitelerinin incelenmesi için farklılık analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda, metin türleri bağlamında gerçekleştirilen farklılık analizleri için Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi metin türlerinden kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır.

Kodlamacılar Arası Güvenirlik

Araştırmada AG, GE ve GÖ öğrencilerden ve her sınıf düzeyinden örnekler içerecek şekilde verilerin %20'si random bir şekilde belirlenerek kodlamacılar arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Kodlamacılar arası güvenirlik her metin türü için bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri için yapılmıştır. Bu kapsamda, random olarak seçilen metinler araştırmacıların haricinde diğer (ikinci) bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlama sonuçları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bunun için $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Sonuç olarak, *metin bağdaşıklığı* için anı %86,8, ikna edici %92,1 ve bilgilendirici %98,6; *metin kalitesi* için anı %80,9, ikna edici %78,2 ve bilgilendirici %85,1; *metin tutarlılığı* için anı %81,8, ikna edici %83,3 ve bilgilendirici %84,6 değerlerinde kodlamacılar arası güvenirlğe sahiptirler. Bu sonuçlar, araştırma kapsamında kodlanan verilerin güvenilir olduğuna, aynı zamanda kodlamacıların da benzer kodlamalar yaptığını işaret etmektedir.

Etik Kurulu İzni

Araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiş ve uyulması belirtilen kurallara riayet edilmiştir. Bu kapsamda uygulama ve etik izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulama izni MEB'den, etik izni ise Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi = 11.09.2018 tarihli 07 sayılı toplantı

Belge sayı numarası = 77082166-302.08.01 sayı numaralı karar.

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

Bulgular

Araştırmanın bulguları uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri kapsamında sırasıyla verilmiştir:

Metin Uzunluğu Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunluklarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	4247,574	2	2123,787	2,524	,082	-
	Gruplarıçi	277648,739	330	841,360			
	Toplam	281896,312	332				
GE	Gruplararası	277,280	2	138,640	,169	,845	-
	Gruplarıçi	275670,354	336	820,447			
	Toplam	275947,634	338				
GÖ	Gruplararası	13683,950	2	6841,975	4,741	,009*	BM > İEM
	Gruplarıçi	515219,950	357	1443,193			
	Toplam	528903,900	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p<0,05*

Tablo 2 incelendiğinde; metin türlerine göre AG [$F_{(2-330)}=2,524$; $p>.05$] ve GE [$F_{(2-336)}=,169$; $p>.05$] öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, AG ve GE öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metinlere ait metin uzunluk ortalamalarının birbirine yakın olduğuna işaret etmektedir. Metin türlerine göre GÖ öğrencilerin metin uzunlukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-357)}=4,741$; $p<.05$]. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin ikna edici ve bilgilendirici metin uzunlukları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}=50,91$) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}=41,59$) metinlere kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}=56,54$) metin uzunluğunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma Süresi Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma sürelerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3.

Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	610481,754	2	305240,877	2,402	,092	-
	Gruplarıçi	41943538,577	330	127101,632			
	Toplam	42554020,330	332				
GE	Gruplararası	228082,342	2	114041,171	,666	,515	-
	Gruplarıçi	57564080,814	336	171321,669			
	Toplam	57792163,156	338				
GÖ	Gruplararası	999425,867	2	499712,933	2,538	,080	-
	Gruplarıçi	70290773,633	357	196892,923			
	Toplam						

Toplam 71290199,500 359

Tablo 3 incelendiğinde; metin türlerine göre AG [$F_{(2-330)}=2,402$; $p>.05$], GE [$F_{(2-336)}=,666$; $p>.05$] ve GÖ [$F_{(2-357)}=2,538$; $p>.05$] öğrencilerin yazma süresi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. AG ($\bar{X}_{anı}=9,37$; $\bar{X}_{ikna edici}=7,59$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=9,19$), GE ($\bar{X}_{anı}=13,09$; $\bar{X}_{ikna edici}=12,06$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=12,46$) ve GÖ ($\bar{X}_{anı}=11,22$; $\bar{X}_{ikna edici}=9,19$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=10,56$) öğrencilerin yazma süresi ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, her üç metin türünde de AG, GE ve GÖ öğrenciler birbirlerine benzer süreler kullanmışlardır.

Bağdaşıklık Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin bağdaşıklık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4.

Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Bağdaşıklık Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	1881,682	2	940,841	7,699	,001*	AM > İEM AM > BM
	Gruplarıçi	40329,459	330	122,210			
	Toplam	42211,141	332				
GE	Gruplararası	493,758	2	246,879	2,195	,113	-
	Gruplarıçi	37788,425	336	112,466			
	Toplam	38282,183	338				
GÖ	Gruplararası	3309,772	2	1654,886	9,713	,000*	AM > İEM BM > İEM
	Gruplarıçi	60824,350	357	170,376			
	Toplam	64134,122	359				

İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, * $p\leq 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde; metin türlerine göre GE [$F_{(2-336)}=2,195$; $p>.05$] öğrencilerin bağdaşıklık düzeyi ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmamıştır. Bu durum, GE öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metinlere ait bağdaşıklık düzeyi ortalamalarının birbirine yakın olduğunu gösterir niteliktedir. Metin türlerine göre, AG [$F_{(2-330)}=7,699$; $p<.05$] ve GÖ [$F_{(2-357)}=9,713$; $p<.05$] öğrencilerin bağdaşıklık düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, AG öğrencilerde anı ile ikna edici metin ve anı ile bilgilendirici metin arasında, GÖ öğrencilerde ise anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında bağdaşıklık düzeyi açısından farklılaşmalar görülmüştür. AG öğrenciler bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}=10,84$) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna edici}=12,55$) metinlerine kıyasla, anı ($\bar{X}_{anı}=16,52$) metni yazarken bağdaşıklık öğelerine daha fazla yer vermişlerdir. GÖ öğrenciler ise anı ($\bar{X}_{anı}=17,95$) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna edici}=11,64$) metinlerine kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}=18,18$) metin yazarken daha fazla bağdaşıklık öğesi kullanmışlardır.

Kalite Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin kalitelerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te özetlenmektedir:

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

Tablo 5.

Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	8,511	2	4,255	1,637	,196	-
	Gruplarıçi	858,036	330	2,600			
	Toplam	866,547	332				
GE	Gruplararası	2,838	2	1,419	,556	,574	-
	Gruplarıçi	856,850	336	2,550			
	Toplam	859,687	338				
GÖ	Gruplararası	66,372	2	33,186	9,578	,000*	AM > İEM
	Gruplarıçi	1236,917	357	3,465			BM > İEM
	Toplam	1303,289	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p≤ 0,05*

Tablo 5 incelendiğinde, metin türleri açısından AG [$F_{(2-330)}=1,637$; $p>.05$] ve GE [$F_{(2-336)}=.556$; $p>.05$] öğrencilerin metin kalitelerinin istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, AG ($\bar{X}_{anı}=2,14$; $\bar{X}_{ikna\ edici}=1,90$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=1,75$) ve GE ($\bar{X}_{anı}=1,33$; $\bar{X}_{ikna\ edici}=1,12$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=1,29$) öğrencilerin metin kalitelerinin birbirine benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Metin türleri açısından GÖ öğrencilerin metin kaliteleri ise istatistiksel olarak farklılaşmıştır [$F_{(2-357)}=9,578$; $p<.05$]. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında metin kalitesi bağlamında farklılıklar olduğu saptanmıştır. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}=1,79$) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}=1,07$) metinlere kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}=2,10$) metin kalitesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tutarlılık Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin tutarlılıklarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6.

Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	9,411	2	4,706	3,264	,039	-
	Gruplarıçi	475,784	330	1,442			
	Toplam	485,195	332				
GE	Gruplararası	1,422	2	,711	,630	,533	-
	Gruplarıçi	378,885	336	1,128			
	Toplam	380,307	338				
GÖ	Gruplararası	33,439	2	16,719	10,023	,000*	AM > İEM
	Gruplarıçi	595,492	357	1,668			BM > İEM
	Toplam	628,931	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p≤0,05*

Tablo 6 incelendiğinde, metin türleri açısından GE [$F_{(2-336)}=.630$; $p>.05$] öğrencilerin metin tutarlılıkları istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Bu sonuç, GE öğrencilerin metin tutarlılıklarının birbirine benzer seviyede olduğunu göstermektedir ($\bar{X}_{anı}=,72$; $\bar{X}_{ikna\ edici}=,58$; $\bar{X}_{bilgilendirici}=,71$). Metin türleri açısından AG [$F_{(2-330)}=3,264$; $p<.05$] ve GÖ [$F_{(2-357)}=10,023$; $p<.05$] öğrencilerin metin

tutarlılıkları ise istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında metin tutarlılığı bağlamında farklılıklar saptanmıştır. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}=1,35$) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}=1,04$) metinlere kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}=1,43$) metin tutarlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, GÖ öğrenciler bilgilendirici metinde daha tutarlı metinler yazmıştır. AG öğrenciler de ise farklılık anı metni lehinedir ve AG öğrenciler tarafından yazılan anı metinleri diğer metinlere kıyasla daha tutarlıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, her bir öğrenci grubunun kendi içerisinde yazdığı üç farklı metne (anı, ikna edici, bilgilendirici) ait metin uzunlukları ve yazma süreleri incelendiğinde metin türleri açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin GE, AG ve GÖ olmak üzere tüm öğrencilerin yazma süreleri, metin türlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Metin uzunluğunda ise GÖ öğrenciler hariç olmak üzere, AG ve GE öğrencilerin metin uzunlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sadece GÖ öğrencilerin metin uzunlukları, metin türleri açısından farklılaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süreleri ile birlikte metin uzunluklarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Diğer bir anlatımla, bütün öğrenci gruplarının yazma süresi ve metin uzunluğuna ilişkin performansları anı, ikna edici ve bilgilendirici metin türleri açısından birbirine benzer olduğu sonucuna gidilebilir. Metin uzunluğu ve yazma süresine ait sonuçlara ek olarak, metin türü açısından AG ve GE öğrencilerin metin tutarlılıkları ve metin kaliteleri anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Bunun aksine, GÖ öğrencilerin metin tutarlılık ve kaliteleri metin türleri açısından farklılık göstermektedir. Metin bağdaşıklığında ise GE öğrenciler hariç olacak şekilde, diğer öğrencilerin (AG ve GÖ) ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Yukarıda kısaca özetlenen sonuçlar değerlendirildiğinde; metin türlerine göre bazı değişkenler açısından farklılıklar gözlemlenirken, bazı değişkenlerde ise farklılıkların ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu durum ise farklılıkların üzerinde durulması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak, her ne kadar bazı değişkenlerin metin türleri açısından farklılaşmadığı belirlenmiş olsa da elde edilen sonuçların dikkatli bir şekilde irdelenmesi gerekir. AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süresi ve metin uzunluk ortalamalarına bakıldığında bazı sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin, süre değişkeninde ortaya çıkan farklılıkların hangi öğrenci gruplarından kaynaklandığı incelendiğinde; AG, GE ve GÖ öğrenciler olmak üzere tüm grupların en fazla süreyi "anı" metni yazarken kullandıkları karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguya paralel olarak, AG ve GE öğrencilerin metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalitelerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu metin türünün de "anı" metni olduğu görülmektedir. Yine bu sonuçlarla örtüşür nitelikte, GE ve AG öğrenciler en fazla kelimeyi "anı" metni yazarken kullanmışlardır. GÖ öğrenciler ise en fazla kelimeyi "bilgilendirici" metin yazarken kullanmışlardır. GÖ öğrencilerin "bilgilendirici" metin türünde en yüksek metin bağdaşıklığına, metin tutarlılığına ve metin kalitesine sahip olmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tüm öğrenci gruplarında benzer elde edilen sonuç ise en az sürenin ikna edici metin yazarken kullanılmış olmasıdır. Kısaca değinilen bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmamızın bulguları hem ilgili araştırmalar hem de alanyazındaki bilgi birikimi çerçevesinde tartışılmıştır. Buna göre;

İkna edici metinler; inandırıcı 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 ve Jaffe, 2007; Kaptan, 2015). Bu yönüyle ikna edici metinler, istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir iletişim biçimi olarak ele alınabilmektedir (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013). İkna edici metinlerde desteklenen ya da savunulan iddianın nedenlerini açıklamak, bunları analiz etmek ve sentezlemek biçimsel ve işlemsel becerileri gerektirdiğinden, bu türde bir metin yazmanın birçok öğrenci için zorlayıcı olduğu düşünülmektedir (Burkhalter, 1995). Bu düşüncüyü destekler nitelikte; Kaptan (2015) ve Akyol (2012) ikna edici metin yazmanın öğrencilerin en çok zorlandığı metin türlerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Applebee, Langer, Mullis, Latham ve Gentile (1994) bilgilendirici ve öyküleyici metinler yazmayla

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

kıyaslandığında, ikna edici metin yazmanın öğrenciler için daha zor olduğunu belirtmektedir. Alanyazında da, ikna edici metin yazmanın zor olduğu yönünde araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Örneğin, Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma konusunda sorunlarının olduğu ortaya konmuştur. Kan ve Erbaş'ın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kaptan (2015) tarafından yapılan çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı rapor edilmiştir. Bir başka çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin yetersiz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Leon, 2008). Yapılan bu çalışmada da; hem metin uzunluğu (AG öğrenciler hariç) hem de yazma süresi bağlamında, öğrencilerin ikna edici metin yazarken düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu yönüyle çalışmadan elde edilen bu sonucun alanyazınla benzerlik gösterdiğinden söz edilebilir. İkna edici metine ait üzerinde durulması gereken önemli bir diğer husus bu türde ait yazıların eğitim-öğretim süreci içerisinde ihmal edildiğine ya da atlandığına dair görüşlerdir (Kaptan, 2015). Bu konu ile ilgili olarak, Konuk (2017) 6-8. sınıflar Türkçe programında ikna edici metin yazmanın görmezden gelindiğini; ayrıca 1-8. sınıflar Türkçe programında da ikna edici metin yazmaya yönelik kazanımların bulunmadığını ifade etmektedir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014b) ise ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kılavuzunda ikna edici yazıların bir metin türü olarak ele alınmadığını, ancak "ikna yazısı" adı altında bu türde yazıların yazılmasına yer verildiğini belirtmektedir. Bu bakımdan ikna edici metin yazma kazanımına uygun yazma etkinliklerinin öğrencileri yönlendirme konusunda soyut bir kavram olduğu ve bu etkinliklerin yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Okur ve ark., 2013). Bu durumlar aynı zamanda, öğrencilerin ikna edici metin(ler) ile daha az karşılaşmış olmalarına ve/veya ikna edici metin yazma etkinlikleri ile daha az uğraşmış olmalarına neden olmuş olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin yazdıkları ikna edici metinlerden düşük performans almaları beklenebilir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu yöndedir aslında. Bununla beraber, 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 bazı değişkenlerin de, öğrencilerin ikna edici metinde düşük performans sergilemelerinin neden(ler)i olarak görülebilir. Öğrenciler bilmedikleri veya daha az karşılaşmış oldukları bir metin türüne ait metin/yazı yazma konusunda isteksiz davranabilirler. Genel olarak düşünüldüğünde ise bir metin ve/veya yazı yazma konusunda isteksiz ve düşük motivasyona sahip olunması da öğrencilerin performansını düşürebilecek değişkenlerden biri olarak ifade edilebilir.

Anı metinleri genel olarak yaşananların, karşılaşılan olayların ve tanınan kişilerin, bireyin gördüklerine ve bilgilerine dayalı olarak anlatıldığı yazılardır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005). Diğer bir anlatımla, bireyin başından geçenleri veya tanık olduğu olayları anlattığı yazılar olarak da ifade edilmektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Anı metinlerinde düşünceler aktarılmakla birlikte; olayların veya durumların anlatımına daha fazla yer verilmektedir (Üründü, 2011). Bu çalışma kapsamında da öğrenciler ikna edici ve bilgilendirici metinlere ek olarak bir de anı metni yazmışlardır. Öğrencilerden anı metninin yapısına uygun metinler yazmaları beklenmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan tüm öğrenci gruplarının (GE, AG ve GÖ) en fazla süreyi "anı" metni yazarken kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, dolaylı olarak daha fazla kelimenin yazılmasıyla sonuçlanmış olabilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar şaşırtıcı bir bulgu olarak düşünülmemelidir. Çünkü olayları ya da durumları doğrudan yaşayan öğrenciler, bunları yazılı bir metne dönüştürebilmek 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 de düşünülmektedir. Bu durum ayrıca, öğrenciler için ek 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. Yapılan bu çalışmada, AG ve GE öğrencilerin yazma süreleri ve metin uzunlukları ile birlikte metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalite ortalamalarının en yüksek olduğu metin türünün "anı" metni olması,

bu görüşü destekler niteliktedir. Coşkun'a (2005) göre, öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğu arttıkça metin tutarlılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, anı metni yazmak için en fazla süreyi ve kelimeyi kullanan GE ve AG öğrencilerin daha tutarlı metinler yazmış olmaları beklenebilir. Bu beklenti aynı zamanda, daha bağdaşık ve daha kaliteli metinlerin oluşturulması yönündedir. Özmen ve ark. (2015) yazılı ifade de amaçlanan asıl şeyin, metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve kaliteli bir metnin 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, çalışmadan elde edilen sonuçlara tekrar bakıldığında, GE ve AG öğrencilerin en iyi performans sergiledikleri metin türü "anı" olarak görülmektedir. Bu durum yukarıda belirtilen durumlar ile birlikte bazı faktörlerden de 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 (örn., Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008). Ayrıca, anı metinlerinde yazarın dünya görüşü, yaşantısı ve kişisel izlemleri daha fazla ön plâna çıkabilmektedir. Bu nedenle üretmenin, kurgunun veyahut açıklamaların yoğun olarak kullanıldığı özellikle bilgilendirici ve ikna edici metinlere kıyasla, anı metni yazmanın daha kolay ve rahat olacağı ifade edilebilir. Göçer (2019) bilgilendirici metin yazmanın, hikâye etmeye dayalı metin yazmaya göre daha zor olduğunu vurgulamaktadır. Kolaç (2009) ise düş gücünün ön plâna çıktığı, duyguların ve özneliğin işin içine girdiği yazılarda daha fazla zaman harcandığını ifade etmektedir. Bu çalışmada ise GE ve AG öğrenciler tarafından anı metninde en fazla sürenin kullanılmış olması ve en fazla kelimenin yazılmış olması ile birlikte bu türdeki metin bağdaşıklığı, metin kalitesi ve metin tutarlılığın da yüksek olması tüm bu görüşlere kanıt niteliği taşıdığı ifade edilebilir.

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin metin uzunlukları incelendiğinde yukarıda da değinildiği üzere GÖ öğrenciler hariç, diğer öğrenci grupları (AG ve GE) en fazla kelimeyi anı metni yazarken kullanmıştır. GÖ öğrencilerin ise en fazla kelimeyi kullandığı metin türü ise "bilgilendirici" metindir. Bu bulguyla da örtüşecek şekilde, GÖ öğrencilerin metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalite ortalamalarının en yüksek olduğu metin türünün de "bilgilendirici" metin olduğu dikkat çekmektedir. Bilgilendirici metinler, belirli bir konu veya sorun hakkında okuyucuya bilgi veya bilgiler sunan, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır (Başaran ve Akyol, 2009). Diğer bir ifadeyle, ana ve yan fikirlerin örgütsel sırada düzenlenmesi ile oluşturulan bilgilendirici metinler; alan bilgisini, bilginin türüne göre seçilen yapı çerçevesinde okuyucuya aktarmaktadır (Özmen, 2011). Bu çalışmada, tüm öğrencilere bilgilendirici metin yazmaları için iki farklı yazma yönergesi sunulmuştur (Ek 1). Öğrenciler bu iki yönergeden istedikleri birini seçerek metinlerini yazmışlardır. Bu kapsamda, GÖ öğrencilerin önemli çoğunluğu, Yönerge 2'yi tercih ederek bilgilendirici metne ait yazılarını yazmışlardır. Söz konusu yönergenin içeriğine bakıldığında ise "teknoloji" genel teması altında "teknolojinin insan hayatını nasıl kolaylaştırdığına" dair bilgilendirici bir metin yazılması istenmektedir. Bu yönergenin GÖ öğrencilerin yazılı ifade performansını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Günümüz çocukları son yıllarda bilgisayar, akıllı, telefon, tablet gibi kullanımı yaygınlaşan çeşitli teknolojiler ve teknolojik ürünler ile iç içe büyümektedirler (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiñler, 2018). Her yaş grubundan bireyler hayatlarını kolaylaştırmak, konfor sağlamak, oyun oynamak gibi farklı amaçlar için çeşitli teknolojilerden veya teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmaktadırlar. 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, çalışmada "teknoloji" temalı yönerge özellikle GÖ öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin yazma performanslarını da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. GÖ öğrenciler daha fazla aşına oldukları, bildikleri ve sıklıkla kullandıkları teknolojiler konusunda daha fazla kelime yazmış olabilirler. Yani yönerge seçiminin birincil etmen durumunda olduğu söylenebilir. GÖ öğrenciler, teknoloji konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları için söz konusu konu ile ilgili

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

yazabilmişlerdir. Bu durum, GÖ öğrenciler tarafından yazılan bilgilendirici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılığına etki etmiş olabileceği gibi, dolaylı olarak metin kalitesini de etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak, metin türleri bağlamında araştırmaya katılan AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde farklılıklar görüldüğü söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uzunluk, süre, bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite değişkenleri açısından sergiledikleri performanslar metin türleri bağlamında farklılaşmıştır. GE ve AG öğrenciler anı metninde, GÖ öğrenciler ise bilgilendirici metinde daha iyi yazılı ifade becerilerine sahiptirler. Ancak yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yazdıkları metinler ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan metin türleri de anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere üç metin türü ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında çok sayıda öğrenciden veri toplanması, her uygulama için gerekli izinlerin alınması ve veri toplama sürecinin uzun bir zamanı gerektirmesi gibi durumlardan dolayı araştırma verilerinin her bir öğrenci için tek bir oturumda toplanmasını zorunlu kılmıştır. Araştırmadan elde bulgular ve yukarıda ifade edilen sınırlılıklar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulama bağlamında; konu seçimi, yazılı ifadenin önemli unsurlarından biri olarak ifade edilebilir. Bu nedenle, uygulama sırasında yazma konularını seçerken öğrencilerin ilgi alanı, seviyesi gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Basmakalıp ifadelerden ziyade, öğrencilerin yaratıcılarının geliştirilmesini sağlayacak konuların seçilmesine özen gösterilmelidir. Hatta öğrencilere çeşitli konu seçenekleri sunmak ve öğrencilere kendi tercih ettikleri konular hakkında yazı yazdırmak onların daha motive ve istekli olmalarını sağlayabilir. Bununla beraber, öğrencilere belirli türe ait değil, farklı metin türlerine ait yazılar da yazdırılmalı ve özellikle derslerde bu metin türleri örneklenmelidir. Bu metinler iyi yazılmış örnekleri üzerinden öğrencilere tanıtılmalıdır. Metin türlerindeki unsurların ve yapıların farklılaştığı öğrencilere kavratılmalıdır.

Araştırma bağlamında öğrencilerin yazılı ifade becerileri anı, bilgilendirici ve ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda tartışmacı, betimleyici, öyküleyici gibi çeşitli metin türlerinin kullanıldığı araştırmalar plânlanabilir ve metin türünün yazılı ifade becerileri üzerindeki olası etkileri araştırılabilir. Benzer şekilde, farklı yazma yönergeleri ve konuları kullanılarak bunlar üzerinden araştırmalar gerçekleştirilebilir. İleri araştırmalarda incelenen değişkenlerin arasına yazmaya ilişkin çaba, içsel motivasyon, yazma eğilimi gibi değişkenler eklenebilir. Son olarak, metin yapıları ile yazma stratejilerinin öğretime odaklanan çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alatlı, R. ve Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43.
- Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A. ve 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.
- Atasavun Uysal, S. ve 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.
- 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. ve 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.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.

- 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. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- 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 ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 49-91). Ankara: Kök.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. ve 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.
- 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. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 67-96.
- Deatline-Buchman, A. ve 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. (2001). Stop and dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 234-243.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Doherty, B. ve Jaffe C. (2007). *Writing with the purpose: Persuasive writing*. Hawthorne: Educational Impression.
- Dyson, A. H. (1995). The courage to write: Child meaning making in a contested world. *Language Arts*, 72(5), 324-333.
- Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354.
- Englert, C. S. ve Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. L. H. Swanson, K. Harris ve S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities içinde* (ss. 450-467). New York: Guilford.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. ve Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Ennis, R. B., Jolivet, K. ve 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.
- Feldman, D. (2011). Beyond the classroom: Writing as therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 24(2), 93-104.
- Figueroa, J., Meneses, A. ve Chandia, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, 31(3), 703-723.
- 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.
- Graham, S. (1997). Executive control in revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 82, 223-234.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Baltimore.

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

- Graham, S., Harris, K. R. ve 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.
- 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.
- 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.
- Harley, R. K., Truan, M. B. ve 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-Brown, T., Richmond, J., Maddalena, S. D. ve 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.
- Harris, K. R., Graham, S. ve 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.
- Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Kan, M. O. ve 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.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu, G. ve 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.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaya, B. (2014). Yazma öğretimi ve teknoloji. İ. Seyit Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (ss. 99-121). Ankara: Nobel.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- 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 Vanderbilt 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.
- 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. ve Yılmaz, E. (2014a). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 20-29.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014b). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.

- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. ve 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. ve 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.
- Meieran, G. M. (1985). *Written expressive language of children with low vision*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Okur, A., Göçen, G. ve 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. ve Zorbaz, K. Z. (2015). Metin tutarlılığı bütüncül puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması. D. Uçgun ve A. Balcı (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan* içinde (ss. 69-88). 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 gücü sınıf içi destek seti (İlköğretim dönemi) 3. Kitap: Okuma yazmada öğretimsel stratejiler*. Ankara: Eğiten.
- Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G. ve 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.
- Reid, R. ve Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York-London: The Guilford.
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. ve Baker, R. L. (1995). *Foundations of Braille literacy*. New York: AFB.
- Rousseau, M. K., Bottge, B. A. ve 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.
- 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. ve Hebert, M. (2019). A cross-sectional examination of the writing of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(3) 260-273.
- Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.
- 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.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Tulumovic, S., & Huremovic, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 372-378.

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi

- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- 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.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler için Türkçe-1 yazılı anlatım*. Ankara: Gazi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Although written expression is considered as a general skill, there are many text types which can be used in writing, e.g., narrative, memoir, descriptive, argumentative, explanatory, persuasive. Text types and text structures may vary according to the message/subject or the content to be written. In this respect, each type has a unique function/purpose and usually has a different audience (Rex, Koenig, Wormsley & Baker, 1995). In literature, especially in research on writing/written expression, it is seen that different types of texts are used, such as persuasive (e.g. De La Paz, 2001; Ennis, Jolivet & Boden, 2013; Little et al., 2010), narrative (e.g. Alatlı & Servi, 2017; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Graham, Harris & Mason, 2005; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018), memoir (e.g. Güler Bülbül, 2015), informative (e.g. Figueroa, Meneses and Chandia, 2018; Güzel-Özmen, 2006; Ülper, 2008), argumentative (e.g. Deatline-Buchman & Jitendra, 2006; Figueroa et al., 2018; Graham et al., 2005; Harris, Graham & Mason, 2006). In these studies, students were given specific content(s) and they were asked to create one or more texts.

The general aim of this research is to examine the written expression skills of low vision, visually impaired and sighted students in the context of text type. For this general purpose, students' written expression skills were examined in terms of length, time, cohesion, coherence and quality variables.

Method

Research group consists of 344 students (111 low vision, 113 visually impaired, 120 sighted students). They were lower secondary students, namely 89 the 5th grade students, 84 the 6th grade students, 84 the 7th grade students and 87 the 8th grade students. Regarding gender, 158 students were female while 186 were male. Data were collected from the 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying at school for the visually impaired, inclusion schools and regular public schools in 2018-2019 academic year in Turkey. Students were asked to write three different texts which were memoir, persuasive and expository. For each text, students were given two different writing prompts and they were asked to select one and write about it, e.g., persuasive text writing prompts were as follow:

1. Teachers will choose the students who will work in a project related to the protection of endangered animals (such as panda, bald ibis). You want to take part in the project team. Write a letter to convince your teachers to let you join the project team.

2. Your family wants to help the street animals, but opposes the idea of feeding animals at home. You want to feed a pet such as a cat or a dog at home. Write a letter to convince your family to feed a pet at home.

Then, writing materials were prepared for each group of students. Different assessment tools were used in order to evaluate students' cohesion levels, text coherence and text quality. The data obtained were analysed through SPSS program. In this context, One-way ANOVA and Post-Hoc Scheffe Test were administered. Before the analysis of the data, tests of normality of the data were examined. The one-group Kolmogorov-Smirnov test was first used to analyze the distribution of the data, and the coefficients of skewness were investigated.

Result and Discussion

Writing time of the students did not differ in terms of text type. No significant difference was observed in text length. All students spared time in writing memoir most and in writing persuasive texts least. Visually impaired and low vision students used words in the memoir text, most. Sighted students used words in the expository text, most. With regards to text type, while coherence and quality scores of visually impaired and low vision students did not differ significantly, sighted students displayed significant differences. Differences were observed among students in text cohesion. At the end, the findings were discussed within the framework of the related literature and suggestions were provided.

The study provides case studies for researchers who conduct research on persuasive texts, memoirs, and informative texts. In addition, not only will it provide instruction for new writing instructions or topics but it will also be a source of guide for teachers. It is expected that it will provide practical information about topic selection or preference for researchers working on writing and that it will contribute to the accumulation of knowledge in terms of academic research. Therefore the study is significant.

Ekler

Ek-1. Yazma Yönergeleri ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yönergelerin Frekans Dağılımı

		Yönergeler	AG	GE	GÖ
Bilgilendirici	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