

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BİÇİMBİLİM FARKINDALIK BECERİLERİNİN
İŞİTEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre LAÇIN

ANKARA
Ocak, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BİÇİMBİLİM FARKINDALIK BECERİLERİNİN
İŞİTEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre LAÇIN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

ANKARA
Ocak, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Emre LAÇIN'in hazırladığı "İşitme Engelli Öğrencilerin Biçimbilim Farkındalık Becerilerinin İşiten Akranlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı /İmza

¼ye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan G¼LDENOĐLU

¼ye : Prof. Dr. Tevhide KARGIN

¼ye : Doç. Dr. Hasan G¼RG¼R

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../20...tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Emre LAÇIN

ÖZET

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BİÇİMBİLİM FARKINDALIK BECERİLERİNİN İŞİTEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Laçın, Emre

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Ocak 2016, viii + 60 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, işitme engelli lise düzeyi öğrencilerin biçimbilim farkındalık düzeylerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmaya Ankara ilinde 10 ve 11. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 59 işiten ve 53 işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 112 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Lisesi ve Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki İMKB Teknik Meslek Lisesinde eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesi ve biçimbilim farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla bir bilgi formu, bir bilgisayar işlemi ve iki farklı kağıt-kalem işlemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında toplanan tüm veriler SPSS for Windows 17.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, işiten ve işitme engelli öğrencilerin iki farklı düzeydeki biçimbilim farkındalık becerisi değerlendirme işlemlerinden elde ettikleri puanlar çok değişkenli varyans analizi (GLM- Anova) ile karşılaştırılmış, ardından da çalışmanın ana grubu olan işitme engelli öğrencilerin işlemlerde yaptıkları hatalar her iki düzey ve ek türüne göre ayrı ayrı oluşturulan hata analizleri ile betimlenmiştir. Araştırmanın sonucunda işiten ve işitme engelli öğrenci gruplarının biçimbilim farkındalık becerisi hata ortalamaları karşılaştırılmış ve iki grubun hata ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılık ise işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları dil ve okuma becerileri temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Biçimbilim, Biçimbilim Farkındalık, İşitme Engelli Okuyucular,

ABSTRACT

COMPARING THE MORPHOLOGICAL AWARENESS SKILLS OF DEAF AND HEARING STUDENTS

LAÇIN, Emre

Master thesis, Special Education Major

Thesis Advisor: İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Assistant Professor

January, 2016, viii + 60 pages

The main purpose of this study is to comparatively examine morphological awareness students with and without hearing impairments. The study included 112 high school students of which 53 were students with hearing impairments and 59 were students without hearing impairments and who attended 10th and 11th grades in Ankara city. The participants consisted of students who attended Special Education Vocational High School for Students with Hearing Impairments in Altındağ Province of Ankara city and İMKB Technical Vocational High School in Etimesgut Province of Ankara city during the school year of 2014 and 2015. In order to identify the participants of this study and assess their morphological awareness skills an information form, a computer task, and two different paper-pencil tasks were used. All data collected were analyzed through SPSS for Windows 17.0 software package. A two-stage data analysis was performed. Firstly, a multivariate analysis of variance (GLM-Anova) was performed to compare the scores of students with and without hearing impairments on two different levels of morphological awareness skill assessment tasks, then mistakes of students with hearing impairments, who constituted the main study group, on both levels of the tasks and in terms of morpheme types were described by using separate error analyses. The results of this study showed that the mean errors of groups who participated in this study did statistically differ in terms of the two processing levels. Findings were discussed on the basis of language and reading skills that deaf students have.

Keywords: Morphology, Morphological Awareness, Readers with Hearing Impairments.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayan, sabırla tüm sorularımı yanıtlayıp bugüne kadar hiçbir yardım isteğimi reddetmemiş olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOğLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın geekleştirilmesinde bilgi ve görüşlerini esirgemedен ihtiyaç duyduğum her zaman yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a teőekkürlerimi sunarım.

Bu alışma boyunca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Özgür AYDIN'a teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğrencilerime ve çalışmaya katılımlarına izin veren ailelerine teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerini toplamamda yardımcı olan arkadaşım, Arş. Gör. Cebrail TURNA'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında katkıları olan Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Meslek Lisesi müdürü ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Tüm yaşantımda olduğu gibi, yüksek lisans eğitimim boyunca da maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim annem, babam ve kardeşime bana göstermiş oldukları yardım ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan, desteğini esirgemeyen sevgili eşim Betül Gökçen Doğan LAÇİN'e sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Biçimbilim Farkındalık ve Okuma	4
1.2. İşitme Engelli Öğrencilerde Biçimbirim Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi....	7
1.3. Türk İşaret Dili	11
1.4. Problem.....	13
1.5. Amaç.....	14
1.5.1. Amaç ve Hipotezler	14
1.6. Önem	15
1.7. Sınırlılıklar.....	15
1.8. Varsayımlar	16
1.9. Tanımlar	16
BÖLÜM II.....	17
YÖNTEM.....	17
2.1. Araştırma Modeli.....	17
2.2. Araştırma Grubu.....	17
2.3. Veri Toplama Araçları.....	19
2.3.1. Katılımcıların Belirlenmesi Sırasında Kullanılan Araçlar	19

2.3.2. Biçimbilim Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	22
2.4. Veri Toplama Süreci.....	24
2.5. Verilerin Analizi.....	26
BÖLÜM III	27
BULGULAR	27
3.1. İşleme Düzeyi Etkisi	27
3.2. Hata Analizi Sonuçları	29
BÖLÜM IV	34
TARTIŞMA.....	34
4.1.1. Biçimbilim Farkındalık Hipotezleri	34
4.1.2. Hata Analizi Hipotezleri.....	39
4.2. Öneriler.....	41
4.2.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	41
4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	42
KAYNAKLAR.....	43
EKLER	58
ÖZGEÇMİŞ	61

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1	Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları İle Sözcük Okuma ve Biçimbilim Duyarlılık Düzeylerinin ANOVA sonuçları.....	19
Çizelge 2	Çekim ve Yapım Eklerinin Kullanıldığı Örnek Maddeler.....	21
Çizelge 3	Resimli Resimsiz Sunulan Cümlelere İlişkin Örnek Maddeler	23
Çizelge 4	İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlerdeki Performansları.....	28
Çizelge 5	İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlerde Madde Bazında Verdiği Doğru ve Yanlış Tepki Sayılarının Dağılımları.....	32
Çizelge 6	İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlere İlişkin Hata Analizi Sonuçları	33

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireylerde istendik yönde anlamlı davranış değişikliği oluşturma sürecine “eğitim” olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1972akt: Arslan, 2008). Eğitim, bireylerin bugünü ve yarını kapsayacak mutlu bir yaşam sürmelerini sağladığı gibi toplum için gerekli bireylerin yetişmesine de olanak vermektedir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan her birey, birbirinden farklı özellikler taşımakta olup kimilerinin de akranlarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak adlandırılan bu bireyler, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri yönünden akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık göstermektedirler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2004) göre, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir. Özel gereksinimli bireyler grubu içinde yer alan işitme engelli bireyler ise, “İşitme duyarlılığını kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeni ile bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” olarak MEB Özel eğitim Hakkında KHK (573 sayılı) ve Özel Eğitim kursları yönetmeliğinde (Resmi Gazete: 25883 sayılı ve 2005 tarihli) tanımlanmıştır. İşitme kaybının derecesini tanımlamada, tüm dünyada genel olarak benzer bir sınıflama kullanılmaktadır (Goodman,1965; Hall ve Mueller, 1997). Bu sınıflamaya göre; normal işitme (0-26dB), çok hafif derece işitme kaybı (27-40dB), hafif derece işitme kaybı (41-55dB), orta derecede işitme kaybı (56-70dB), ileri derecede işitme kaybı (71-90dB), çok ileri derecede işitme kaybı (91dB ve üstü) olarak gruplanmaktadır.

İşitme kayıplı bireylerin var olan işitme kalıntılarını en etkili şekilde kullanmalarını sağlayarak yaşam kalitelerini arttırmayı hedefleyen işitme cihazları çevreden alınan sesleri yükselterek, hava veya kemik yolundan kulağa ileten ve işitmeyi sağlayan araçlardır (Girgin, 2003; Schirmer, 2001; Smith, 2007). İşitme

engelli bireyler hangi tür işitme desteğini alırsa alsınlar işitsel girdilerin sınırlı olmasından dolayı gelişim süreçlerinde özellikle dil edinim süreçlerinde farklılık gösterebilmektedirler. Doğumdan sonraki aylarda normal işiten akranlarıyla benzer gelişim aşamalarını takip eden işitme engelli çocuklar ilerleyen yaşlarda dil alanındaki gelişmelerde normal akranlarına göre gecikmeler gösterebilmektedirler (Roberts, 2000; Schimer, 2001; Tüfekçioğlu, 2007). Dil edinimi için kritik olan bu dönemlerde yaşanan gecikmeler, ilerleyen yıllarda işitme engelli çocukların sözel iletişimden yoksun olmalarına ve dil becerilerine ilişkin kazanımları gereken bazı bilgi ve becerilerde (ör; biçimbilim, sözdizimi, fonoloji, pragmatik ve semantik) sınırlılıklara neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme engelli bireylerin işiten akranlarına oranla okul çağına geldiklerinde dil becerileri açısından sınırlılıklarının devam ettiği ve bu sınırlılıkların özellikle bu çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilediği dolayısıyla da tüm akademik performanslarını olumsuz olarak etkilediği (Girgin, 1997; Issacson,1996; Meyen ve Skrtic, 1995; Picard, 2001; Roberts, 2000; Tüfekçioğlu, 1992; Wolk ve Allen, 1984) belirtilmektedir. Dil becerileri ile okuma gelişiminin paralel bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin sınırlı dil becerileri nedeniyle okuma becerilerinde de başarısızlık yaşamalarının doğal bir sonucu olacağını söylemek mümkündür. İşitme engelli bireylerin okuma performanslarındaki sınırlılığı ifade eden bu görüşün ulusal ve uluslararası alanyazında da yapılmış birçok araştırma ile desteklendiği görülmektedir (Akçamete, 1999; Chamberlain, ve Mayberry, 2000; Girgin, 2003; 2005a; 2006; Güldenoğlu, 2012; Marschark ve Harris, 1996; Santana ve Torres,2003; Traxler, 2000).

Alanyazında okuma becerisine ilişkin farklı tanımlar yer almakla birlikte, Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012) okumayı, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, biçimbilimsel bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle, işitme engelli öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları problem onların sözcük çözümlenme, sözcük dağarcığındaki sözcük sayısı, önceki bilgi ve deneyimleri, biçimbilim bilgi ve sözdizimsel bilgi ve

beceriler gibi becerilerin ya birinde ki sınırlılıklardan ya da bu becerilerin birleşimindeki sınırlılıklardan dolayı kaynaklanacağı söylenebilir.

Uluslararası yayınlar incelendiğinde işitme engelli okuyucuların %60'ının 4. sınıf veya daha düşük seviyede okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olarak okul hayatlarını tamamladıkları belirtilmektedir (Allen, 1986; Conrad, 1979; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Holt, 1993; Holt, Traxler ve Allen, 1996; Marschark ve Harris, 1996; Traxler, 2000). Haris ve Beech (1995) ile Paul ve Jackson (1994) tarafından gerçekleştirilen iki farklı çalışmada da, işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde işiten akranlarının oldukça gerisinde oldukları ve 15 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin, üçüncü sınıfa devam eden işiten öğrencilerle benzer olduğu belirlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde sergilemiş oldukları düşük performansın olası nedenlerine yönelik olarak alanyazında 2000'li yıllar ve sonrasında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerileri ile sözcük işleme becerilerine odaklanmış oldukları görülmektedir (Alegria, Leybaert, Charlier ve Hage, 1992; Beech ve Harris, 1997; Dyer, MacSweeney, Szczerbinski, Green ve Campbell, 2003; Harris ve Beech, 1995; Leybaert, 2000; Kargın ve diğ., 2011; Miller, 2001, 2002a, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2010; Nemeth, 1992; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002; Padden ve Hanson, 2000; Perfetti ve Sandak 2000; Sterne ve Goswami, 2000; Transler, Gombert ve Leybaert, 2001; Waters ve Doehring, 1990; Wauters, Van Bon ve Tellings, 2006). Araştırmalardan elde edilen bulgular, işitme engelli öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerilerde işiten akranlarına göre sınırlı performans göstermelerine karşın; sözcük işleme becerisinde işitenlerle benzer; okuduğunu anlama becerisinde ise daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Harris ve Moreno, 2004; Izzo, 2002; Kargın ve diğ., 2011; Miller, 1997, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2010; Miller ve diğ., 2012; Waters ve Doehring, 1990). Bu durum sesbilgisel bilgi ve beceriler ile sözcük işleme becerilerinin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları açıklamada tam olarak yeterli olmadığını, bu becerilerin ötesinde farklı bilgi ve becerilerin etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olan diğer değişkenlerin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise çalışmalarda biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerinin öncelikli/yordayıcı beceriler olduğuna ve biçimbilim farkındalık becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin birbirine paralel geliştiğine ilişkin bulguların varlığı dikkati çekmektedir (Brown, 1984; Clark, Gilbert ve Anderson, 2011; Cooper, 1967; Gaustad, 2000; Gaustad, Kelly, Payne, ve Lylak, 2002; Gaustad ve Kelly, 2004; Hanson, 1993; Hoogmoed, Verhoeven, Schreuder, ve Knoors, 2011; Izzo, 2002; Kemps, Wurm, Ernestus, Schreuder, ve Baayen, 2005; Norbury, Bishop ve Briscoe, 2001; McGuckian ve Henry, 2007). Bu araştırmada da işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemede önemli bir güce sahip olduğu düşünülen biçimbilim farkındalık bilgi becerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Biçimbilim Farkındalık ve Okuma

Türkçe iki temel özelliği nedeniyle diğer birçok dilden farklılık gösterir. Bu özelliklerinden birisi neredeyse tamamen saydam/transparan bir ortografiye sahip olması; diğer bir deyişle yazıldığı gibi okunan, alfabedeki her harfe karşılık bir sesin olduğu bir dil olmasıdır. İkinci temel özelliği ise eklememeli bir dil (agglutinative language) olması, dolayısıyla da biçimbilim açısından oldukça karmaşık bir yapısının olmasıdır. Türkçenin ortografik yapısı ile biçimbilim yapısı birlikte düşünüldüğünde, biçimbilim karmaşıklığından dolayı, saydam bir ortografiden beklenen avantajın çoğu zaman gerçekleşemeyeceği ve bu nedenle de konunun çeşitli araştırmalarla incelenmesinin gerekliliği düşünülmektedir. Bu gereksinimle izleyen bölümde biçimbilim ve biçimbirimin okumadaki rolü açıklanmaya çalışılacaktır.

Biçimbilim (morfoloji), dildeki en küçük anlamlı birimleri (kökler, ekler), bunların birbirleriyle ilişkilerini, sınıflandırılmasını konu edinen bir bilim dalıdır. Biçimbilimin başlıca çalışma alanı olan ekler ise tek başına herhangi bir anlama sahip olmayan fakat eklendikleri sözcüklere yeni yapıların ya da anlamların taşınmasını sağlayan en küçük sesbilgisel yapılar olarak tanılanmaktadır (Shimron, 2006). Bir başka tanımda ekler, sözcük üretiminde kullanılan ve/veya sözdiziminin kuruluşunda farklı işlevlere sahip olan birimler şeklinde tanımlanmaktadır (Aksan,

2005). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi eklerin iki temel görevi vardır. Bunlardan biri köklerden daha geniş kökler yani gövdeler yapmak, diğeri ise kök ve gövdelerin gramatikal kategorilerini meydana getirmektir (Aksan, 2005). Dünyada kullanılan diller incelendiğinde eklerin sözcüklere eklenme biçimlerinin genellikle üç farklı şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar ön ek, iç ek ve son eklerdir (Shimron, 2006). Türkçenin sahip olduğu dil yapısı düşünüldüğünde, sondan eklemeli bir dil olmasından dolayı eklerin sadece köklerden sonra, son ek biçiminde ortaya çıktıkları görülmektedir. Türkçede sözcük tabanları (sözcük kök ve gövdeleri) sözdizimi içerisinde farklı çekim ekleri (ad durum ekleri, eylem çekim ekleri, vb.); sözcük üretiminde ise çok sayıda yapım ekliyle birleşebilir ve sözcükler sahip oldukları biçimbirim yapıları göre birden çok yapım ve çekim eki alabilirler.

Yapım ekleri, bir sözcüğün kök veya gövdesinde yeni anlamlı bir sözcük oluşturmak üzere getirilen biçimbirimler iken, çekim ekleri ise eklendikleri sözcüklerde herhangi bir değişiklik oluşturmayan fakat onlara durum, özgülük, kişi, zaman kavramları katan biçimbirimler olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 2005). Dil sınıflandırmasında Türkçenin eklememeli diller öbeğine girmesi ve bir sözcüğün birden çok ek almasına olanak sağlayan dil yapısı düşünüldüğünde, sözcüklerin sahip oldukları biçimbirim yapılarının uygun şekilde çözümlenmesinin özellikle dili anlama, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde çok önemli işlevlere sahip oldukları düşünülmektedir. Örneğin İngilizce’de sözcüklere eklenen ekler 100’den daha az iken; Türkçe’de ise bu eklerin sayısının neredeyse sınırsız olduğunu söylemek mümkündür. Yine İngilizce’de bir sözcüğe eklenecek ekler çoğunlukla bir ya da iki ek ile sınırlı iken Türkçe’de pek çok sözcüğün üç ve daha fazla ek alması oldukça sık ve doğal olan bir durumdur (örn: ellerimdekiler- *el-ler-im-de-ki-ler*).

Alanyazında farklı dillerde yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde, biçimbilim bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde belirleyici etkilere sahip olan temel beceriler arasında yer aldığı; okuduğunu anlama becerilerindeki başarılı performansın, biçimbilim bilgi ve beceriler ile doğru orantılı şekilde değiştiği vurgulanmaktadır (Baayen, Dijkstra ve Schreuder, 1997; Caramazza, Laudanna ve Romani, 1988; Frauenfelder ve Schreuder, 1992; Pinker, 1999; Schreuder ve Baayen, 1995; VakninandShimron, 2011).

Biçimbilim işleme süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı temel okuma kuramları (Morphological Race Model (MRM), Baayen et al., 1997; Frauenfelder ve Schreuder, 1992; Schreuder ve Baayen, 1995; Augmented Addressed Morphology (AAM) model, Caramazza ve diğ., 1988) incelendiğinde, öğrencilerin sözcüklerin biçimbilim yapılarını işlemede iki farklı yolu/stratejiyi kullandıkları belirtilmektedir. İlk yolun kullanılması sırasında öğrencilerin karşılaştıkları sözcükleri ortografik bütünlük içerisinde, bir başka deyişle sözcükleri bütün olarak algılayarak işlemedikleri, diğer yolun kullanılması sırasında ise öğrencilerin karşılaştıkları sözcükleri öncelikle kök ve eklerine ayırarak, ardından önce sözcüğü, sonra da sözcüğe eklenen eklerin görev ve işlevlerini işleyerek sözcüğü anlamlandırdıkları belirtilmektedir. Bu iki yoldan hangisinin öğrenciler tarafından daha çok kullanılması gerektiğini inceleyen araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda öğrenciler okuma görevi sırasında duruma uygun olarak eş zamanlı ve birbirine paralel olarak her iki yolu da kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Baayen ve diğ., 1997; Caramazza ve diğ., 1988; Frauenfelder ve Schreuder, 1992; Schreuder ve Baayen, 1995). Bir başka deyişle, öğrenciler daha önceden sözcük dağarcıklarında karşılığı olan yapılar ile karşılaştıklarında yukarıda belirtilen ilk yolu kullanarak sözcükleri doğrudan ortografik temsiller olarak işleyip anlamlandırmaları, buna karşın daha önceden sözcük dağarcıklarında yer almayan yapılara sahip olan sözcüklerle karşılaştıklarında, sözcüğü kök ve eklerine ayırıp, sırayla işleyerek sözcüklerde verilmek istenen anlamlara ulaşmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmalarda yeterli dil ve okuma deneyimlerine sahip olan yetkin öğrencilerin çoğunlukla ilk yolu (ortografik yolu) kullandıkları ve bu nedenle de okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yeterli performans gösterdikleri belirtilmektedir (Carlisle, 2000, 2003; Carlisle ve Stone, 2003, 2005; Mahoney, Singson ve Mann, 2000; Mann ve Singson, 2003; Nagy, Berminger ve Abbott, 2006). Yine ilgili çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları sözcük dağarcıklarının onların biçimbilim çözümüleme becerileri üzerinde etkili olduğu ve ek almış sözcükler ile karşılaştıklarında sözcükleri bir bütün olarak işleyerek doğrudan anlamını fark ettikleri belirtilmektedir.

Alanyazında biçimbilim bilgi ve becerilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, biçimbilim bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde belirleyici

olduğu ifade edilmektedir (Carlisle, 2000, 2003; Carlisle ve Stone, 2003, 2005; Mahoney, ve diğ., 2000; Mann ve Singson, 2003; Nagy ve diğ., 2006; Vaknin ve Shimron, 2011). Ayrıca araştırmacılar biçimbilim bilgi ve becerilerin, okuma sırasında sözcükleri çözümlene ile anlamlandırma arasında bir köprü niteliği taşıdığını ve öğrencilerin her ne kadar sözcükleri doğru şekilde çözümlemiş olsalar da eğer sözcüklere eklenen ekleri doğru şekilde işlemleyemezlerse, onları doğru şekilde anlamlandırmayacaklarını belirtmişlerdir (Dominguez, De-Vega ve Barber, 2004; Taft, 2003; Taft ve Nguyen-Hoan, 2010). Yine alanyazında biçimbilim bilgi ve becerilerin okuma becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği farklı çalışmalarda, bu becerilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri için önkoşul niteliği taşıyan beceriler arasında yer aldığı ve öğrencilerin yeterli anlama performanslarına sahip olabilmeleri için mutlaka biçimbilim bilgi ve becerilerde başarılı performanslara sahip olmaları gerektiği de vurgulanmıştır (Bick, Frost ve Goelman, 2009; Deutsch, Frost, Pollatsek ve Rayner, 2000, 2005; Fiorentino ve Poeppel, 2007; Lavric, Clapp ve Rastle, 2007; Longtin ve Meunier, 2005; McCormick, Rastle ve Davis, 2008; Meunier ve Longtin, 2007; Niswander-Klement ve Pollatsek, 2006; Rastle ve Davis, 2008; Solomyak ve Marantz, 2010; Taft, 2004; Taft ve Ardasinski, 2006). Sonuç olarak yukarıda verilen tüm araştırma bulguları birlikte düşünüldüğünde, biçimbilim bilgi ve becerilerin okuma becerileri için ön koşul bir beceri olduğu açıkça görülmektedir.

1.2. İşitme Engelli Öğrencilerde Biçimbilim Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi

İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerinin onların okuma becerilerindeki yaşadıkları sınırlılıkları açıklayabilmek için öncelikli/yordayıcı beceriler içerisinde yer aldığı, hatta bu öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin onların sahip oldukları biçimbilim farkındalık bilgi ve becerileri ile doğru orantılı şekilde değiştiği ilgili çalışmalarda belirtilmektedir (Brown, 1984; Clark ve diğ., 2011; Cooper, 1967; Gaustad, 2000; Gaustad ve diğ., 2002; Gaustad ve Kelly, 2004; Hanson, 1993; Izzo, 2002; Hoogmoed ve diğ., 2011; Kemps, ve diğ., 2005; Norbury ve diğ., 2001; McGuckian ve Henry, 2007). Cooper

tarafından 1967 yılında yapılan çalışma, işitme engelli öğrencilerin okuma becerisinde biçimbilim yapıların etkilerini araştıran diğer çalışmalara temel oluşturmaktadır. Cooper (1967) ilgili çalışmasında yaşları 7 ile 19 arasında değişen 140 işitme engelli öğrenci ve yaşları 7 ile 18 arasında değişen 176 işiten öğrencinin okuma becerileri üzerinde biçimbilim farkındalık becerilerinin etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerini, işiten öğrencilere oranla daha geç kazandıklarını ve her iki grubun da çekimli sözcüklere oranla türemiş sözcükleri okumada daha çok güçlük yaşadıklarını, ancak bu güçlüğü işitme engelli öğrencilerde daha fazla olduğunu göstermektedir. Cooper işitme engelli öğrencilerde ortaya çıkan bu durumun okuma performansları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Norbury, ve diğ. (2001), İngilizcenin biçimbilgisinde çekimli fiillerin (düzenli ve düzensiz geçmiş zaman) üretimiyle ilgili olarak hafif-orta derecede işitme engelli öğrencilerle, özgül dil bozukluğuna sahip öğrencileri, çekimli fiil üretimi ve kullanımını yaş ve dil becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Çalışmaya yaşları 5-10 yaş arasında değişen 19 işitme engelli öğrenci ile yine aynı yaş aralığında 14 özgül dil bozukluğuna sahip öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çekimli fiillerin üretiminde işitme engelli öğrencilerin eğitim alma yaşları ya da işitme kayıplarının derecesinden daha çok; dil becerilerinin kullanımının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca düzenli fiillerin kullanımında her iki grup açısından bir sorun yaşanmazken; sözcüğün bir metinde sık tekrarlanmasının ve karmaşık bir yapıda olmasının araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve üretme performanslarını olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir.

Biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerin işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada, Gausted ve Kelly (2004) üniversiteye devam eden 43 işitme engelli öğrenci ve ortaokula devam eden 25 işiten öğrencinin biçimbilim olarak sözcükleri okuma becerilerinin okuma başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yapılan çalışmada her iki grupta yer alan öğrenciler arasında kendilerine verilen basit görevleri (bir tane çekim eki ya da yapım eki almış sözcükteki temel sözcüğü bulma gibi) yerine getirmede anlamlı farklılıkların görülmediği fakat iki ve/veya üç ek alan karmaşık biçimbilim yapılarına sahip sözcüklerle karşılaştıklarında işitme engelli öğrencilerin, işiten akranlarına oranla ciddi sınırlılıklar yaşadıkları

görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerde biçimbilim farkındalık becerilerinde görülen bu sınırlılıkların ise onların okuma ve okuduğunu anlama performanslarını olumsuz şekilde etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu, eklemlemeli bir dil olan Türkçe’de okuma yapan işitme engelli öğrencilerin biçimbilim bilgi ve becerilerinin incelemesinin gereğini ortaya koymaktadır. McGuckian ve Henry (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise hafif derecede işitme engelli öğrencilerin dilbilgisine uygun bir şekilde biçimbilimleri nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde bulguların işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında dilbilgisel biçimbilim kullanımında belirgin farklar olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Hafif derecede işitme engelli öğrencilerin iyelik eki olarak ve çoğul eki olarak “s” biçimbirimi ve düzensiz şimdiki zaman eki olan “ing” biçimbirimini de işiten gruba göre daha az sıklıkta kullandıkları belirtilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, hafif derecede işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dilbilgisel biçimbirimleri doğru kullanmalarında algısal dikkatlerinin, sözdizimsel becerilerinin, anlama becerilerinin ve dilbilgisel biçimbirimlerin kullanılma sıklığı gibi faktörlerin önemli rol oynadığına dikkat çekmiş olup, bu becerilerde görülen sınırlılıkların onların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumsuz şekilde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak yukarıda özetlenen araştırmalardan elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerinde işiten akranlarına oranla daha sınırlı performanslara sahip oldukları ve biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerin işitme engelli öğrencilerin yetkin birer okuyucu olmaları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların tümünün yurtdışı alanyazına ait oldukları ve hiçbirinin Türkçe gibi tamamen saydam bir ortografiye ve karmaşık biçimbilim yapıya sahip olan bir dilde gerçekleştirilmediği göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, uluslararası alanyazında yer alan ancak Türkçe’den çok farklı özellikte olan dillerde yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların, ekler açısından çok zengin bir dil olan Türkçe’de okuma yapan işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlükleri açıklamada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmada, Türkçe’de okuma yapan işitme engelli

öğrencilerin biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmış olup; araştırmadan elde edilecek bulguların işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin açıklanabilmesi ve bu bireylere yönelik etkili okuma müdahale programlarının geliştirilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları açıklamaya yönelik ulusal alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma olduğu göze çarpmaktadır (Akçamete, 1999; Girgin, 1987, 1997, 2003, 2006; Kargın ve diğ., 2011; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2013; Şennur ve Akçamete, 2002; Tüfekçioğlu, 1992; Uzuner, 2008; Uzuner, Icden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar, 2005). Bu araştırmalardan ikisinin, işitme engelli öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri ile sözcük dağarcıklarına odaklandığı ve öğrencilerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde görülen sınırlılıkların onların sınırlı sözcük bilgisi ve sınırlı sözcük çözümleme becerileri ile açıklandığı ve yalnızca bu iki çalışmanın işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sınırlılıkları gelişimsel bir bakış açısıyla ayrıntılı olarak incelediği belirlenmiştir (Kargın ve diğ., 2011; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2013). Bu durum Türkçe’de konuya ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasının gereğini ortaya koymaktadır. Yine sözü edilen araştırmalarda Türkçenin sahip olduğu dilbilimsel özelliklerin işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olabileceğinin vurgulandığı görülmektedir. Biçimbilim farkındalığı ile kullanılan dilin dilbilimsel özelliklerinin yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, işitme engelli bireylerin iletişim amaçlı kullandığı Türk İşaret Dili (TİD)’nin onların sahip oldukları biçimbilim farkındalık becerileri üzerinde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde TİD ve bu dilin biçimbilimsel özellikleri kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.3. Türk İşaret Dilinin Biçimbilim Özellikleri

Türk İşaret Dili (TİD) Türkiye’de ki işitme engelli bireylerin iletişim amaçlı kullandığı işaret dilidir. TİD, Türkiye’nin her bölgesinde kullanılan bazı bölgesel çeşitlilikler gösteren bir işaret dilidir (Zeshan, 2003). Türkiye’de ki işitme engelli bireyler TİD kullanarak Türkiye’nin her bölgesindeki işitme engelli bireylerle rahatlıkla iletişim kurabildiklerini belirtmektedirler (TÜİK, 2000). Fakat

Türkiye'deki işitme engelli bireyler yurtdışından, Avrupa'dan gelen işitme engelli bireylerle TİD kullanarak iletişim kurmakta zorlandıkları ifade etmişlerdir (Zeshan, 2000). Bu TİD'in Türk dilinin dilbilimsel yapısından ve toplumun sosyal, politik yapısından açıkça etkilendiğini göstermektedir. TİD'in yurt dışındaki işaret dilleriyle ilişkisi oldukça sınırlıdır. TİD'in tarih boyunca gelişiminde temel aldığı başka bir işaret dilini gösteren herhangi bir kanıt rastlanmamıştır. TİD tamamıyla özgün gelişime sahip bir işaret dilidir. Kendine özgü bir grameri, gramatikalleşen birimleri, ifade araçları vb. bulunan Türk işaret dili, dilbilimin gramatikalleşme, dil ilişkileri, ikonizm gibi değişik araştırma alanları açısından ilginç malzemeler sunmakta ve yapılan az sayıdaki çalışma nedeniyle araştırılmayı beklemektedir. Türk işaret dili, anlamsal derecelendirme, yöresel diyalektler, dilbilimsel değişme gibi doğal bir dilde olabilecek her türlü gerçekleşmeyi barındırabilen bir iletişim sistemidir. Çoğu eksik ve yanlış kabullere dayanan genel geçer bilgilerin aksine TİD, konuşulan Türkçenin işaretlerle taklit edilmesinden kaynaklanan ya da işitenlerin, işitme engelliler için tasarladıkları ikincil bir iletişim aracı değil; kendine özgü ifade araçları ve grameri olan, konuşulan Türkçeyle örtüşmesi anlatılmak istenen konular karmaşıklıkça azalan, işitme engellilerin özgün yaratıları olan ana dilleridir. İşitme engellilerin, işiten öğrenciler için hazırlanandan farklı olmayan bir müfredatla eğitim görmeleri ve Türkiye'deki işitme engelliler okullarında oral yöntemin benimsenmesi, Türkçe ile Türk işaret dili arasında, konuyu dil ilişkileri bakımından da çekici kılan organik bağlar oluştursa da TİD'in kendine özgü bir grameri ve pragmatığı vardır.

TİD'in sözcük türetiminde rastlanan dikkat çekici yöntemlerden biri de ikonik etimolojiye bağlı sözcük türetimidir. Konuşulan Türkçede, aynı kök ve eklerin getirilmesiyle gerçekleştirilen biçimbilim türetme biçimi, TİD'de aynı ikondan görünüşsel ilgi ile yeni sözcükler türetme şeklinde ortaya çıkar. İşitme engellilerin okuma yazma öğrenmeleriyle, sözcüklerin yazılış biçimleri arasındaki görsel ilgiyi keşfetmeleri bu yöntemin gelişmesinde etkili olmuştur. Bu yöntem, *Cezayir* sözcüğünün *ceza* işaretinden, *Balıkesir* sözcüğünün *balık* işaretinden, *Kuveyt* sözcüğünün *kuvvet* işaretinden, Suriye sözcüğünün *su içme* işaretinden türetilmesi örnek gösterilebilir. Bu tür türetmelere, standart Türkçenin türetme kuralları çerçevesinde yanlış etimolojik ilgi/türetme hatası gözüyle bakılmamalı; ikonik etimoloji, işaret dilinin kendine özgü bir gerçekleşme biçimi ve türetme yöntemi olarak algılanmalıdır.

Gramatikalleşme, bağımsız bir birimin, çeşitli aşamalardan geçerek görevlibir birim hâline gelmesidir. Gramatikalleşme, *leksik unsur > vurgusuzlaşma> ekleşme* (Hopper ve Traugott 1993: 132) ya da bağımsız bir birimincegiçeği *semantik içeriğini yitirme* [desemanticization], (kullanımabağılı) *genişleme* [extension], *kategori değiştirme* [decategorialization] ve *aşınma* [erosion] (Heine 2004) süreçlerinden oluşur. Bir cümle ya da sözcük, bu süreçlerin hepsini ya da bir bölümünü aşarak daha gramatikal olabilmektedir (Lehmann 2002).

Gramatikalleşmenin TİD'deki örnekleri, bağımsız olarak da kullanılan sözlüksel birimlerin, semantik içeriklerini kısmen yitirip, temel anlamlarıyla ilgili gramatikal bir anlam ve işlev kazanması biçiminde gerçekleşir. En dikkat çekici örneklerinden biri çokluk kategorisinde gözlenir. Elbette burada kastedilen, eklemeli bir dil olan Türkçede olduğu gibi çokluğun belirli biçimbirimlerle ifadesi değildir. İşaret dilinin gramatikal kategorileri gösterme araçları daha farklıdır. Aşağıdaki ilk örnekte insan sözcüğünün çoğulu bulunur. *İnsanlar* ifadesini sağlamak üzere *insan+bütün/çok* işaretleri peş peşe kullanılmış; böylece ikinci biçimbirim (bütün/çok), bu örnek bağlamında gramatikalleşerek çokluk kategorisini karşılamıştır. Benzer bir durum *üniversiteler* örneğinde de izlenir. Üniversitenin çoğulunu karşılamak üzere *üniversite + bir sürü* işaretlerinin kullanıldığı bu örnekte *bir sürü* sözcüğü, bağımsız biçimbirim olma özelliğini yitirerek gramatikalleşmiş ve görevli bir birim hâline gelmiştir. Son olarak ise daha farklı bir çokluk bildirimi vardır. *Asker* sözcüğü tek göğse vurulan yumrukla ifade edilirken, çoğulu olan *askerler/ordu* sözcüğü, aynı hareketin sırasıyla sağ ve sol göğse sürekli vurulması biçiminde, dinamik bir işaretle ifade edilir. Bu örneklerden hareketle TİD'de çokluğun, sözcük ya da kavram bağlamında, değişik biçimlerde gramatikalleşme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

TİD'de gözlenebilen bir başka gramatikalleşme örneği ise hâl kategorisiyle ilgilidir. Zeshan 2002'de, Türk işaret dilinde, konuşulan Türkçenin aksine hâl kategorisinin bulunmadığı belirtilir; ancak TİD'de, yönelme/bulunma hâlinin gramatikalleştiğini gösteren örnekler bulunur. Yönelme/bulunma kategorisine kaynaklık eden sözlüksel birim „iç/içinde“ sözcüğüdür. İç/içinde“ sözcüğü, yer/mekan adlarından sonra getirildiğinde yönelme/bulunma kategorisini karşılayan görevli bir biçimbirim hâline gelir. Savaşta insanlar ölür“ cümlesinin Türk işaret

dilinde *savaş+içinde insan+çok ölmek+var* biçimindeki ifadesi, yönelme/bulunma hâlinin gramatikalleşmesini örneklendirir.

TİD'in tüm bu özellikleri değerlendirildiğinde, farklı gramatik yapısı ve işitme engelli öğrencilerin günlük yaşamlarında TİD'i iletişim aracı olarak tercih ediyor olmaları onların okuma becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Özellikle TİD'in biçimbirim yapısı ile Türkçe'nin biçimbirim yapılarının birbirinden çok farklı olması işitme engelliler gibi işitsel girdilerin sınırlı olduğu bir grupta, TİD'in biçimbirim yapıların kazanılmasını önemli derecede etkilediği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ülkemizde işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin ayrıntılı olarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir.

1.4. Problem

Okuma; sözcük çözümlene ve anlamının birbirini takibi sonucu gerçekleşen bir beceridir. İşitme engelli öğrencilerin işiten akranlarıyla okuma gelişimi sırasında aynı aşamaları izlemelerine rağmen, işitsel girdilerinin sınırlı olmaları ayrıca işitme engelli öğrencilerin iletişim için tercih ettikleri ikinci dilin TİD olması ve TİD'in gramatik yapısından kaynaklı olarak sözcüklerin biçimbirimindeki anlam farklılıklarından dolayı okuma becerilerinin gelişiminde gecikme olduğu bilinmektedir. İşitme engelli öğrencilerin sahip oldukları biçimbilim farkındalık bilgi ve becerilerinin onların okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sınırlılıkları açıklayabilmek için öncelikli/yordayıcı beceriler içerisinde yer aldığı, hatta bu öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin onların sahip oldukları biçimbilim farkındalık bilgi ve becerileri ile doğru orantılı şekilde değiştiği ilgili çalışmalarda belirtilmektedir (Brown, 1984; Clark, ve diğ., 2011; Cooper, 1967; Gaustad, 2000; Gaustad, ve diğ., 2002; Gaustad ve Kelly, 2004; Hanson, 1993; Izzo, 2002; Hoogmoed, ve diğ., 2011; Kempes, ve diğ., 2005; Norbury, ve diğ., 2001; McGuckian ve Henry, 2007). Bu açıdan bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin okumada yaşadıklarının ayrıntılı olarak açıklanması ve bunlara yönelik etkili müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Biçimbilim farkındalık becerilerinin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle doğru orantılı olduğu ilgili araştırmalarda incelendiğinde görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde,

hem ulusal hem de uluslar arası alan yazında yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranlarıyla karşılıklı olarak incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; işitme engelliler lisesinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada bu genel amaca yönelik şu alt sorulara ve her bir soruya ilişkin hipotezlere yanıt aranmıştır:

1.5.1. Araştırma Soru ve Hipotezleri

Araştırmaya katılan okuyucuların biçimbilim farkındalık toplam puanları okuyucu grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- 1) İşiten okuyucular her iki işlem düzeyinde de (resimli ve resimsiz) işitme engelli okuyuculardan daha iyi performans göstereceklerdir.
- 2) İşitme engelli okuyucular resimli işlemlerde resimsiz işlemlere göre daha iyi performans göstereceklerdir.
- 3) Resimli ve resimsiz işlem düzeylerindeki performans farkı işitme engelli okuyucularda işiten okuyuculara göre daha fazla olacaktır.

Araştırmaya katılan işitme engelli okuyucuların biçimbilim farkındalığındaki hata türleri işlem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 1) İşitme engelli okuyucular resimli ve resimsiz işlemlerde yapım eki olan maddeleri çekim eki olan maddelere göre daha iyi yapacaklardır.
- 2) Hata örüntüleri açısından, işitme engelli okuyucular, her iki ek türü için de kelimeyi aynen yazma ve kendilerine en tanıdık gelen eki kullanma hata türünü daha çok yapacaklardır.

1.6. Önem

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi tüm öğrenciler için olduğu gibi işitme engelli öğrenciler için de akademik başarı ve bağımsız yaşam becerileri açısından önemli bir ön koşul olmasına karşın, ulusal alanyazında konuyu çeşitli dilbilimsel özellikler açısından derinlemesine ele alan yeterli sayıda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Konunun sahip olduğu bu öneme karşın, gerek ulusal gerekse de uluslararası alanyazında işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklarının dilbilimsel özellikler açısından incelendiği sınırlı sayıda çalışmanın olması, konunun ayrıntılı biçimde ele alınmasına yönelik yeni çalışmalara gereksinim duyulduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etki eden biçimbilim farkındalık becerisini inceleyerek ulusal ve uluslararası alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar biçimbilim farkındalık becerilerinin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki rolünün belirlenmesinde ve bu öğrenciler için yeni okuma destek programlarının geliştirilmesinde uzmanlara önemli katkılar sağlayacaktır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Ankara ilindeki işitme engelliler lisesi ile işitme engelli çocukların devam ettiği liseye benzer özellik meslek lisesine devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilerin sadece biçimbilimsel farkındalık performanslarını incelemiştir.
3. Çalışmaya katılan işitme engelli okuyucuların tümüne herhangi bir odyolojik test uygulanmamış ve işitme engelli okuyucuların kullandığı cihaz markaları dikkate alınmamıştır.

1.8. Varsayımlar

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde oluşturulan ölçütlere ilişkin öğretmen görüşleri ve katılımcı seçim değerlendirmeleri yeterlidir.
2. Araştırma grubunda yer alan işitme engelli öğrencilere uygulanan işitme testleri ve bu testlerden elde edilen sonuçlar yeterlidir.

1.9. Tanımlar

İşitme engelli birey: Konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan 85 dB ve üzerinde işitme kaybı olan birey.

Okuma: Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012).

Biçimbilim Farkındalığı: Bireylerin biçimbilimsel açıdan karmaşık olan sözcükleri anlamlandırabilmesini ve dilbilgisel yapıyı çözümlenebilmesini sağlamaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, lise düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinde 10 ve 11. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 59 işiten ve 53 işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 112 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Lisesi ve Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki İMKB Teknik Meslek Lisesinde eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi için birtakım ön koşulları sağlamış olmaları gerekmektedir.

Bunlar;

İşitme engelli öğrenciler için; (a) 10 ve 11. sınıf düzeyinde eğitime devam etme, (b) sözcük okuma becerisine sahip olma, (c) en az 85dB ve üstünde işitme kaybına sahip olma, (d) işitme engelinin dil öncesi dönemde edinilmiş olması, (e) işitme engeli dışında tanılanmış herhangi bir ek engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... vb.) ölçütleridir.

İşiten öğrenciler için ise; (a) İşitme engelli öğrencilerle benzer sınıf düzeylerinde eğitim alma, (b) sözcük okuma becerisine sahip olma ve (c) tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... vb.) ölçütleri dikkate alınmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan işitme engelli öğrencilerin belirlenmesi sırasında, öncelikle Ankara ilinde bulunan işitme engelliler meslek lisesine gidilmiş ve okulun rehber öğretmenleriyle görüşülerek onlardan yukarıda belirtilen ölçütleri karşıladığını düşündükleri tüm öğrencilerini listelemeleri istenmiştir. Ardından öğretmenlerin listelediği öğrencilerle rehber öğretmenler aracılığıyla görüşülmüş ve onlardan çalışmaya gönüllü katılımları için gerekli izinler alınmıştır. Bu süreç sonunda 10 ve 11. sınıf düzeylerinde yukarıdaki ölçütleri karşılayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 60 işitme engelli öğrenci belirlenmiş ve belirlenen tüm öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır. İşitme engelli öğrencilerle yapılan değerlendirmeler bitirdikten sonra benzer süreç işiten öğrencilerle de yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle işiten öğrencilerin devam ettiği liseye gidilmiş ve yine okul rehber öğretmenleriyle görüşülerek çalışma içerisinde belirlenen ölçütleri karşıladıkları düşünülen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 60 işiten öğrenci belirlenmiş ve belirlenen tüm öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin belirlenmesi sırasında standart bir başarı testi uygulanmamış olduğundan öğrencilerin belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadıkları öncelikle sınıf ve rehber öğretmenlerinden alınan bilgiler ardından da araştırmacı tarafından yapılan birtakım değerlendirmeler sonucunda belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sırasında hem öğretmenlerden alınan bu bilgileri desteklemek hem de çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin benzer sözcük okuma ve biçimbilim duyarlılık düzeylerinde olmalarını sağlayabilmek için öğrencilere farklı biçimbilim yapılarından oluşan bir sözcük okuma işlemi uygulanmış ve bu işlemde ortalamanın iki standart sapma ve daha altında puan alan öğrenciler araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Öğrencilerin sözcük okuma ve biçimbilim duyarlılık düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik kullanılan bu işlemin içeriği ve uygulanış biçimi veri toplama araçları başlığı altında katılımcıların belirlenmesinde kullanılan araçlar bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Toplamda 120 öğrencinin (60'ı işitme engelli, diğer 60'ı işiten) katıldığı bu değerlendirme sonrasında, sözcük okuma ve biçimbilim duyarlılık düzeyleri açısından ilgili işlemde ortalamanın iki standart sapma altında puan alan 8 öğrenci (1'i işiten, 7'si işitme engelli öğrenci) araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve çalışmanın katılımcı seçim kriterlerini objektif olarak karşıladığı düşünülen 112

kişilik (53'ü işitme engelli, 59'u işiten) asıl araştırma grubuna ulaşılmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Frekans Dağılımları İle Sözcük Okuma ve Biçimbilim Duyarlılık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Katılımcılar	Sınıf Düzeyleri	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	P	
İşiten	10. sınıf	39	59	44,57	1,74	41,00	48,00	,23
	11. sınıf	20						
İşitme Engelliler	10. sınıf	30	53	43,86	4,16	30,00	54,00	
	11. sınıf	23						
Total		112	44,24	3,13	30,00	54,00		

Çizelge 1'de katılımcıların belirlenmesi amacıyla yapılan sözcük okuma ve biçimbilim duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi işleminin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi ve biçimbilim farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla bir bilgi formu, bir bilgisayar işlemi ve iki farklı kâğıt-kalem işlemi kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama sürecinde kullanılan işlemlerin içeriği, geliştirilmesi sırasında izlenen aşamalar ve uygulama şekilleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

2.3.1 Katılımcıların Belirlenmesi Sırasında Kullanılan Araçlar

a) Bilgi Formu:

Bu araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri ile genel akademik performanslarına ilişkin bilgiler kullanılan bir bilgi formu aracılığıyla öğrenim gördükleri okulların rehber öğretmenlerinden alınan bilgiler sonucunda toplanmıştır (Ek 1). Bu bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgileri, ikinci bölümde ise genel akademik performanslarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

b) Sözcük Okuma ve Biçimbilim Duyarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Bu araştırmada işiten ve işitme engelli öğrencilerin sözcük okuma ve biçimbilim duyarlık düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla bir bilgisayar işlemi kullanılmıştır. Bu işlem işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan ve TUBİTAK tarafından desteklenen bir okuma projesi kapsamında geliştirilmiş olan işlemlerden bir tanesidir. İşlemin bu araştırma içerisinde kullanılabilmesi için öncelikle ilgili projenin proje yürütücüsünden işlemin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

İşlemin uygulanması sırasında öğrencilerden olabildiğince hızlı şekilde bilgisayar ortamında kendilerine sunulan sözcük çiftlerinin aynı mı farklı mı olduklarına karar vermeleri istenmiştir. Bilgisayarda uygulanan bu işlemin uygulanması sırasında DMASTR programı kullanılmıştır (DMASTR; developed at Monash University and at the University of Arizona by K.I.Forster and J.C.Forster; <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmastr/dmastr.htm>). Bu program, katılımcıların vermiş oldukları yanıtların zamanlarını ve doğruluğunu uygulama sonrasında analiz edebilmek için otomatik olarak kayıt edebilen bir bilgisayar programıdır.

İşlemin içeriğine ve geliştirilme sürecine bakıldığında, işlemin oluşturulması sırasında 5 farklı ölçütün temel alındığı görülmektedir. Bunlar;

1. İşlem içerisindeki sözcük çiftlerinde yer alan tüm sözcükler lise düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığında yer alan (onlar için tanıdık olduğu düşünülen) basit sözcüklerdir.
2. İşlemlerde toplam 8 sözcük çifti kullanılmıştır. Sözcük çiftlerinin 4'ü tek heceli, 4'ü iki heceli sözcüklerden oluşmaktadır. Tek ve iki heceli olan 4 sözcüğün 2'si yapım, diğer 2'si ise çekim eklerinde kullanılmıştır.
3. Seçilen tüm sözcük çiftleri, hem ortografik hem de görsel olarak benzer sözcüklerden oluşmaktadır. Bu durumun kontrol edilebilmesi için sözcük çiftlerinde yer alan harflerin %70'inin benzer olması (Ör; deprem – bayram) ile eşleştirilen sözcük çiftlerinde kullanılan harflerin görsel olarak benzer şekillere sahip olma kriterleri (Ör; çay- çöp) temel alınmıştır.
4. İşlemden kullanılan yapım ve çekim ekleri Uzun ve diğ. (1992) tarafından Türkçe'de kullanım sıklığı en yüksek olan eklerden seçilmiştir. Buna göre

yapım eki için -lık ve -cı ekleri, çekim ekleri için ise -de,-da ve -ler,-lar ekleridir.

5. İşlemden 8 sözcük çiftinin 8 farklı kombinasyonundan oluşan 64 madde (32 'si aynı iki sözcüklerden 32'si farklı iki sözcükten) yer almıştır (Çizelge 2).

Çizelge 2

Çekim ve Yapım eklerinin kullanıldığı Örnek Maddeler

Çekim Eklerinin Kullanıldığı Örnek Maddeler				
	Maddelerin Yapısı	Maddeler		Doğru Yanıtlar
1	+/+	depem	depem	Aynı
2	+/+	bayram	bayram	Aynı
3	-/-	depem	bayram	Farklı
4	+/+/+	depemler	depemler	Aynı
5	+/+/+	bayramda	bayramda	Aynı
6	--/--	depemde	bayramlar	Farklı
7	+/-/+	depemde	depemler	Farklı
8	-+/-+	depemler	bayramlar	Farklı
Yapım Eklerinin Kullanıldığı Örnek Maddeler				
	Maddelerin Yapısı	Maddeler		Doğru Yanıtlar
1	+/+	çöp	çöp	Aynı
2	+/+	çay	çay	Aynı
3	-/-	çöp	çay	Farklı
4	+/+/+	çöplük	çöplük	Aynı
5	+/+/+	çaycı	çaycı	Aynı
6	--/--	çöplük	çaycı	Farklı
7	+/-/+	çöplük	çöpçü	Farklı
8	-+/-+	çöpçü	çaycı	Farklı

Bu işlemin uygulanması sırasında öğrencilere bilgisayar ekranında Times New Roman 12 punto formatında yazılmış iki sözcük sunulmuş ve onlardan olabildiğince hızlı ekranda gördükleri iki sözcüğün aynı mı (ör; depem – depem; çöp- çay) yoksa farklı mı (ör; depemde – bayramda; çöplük- çaycı) olduğuna ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir. Bilgisayar ortamında uygulanan bu işlemde, öğrencilerin sözcük çiftlerine ilişkin verdikleri kararlarını yine bilgisayar üzerinden kendilerine gösterilen iki farklı tuşa (aynı için sağ tab tuşuna, farklı için sol tab tuşuna) basarak göstermeleri istenmiştir. Bu iki tuşun klavye üzerindeki diğer tuşlardan kolayca ayırt edilebilmesi için tuşlardan biri yeşil diğeri ise kırmızı ile renklendirilmiştir.

İşleme ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında ise uzman görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenen işlem ile yapılan uygulamalar sonrasında işlemin kapsam olarak geçerli ve güvenilir (KR20=.72) olduğu düşünülmektedir.

2.3.2 Biçimbilim Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi

Bu araştırmada işiten ve işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından iki farklı kağıt kalem işlemi geliştirilmiştir. Her iki işlemde de öğrencilere içerisinde boşluk olan cümleler ve cümlelerin sonunda boşluğun doldurulmasında kullanılacak hedef sözcükler sunulmuş ve hedef sözcüklere doğru ekleri ekleyip cümlelerdeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. İki işlem arasındaki temel farklılık ise birinde öğrencilere sunulan cümleler, cümlelerdeki durumu anlatan ilgili resimleriyle birlikte sunulmuş, diğerinde ise resimler olmadan sadece cümleler öğrencilere sunularak cümlelerdeki boşlukları uygun şekilde doldurmaları istenmiştir (Örnek maddeler için Bkz; Çizelge 3).

İşlemlerin içeriklerine ve geliştirilme süreçlerine bakıldığında, işlemlerin oluşturulması sırasında 8 farklı ölçütün temel alındığı görülmektedir. Bunlar;

1. Sözcük çiftlerinde yer alan tüm sözcükler işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığında yer alan (onlar için tanıdık olduğu düşünülen) basit sözcüklerdir.
2. Tüm cümleler 3 sözcükten (özne-tümleç-yüklem) oluşmaktadır.
3. Tüm özneler sadece “adam, çocuk, kadın ve kız” özneleriyle sınırlıdır.
4. Cümlelerde yer alan yüklemelerin hepsi şimdiki zamanda çekimlidir.
5. Cümlelerde çekim ekleri için sadece –den, -dan yapım ekleri için –lik, -lık ekleri kullanılmıştır.
6. Hedef sözcüklerde kullanılan tüm –den, -dan çekim ekleri *kaynaktan ayrılma durumunu* bildirmekte olup, kullanılan tüm yapım ekleri de *isimden isim türeten* eklerdir.
7. Cümlelerin 6’sında yapım eki, diğer 6’sında ise çekim eki kullanılmıştır. İşlemlerin uygulanması sırasında yapım ve çekim ekinin kullanıldığı 12 cümle karışık sırayla öğrencilere sunulmuştur.
8. İşlemlerde yer alan maddelerin oluşturulması sırasında öncelikle resimli cümleler oluşturulmuş ardından bu işlemde kullanılan cümlelerin ya özneleri

ya yüklemli ya da hem özne hem de yüklemli değiştirilerek resimsiz cümleler oluşturulmuştur (Örnek maddeler için Bkz; Çizelge 3).

Çizelge 3

Resimli ve Resimsiz Sunulan Cümlelere İlişkin Örnek Maddeler

Resimle sunulan cümleler

Resimsiz sunulan cümleler



Soru. Çocuk..... takıyor. (göz)

Soru. Adam.....takıyor. (göz)

Cevap. Çocuk gözlük takıyor.

Cevap. Adam gözlük takıyor.



Soru. Kız.....takıyor. (kulak)

Soru. Çocuk.....alıyor. (kulak)

Cevap. Kız kulaklık takıyor.

Cevap. Çocuk kulaklık alıyor.

İşlemlerin uygulanması sırasında resimli cümlelerde; öğrencilerden önce resme bakmaları ardından da resmin anlatıldığı cümleyi okuyup cümledeki boşluğu, yanda parantez içerisinde verilen sözcüklere uygun eki ekleyerek doldurmaları istenmiştir. Resimsiz cümlelerde ise öğrencilerden cümleyi okumaları ve cümledeki boşluğu, yanda parantez içerisinde verilen sözcüğe uygun eki ekleyerek doldurmaları istenmiştir. İşlemlerin uygulanması sırasında resimli işlemdeki ipuçlarının resimsiz işlemlere transfer edilme etkisini kontrol edebilmek için her değerlendirme işleminde resimli ve resimsiz işlemlerin sunulma sırası farklılaştırılmıştır. Birinde önce resimli

ardından resimsiz işlem uygulanırken, sonraki öğrencide önce resimsiz ardından resimli işlem uygulanmıştır. Bu işlemler kâğıt kalem uygulamaları olarak hazırlandığından katılımcıların uygulamaya ilişkin performansları uygulama sonunda araştırmacı tarafından hesaplanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

İşlemlere ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında ise uzman görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenen işlemler ile yapılan uygulamalar sonrasında işlemlerin kapsam olarak geçerli ve güvenilir (resimli işlem KR20=.96; resimsiz işlem KR20=.97) olduğu düşünülmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama evresinde öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ardından da çalışmaya dahil edilen öğrencilerin devam ettikleri liselere gidilmiş ve yetkililerle görüşülerek okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek.2; İzin belgesi). İzinlerin alınmasının ardından katılımcıların belirlenmesi amacıyla öğrencilerin devam ettikleri okulların rehber öğretmenleriyle görüşülmüş ve çalışmaya katılması uygun görülen öğrencilerin isimleri listelenmiştir. Ardından öğretmenlerin belirlediği öğrencilerle rehber öğretmenler aracılığıyla görüşülmüş ve onlara uygulamanın amacı ve içeriğinin nelerden oluştuğu kısaca anlatılarak çalışmaya gönüllü katılımları için gerekli izinler alınmıştır. Yapılan kısa görüşmelerden sonra öğrencilerden sadece çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerle uygulamalar devam ettirilmiştir. Uygulama her öğrenci ile kendi okulu içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Her uygulama öncesinde öğrencilere sakin olmaları gerektiği, bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve katılımcıların “*hazırım*” onayı ile oturumlar başlatılmıştır. İşitme engelli öğrencilerle yapılan tüm oturumlarda gerekli açıklamalar ve yönergeler, uygulama öncesinde işaret diline hâkim bir çevirmen tarafından önceden kaydedilmiş ve kaydedilen videolar yardımı ile öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler tarafından videoların anlaşamadığı durumlar olabileceği düşünüldüğünden tüm uygulama sırasında da işaret dili uzmanı hazır bulundurulmuştur. Aşağıda her bir uygulama oturumunda gerçekleştirilen uygulama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Uygulama oturumu iki basamaktan oluşmaktadır. **İlk olarak**; bilgisayar işlemi olan sözcük okuma ve biçimbilim duyarlık değerlendirme işlemi katılımcılara

uygulanmıştır. Bu işlemde katılımcılara olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda gördüğü sözcük çiftlerinin aynı ya da farklı olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Bu işlemin bir bilgisayar işlemi olmasından dolayı bilgisayar katılımcının rahatça ulaşabileceği şekilde karşısına konulmuş ve işlem için gerekli yönergeler/videolar sunulmuştur. Katılımcıların aynı ve farklı kararlarını gösterdikleri tuşları bulmakta zorluk yaşamamaları için aynı tuşu yeşile farklı tuşu kırmızıya boyanmıştır. Herhangi bir videonun anlaşılabilmesi durumu için de işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen tüm uygulamalar sırasında işaret dili uzmanı hazır bulunmuştur. Uygulamacı *“gördüğün gibi ekranda iki sözcük var. Senden istediğim olabildiğince hızlı bir şekilde ekranda gördüğün sözcükleri okuyup bunların aynı ya da farklı olduğuna karar vermendir. Sözcükler aynı ise yeşil tuşa (uygulamacı katılımcının görebileceği şekilde basar) eğer farklı ise kırmızı tuşa (uygulamacı öğrencinin görebileceği şekilde basar) basmanı istiyorum. Hazırsan şimdi başlatıyorum”* der ve öğrenciden gelen *“hazırım”* onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan uygulama süreci başlatılmıştır.

Öncelikle katılımcıların yapılacak olan uygulamaya alışması ve amacını anlayabilmesi için ilk iki sözcük çifti uygulamacı tarafından katılımcıya model olma amacıyla yanıtlanmıştır. Daha sonraki dört sözcük çifti ile de katılımcıya deneme uygulamaları yaptırılmış ve bu sırada gerekli olan durumlarda katılımcıya uygun yardımlar sunulmuştur. Uygulama sonunda model olma ve deneme aşamasında kullanılan ilk altı madde asıl veriler arasından çıkartılmış ve analiz dışında tutulmuştur.

Deneme uygulamaları sona erdiğinde ise katılımcıya asıl uygulama için hazır olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıdan gelen olumlu cevap sonrasında asıl uygulama başlatılmıştır.

İkinci olarak, biçimbilim farkındalık değerlendirme işlemi içerisinde yer alan iki kağıt kalem işlemi katılımcılara uygulanmıştır. Bu işlemlerde katılımcılardan beklenen; cümlelerde yer alan boşlukları parantez içinde verilen sözcüklere uygun eki ekleyerek doldurmalarıdır. İşlemlerin uygulanması iki aşamada tamamlanmıştır. Bunlardan ilki, uygulamacının katılımcıya model olduğu açıklama aşaması diğeri ise katılımcının bağımsız olarak gerçekleştirdiği test aşamasıdır.

Uygulama aşamasında öncelikle katılımcıların uygulanan işlemlerin amacını anlamaları için açıklama videoları izletilmiş ardından da asıl uygulamada yer almayan iki örnek madde katılımcılara sunulmuş model olunmuştur. Örnek

uygulamalar sonunda katılımcılara işlemde kendilerinden beklenenleri anlayıp anlamadıkları sorulmuş ve gelen olumlu yanıtlar sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aşamasında toplanan tüm veriler öncelikle uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da SPSS for Windows 17.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, işiten ve işitme engelli öğrencilerin iki farklı düzeydeki biçimbilim farkındalık becerisi değerlendirme işlemlerinden elde ettikleri puanlar çok değişkenli varyans analizi (GLM- Anova) ile karşılaştırılmış, ardından da çalışmanın ana grubu olan işitme engelli öğrencilerin işlemlerde yaptıkları hatalar her iki düzey ve ek türüne göre ayrı ayrı oluşturulan hata analizleri ile betimlenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizler, araştırmanın amaçları ve hipotezleri doğrultusunda iki temel başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, işleme düzeyi etkisi (resimli ve resimsiz işlemlerdeki performans farkları) ikincisi ise öğrencilerin işlemlerde yaptıkları hataların incelendiği hata analizi sonuçlarıdır. İlerleyen bölümlerde her bir başlık altında, araştırma içerisinde test edilen hipotezlere ilişkin yapılan analizler ve bu analizlerden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır.

3.1. İşleme Düzeyi Etkisi

Bu çalışmada işleme düzeyi etkisini belirleyebilmek için öğrencilerin iki farklı (resimli/resimsiz) işleme düzeyindeki işlemlerden elde ettikleri hata oranları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmalarda öğrenci grupları (işiten–işitme engelli) deneklerarası faktör, işleme düzeyi etkisi (resimli-resimsiz işlemler) ise denekleriçi faktör olarak belirlenmiş ve analizler iki faktörlü ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin resimli ve resimsiz işlemlerdeki hata ortalamaları hesaplanmış ve bu ortalamalar Çizelge 4’ te verilmiştir.

Çizelge 4.

İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlerdeki Performansları

ANOVA SONUÇLARI			
	F	p	η^2
İşlem Düzeyi	2,514	.116	,022
Grup	486,112	.000	,815
İşlem Düzeyi*Grup	1,273	.262	,011
Resimli İşlem			
Öğrenci	Mean	sd	N
İşiten	11,762	1,56	59
İşitme Engelli	2,24	3,01	53
Toplam	7,258	5,32	112
Resimsiz İşlem			
Öğrenci	Mean	Sd	N
İşiten	11,81	1,43	59
İşitme Engelli	2,54	2,95	53
Toplam	7,42	5,17	112

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, resimli ve resimsiz işlemlerdeki hata ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin hata ortalamalarının işleme düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(1,110)= 2,51, p>.05, \eta^2=.02$). Çizelge 4’te de görüldüğü gibi, öğrenciler her iki düzeydeki işlemde de benzer performans göstermişlerdir.

İkinci olarak, işiten ve işitme engelli öğrenci gruplarının biçimbilim farkındalık becerisi hata ortalamaları karşılaştırılmış ve iki grubun hata ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(1,110)= 486,11, p<.05, \eta^2=.81$). Çizelge 4’e bakıldığında ise, toplam biçimbilim farkındalık

puanlarında, işiten öğrencilerin işitme engelli öğrencilerden çok daha az hatalı oldukları görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin işleme düzeyi ile işitme düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakıldığında ise öğrencilerin hata ortalamaları açısından anlamlı bir ortak etki olmadığı görülmüştür ($F(1,110)=1.27$, $p>.05$, $\eta^2=.01$). Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin resimli ve resimsiz işlemlerdeki hata ortalamaları arasındaki performans farklarının benzer olduğunu göstermektedir.

3.2. Hata Analizi Sonuçları

Bu çalışmada işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında biçimbilim farkındalık becerisinde ortaya çıkan farklılıkların nereden kaynaklandığının belirlenmesi ve özellikle araştırmanın ana grubu olan işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalığı hata ortalamaları üzerinde etkili olan değişkenlerin saptanabilmesi için araştırmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin her iki işleme düzeyindeki sorulara verdikleri yanıtlar tek tek incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda işitme engelli öğrencilerin her iki işleme düzeyi (resimli-resimsiz) ve her iki ek türüne (yapım eki- çekim eki) göre sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtları ile her iki düzey ve ek türüne göre yaptıkları hataların ayrıntılı analizleri Çizelge 5 ve Çizelge 6'da sunulmuştur.

Öncelikle işitme engelli öğrencilerin resimli ve resimsiz işlemlerdeki doğru ve yanlış yanıtlarının dağılımlarına bakıldığına, Çizelge 5'de işitme engelli öğrencilerin resimli ve resimsiz işlem düzeyinde verdikleri doğru ve yanlış tepki sayıları birbiriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir (*Resimli işlem: D.T:119, Y.T:517*), (*Resimsiz işlem: D.T:120, Y.T:516*). Elde edilen bulgulara her işlem düzeyindeki yapım ve çekim ekleri açısından bakıldığında (Bkz. Çizelge 5), yine bir önceki bulguyla benzerliklerin olduğu ve işitme engelli öğrencilerin her iki düzeyde de yapım ve çekim eklerine verdikleri toplam doğru ve yanlış tepki sayılarının benzer olduğu görülmektedir (*Resimli İşlem Toplam Yapım Eki Doğru Sayısı:92, Resimsiz İşlem Toplam Yapım Eki Doğru Sayısı:90, Resimli İşlem Toplam Çekim Eki Doğru Sayısı:29, Resimsiz İşlem Toplam Çekim Eki Doğru Sayısı:34*). Bu sonuçlar ise işlem düzeylerinin (resimli veya resimsiz olma) işitme engelli öğrencilerin yapım

ve çekim eklerindeki farkındalıkları üzerinde belirgin etkilerinin olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Elde edilen sonuçlar ek türleri açısından analiz edildiğinde ise (Bkz. Çizelge 5), işitme engelli öğrencilerin yapım ve çekim eklerine ilişkin verdikleri toplam doğru ve yanlış tepki sayılarının belirgin şekilde farklı oldukları görülmektedir (*Yapım Eklerine Verilen Toplam Doğru Tepki:182 Toplam Yanlış Tepki:454, Çekim Eklerine Verilen Toplam Doğru Tepki:70 Toplam Yanlış Tepki:566*). Bu sonuçlar ise bizlere işitme engelli öğrencilerin yapım eki alan maddelerde çekim eki alanlara göre daha doğru tepkiler verdiklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerde yapım ve çekim ekleri arasında ortaya çıkan farklılıkların kaynağının belirlenebilmesi için öğrencilerin işlemlerde yanlış yaptıkları sorulara ilişkin hata analizleri yapılmıştır (Bkz. Çizelge 6). Yapılan analizlerde öncelikle işitme engelli öğrencilerin işlemlerde yaptıkları hatalar incelenmiş ve yapılan hatalar sınıflandırılarak bunların dağılımları oluşturulmuştur.

Öncelikle işitme engelli öğrencilerin her iki düzeyde en sık yaptıkları hata türleri incelendiğinde, bu öğrencilerin her iki işleme düzeyinde de en sık olarak “*aynısını yazma ve çoğul ekini*” kullanma hatalarını yaptıkları görülmektedir (Çizelge 6). Ortaya çıkan bu durum ise bize işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık performanslarının işleme düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar işlemlerde öğrencilerin en az ve en çok hata yaptıkları hedef sözcükler açısından incelendiğinde (*Resimli işlem en az hata yapılan, “gözlük”, en çok hata yapılan, “pilotluk, duvardan, köpekten”*; *resimsiz işlem en az hata yapılan, “gözlük”, en çok hata yapılan, “pilotluk, duvardan, köpekten”*) yine yukarıdaki görüşle tutarlı sonuçların elde edildiği ve işitme engelli öğrencilerin resimli veya resimsiz olmasına bağlı kalmaksızın her iki işlem düzeyinde de aynı hedef sözcüğün sorulduğu sorularda sık olarak benzer hata türlerini yaptıkları görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar her iki ek türüne göre ayrı ayrı incelendiğinde ise, işitme engelli öğrencilerin her iki ek türünde de en sık olarak “*aynısını yazma ve çoğul ekini*” kullanma hatalarını yaptıkları görülmektedir (Çizelge 6). Ortaya çıkan bu durum ise bize işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık performanslarının ek türlerinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar

öğrencilerin en az ve en çok hata yaptıkları hedef sözcükler (*Yapım ekinde en az hata yapılan, “gözlük”, en çok hata yapılan, “pilotluk”; çekim eki en az hata yapılan, “uçaktan”, en çok hata yapılan, “duvardan”*) açısından incelendiğinde, yine yukarıdaki görüşle tutarlı sonuçların elde edildiği ve işitme engelli öğrencilerin yapım ve çekim eki gerektiren durumlara bağlı kalmaksızın her iki ek türündeki hedef sözcüklerde de sık olarak benzer hata türlerini yaptıkları görülmektedir.

Çizelge 5

İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlerde Madde Bazında Verdiği Doğru ve Yanlış Tepki Sayılarının Dağılımları

<i>Ek Türü</i>	<i>Hedef Sözcük</i>	<i>Doğru Tepki Sayısı Resimli</i>	<i>Doğru Tepki Sayısı Resimsiz</i>	<i>Yanlış Tepki Sayısı Resimli</i>	<i>Yanlış Tepki Sayısı Resimsiz</i>	<i>Toplam Katılımcı</i>
<i>Yapım Eki</i>	Gözlük	28	31	25	22	53
<i>Yapım Eki</i>	Kulaklık	19	17	34	36	53
<i>Yapım Eki</i>	Gelinlik	20	18	33	35	53
<i>Yapım Eki</i>	Doktorluk	9	10	44	43	53
<i>Yapım Eki</i>	Şoförlük	12	10	41	43	53
<i>Yapım Eki</i>	Pilotluk	4	4	49	49	53
<i>Yapım Eki Toplam Tepki Sayıları</i>		92	90	226	228	
<i>Ara Toplam</i>		182		454		
<i>Çekim Eki</i>	Pencereden	7	8	46	45	53
<i>Çekim Eki</i>	Uçaktan	10	6	43	47	53
<i>Çekim Eki</i>	Köpekten	4	4	49	49	53
<i>Çekim Eki</i>	Otobüsten	6	6	47	47	53
<i>Çekim Eki</i>	Ağaçtan	5	6	48	47	53
<i>Çekim Eki</i>	Duvarдан	4	4	49	49	53
<i>Çekim Eki Toplam Tepki Sayıları</i>		29	34	282	284	53
<i>Ara Toplam</i>		63		566		
<i>Toplam Tepki Sayısı</i>		119	120	517	516	53

Çizelge 6

İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli ve Resimsiz İşlemlere İlişkin Hata Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Resimli işlem Hata Türleri						Ara Top.	Resimsiz işlem Hata Türleri						Ara Top.
	Aynısını yazma	Çoğul eki yazma	-lik eki	-e hal eki	-de,- da eki	-cı, -cu eki		Aynısını yazma	Çoğul eki yazma	-lik eki	-e hal eki	-de,-da eki	-cı, -cu eki	
<i>göz(lük)</i>	10	6	2	4	2	1	25	10	6	1	-	3	2	22
<i>kulak(luk)</i>	13	9	1	7	4	-	34	16	10	2	4	4	-	36
<i>gelin(lik)</i>	14	10	-	7	2	-	33	18	10	-	5	2	-	35
<i>doktor(luk)</i>	16	7	6	7	4	4	44	20	12	4	3	2	2	43
<i>şoför(lük)</i>	20	5	4	7	4	1	41	20	8	4	4	4	3	43
<i>pilot(luk)</i>	19	8	8	6	6	2	49	22	8	7	5	4	3	49
<i>pencere(den)</i>	16	10	7	4	6	3	46	18	11	4	4	4	4	45
<i>uçak(tan)</i>	16	8	7	10	2	-	43	16	11	6	5	6	3	47
<i>köpek(ten)</i>	18	8	8	10	2	3	49	20	13	6	6	3	1	49
<i>otobüs(ten)</i>	17	6	5	9	7	3	47	20	7	7	3	5	5	47
<i>ağaç(tan)</i>	19	13	7	4	5	-	48	18	14	5	5	2	3	47
<i>duvar(dan)</i>	14	10	11	7	2	5	49	17	12	9	3	3	5	49

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı; işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaca ilişkin olarak araştırmaya işitme engelliler lisesinde 10. ve 11. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 53 işitme engelli ile yine benzer sınıf düzeylerinde öğrenim gören 59 normal gelişim gösteren öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerileri ise iki temel başlık altında sunulan 5 araştırma hipotezi eşliğinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İlerleyen bölümlerde, araştırma içerisinde test edilen tüm hipotezler, biçimbilim farkındalık becerileri ve hata analizi sonuçları başlıkları altında ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

4.1.1. Biçimbilim Farkındalık Hipotezleri

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin değerlendirmesi sırasında resimli ve resimsiz olmak üzere iki farklı düzeyde geliştirilmiş iki boşluk doldurma işlemi kullanılmıştır. Her iki işlemde öğrencilerden, hedef sözcüklere uygun ekleri ekleyerek cümlelerde yer alan boşlukları doldurmaları istenmiştir. İki işlem arasındaki tek fark ise resimli işlemde yer alan cümleler üzerinde, o cümleyi anlatan ve öğrencilere hedef sözcüğe eklenecek ekler için ipuçları sunan görsellerin kullanılmış olmasıdır (Bkz, resimli resimsiz işlem örnek çizelgesi).

Çalışma içerisinde bu başlık altında test edilen ilk hipoteze bakıldığında, bu hipotezde çalışmaya dahil edilen işiten ve işitme engelli öğrencilerin resimli ve resimsiz işlemlerden elde ettikleri ortalamaların karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan karşılaştırmalar sırasında test edilen araştırma hipotezi ise “*işiten öğrenciler her iki işlem türünde de (resimli ve resimsiz) işitme engelli öğrencilerden daha iyi performans gösterecekler*” hipotezidir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular

incelendiğinde, işiten öğrencilerin her iki işlemde elde ettikleri toplam puanlarının işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuçlar öncelikle işiten öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, cümle yapısı ve kullanılan sözcüklerin türü ve içerikleri açısından işitme engelli öğrencilere göre düzenlenmiş işlemlerin lise düzeyinden gelen işiten öğrencilere kolay geldiği ve bu nedenle işitenlerin her iki işlemde işitme engellilere göre daha yüksek puan aldıkları düşünülebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise analizlerden elde edilen bulguların bu görüşü desteklediği ve işitenlerin her iki işlemde de tavan puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Diğer taraftan işitme engelli öğrencilerin bu hipoteze ilişkin elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, elde edilen sonuçlar üzerinde üç temel faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki, işitme engelli öğrencilerin işitenlere göre daha sınırlı dil bilgisi ve deneyimine sahip olmalarıdır. Alanyazında işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları işitme kaybının türü ve derecesine göre özellikle dil gelişimi alanında işiten akranlarına oranla ciddi sınırlılıkları olduğu bu durumun da onların genelde dil gelişimi ve iletişim özelde ise sözcük dağarcığı, biçimbilim ve sözdizim farkındalık becerilerini ciddi biçimde etkilediği belirtilmektedir (Akçamete, 1998; Walker, Munto ve Richards, 1998). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmaya dahil olan işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları sınırlı dil ve iletişim becerilerinin, onların biçimbilim farkındalıklarına ilişkin uygulanan her iki işlemde de düşük puan almalarına neden olmuş olabilir. İşitme engelli öğrencilerin sınırlı biçimbilim farkındalık performansları üzerinde etkili olabilecek bir başka faktörün ise onların sahip oldukları sınırlı okuma bilgi ve deneyimleri olduğu söylenebilir. Alanyazında özellikle sözcük dağarcığı gelişiminin ve sözcüklere eklenen morfeplerin sözcükler üzerinde yarattığı etkilerin somut olarak görülmesine olanak sağlayan okuma etkinliklerinin sıklığı ve verimliliğinin artması ile bireylerin hem biçimbilim hem sözdizim hem de anlama performanslarında artış olacağı vurgulanmaktadır (Nunes ve Bryant 2006). Fakat çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin okumaya ilişkin bilgi ve deneyimleri düşünüldüğünde, katılımcı seçim kriterine göre çalışmaya dahil edilen tüm işitme engelli öğrencilerin sözcük düzeyinde çözümleme becerisine sahip oldukları fakat okumayı bir öğrenme etkinliğine dönüştürebilecek temel bilgi ve deneyimlere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin,

çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin daha sözcük düzeyinde çözümleme becerisine sahip olduklarını ve okuma sırasında, sadece kendilerine sunulan sözcükleri çözümlmek için çaba sarf ettiklerini ve bunun sonucunda da sözcüklerin anlamsal ya da yapısal özelliklerine dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, işitme engelli öğrencilerde görülen sınırlı okuma bilgi ve deneyimlerin, onların okuma etkinlikleri sırasında yeterli biçimbilim farkındalık becerileri geliştirmelerine olanak sağlayamadığı söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerin sınırlı biçimbilim farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer faktörün ise öğrencilerin günlük yaşamda iletişim için tercih ettikleri dilin Türk İşaret Dili (TİD) olmasıdır (Gausted ve Kelly, 2004). Bilindiği gibi, TİD, Türkçenin genel sözdizim ve biçimbilim yapısıyla tamamen farklı bir yapıya sahip olup, ortaya çıkan bu farklılıkların da iletişimde TİD’i, okuma sırasında ise Türkçenin gramatik yapısını kullanan işitme engelli bireylerin dili kullanma ve anlamada sınırlılıklar yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Diller arası görülen biçimbilim ve sözdizim farklılıklarına ilişkin olarak, Zeshan (2002) Türk işaret dilinde, konuşulan Türkçenin aksine hâl kategorisinin bulunmadığını belirtmiştir. Örneğin; TİD’de *İnsanlar* ifadesini karşılamak üzere *insan+ bütün/çok* işaretlerinin peş peşe kullanıldığı ya da “*Savaşta insanlar ölür*” cümlesinin TİD’de “*savaş+içinde insan+çok ölmek+var*” şeklinde gramatikleştirildiği ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, biçimbilim açısından diller arası bir etkileşimin olamayacağı ya da bir başka ifadeyle TİD’e olan yatkınlığın veya olumlu deneyimlerin işitme engelli öğrencilerin konuşulan veya okunan Türkçeye ilişkin bir biçimbilim farkındalığı geliştirmelerine olanak sağlamayacağı düşünülmektedir. Yapım ekleri açısından bakıldığında, her ne kadar işitme engelli öğrencilerin TİD’deki yeterliklerinin öncelikle onların sözcük dağarcıklarına olumlu katkıları olduğu bilinse de (Zeshan, 2003) belirtilen bu katkıların biçimbilim açısından beklenen olumlu etkileri yaratmayacağı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, her ne kadar “kalem ve kalemlik” sözcükleri çoğu işitme engelli öğrencinin sözcük dağarcığında olan basit sözcükler olsalar da, bu sözcüklerin TİD’deki karşılıklarının iki farklı işarete karşılık gelmesi, biçimbilim farkındalık becerilerinde yeterli düzeyde olmayan işitme engelli öğrencilerin kalemlik sözcüğünün kalem sözcüğünden türetilen bir sözcük olduğunu anlamalarını zorlaştırmaktadır. Ortaya çıkan bu durum ise yine TİD’in farklı dil yapısından dolayı, işitme engelli öğrencilerin konuşulan veya okunan Türkçeye

ilişkin bir biçimbilim farkındalığı geliştirmelerinde katkı sağlamayacağını düşündürmektedir.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalıklarının değerlendirilmesi amacıyla test edilen bir başka hipotez “*işitme engelli öğrenciler resimli işlemlerde resimsiz işlemlere göre daha iyi performans gösterecekler*” hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu hipotezin doğrulanmadığını ve araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin hem resimli hem de resimsiz işlemde benzer performans sergilediklerini göstermiştir. Bu çalışmanın planlama aşamasında resim ipucu sunumunun, özellikle işitme engelli öğrencilerin hedef sözcüklere uygun eki eklemeleri için önemli bir kolaylaştırıcı olabileceği düşünülmüş ama elde edilen sonuçlar ilk bakışta bu uygulamanın öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını düşündürmüştür. Çalışma içerisindeki işlemlerin geliştirilmesi sırasında işitme engelli öğrenciler düşünülerek bu şekilde bir düzenleme yapılmasının temel nedeni ise, onların sınırlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin çalışma içerisinde değerlendirilen biçimbilim farkındalık becerileri üzerindeki etkisini en az indirmektir. Bir başka ifadeyle, alanyazında biçimbilim farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama becerileri ile yakından ilişkili olduğu ve birinde görülen performans artışının diğerinde de etkili olacağı belirtilmektedir (Brown, 1984; Clark, ve diğ., 2011; Cooper, 1967; Gaustad, 2000; Gaustad, ve diğ., 2002; Gaustad ve Kelly, 2004; Hanson, 1993; Izzo, 2002; Hoogmoed, ve diğ., 2011; Kempes, ve diğ., 2005; Norbury, ve diğ., 2001; McGuckian ve Henry, 2007). Çalışmalarda, farklı eklerle türetilen benzer sözcüklerin (örneğin, göz, gözcü ve gözlük) öğrenciler için anlamlı hale dönüşebilmeleri için sözcüğün yer aldığı cümlenin doğru şekilde anlamlandırılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Cooper 1967). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada, çalışmaya dahil edilen işitme engeli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki sınırlı performanslarının onların kendilerine verilen hedef sözcükleri uygun şekillerde türetememelerine yol açabileceği düşünülmüş ve bu nedenle bir işlemde (resimli işlem) cümleler içeriğindeki, olayları anlatan resimleriyle birlikte sunulmuştur. Bu şekilde çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin sınırlı okuduğunu anlama performanslarına sahip olsalar da eğer uygun biçimbilim farkındalık becerilerine sahiplerse hedef sözcüğe uygun eki ekleyebilecekleri düşünülmüştür. Fakat çalışmadan elde edilen düşük işleme düzeyi etkisi (resimli ve resimsiz işlem arasındaki fark) işitme

engelli öğrencilerin her iki işlemde benzer şekilde zorlandıklarını gösterirken, işleme düzeyi ile katılımcı grubu arasında herhangi bir ortak etkinin olmaması da çalışmaya katılan öğrenci gruplarının her iki işlemi de benzer şekilde algıladıklarını düşündürmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinde ciddi sınırlılıkları olduğu ve hatta sözcüklere eklenen morfepler ve bunların görev ve işlevleri hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. En azından üst düzey okuduğunu anlama becerisi gerektirmeyen resimli işlem içerisinde, yapım eki kullanmaları gerektiği durumlarda, hedef sözcüğü ve kendisinden istenen türetilmiş halini bilmelerine rağmen hala başarısız olmaları da çalışma içerisinde bu görüşü destekleyen önemli bir bulgudur.

Çalışma içerisinde bu başlık altında ele alınan son hipotez “*resimli ve resimsiz işlem düzeylerindeki performans farkı, işitme engelli öğrencilerde işiten öğrencilere göre daha fazla olacak*” hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu hipotezin doğrulanmadığını ve işleme düzeyi ile katılımcı grubu arasında herhangi bir ortak etkinin olmaması da çalışmaya katılan öğrenci gruplarının her iki işlemi de benzer şekilde yaptıklarını göstermektedir. Bu çalışmada bir önceki hipotezde işlemlerin içerik farklılıklarına ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki sınırlılıklarına ilişkin belirtilen nedenlerden dolayı çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin resimli işlemde resimsiz olana göre daha iyi performans gösterecekleri, bir başka deyişle iki işlem arasında işitme engelli öğrencilerde farklılıkların oluşacağı düşünülmüştür. Fakat elde edilen sonuçlar işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları biçimbilim farkındalık becerilerinin onların sınırlı okuduğunu anlama becerileri ile doğrudan ilişkili olmadığını ve sınırlı okuduğunu anlamının ötesinde biçimbilim farkındalığına ilişkin birtakım temel bilgi ve becerilerde eksikleri olduğu görüşünü desteklemektedir.

İlerleyen bölümde çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin sahip oldukları sınırlılıkların temelinde neler olduğunun ve bu öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerisine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenebilmesi için öğrencilerin işlemlerdeki performanslarına ilişkin hata analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular iki temel araştırma hipotezi eşliğinde ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1.2. Hata Analizi Hipotezleri

Bu çalışmada, çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerindeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi için öğrencilerin işlemlerden elde ettikleri performanslarına ilişkin hata analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sırasında öncelikle öğrencilerin her iki işlemde yer alan tüm sorulara ilişkin yanlış yanıtları betimlenmiş ardından da yaptıkları yanlışların nedenleri ortaya çıkan örüntüler eşliğinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma içerisinde bu başlık altında test edilen ilk hipoteze bakıldığında, bu hipotezde çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin resimli ve resimsiz işlemlerdeki performanslarının kullanılması istenen ek türüne (yapım ve çekim eklerine) göre karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan karşılaştırmalar sırasında test edilen araştırma hipotezi ise *“işitme engelli öğrenciler resimli ve resimsiz işlemlerde yapım eki olan maddeleri çekim eki olan maddelere göre daha iyi yapacaklar”* hipotezidir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığı ve çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin her iki düzeydeki işlemde yapım eklerine ilişkin elde ettikleri toplam puanlarının çekim eklerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgu üzerinde ek türünden çok işlemlerde kullanılan hedef sözcükler ile istenen doğru cevapların etkili olduğu düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, yapım ekleri ile bir türetimin gerektiği sorularda, öğrencilerin kendilerinden istenen doğru cevaba karşılık gelen sözcüğe ilişkin daha önceden bilgi ve deneyimleri olduğundan (ör; göz- gözlük) bu soruları cümlelerin sözdizimi ve anlamlarına göre yanıtlamaları gereken çekim ekleri sorularına göre (ör; duvar- duvardan) daha başarılı yapmış olabilirler. Ayrıca elde edilen bulguların yine işlemlerin düzeyi açısından farklılaşmaması, çalışmaya dahil olan işitme engelli öğrencilerin resim ipuçlarından beklenen faydayı sağlamadığı görüşünü desteklemekte olup, aynı zamanda her iki düzeydeki işlemlerde yapım eklerine ilişkin sorularda sadece birkaç sözcüğe daha doğru yanıt vermeleri, onların verdikleri yanıtların kendisinden istenen sözcüklerin ortografik yapılarını bilip bilmemeleri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Sonuçta işlemlerde yapım ekini gerektiren yanıtlar için kullanılan tüm sözcüklerin öğrencilerin sözcük dağarcığında olan sözcüklerden seçilmiş olmasına rağmen sadece sınırlı sayıdaki sözcükte daha doğru yapmış olmaları da bu görüşü destekleyen önemli bir bulgudur.

Çalışma içerisinde bu başlık altında test edilen son hipoteze bakıldığında, bu hipotezde çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin işlemlerdeki hata örüntülerinin karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan karşılaştırmalar sırasında test edilen araştırma hipotezi ise *“hata örüntüleri açısından, işitme engelli öğrenciler, her iki ek türü için de sözcüğü aynen yazma ve kendilerine en tanıdık gelen hatalı eki kullanma hata türünü daha çok yapacaklar”* hipotezidir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığı ve çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin her iki ek türünde de çoğunlukla sözcüğü aynen yazma ve kendilerine en tanıdık gelen hatalı eki kullanma hata türlerini sergiledikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu yine onların biçimbilim farkındalık becerilerinde ciddi sınırlılıklar yaşadıkları ve her ne kadar anlamlarını ve yazılışlarını bilseler de biçimbilime ilişkin bir önceki hipotezde belirtilen sınırlılıklarından kaynaklı olarak sözcükleri uygun yerlerde uygun şekillerde türetmede güçlükleri olduğu görüşlerini desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara çekim ekleri açısından bakıldığında, ortaya çıkan durumun temel nedenlerinden birinin TİD’in çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrenciler için birincil dil olarak kullanılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü TİD’in sözdizim ve biçimbilim yapısı incelendiğinde, özellikle çekim eklerinin bir sözcüğe eklenmesi (ör; insanlar sözcüğü) ile yeni oluşturulan ifadenin temel sözcüğün yapısında bir değişiklik yaratmadığı ve sadece eklenen ekin farklı bir ek/yardımcı bir işaret ile (ör; insan+çok işareti) belirtildiği görülmektedir(Zeshan, 2002). Bu nedenle çekim eklerine ilişkin sorularda öğrencilerin hedef sözcüğü aynen yazma hata türünü yapmaları beklenen bir davranış olabileceği söylenebilir. Sözcüğü aynen yazma hata türüne yapım ekleri açısından bakıldığında ise öğrencilerin biçimbilim farkındalık sınırlılıklarından dolayı kendilerinden istenen yanıtların hedef sözcükten türetilen sözcükler olduğunu bilmemeleri ve ek türlerine de tam olarak hakim olmamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunlukla yine kendilerine en yakın gelen hatalı ekleri (çoğul eklerini, -ler, -lar) kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu duruma neden olarak ise öğrencilere uygulama başında yapılan model olma aşamasında, hedef sözcüklere bir ek koyması gerektiği söylenmesinden kaynaklı ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle öğrenciler günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları çoğul eklerini doğruluğuna bakmadan yazma eğiliminde olmuş olabilirler.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, çalışmaya dahil edilen işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına göre biçimbilim farkındalık becerilerinde ciddi sınırlılıkları olduğu açıktır. İki grup arasında ortaya çıkan performans farklarının ise işitme engelli öğrencilerin dil ve okuma becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklardan ve TİD ile konuşulan ve okunan Türkçe arasındaki biçimbilim ve sözdizimi farklılıklarından kaynaklandığı, bu durumun da öncelikle onların okuma becerileri sonrasında tüm akademik yaşamlarında başarısız olmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bütün bu faktörlere ek olarak eğitim sistemimizin işitme engelli öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak doğal işitsel-sözel yöntemi benimsemesinin, işitme engelli öğrencilerin dil ve okuma becerilerine ilişkin kazanmaları beklenen birçok temel beceride sorun yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Alanyazında günlük hayatlarında iletişim amaçlı farklı bir dil yapısını tercih eden bu öğrencilerin eğitimlerinin yine sadece farklı bir dil yapısına sahip olan bir dil temelinde gerçekleştirilmesinin onların öncelikle okuma ve anlamada uzun vadede ise tüm akademik becerilerde ciddi sınırlılıklar yaşamalarına neden olacağı belirtilmektedir (Issacson,1996; Meyen ve Skrtic, 1995; Picard, 2001; Roberts, 2000; Wolk ve Allen, 1984). Bu çalışmadan elde edilen sonuçların da bu görüşü desteklediği ve sonuçların işitme engelli öğrencilerin okuma ve anlama için temel becerilerden biri olan biçimbilim becerilerindeki durumlarını betimlemesi ve onların daha temel düzeyde kazanmaları beklenen basit biçimbilim yapılarını bile kazanamadıklarını göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, hem ileri araştırmalara hem de işitme engelli öğrencilerle çalışan uygulamacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Ulusal alanda işitme engelli öğrencilerin biçimbilimsel farkındalık becerilerinin incelendiği temel araştırmalardan olması nedeniyle bu araştırmanın yeni araştırmalara model olacağı düşünülmekte olup ilerde yapılabilecek araştırmalar için birtakım öneriler sunulmuştur;

1. Bu araştırmanın işitme kaybı, eğitim geçmişi ve anne-babanın işitme engeli olup olmadığı gibi farklı özellikler kontrol edilerek işitme engelli öğrencilerle tekrarlanması, araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırabilir.
2. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerileri sözcük düzeyinde değerlendirilmiş olup, ileriki çalışmalarda cümle düzeyi ve paragraf düzeyinde tekrarlanması işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinilmesini sağlayabilir.
3. Bundan sonraki çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinde farklı ek türlerinin değerlendirilmesi, bu öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sıkıntıların anlaşılmasını ve bunlara ilişkin eğitimsel uyarlamaların geliştirilmesini sağlayabilir.
4. Bundan sonraki çalışmada işitme engelli yaş grubunun okulöncesi dönemden başlayarak incelenmesi daha ayrıntılı bilgi sağlayabilir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşitme engelli öğrencilerle çalışırken öğrencilerde görülen işaret dili ve konuşma dili arasındaki iki dillilik farkının mümkün olduğunca en aza indirilmesine çalışılması işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri açısından daha iyi performans sergilemelerini sağlayacaktır.
2. İşitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde sadece kelime çözümleme ve sözcük dağarcığının desteklenmesi değil aynı zamanda biçimbilim becerilerinin de desteklenmesi onların akademik yaşamlarındaki başarılarını arttırabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 171-177.
- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education*, 1(2), 171-78.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Alegria, J., Leybaert, J., Charlier B. and Hage, C. (1992) On the origin of phonological representations in the deaf: Hearing lips and hands. In J. Alegria, D. Holender, J. Junça de Morais and M. Radeau (Ed.), *Analytic approaches to human cognition*, Brussels: Elsevier Science (s. 107-132).
- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A.N. Schildroth and M.A. Karchmer (Ed.), *Deaf Children in America*, Boston, MA: College-Hill, (s. 161-206).
- Arslan, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları
- Baayen, R. H, Dijkstra, T. ve Schreuder, R. (1997). Singulars and plurals in Dutch: Evidence for a parallel dual-route model, *Journal of Memory and Language*, 37, 94-117.
- Bick, A.S., Frost, R. and Goelman, G. (2009). Imaging Implicit Morphological Processing: Evidence from Hebrew, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 1955-1969.

- Brown, J. B. (1984). Examination of grammatical morphemes in the language of hard-of-hearing children, *Volta Review*, 86, 229–238.
- Bryant, P. and Nunes, T. (2006). Morphemes and literacy: a starting point. In Nunes, T., Bryant, P., Pretzlik, U. and Hurry, J. (Ed.), *Improving literacy by teaching morphemes*, Routledge: Taylor and Francis Group, London and New York (s.335).
- Caramazza, A., Laudanna, A. and Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology, *Cognition*, 28, 297–332.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary, *Reading psychology: Education Study and Teaching Periodicals*, 24, 291-322.
- Carlisle, J. F. and Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading, *Reading Research Quarterly*, 40, 428-449.
- Carlisle, J. F. and Stone, C. A. (2003). The effects of morphological structure of children's reading of derived words in English. In: E. Assink and D. Sandra (Ed.). *Reading complex words: Cross-language studies*, New York: Plenum Publishers, (s. 27-49).
- Chamberlain, C. and Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. P. Morford and R. I. Mayberry (Ed.), *Language acquisition by eye*, Mahwah, NJ: Erlbaum, (s. 221-259).

- Clark, D., Gilbert, G. and Anderson, M. (2011) Morphological Knowledge and Decoding Skills of Deaf Readers, *Psychology*, 2, 109-116.
- Conrad, R. (1979) *The deaf school child*. London: Harper and Row.
- Cooper, R. L. (1967) The ability of deaf and hearing children to apply morphological rules, *Journal of Speech and Hearing Research*, 10, 77-86.
- Deutsch, A., Frost, R., Pollatsek, A. and Rayner, K. (2000). Early morphological effects in word recognition in Hebrew: Evidence from parafoveal preview benefit. *Language and Cognitive Processes*, 15, 487-506.
- Deutsch, A., Frost, R., Pollatsek, A. and Rayner, K. (2005). Morphological parafoveal preview benefit effects in reading: Evidence from Hebrew. *Language and Cognitive Processes*, 20, 341-371.
- Dominguez, A., De-Vega, M. and Barber, H. (2004). Event-related brain potentials elicited by morphological, homographic, orthographic, and semantic priming, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 598-608.
- Fabbretti, D., Volterra, V. and Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 231-244.
- Fiorentino, R. and Poeppel, D. (2007). Compound words and structure in the lexicon, *Language and Cognitive Processes*, 22, 953-1000.

- Frauenfelder, U.H. and Schreuder, R. (1992). Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity. In: G. Booij and J. Van-Marle (Ed.), *Yearbook of Morphology*, Kluwer: Academic Publishers, (s. 165-183).
- Gaustad, M. G. (2000). Morphographic analysis as a word identification strategy for deaf readers, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 60–80.
- Gaustad, M. G. and Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morpho-logical word analysis in deaf and hearing students matched for reading level, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269–285.
- Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J. A. and Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English, *American Annals of the Deaf*, 144, 320–324.
- Girgin, Ü. (2003). Okuduğunu anlamada işitme engelli çocukların soru yanıt stratejilerini etkin kullanımı, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), Article,19.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.

Goodman A. (1965). *Reference zero levels for puretone audiometers*, ASHA, 7, 262-300.

Güldenöğlu, B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların sözcük işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştirmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi) Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güldenöğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 2807-2828.

Harris, M. and Beech, J. R. (1995). Reading development in prelingually deaf children, In K. E. Nelson and Z. Reger (Ed.), *Children's language*, 8, Hillsdale, NJ: Erlbaum, (s. 181-202).

Harris, M. and Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 253-268.

Heine, B. (2004). "Grammaticalization", *The Handbook of Historical Linguistics*. B. Joseph, R. Janda (ed). Blackwell (s.17-35).

Holt, J. A. (1993). Stanford achievement test – 8th edition: reading comprehension subgroup results, *American Annals of the Deaf*, 138, 172-175.

- Holt, J. A., Traxler, C. B. and Allen, T. E. (1996). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th edition Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard of- hearing students*, (Unpublished manuscript), Gallaudet University, Washington, DC.
- Hopper, P. J. and Elizabeth T. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing student' writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-199.
- Kargın, T., Guldenoglu, B., Miller, P. Hauser, P., Rathmann, C, Kubus, O. and Supurgeon, E. (2011). Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 65-83.
- Kretschmer, R. R. and Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Lakoff, G. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. Çev: G.Y. Demir. İstanbul: Paradigma.
- Lavric, A., Clapp, A. and Rastle, K. (2007). ERP Evidence of Morphological Analysis from Orthography: A Masked Priming Study, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 866–877.
- Lehmann, C. (2002). *Thoughts on Grammaticalization* (revised edition). Arbeitspapieredes Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt, No. 9. Erfurt.

- Longtin, C.M. and Meunier, F. (2005). Morphological decomposition in early visual word processing, *Journal of Memory and Language*, 53, 26-41.
- Mahony, M., Singson, M. and Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relation, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Mann, V. A. and Singson, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In E. Assink and D. Sandra (Ed.), *Reading complex words: cross-language studies*, New York: Plenum Publishers, (s. 1-26).
- Marschark, M. and Harris, M. (1996). Success and Failure in Learning to Read: The Special Case (?) of Deaf Children. In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention*, Hillsdale, NJ: LEA, (s. 279-300).
- Mccormick, S.F., Rastle, K. and Davis, M.H. (2008). Is there a 'fete' in 'fetish'? Effects of orthographic opacity on morpho-orthographic segmentation in visual word recognition, *Journal of Memory and Language*, 58, 307-32.
- Mcguckian, M. and Alison, H. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 117-136.
- Meunier, F. and Longtin, C. M. (2007). Morphological decomposition and semantic integration in word processing. *Journal of Memory and Language*, 56(4), 457-471.

- Meyen, E., L. and Skrtic, T.M. (1995). *Special education and student disability: An introduction*. Denver: Love Publishing Company.
- Miller, P. (2005b). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia, *Journal of Development and Physical Disabilities*, 17, 369-393.
- Miller, P., Kargin, T. and Guldenoglu, B. (2012). Differences in the reading of shallow and deep orthography: developmental evidence from Hebrew and Turkish readers, *Journal of Research in Reading*, 37(4), 409-437
- Miller, P., Kargin, T. and Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: Evidence from semantic and syntactic processing, *Journal of Development and Physical Disabilities*, 23, 221-239.
- Miller, P. (1997). The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students, *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1151-1163.
- Miller, P. (2000). Syntactic and Semantic Processing in Deaf and Hearing Readers, *American Annals of the Deaf*, 145, 436-448.
- Miller, P. (2001). Communication mode and the information processing capacity of Hebrew readers with prelingually acquired deafness, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 83-9.
- Miller, P. (2002a). "Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension." *American Annals of the Deaf* 147.5: 56-70.

- Miller, P. (2002b). Communication mode and the processing of printed words: Evidence from readers with prelingually acquired deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 312-329.
- Miller, P. (2004a). The importance of vowel diacritics for reading in Hebrew: What can be learned from readers with prelingual deafness? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 593-615.
- Miller, P. (2004b). Processing of written word and non-word visual information by individuals with prelingual deafness, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 990-1000.
- Miller, P. (2004c). Processing of written words by individuals with prelingual deafness, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 979-989.
- Miller, P. (2005a). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities, *American Annals of the Deaf*, 150, 305-323.
- Miller, P. (2005c). Reading experience and changes in the processing of letters, written words and pseudohomophones: Comparing fifth grades students and university students, *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 407-434.
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 21-38.

- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems, *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 18, 91-121.
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549-561.
- Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, I. B., Hauser, P., Rathmann, C., Kubus, O. and Superegon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17 (4), 439-462.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (Gözden Geçirilmiş) mevzuat.meb.gov.tr/html
- Nagy, W. E., Berninger, V. W. and Abbott, R. C. (2006). Contribution of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students, *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.
- Nemeth, S. (1992). *The role of phonology and context in word recognition in hearing impaired readers*, (Masters thesis), McGill University, Montreal, Canada.
- Niswander-Klement, E. and Pollatsek, A. (2006). The effects of root frequency, word frequency, and length on the processing of prefixed English words during reading, *Memory and Cognition*, 34, 685-702.

- Nielsen, D. C. and Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children, *American Annals of the Deaf*, 147(3), 11-19.
- Padden, C. and Hanson, V. L. (2000) Search for the missing link: The development of skilled reading in deaf children. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited*, Mahwah, NJ: Erlbaum, (s. 435-447).
- Perfetti, C. A. and Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 32-50.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*, Basic Books, New York.
- Picard, C. J. (2001). Handbook for personel serving students who are deaf for hard of hearing. Louisiana Department of Education.
www.doe.state.la.us/lde/uploads/965pdf
- Puyuelo, M. and Rondal, J. A. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje *Aspectos evolutivos y patología en el niño [Manual of language development]* (Eds.) Barcelona, Spain: Masson (s. 205–251).
- Rastle, K. and Davis, M. (2008). Morphological decomposition based on the analysis of orthography, *Language and Cognitive Processes*, 23, 942-971.
- Roberts, A. J. (2000). *Factors influencing behavioural problems in preschool deaf children*. Academic Press, Manchester.

- Santana, R., and Torres, S. (2003). Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo. *M. Puyuelo, Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patológicos en el niño y adulto*, 3, 205-235.
- Schirmer, B. R. (2001). Psychological, social and educational dimensions of deafness. Boston: Allyn and Bacon
- Schreuder, R. and Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, (s. 131–154).
- Shimron, Y. (2006). *Reading Hebrew: The Language and the psychology of reading it*, Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: teaching in an age of challenge (6th ed)*. Boston: Allyn and Bacon
- Solomyak, O. and Marantz, A. (2010). Evidence for early morphological decomposition in visual word recognition, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 2042-2057.
- Sterne, A. and Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 609-625.
- Şennur, B. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Taft, M. (2004). Morphological decomposition and the reverse base frequency effect, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57, 745–765.
- Taft, M. and Nguyen-Hoan, M. (2010). A sticky stick? The locus of morphological representation in the lexicon, *Language and Cognitive Processes*, 25, 277-296.
- Transler, C., Gombert, J. E. ve Leybaert, J. (2001). Phonological decoding in severely and profoundly deaf children: Similarity judgment between written pseudowords, *Applied Psycholinguistics*, 22, 61-82.
- Traxler, C. 2000. The Stanford Achievement Test (9th Edition): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337-345.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar: Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin durumu*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U.Tüfekçioğlu. (Ed.), *İşitme,konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (s.1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2000). Nüfus, Konut ve Demografi Verileri 2000.

- Vaknin, V. and Shimron, J. (2011). Hebrew plural inflection: Linear processing in a Semitic language, *The Mental Lexicon*, 6, 197-244.
- Van, H., A. H., Verhoeven, L., Schreuder, R. and Knoors, H. (2011). Morphological sensitivity in deaf readers of Dutch, *Applied Psycholinguistics*, 32, 619–634.
- Waters, G. S. and Doehring, D. B. (1990). Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally: Insights from an analysis of component reading, language, and memory skills, In T. H. Carr and B. A. Levy (Ed.), *Reading and its development: Component skills approaches*, San Diego, CA: Academic, (s. 323-373).
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J. and Tellings, A. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children, *Reading and Writing*, 19, 49-76.
- Wolk, S. and Allen, T. E. (1984). A 5-year follow-up of reading- comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs. *Journal of Special Education*, 18, 161–176.
- Zeshan, U. (2002). “Sign Language in Turkey: The story of a hidden language”. *Turkic Languages* 6: 2, 229-274.
- Zeshan, U. (2003). Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language). *Sign Language & Linguistics*, 6(1), 43-75.
- Zeshan, U. (2000). Gebärdensprachen des indischen subkontinents [Sign languages of the Indian subcontinent]. Linguistic research forum 04. Munich: LINCOM Europa.

Ek 1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

BİLGİ FORMU				
(İşitme Engelli Öğrenciler)				
Katılımcı numarası:		Cinsiyeti:		
Test tarihi:		Test zamanı:		
Testin yapıldığı yer:				
Sınıf:				
Okul yılı:		Doğum tarihi: / /		
Doğum yeri:		Ana dili:		
Katılımcının işitme durumu?		Ağır İşiten	Sağır	
İşitme kaybının derecesi:				
<input type="checkbox"/> Çok Hafif derecede [27-40dBHL arası] (Tam olarakdBHL) <input type="checkbox"/> Hafif derecede [41-55dBHL arası] (Tam olarakdBHL) <input type="checkbox"/> Orta derecede [56-70 dBHL arası] (Tam olarakdBHL) <input type="checkbox"/> İleri derecede [71-90dBHL arası] (Tam olarakdBHL) <input type="checkbox"/> Çok ileri derecede [91 ve üstü dBHL arası] (Tam olarakdBHL)				
İşitme kaybı yaşı?				
İşitme cihazı kullanım durumu:				
<input type="checkbox"/> var <input type="checkbox"/> yok varsa; <input type="checkbox"/> sağ kulak <input type="checkbox"/> solkulak				
Babanın işitme durumu?		İşiten	Ağır İşiten	Sağır
Annenin işitme durumu?		İşiten	Ağır İşiten	Sağır
Kaç kardeşi var?				
Kardeşlerin işitme durumu?		İşiten	Ağır İşiten	Sağır
Evdeki iletişim?		Konuşma	İşaret	Her ikisi
Sınıf türü?		İşitme engelliler Okulu		Kaynaştırma sınıfı
Babanın eğitim durumu?		İlkokul	Ortaokul	Lise Üniversite
Annenin eğitim durumu?		İlkokul	Ortaokul	Lise Üniversite
Babanın mesleği?				
Annenin mesleği?				

BİLGİ FORMU			
(İşiten Öğrenciler)			
Katılımcı numarası:	Cinsiyeti:		
Test tarihi:	Test zamanı:		
Testin yapıldığı yer:			
Sınıf :			
Okul yılı:	Doğum tarihi: / /		
Doğum yeri:	Ana dili:		
Annenin engel durumu?	Normal	İşitme Engelli	Diğer
Babanın engel durumu?	Normal	İşitme Engelli	Diğer
Kaç kardeşi var?			
Kardeşlerin engel durumu?	Normal	İşitme Engelli	Diğer
Sınıf türü?	Genel Eğitim Sınıfı		Kaynaştırma Sınıfı
Babanın eğitim durumu?	İlkokul	Ortaokul	Lise Üniversite
Annenin eğitim durumu?	İlkokul	Ortaokul	Lise Üniversite
Babanın mesleği?			
Annenin mesleği?			

Ek 2 : MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

1361001

Sayı : 14588481/605.99/7100041
Konu: Araştırma izni

31/12/2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 17/12/2014 tarihli ve 5826 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Emre LAÇIN' in "İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmzalı
Aşlı ile Aynıdır.

31/12/2014...

Yaşar SUBAŞI
Ş e f

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Emre LAÇIN

Doğum Tarihi : 09/09/1988

İletişim Bilgileri :Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Oda No:3001

E-Posta Adresi : emre_lacn@windowslive.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2006-2010
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2013-2016

İş Deneyimi:

Ünvan	Görev yeri	Yıl
Özel Eğitim Öğretmeni	Karakeçili İlkokulu	2010-2013
Araştırma Görevlisi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2013-2013
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2013-....