

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI DİL
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİMGE CEPDİBİ

**ANKARA
TEMMUZ, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI DİL
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİMGE CEPDİBİ

DANIŞMAN: PROF. DR. BERRİN BAYDIK

**ANKARA
TEMMUZ, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Simge Cepdibi



ÖZET

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

CEPDİBİ, Simge

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berrin BAYDIK

Temmuz, 2020, xiv + 100 sayfa

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencileriyle okuma düzeylerine göre eşleştirilen işiten ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazılı ürünlerinde hikâye elementlerini kullanma düzeyi ve dile ilişkin biçimbirim bilgisi ile sözcük dağarcığı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada, işitme yetersizliği olan ve işiten öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbirim hataları ve hata tipleri incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada 13 işitme yetersizliği olan öğrenci ile 13 işiten öğrencinin toplamda 26 yazılı ürünü incelenmiştir. İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Formel Olmayan Okuma Envanterinde yer alan öyküleyici bir metin ve metne ait okuduğunu anlama soruları kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenciler yazdıkları metni yazısız resimli kitabın ilk sayfasındaki olayı inceleyerek oluşturmuşlardır. Ortaya koydukları yazılı ürünlerin mekanik özellikleri "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" ile, yazılı ürünlerinde hikâye elementlerini kullanma düzeyi ise "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazılı ürünlerinin Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı ürünlerinde yaptıkları biçimbirim hatalarıyla biçimbirim hata tipleri de tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinden hesaplanan Farklı Sözcük Sayısı değerlerinin işiten öğrencilerinkinden düşük olduğu saptanmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin hem yazılı anlatım toplam puanı hem de hikâye elementlerini yazılı ürünlerinde kullanma düzeyinin işiten öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin

yazılı anlatım becerileri karşılaştırıldığında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde başlık kullanmadığı ya da yazdığı metinle ilişkisiz başlıklar kullandığı, yazılı ürünlerindeki cümlelerin genellikle yarım bırakıldığı ve cümlelerinin çok sayıda anlatım bozukluğu içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde bağlantı unsurlarını kullanmadıkları ve/veya hatalı kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde hikâye elementlerini işiten öğrencilere kıyasla daha az kullandığı görülmüştür. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde işitenlere kıyasla daha fazla biçimbirim hataları yaptıkları tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla hatalı kullandıkları bağımlı biçimbirim türlerinin sırasıyla; iyelik, durum ve kip eki olduğu tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerindeki bağlama uygun olarak kullanılması gereken biçimbirimleri çoğunlukla kullanmayarak yazılı ürünlerinde en fazla "biçimbirim atma" hatasını yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İşitme yetersizliği olan öğrenciler, yazılı anlatım becerileri, hikaye elementleri, dil becerileri, biçimbirim kullanım hataları.

ABSTRACT

A COMPARATIVE INVESTIGATION OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

CEPDİBİ, Simge

Master Degree, Department of Special Education

Supervisor: Professor Berrin BAYDIK

July 2020, xiv + 100 pages

In this study, it was aimed to comparatively examine the written expression skills, the level of using story elements, and vocabulary skills of the middle school students with hearing impairment and 4th grade students with normal hearing who were matched according to their reading comprehension level. For this purpose, a total of 26 written products of 13 hearing impaired students and 13 hearing students were examined. Reading comprehension levels of students with and without hearing impairment were determined by using a narrative text and reading comprehension questions in the Informal Reading Inventory. The students created the text they wrote by examining the event on the first page of the book with no text. The mechanical properties of the written products they wrote were evaluated with the "Written Narration Evaluation Form" and the level of using the story elements in their written products was evaluated with the "Story Elements Evaluation Scale". Number of Different Words (NDW) values of students' written products were calculated. Also, morphological errors and the morphological error types of the students were determined.

As a result of the analysis, it was determined that the values of Number of Different Words (NDW) calculated from the written products of the hearing impaired students were lower than those of the students with normal hearing. It was found that students with hearing impairment had a lower level of both written expression and the use of story elements in their written products compared to students with normal hearing.

When the written expression skills of the hearing impaired students were compared to that of the hearing group, it was found that the students with hearing impairment did not use titles in their written products, or they used titles unrelated to the

text they wrote, the sentences in their written products were often unfinished and their sentences contained many expression disorders. In addition, it was seen that students with hearing impairment did not use story elements in their written products and / or misuse them. It was determined that students with hearing impairment made more morphological errors in their written products than students with normal hearing. The types of dependent morphemes that students with hearing impairment use incorrectly most frequently are; possessive, case and tense suffix. It was observed that students with hearing impairment mostly did not use the morphemes that should be used in accordance with the context in their written products and made "omitting" mistake mostly in their written products.

Key Words: Students with hearing impairment, written expression skills, story elements, language skills, the errors of using morpheme.

ÖNSÖZ

Bu araştırma boyunca birçok kişi katkısını ve desteğini benden esirgememiştir. Öncelikle araştırmama katılan tüm öğrencilere ve bana güvenerek çocuklarının ve öğrencilerinin çalışmama katılmasına izin veren tüm anne baba, öğretmen ve okul idarecilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yalnızca tez danışmanlığımı yapmayıp mesleki anlamda her zaman desteğini sonsuz hissettiğim, akademik anlamda gelişmeye ve ilerlemeye sonsuz katkılar sağlayan, tüm sorularımı sabırla ve özveriyle cevaplayıp bu süreçte yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Berrin BAYDIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca her an desteğini ve sevgisini hissettiğim, üzerimde çok büyük emekleri bulunan sevgili hocam Prof. Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tez çalışmamda değerleri katkılarını benimle paylaşan Tez Jürimin değerli üyesi sayın hocam Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU'na içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Sayın Dekanım ve Anabilim Dalı Başkanım Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN ve Bölüm Başkanım Sayın Doç. Dr. Serap EMİR'e desteklerini benden esirgemedikleri için ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın güvenilirlik çalışmalarında yardımcı olan sevgili hocam Dr. Melda ORYAŞIN'a çok teşekkür ederim. Desteklerini, önerilerini, dostluklarını ve sevgilerini benden esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ'a ve Arş. Gör. Seyda Nur BURGAN'a çok teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca bana karşı inancını ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, hem gülcüklerimi hem de gözyaşlarımı paylaşabildiğim canım dostum Tuğçe AKBAŞ'a her zaman yanımda olduğu için teşekkür ederim. Tecrübesi ve alan hakimiyeti ile mesafeleri hiçe sayıp sonsuz desteğini her zaman hissettirdiği ve her zaman yanımda olduğu için sevgili dostum Fatih YURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ve en zor anlarda yüzümü güldürmeyi başaran, lisanstan bu yana desteğini benden esirgemeyen canım arkadaşım İlknur YİĞİTBAŞ'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Hayatımın her anında tüm desteği ile yanımda olan sevgili kardeşim Sergen CEPDİBİ'ye ve her zaman ve her koşulda yanımda olan canım annem Semra CEPDİBİ'ye tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ve bu yolculukta elimi hiç bırakmayan, her koşulda daima benimle olan, her zaman daha iyisini yapmam için beni cesaretlendiren, bir hayatı paylaşmaktan mutluluk duyduğum sevgili nişanlım Okan SIBI'a gösterdiği sabır ve anlayış için tüm kalbimle teşekkür ederim.

Simge CEPDİBİ



Annem Semra Cephdi 'ye...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
İşitme Yetersizliği ve Sözel Dil	2
İşitme Yetersizliğinin Dilin Ses Bilgisi Bileşenine Etkisi	4
İşitme Yetersizliğinin Dilbilgisine (Morfoşentaks) Bileşenine Etkisi	6
İşitme Yetersizliğinin Dilin Biçimbirim Bilgisi Bileşenine Etkisi.....	6
İşitme Yetersizliğinin Dilin Sözdizimi Bilgisi Bileşenine Etkisi.....	7
İşitme Yetersizliğinin Dilin Anlam Bilgisi Bileşenine Etkisi.....	8
İşitme Yetersizliğinin Dilin Kullanım Bilgisi Bileşenine Etkisi.....	8
Sözel Dil ve Okuma Yazma.....	9
Okuma Becerisi ve İşitme Yetersizliği	11
Ses Bilgisel Farkındalık ile İlgili Problemler.....	13
Kelime Çözümleme ile İlgili Problemler	14
Okuma Akıcılığı ile İlgili Problemler	15
Sözcük Bilgisi ile İlgili Problemler.....	16
Okuduğunu Anlama ile İlgili Problemler.....	18
Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki.....	20
Yazma ve Yazma Süreci.....	22
Yazma Süreci	23
Planlama ve Taslak Yazma	23
Gözden Geçirme ve Düzeltme	23
Yayımlama	24
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazma Problemleri.....	25
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri	26
Problem.....	30
Amaç.....	31
Önem.....	32
Sayıtlar.....	33
Sınırlılıklar	34
Tanımlar.....	34

BÖLÜM 2.....	36
YÖNTEM.....	36
Araştırmanın Modeli.....	36
Araştırma Grubu	36
Araştırma grubunun belirlenme süreci.....	37
Katılımcı Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Belirlenme Süreci.....	39
Veri Toplama Araçları	40
Formel Olmayan Okuma Envanteri	40
Yazısız Resimli Kitap	42
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	43
Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği.....	43
Verilerin Toplanması	44
Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması (Çalışma	
Grubunun Belirlenmesi).....	45
Yazma Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması	45
Farklı Sözcük Sayısına İlişkin Verilerin Toplanması	46
Yazılı Dil Örneklerindeki Biçimbirim Hatalarına İlişkin Verilerin Toplanması ..	47
Puanlayıcılararası Güvenirlik.....	47
Verilerin Çözümlemesi.....	48
BÖLÜM 3.....	49
BULGULAR VE YORUMLAR	49
İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin FZÖZS ve Biçimbirim Hata	
Sıklıklarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	49
İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Hatalı Biçimbirim Kullanım	
Sıklıklarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	51
İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme	
Formundan" Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	60
İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin "Hikâye Elementleri	
Değerlendirme Ölçeğinden" Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	65
BÖLÜM 4.....	70
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	70
Sonuçlar	70
Öneriler	71
Uygulamaya Yönelik Öneriler	71
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	72
KAYNAKLAR.....	73
EKLER	91
EK 1. Etik Kurul Onayı	92
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri	93
EK 3. Uygulama Planı	95
EK 4. Yazılı Anlatım İçin Kullanılan Resimli Öykü Kitabı Sayfası	97
BENZERLİK BİLDİRİMİ	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	37
Tablo 2. Formdan Elde Edilen Puanlara Göre Sorulara Cevap Verme Düzeyleri	40
Tablo 3. "İpek Ormanda" Metninin Okunabilirliğine İlişkin Özellikler	42
Tablo 4. İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin FSÖZS Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 5. İşitme Durumuna Göre Kullanılan Farklı Sözcük Sayısının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 6. Hatalı Kullanımları İncelenen Bağımlı Biçimbirim Türleri.....	52
Tablo 7. İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Biçimbirim Hata Sıklıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	52
Tablo 8. İşitme Durumuna Göre Bağımlı Biçimbirim Hata Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 9. İşitme Durumuna Göre Hatalı Kullanılan Bağımlı Biçimbirim Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 10. İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Tablo 11. İşitme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Değerlendirme Formundan Alınan Puanların Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 12. İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Hikaye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Tablo 13. İşitme Durumuna Göre Hikaye Elementleri Kullanım Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Biçimbirim Hata Ortalamaları	55
Şekil 2. İşiten Öğrencilerin Biçimbirim Hata Ortalamaları.....	55
Şekil 3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünlerindeki Biçimbirim Hata Tiplerinin Dağılımı.....	56
Şekil 4. İşiten Öğrencilerin Yazılı Ürünlerindeki Biçimbirim Hata Tiplerinin Dağılımı	57

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İletişim; duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerin kişiden kişiye karşılıklı olarak aktarılması ile kişileri etkileme ve kişilerle etkileşme yoludur. İnsanlar dünyaya geldiği andan itibaren çevresinden etkilenir ve bulunduğu çevreyi etkiler. Bu etkileşme sürecinde insanlar çeşitli deneyimler edinmektedir. Bu deneyim kazanma ve deneyimleri paylaşma sürecinde çeşitli iletişim araçlarından yararlanmaktadır. Tercih edilen iletişim aracının seçiminde kişinin sahip olduğu duyular önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü insanlar toplum ile sahip olduğu duyuları aracılığıyla bağlantı kurmaktadır. İnsanlar birbiriyle iletişime geçerken bazen bakışlarıyla, bazen konuşarak, bazen yazarak, bazen elleriyle bazen de yaptığı eylemlerle karşısındaki kişilere ne demek istediklerini anlatırlar. İletişim için kullanılan, evren hakkındaki düşünceleri ifade etmeye yarayan, uzlaşmaya dayalı ve simgelerden oluşan dizgesel sisteme ise dil denir (Bloom ve Lahey, 1978, s:4-11).

Dil, kendine has kuralları olan beş bileşenden oluşur. Bu bileşenler dille eş zamanlı olarak öğrenilir fakat dilin bileşenlerinin kurallarını öğrenme hızı bireyden bireye farklılık gösterir. Dilin bileşenleri incelendiğinde, belirli bir dilde konuşma seslerinin yapı ve sırasını yöneten kuralların, dilin ses bilgisi bileşenine (fonoloji), sözcüklerdeki kök ve ekler ile bunların kurallı düzenleniş biçimleriyle ilgili kuralların dilin biçimbirim bilgisi bileşenine (morfoloji), sözcüklerin kurallı bir biçimde cümle içinde diziliş kurallarının dilin söz dizimi bileşenine (sentaks), dildeki sözcük ve sözcüklerin içeriği ve anlamlarıyla ilgili kuralların dilin anlam bilgisi bileşenine (semantik), dilin iletişim amaçlı işlevinin ise dilin kullanım bilgisi bileşenine (pragmatik) ait olduğu görülür (Ege, 2006; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014; Topbaş, 2002; Topbaş, 2011).

Birey dilin bileşenlerini kullanmayı öğrenerek dil ile ilgili tüm becerilerde daha akıcı hale gelir. Dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere ikiye ayrılır. Anlama becerileri, dinleme ve okumayı içerirken; anlatma becerileri konuşma ve yazmayı içerir (Tekşan, 2001). Anlama ve anlatma becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Anlama becerilerinden birinin geç gelişmesi anlatma becerilerini de olumsuz yönde etkiler (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu sebeple söyleyebiliriz ki, dil becerilerinin gelişimi ve kullanımı farklı olsa da birbirini tamamlar niteliktedir.

Kısaca iletişim; dil ve konuşmayı içeren ve birbiriyle kesişen becerileri de içine alan bir şemsiye terim olarak düşünülmektedir (Topbaş, 2011). İletişimde yaşanan problemler ise bireyin eğitim performansını ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu iletişim problemlerinin birçok farklı nedeni olmakla beraber zihinsel yetersizlik, duygusal sorunlar, otizm, özgül dil bozukluğu, öğrenme güçlüğü, epilepsi ve duyuşsal algısal bozukluklar gibi durumlar bu nedenlere örnek olarak verilebilir (Çiyiltepe, 2011).

Duyuşsal algısal bozukluklardan biri olan işitme yetersizliğine sahip olan çocukların dil gelişimi normal işitenlerle karşılaştırıldığında farklılık gösterir ve bu farklılık değişen türde ve derecede iletişim problemleri yaratır. İşitme yetersizliği, tıbbi yaklaşımla ele alınırsa, işitmeyle ilişkili herhangi bir işlevi (duyma, anlama, ses kaynağını tespit etme, konuşma, tekrarlama, öğrenme vb.) yerine getirmede sınırlılığa neden olacak şekilde işitsel algıda azalma, bozulma veya farklılaşma olması halidir (Gürgür, 2017). Bu doğrultuda şu tanım yapılabilir ki; eğer bireyin işitme sisteminde ya da işlevlerindeki sapma ya da değişiklik, bireyin günlük yaşamına, konuşma edinimine, sözel dili anlamasına ve iletişimine, bireyin eğitimine, ana dili edinimine, gelişimine ve uyum özelliklerine olumsuz etki ediyorsa buna ‘işitme yetersizliği’ denir (Akçamete ve Gürgür, 2012; Gürgür, 2017; MEB, 2006b; Şahin, 2013). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere işitme yetersizliği sözel dil kazanımında farklı türde ve derecede problemlere ve gecikmelere neden olur.

İşitme Yetersizliği ve Sözel Dil

Çocuklar ana dil edinimlerini doğumlarından itibaren yaşadıkları sözel dil deneyimlerine borçludur. İşitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar tıpkı işiten akranları gibi eğer ikincil bir yetersizlikleri yoksa ana dillerini öğrenmek için gerekli olan bilişsel potansiyele sahip olarak doğarlar (Schirmer, 1994). Ancak sahip oldukları bilişsel potansiyele rağmen çeşitli nedenlerle var olan işitme kaybından dolayı sözel dil ve sözel dilin işitsel çıktılarından doğal yollarla yararlanamazlar. Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocuklar işiten akranlarıyla karşılaştırıldığında, dilin bileşenlerini öğrenmede gecikmeler yaşamaktadır.

Aslında, işitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ana dilini edinirken işiten akranları ile aynı gelişim düzenini takip ederler. Yaşları 0-6 ay arasında olan işitme yetersizliğinden etkilenen bebeklerin dil gelişim hızları ve düzenleri işiten bebeklerle

aynıdır. Ancak, 10. ayın başlarında çıkardıkları seslere işitsel geri bildirim alamadıkları için 0-6 ay döneminde üretebildikleri sesler zaman içinde azalma eğilimi gösterir, ebeveynler tarafından pekiştirilmeyen taklitler ortadan kalkar ve buna bağlı olarak ses üretimleri hem niceliksel hem niteliksel olarak azalır (Çeliker ve Ege, 2005; Laçın, Güldenoğlu ve Kargın, 2018; Marschark, Lang ve Albertini, 2002; Sarıkaya, 2017; Sümer, Kargın ve Güldenoğlu, 2017).

Sürekli ve tutarlı bir biçimde işitsel dil girdilerinden yoksun kalış ve buna eşlik eden sınırlı şema bilgisi çocuğun sözel dil gelişimini aksatır; dünyaya, yaşama, çevresindeki olaylara ilişkin bilgileri edinmesini zorlaştırır ve buna bağlı olarak da dilin kurallarını çözmek ve edinmekte problemlere yol açar. Çünkü işitme duyusu, dili öğrenmek ve kullanabilmek için önemli ve işlevsel olan işitsel girdiyi bireye sağlar (Çeliker ve Ege, 2005; Sarıkaya, 2017; Schirmer, 2001; Spencer ve Marschark, 2006; Tüfekçioğlu, 2007).

Sonuç olarak, işitme yetersizliği olan çocukların sözel dilde yaşadığı problemin asıl çıkış noktası konuşulan dil için gerekli olan ve işitsel deneyimlerle kazanılan akustik sembollerin işitme organları tarafından algılanmamasıdır. Normal dil gelişimine bakıldığında, konuşmanın üretilmesi ve anlamlandırılması konuşulan dil yapısının içselleştirilmesinden sonra ortaya çıkar. İçselleştirilen yapılar dilin söz dizimsel, biçimbirim bilgisel, kullanım bilgisi, ses bilgisel ve anlam bilgisel yönünü içerir. Özellikle dilin söz dizimi yapısı ve sözcük dağarcığının gelişimi işitme yetersizliğinden olumsuz etkilenir. Bu yapıların içselleştirilmesi ise olabildiğince erken yaşta çocuğa yeterli ve nitelikli işitsel deneyim yaşatılması ile mümkündür.

Güler ve Dönmez (2007) yaptıkları çalışmada, 55-60 ay arasındaki gelişim sürecinin dil yapılarını anlama açısından kritik dönem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erken yaşlarda sesleri fark etme özelliği gelişmeyen çocuklar ana dillerini öğrenmede problemler yaşarlar. Özellikle iki yaşından önce meydana gelen işitme problemleri çocukların ana dilini kazanmasını olumsuz yönde etkiler ve kritik dönemden sonra dilin öğrenilmesi zorlaşır (Mayberry, 1998; Paul ve Whitelaw, 2011; Sarıkaya, 2017). Dil ediniminin kritik döneminde meydana gelen işitme kaybı sözel dilin akustik formunun üretilmesinde, dilin söz dizimsel ifadesinde gecikmelere ve bozulmalara sebep olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme problemlerine bağlı olarak ortaya çıkan işitme kaybının derecesinin artması, işitme yetersizliğinden etkilenen çocuğun içinde yaşadığı ortamdaki sesleri tanımlamasını, benzer veya farklı sesleri ayırmasını ve işittiği seslere anlam yüklemesini

daha da zorlaştırmaktadır. Bu durum işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğun işiten akranlarına kıyasla konuşma becerilerinde geri kalmasına ve dilin edinim ve gelişimindeki gecikmenin artmasına neden olmaktadır.

İşitme kayıpları özellikle duyu-sinirsel tipte ise çocuklar konuşma seslerinin ayırıcı özelliklerini analiz etmede ve işitsel olarak algılamada problemler yaşar. Bu problemler işitme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sesleri doğru biçimde üretmelerine ve konuşulanları anlamalarına engel olur (Çeliker ve Ege, 2005; Sarıkaya, 2017; Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme yetersizliği dil ve konuşmanın hem bürünsel hem de bürünsel olmayan özelliklerindeki sorunlarla da kendini gösterir. Dilin bürünsel yönü, konuşma sırasındaki vurgular, ezgi, konuşmadaki duraklamalar, konuşmanın hızı ve ritmi gibi özelliklerle ilgiliyken, dilin bürünsel olmayan yönü konuşmacının genel ruh durumu ile ilgili bilgi veren sesin genel tizliği, ağlamaklı veya soluklu olması, konuşma arasındaki kıkırdamalar, eklenen sesler vb. özelliklerle ilgilidir. İşitme yetersizliği olan çocukların dili bürünsel özellikler açısından incelendiğinde; konuşmalarının yavaş, konuşma seslerinin tizliğinin ayarlanmasında gereksiz ve uygunsuz değiştirmeler, süre ve ritim ile ilgili problemler yaşadıkları gözlemlenmektedir (Çeliker ve Ege, 2005; Shojaei, Jafari ve Gholami, 2016; Tüfekçioğlu, 2007). Yukarıda genel olarak bahsedilen işitme yetersizliği olan çocukların sözel dil problemleri dilin tüm bileşenlerinde farklı sorunlarla karşımıza çıkmaktadır.

İşitme Yetersizliğinin Dilin Ses Bilgisi Bileşenine Etkisi

Sesbilgisi, dilin sesbirimlerinin kullanımına dair kuralları içeren bileşendir (Girgin ve Büyükköse, 2015). Ses bilgisel kuralların uygun kullanımı işitsel girdilerin sorunsuz algılanmasına bağlıdır (Marschark, 2001; Paul ve Whitelaw, 2011). Ses bilgisel yapıların kurallara uygun üretilmesi, bu yapıların koordinasyonunun sağlanarak sözcüklerin meydana getirilmesi için çocuğun sesbirimleri (fonemleri) işitmesi gerekmektedir.

İlk aylarda bebeğin çıkardığı seslerin çoğu uyaranlara karşı doğal yanıtlardır ve işitme yetersizliğinden etkilenen bebekler 4-5 aya kadar işiten bebeklerle ses bilgisi açısından benzer gelişim göstermektedir. Örneğin, 5. ayın sonunda işiten bebeklerde başlayan ünlü ünsüz sıralamaları işitme yetersizliği olan bebeklerde de görülür. Buna alan yazında “marjinal babıldama” denir (Ege, 2006; Tüfekçioğlu, 2007). Fakat 6. ve 7.

aylarda işiten bebeğin ünlü ve ünsüz üretimi artarken, işitme yetersizliği olan bebeğin babıldamaları giderek azalır. Çünkü babıldamanın gelişimi insan seslerine maruz kalmaya bağlıdır. Başlangıçtaki babıldamaları için sesli geri bildirim alamayan işitme yetersizliği olan bebeklerde babıldama hızlı bir şekilde kaybolur (Ege, 2006; Tüfekçioğlu, 2007). Bu dönemde işiten çocuk çıkardığı seslerin anlamını kavrarken işitme yetersizliğinden etkilenen çocuk giderek sessizleşmektedir (Uzuner, 2007).

Daha sonra seyreden gelişim dönemlerindeki ses bilgisel gelişime bakıldığında, işitme yetersizliğinden etkilenen çocukların işiten çocuklarla aynı ses bilgisel kuralları öğrendiğini fakat öğrenme süresinin daha uzun olduğu ve daha fazla ses hatası içerdiği görülür (Ege, 2006). Çünkü çocuk sahip olduğu işitme yetersizliğinden dolayı sesleri işitememekte ve işitemediği sesleri ise üretememektedir. Özellikle ünsüz seslerin işitme yetersizliği olan çocuk için işitilebilirliği ya çok azdır ya da tamamen işitilemezdir (Önder, 2005; Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme yetersizliği olan çocuğun sesleri tanımlayamaması, benzer ve farklı sesleri ayıramaması ses bilgisel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Sarıkaya, 2017; Uzuner, 2007). Örnek verilecek olursa, işitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar sesleri birbirine benzeyen kelimeleri (erik-enik gibi) ayırt etmekte zorlanmaktadırlar. Bu güçlük sözcüklerin sondaki seslerini veya ünsüz birleşimlerinin arasına gömük sesleri kaçırmalarına yol açmaktadır.

Çoğu sesi az işiten veya işitemeyen işitme yetersizliği olan çocukların ses bilgisel hatalarına bakıldığında; sesleri uygunsuz olarak kullandıkları, ünsüzleri atladıkları, uygunsuz ünlü ekleme gibi hataları sıkça yaptıkları ve karmaşık iletişim ortamlarında bu ses bilgisel hataların daha da arttığı söylenebilir (Burkholder ve Pisoni, 2006; Shojaei, Jafari ve Gholami, 2016; Tüfekçioğlu, 2007). Ünlü ve ünsüzlerin üretimindeki çarpıklıklar, seslerin birbiri yerine kullanımı, hatalı kullanımı veya atılması, sesleri bir araya getirme gibi problemler yaşayan işitme yetersizliği olan çocuklar, ünsüz sesleri alma ve analiz etmede daha fazla problemler yaşamaktadır. Bu sebeple, işitme yetersizliği olan bireylerin salt işitsel girdiler yoluyla her zaman her söyleneni anlamaları mümkün değildir (Tüfekçioğlu, 1998).

İşitsel algı ve sesleri ayırt etmede yaşadığı problemler sebebiyle işitme yetersizliği olan çocukların eklemlemeleri de (artikülasyonları) bozuktur (Çeliker ve Ege, 2005; Ege, 2006; Tüfekçioğlu, 2007). Eklemlemelerindeki bozukluklara ses bilgisel açıdan bakıldığında, seslerin doğru üretilmediği, atıldığı veya birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durum işitme yetersizliğinden etkilenen çocukların konuşma

anlaşılabilirliğini de olumsuz etkilemektedir (Çeliker ve Ege, 2005; Ege, 2006; Tüfekçioğlu, 2007). Ses bilgisi hatalarının yanı sıra, konuşurken söz dizimi ve sözcük eklerinin yanlış ya da eksik kullanımı gibi sebeplerden dolayı işitme yetersizliğinden etkilenen bireylerin konuşmaları işiten akranlarına göre daha az anlaşılırdır.

Görüldüğü üzere, işitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar işiten akranlarına kıyasla daha zayıf ses bilgisel kodlama, ekleme ve ses bilgisel farkındalık becerilerine sahiptir. Tüm bu problemler göz önüne alındığında, cihazlı yani sesi algılayan çocuklar dâhil olmak üzere tüm işitme yetersizliği olan çocukların tipik olmayan bir ses bilgisel gelişimleri olduğu söylenebilir (Burkholder ve Pisoni, 2006).

İşitme Yetersizliğinin Dilbilgisine (Morfo-sentaks) Bileşenine Etkisi

Dil bilgisi, iki alanda incelenmektedir: Bu iki alanı söz dizimi (sentaks) ve biçimbirim (morfolojik) bilgisi oluşturmaktadır (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). İşitme yetersizliği olan çocukların dilin dil bilgisel yapısına ilişkin, bir başka anlatımla zarfları, bağlaçları, zamirleri, biçimbirimleri (morfemleri) ve bileşik cümleleri kullanmada problemler yaşadığı bilinmektedir (Shojaei, Jafari ve Gholami, 2016). İşitme yetersizliği olan çocukların dil bilgisi ile ilgili problemleri biçimbirim ve söz dizimi bilgisi olmak üzere 2 alt başlıkta ele alınarak açıklanmıştır.

İşitme Yetersizliğinin Dilin Biçimbirim Bilgisi Bileşenine Etkisi. Biçimbirim, dildeki sözcüklerin yapılarını ilgilendiren kuralları içerir. Bir dilde anlam taşıyan en küçük birime ise biçimbirim (morfem) denir. Biçimbirimler kendi arasında bağımlı ve bağımsız olmak üzere 2'ye ayrılırlar. Bağımsız biçimbirimler tek başına kullanıldığında belli bir anlamı ifade eden (örneğin, “vazo”) birimlerdir; bağımsız biçimbirimler ise bağımlı biçimbirimlerle kullanıldığında anlamlı hale gelebilen tek başına kullanıldığında ise anlamsız olan (örneğin, “-ler” eki) birimlerdir (Ege, 2006).

Ana dili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren çocuklar 2 yaş civarında temel cümle yapılarındaki isimlerle ve eylemlerle kullanılan bağımlı ve bağımsız biçimbirimlerin çoğunu kullanır durumdadır (Dönmez ve Güleriyüz, 1992). İşitme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için ise biçimbilgisinin en fazla zorlanılan dil gelişim alanlarından biri olduğu söylenebilir (Ege, 2006).

Bağımlı ve bağımsız biçimbirimlerin kullanımında, özellikle Türk işaret dilini kullanan işitme yetersizliğinden etkilenen bireyler Türkçe ile Türk işaret dilinin farklı

yapısı yüzünden problemlerle karşılaşmaktadır. Örneğin “Savaşta insanlar ölür.” cümlesinin anlamını veren işaretler dilbilgisine uygun olarak çevrildiğinde “savaş+içinde+çok+insan+ölmek+var” şeklinde ifade edilmektedir (Laçın vd., 2018). Bu ifade farklılığının yanı sıra, Türkçe’de dil bilgisel olarak eylemlerle zaman biçimbirimleri (şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman) kullanılırken, Türk İşaret dilinde zaman biçimbirimlerinin görünümüleri olmadığından kullanılan eylemler zaman biçimbirimleriyle ifade edilmemektedir (Işıkdoğan Uğurlu, 2017). Özellikle, günlük hayatında işaret dilini kullanan işitme yetersizliği olan çocuklar sözel dildeki biçimbirimleri kullanmamaktan ya da kullandıkları eylemlerde zaman çekimlerine uygun olmayan kullanımlara sahip olmasından dolayı sık sık sözel ve yazılı dillerinde biçimbirimsel hatalar yapmaktadır (Tobey ve Douek, 2003; Tüfekçioğlu, 2007). Çünkü; işitme yetersizliği olan çocuk, işiten akranlarının sözel dil ortamında geliştirdiği biçim bilgisel farkındalığı ancak okuma yazma döneminde yazılı materyallere maruz kalarak geliştirebilme fırsatına sahip olabilmekte bu durumda onların biçim bilgisel bilgileri edinmesini ve kullanmasını olumsuz etkilemektedir.

İşitme Yetersizliğinin Dilin Sözdizimi Bilgisi Bileşenine Etkisi. Söz dizimi, sözcüklerin, cümleciklerin ya da sözcük öbeklerinin dizilişleriyle ilgili kurallarla ilgilenen bileşendir (McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Pence ve Justice, 2008). Çocuklar, söz dizimi bileşeni ile ilişkili becerileri farklı sözcükler ve tümce yapıları kullanarak farklı iletişimsel ortamlarda deneyimlerler (Girgin, 2006).

İşitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ise dilsel anlamda sözdizimi bileşeni ile ilişkili becerilerin kazanımındaki gecikmelerinden olumsuz etkilenirler ve dilin bu bileşeninin kullanılmasında farklı problemler yaşarlar (Crocker ve Edwards, 2004; Ege, 2006). Bu problemlere bakıldığında işitme yetersizliği olan çocukların sözlü ve yazılı dilinde “özne-fiil-nesne” kalıbının aşırı kullanımına, cümlelerde doğru olmayan yapılandırmalara ve Türkçe sözdizimine uymayan dizilişlere rastlanır (Tüfekçioğlu, 2007). Bu bağlamda, ifade edici dilin bu tip kullanımlardan işitme yetersizliği olan çocuğun sosyal etkileşiminin olumsuz etkilendiği ve çoğu zaman iletişim ortamlarında kullandığı dilin anlaşılmadığı söylenebilir.

İşitme Yetersizliğinin Dilin Anlam Bilgisi Bileşenine Etkisi

Anlam bilgisi, dildeki kelimelerin ve kelime birleşimlerinin içeriğini ve anlamını ilgilendiren kuralları içeren dil edinimindeki en temel ve en kritik bileşenlerden biridir (Capone, 2010; McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Paul, 2009; Pence ve Justice, 2008; Schirmer, 1994). Dilin bu en temel ve en kritik bileşenini öğrenirken işitme yetersizliği olan çocuklar anlamları, kavramları ve anlam ilişkilerini normal işiten çocuklarla aynı sırayı takip ederek fakat işiten akranlarına oranla daha yavaş öğrenirler (Uzuner, 2007).

İşitme yetersizliği olan bebek çevresindeki sesleri duymadığı ve kendi sesinin geri bildirimini alamadığı için çıkardığı seslerin anlamını kavrayamaz ve giderek sessizleşir (Uzuner, 2007). Giderek sessizleşen işitme yetersizliği olan bebeğin, dil gelişim basamaklarında yavaşlama meydana gelir. Bu yavaşlama anlam bilgisinin de gelişimini olumsuz etkiler (Makaroğlu ve Ergenç, 2016; Shojaei, Jafari ve Gholami, 2016; Tüfekçioğlu, 2007). Anlam bilgisinin gelişimindeki aksaklık, işitme yetersizliği olan çocuğun karmaşık cümleler kurması ve anlamasında, birden fazla anlamı olan sözcükleri ve soyut sözcükleri anlamlandırmasında problemlere yol açmaktadır (Ege, 2006; Paul ve Whitelaw, 2011; Shojaei, Jafari ve Gholami, 2016). Bu problemlere ek olarak işitme yetersizliğine sahip çocukların alıcı ve ifade edici dildeki sözcük dağarcığının çok sınırlı olduğu, değişmeceli (mecazi) anlamlar, özdeyişler ve benzetmeleri anlamada ve kullanmada sınırlılık ve çift anlamlı sözcükleri anlamada güçlük yaşadığı bilinmektedir (Tüfekçioğlu, 2007). Bu bağlamda, dilin anlam taşıyan ve iletişimsel bir işlevi olan dilin anlam bilgisindeki sınırlılığın dilin diğer tüm bileşenlerini ve iletişim için kullanılan sözel ve yazılı dili etkin ve doğru biçimde kullanılmasını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

İşitme Yetersizliğinin Dilin Kullanım Bilgisi Bileşenine Etkisi

Dilin kullanım bilgisi; dilin amaçlarını, sosyal uygunluğu ve söyleyiş biçimini belirleyen kuralları içerir (Gleason, 2016; McLaughlin, 2006; Owens, 2004, 2008; Schirmer, 1994). Bu kurallar; iletişim başlatma, iletişim sürdürme, iletişim sonlandırma, göz kontağı kurma, konuşanın yüz ifadelerini yorumlama, sözel olmayan iletişimi kullanma, işaret etme, tekrar etme, yaşa ve/veya statüye uygun ifadeler kullanma gibi becerilerin kullanım bilgisini içerir (Owens, 2004; Pence ve Justice, 2008; Turan, 2005). Dili sosyal bağlama, iletişimin amacına ve işlevine uygun kullanma dilin kullanım bilgisine ait becerileridir. Bahsedilen sosyal bağlam, dilsel ve dilsel olmayan bağlamı

içerir. Dilsel olmayan kurallar; kültürlere, statüye, rollere ve hatta cinsiyetlere göre değişir. Dilsel olmayan kurallar; göz kontağı, dinleyenin yüz ve devinsel ifadeleri gibi sözsüz iletişim biçimlerini içerir. Aynı zamanda günlük yaşam dilimizde sıkça kullandığımız, sıra alma, sohbet başlatma, sürdürme, bitirme ve düzeltme kuralları da dilin kullanım bilgisine ait kurallardır (Topbaş, 2011).

İşitme yetersizliğinden etkilenen çocuk ve yetişkinler, dilin kullanım boyutunda yer alan kuralları uygulamakta bazı problemler yaşamaktadır. Bunlara örnek verilecek olursa; işitme yetersizliği olan birey bir tartışma ortamına liderlik edebilme, soru sorabilme, anlaşılmayan bir durumu açıklayabilme, sohbet başlatma ve yürütebilme, ricada bulunabilme gibi dilin kullanım bilgisi becerilerinde sınırlılık gösterir. Ayrıca işitme yetersizliği olan birey, sohbetin yapısı ve iletişim onarma stratejilerine ilişkin bilgi ve kullanım yetersizliklerine sahiptir (Herman ve Morgan, 2011; Tüfekçioğlu, 2007). İşitme yetersizliği olan bireylerin çoğu, hem birebir hem de grup sohbetlerinde, sohbetin temel öğelerini yerine getirmede zorlanır. Özellikle grup sohbetlerinde bir konuyu başlatma, sürdürme, anlamadıkları zaman bunu ifade etme, anlaşılmadıkları zaman kendilerini daha açık olarak anlatabilme ve sıra almada zorlanmaktadırlar (Uzuner, 2007). En açık ifadeyle, işitme yetersizliği olan çocuk ve yetişkinlerin dili uygun şekilde kullanmakta problemler yaşadığı ve bu problemlerin onların dili işlevsel olarak kullanmalarına engel olduğu söylenebilir.

Sözel dilin bileşenlerindeki yetersizlikleri işitme yetersizliği olan çocuğun okuma ve yazmasını da olumsuz etkilemektedir. Aşağıdaki bölümlerde sözel dil ve okumanın ilişkisi ve işitme yetersizliğinin okuma üzerine etkisi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Sözel Dil ve Okuma Yazma

Çocuğun sözel dilin bileşenlerinde sergilediği beceri yeterliliği ile okuma yazma başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Marschark vd., 2002). Sözel dil becerileri ve okuma yazma arasındaki ilişki göz önüne alınarak 1995 yılında Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sağlık Enstitüsü'nün (National Institutes of Health) yayınladığı rapor incelendiğinde, işitme yetersizliği olan anne babaya sahip işitme yetersizliği olan çocukların, işiten anne babaya sahip işitme yetersizliği olan çocuklara kıyasla okuma performansında daha iyi olduğu görülmektedir. Genel olarak kabul edilen bu bulgu aslında çocuğun dile erken erişiminin engellenmemesi ve anne babasıyla kurduğu iletişimin aksamamasına bağlıdır (Schirmer, 2000). Bütüne bakıldığında ise, anne

babaların duyma durumu ve çocuğun okuma performansını ortaya koyan kesin bulgu ve araştırmaların ilgili alan yazında olmadığı görülmektedir.

Anne babası işiten veya işitmeyen olsun, işaret veya erken tanı ve cihazlandırma ile sözel dil veya işaret diline erken yaşta erişimi sağlanan işitme yetersizliği olan çocukların okuma performansı, dile erişimi geciken veya gerçekleşmeyen işitme yetersizliği olan çocuklarla kıyaslandığında daha iyidir (Marschark vd., 2002). İşaret dili veya erken tanı ve cihazlandırma ile dile erişim, işitme yetersizliği olan çocuğa dil ile ilgili yaşantılar hakkında bilgi kazandırır ve dil edinimi için kritik dönem olan “0-3” yaşta çocuğun dile erişimini sağlar (Girgin, 2006). Aynı şekilde, işiten annenin işitme yetersizliği olan çocuğunun dil edinimi için kritik dönem olan “0-3” yaşta işaret dilini öğrenmesi, çocuğun ileriki dönemlerinde yaşayacağı dil ile ilgili problemleri azaltacağı ve anne çocuk arasındaki bağı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Marschark vd., 2002). Bu etki, annenin işiten veya işitmeyen olmasından çok işaret dilini iyi şekilde kullanıp kullanmadığına bağlı olarak değişmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, annenin medikal durumu değil, çocuğuna sağladığı destekleyici dil ortamlarının çocuğunun dil ve dille ilişkili tüm becerilerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Buna rağmen, okuma ile ilişkili anne baba davranışlarına yönelik herhangi bir deneysel çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Belirgin bir şekilde görüldüğü üzere, okumaya etki eden faktörler oldukça karmaşıktır. Bu yüzden okuma performansını hem işiten hem de işitmeyen çocuklar için sadece tek bir yordayıcı üzerinden düşünmek yanlış olacaktır. Ayrıca, çocuğun içinde bulunduğu çevresel faktörler ve çocuğun ilk ve ikinci dili öğrendiği çevre de çocuğun okuma performansına etki etmektedir (Marschark vd., 2002). Örneğin, Wilbur (2000) yaptığı çalışmada, işiten anne babanın işitme yetersizliği olan çocuklarının, işitmeyen anne babaların işitme yetersizliği olan çocuklarına göre daha iyi bir sözel dil ve dudak okuma becerilerine sahip olduğunu fakat bu becerilerin onların okuma yazma başarılarını yordamada yetersiz olduğunu bulmuştur. Diğer yandan, işitme yetersizliği olan çocuğa, çocuk metni okumaya geçmeden önce işaret dili ile açıklama yapılmasının onun okuma performansını desteklediğine dair bulgular da vardır (Singleton, Supalla, Litchfield ve Schley, 1998). Bu önemli öneriye rağmen, işaret dili ile sözel dilin sözcük bilgisi ve dil bilgisel yönden birbirine paralel iki dil olmadığının bilinmesi bu faktörün okuma üzerindeki etkisini anlamamızı zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, sözel dil ile okuma yazma arasında birbirini destekleyen bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Fakat okuma ve yazma süreçlerine etki eden faktörler birden

fazla ve karmaşık olduğu için işitme yetersizliği olan çocukların okuma yazma performans düşüklüğünü sadece sahip oldukları işitme engeline bağlayabilmek pek mümkün görünmemektedir.

Okuma Becerisi ve İşitme Yetersizliği

Çocuğun çevresi; genellikle aynı dili konuşan, birbirini aynı dille anlayan, aynı dille yazan ve aynı dille okuyan insanlarla çevrilidir. Bu duruma örnek olarak çocuğun ileriki yaşlarındaki okuma becerilerini etkileyen en önemli etkinliklerden biri olan ebeveynlerin çocuklarına okudukları hikâyelerden yola çıkacak olursak (Andrews ve Taylor, 1987; Maxwell, 1984), bu tür etkinliklerin sadece çocuğu okumaya motive etmekle kalmadığını aynı zamanda okuma için temel olan sözcük bilgisi, yaşadığı çevreye dair bilgi ve konuşulan dile ait bilgiyi de çocuğa sağladığı görülür. Genellikle, okur yazar her ebeveynin çocuğuna sesli bir şekilde kitap okuması aslında her kültür ve zamanda doğal bir insan davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple ki çocuğun konuşulan dil ile basılı materyallerden okunan dil arasındaki bağlantıyı fark etmesi daha erken çocukluk yıllarına dayanır. İşiten ve işitme yetersizliği olan çocuklar erken yaşlardan başlayarak çevrelerindeki yazıları fark etmeye başlarlar, fark ettikleri yazıları yaşamın çeşitli dönemlerinde çeşitli amaçlarla kullanırlar. Böylece okur yazar olarak gelişimlerinin ilk adımını atarlar (Girgin, 2005b).

Daha erken çocukluk yıllarında tanışılan okuma becerisi, tüm akademik becerilerin merkezinde bulunan, yazılı metni çözümleme, çözümlenen metni önceki bilgi ve deneyimlerle bağdaştırarak anlam çıkarmayı gerektiren karmaşık bir beceridir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012; Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2014; Rego, 2006). Okuma becerisinin ilk basamağı, kâğıtta veya elektronik bir cihazın ekranında bulunan işaretleri (yazılı sembolleri) ayırt edebilme becerisini içerir. Bu yazılı semboller bir anlam ifade etmese dahi çocuğun bunu resimden veya ekrandan ayırt edebilmesi okuma becerisi için bir ön koşuldur.

Daha sonraki basamakta, çocuk yazılı sembollerle sesleri ilişkilendirmektedir. Bu doğrultuda başarılı bir okumanın ön koşullarından biri sahip olunan ses bilgisinin varlığıdır. Ses bilgisel beceriler; ses bilgisel farkındalık ve harf ses bilgisi gibi becerileri içerir (Marschark ve Spencer, 2002; Mutur, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004). Ses bilgisel becerilerin içinde yer alan ses bilgisel farkındalık, sesbirimlerine karşı duyarlılığı ifade eder (Marschark ve Spencer, 2002; Smith, 2004; Stewart ve Clarke, 2003). Kısaca,

ses bilgisel farkındalık konuşma seslerinin yeniden yapılandırılmasıdır ve okumayı öğrenmek için en gerekli becerilerden biridir (Smith, 2004).

Bir önceki basamakta yazılı sembolleri seslerle ilişkilendiren çocuk, sesleri bir araya getirerek biçimbirimleri (morfemleri) oluşturur. Bir dizi yazılı sembolün bir araya gelerek biçimbirimleri oluşturduğunu ve çocuğun bu biçimbirimleri tanıdığı var sayılırsa daha sonraki basamak ise, biçimbirimler ile anlam arasındaki bağlantıyı kurabilmesi ve zihinsel sözlüğünü oluşturması olacaktır. Özellikle, işitme yetersizliğinden etkilenen çocukların bu basamakta en fazla zorlandığı kısım bir sözcüğün birden fazla anlamı olma durumunda, zihinsel sözlüklerinde sözcüğün sadece somut anlamının bulunmasıdır (Marschark, 2007).

Konuşulan dile hâkim olan çocuklar, biçimbirimlerden sözcükler ve sözcüklerden cümleler üretirken hem biçimbirim hem de sözdizimi bilgisini kapsayan biçim-sözdizimsel kuralları kullanırlar. Bu kurallar çocuğun sözcüğün asıl anlamından daha fazlasını öğrenmesine ve kullanmasına yardımcı olur. Kullanılan sözcüklerin ifade ettiği anlamın anlaşılmasını kolaylaştıran bir diğer basamak ise olay akışıdır. Çocuk metindeki sözcükleri anlamlandırırsa bile metindeki düşünceler anlamlı bir bütün oluşturmuyorsa çocuk okuduğunu anlayamaz. İşiten çocuklar genellikle, olay akışına sadık kalarak duygu ve düşüncelerini organize etmeyi diğer insanların düşünce ve olayları betimlemesini gözlemleyerek öğrenir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, sözel dil becerileri ve okuma arasında güçlü bir ilişki vardır. İşiten çocukların genellikle sözel dil ve okumayla ilişkili becerileri daha kolay şekilde öğrenmesinin nedeni çevresinde kullanılan sözel dile en erken yaşta erişebilmesiyle ilgilidir. Dört yaşından önce bir dili öğrenmek, ilerideki tüm okuma yazma ile ilgili yaşantılarda kolaylık sağlamaktadır. Dil becerilerinde yaşanan bir aksaklık dil ile ilişkili tüm becerileri etkilemektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların çoğunun sözlü dil ediniminde yaşadığı gecikmeler okumayı öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukları en iyi ifade edebilen durumdur (Mayer ve Wells, 1996). Fakat okumaya etki eden durum ve faktörler oldukça karmaşıktır. Bu yüzden okuma hem işiten hem de işitmeyen çocuklar için sadece tek bir durum veya faktör üzerinden açıklanamaz (Marschark vd, 2002). İşitme yetersizliği olan çocukların; ses bilgisel farkındalık, sözcük çözümleme, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve okuduğunu anlama ile ilişkili okuma problemleri alt başlıklarda açıklanmıştır.

Ses Bilgisel Farkındalık ile İlgili Problemler

Ses bilgisel beceriler, doğru okuma becerisi edinebilmek adına çok önemli olan ses bilgisel farkındalık, harf ses bilgisi gibi becerileri içerir (Marschark ve Spencer, 2003; Muter vd., 2004). Ses bilgisel farkındalık okuyucuların konuşulan dil ile yazılı harfler arasında bağlantı kurmasıdır (Marschark ve Spencer, 2003; Smith, 2004; Stewart ve Clarke, 2003). Ses bilgisel farkındalık konuşma seslerinin yeniden yapılandırılmasıdır ve okumayı öğrenmek için en gerekli becerilerden biridir (Smith, 2004).

İşiten yaşlılarının altında sözel dil performansı sergileyen işitme yetersizliği olan bireylerin ses bilgisel bilgi ve beceri düzeyleri sınırlıdır (Güldenoğlu vd., 2014; Smith, 2004). Ses bilgisel becerileri zayıf olan çocuklar sözlü ve yazılı dil arasında ilişki kurmada, harflerin ses karşılıklarını kodlama ve hatırlamada, kodları bir araya getirerek sözcükleri doğru ve otomatik okumada zorlanırlar (Baydık, 2002). Dilin sesbilgisi alanındaki yetersizliklerin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma hataları yapmalarına yol açtığı bilinmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrencilerin iki harfin farklı olup olmadığını ayırmada yaşadığı sıkıntılar onların sözcüğü anlamlandırmalarını ve kavramları öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir (Güldenoğlu vd., 2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin ses bilgisel becerilerinin zayıf olması okuma öğrenirken dudak okuma ve yazı birimlerden edindikleri bilgiler ile sınırlı olmasına da bağlıdır. Bu yaşantı eksikliği onların ses bilgisel farkındalık, kelime çözümleme, akıcılık, okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığını da olumsuz etkilemektedir (Marschark ve Spencer, 2003).

Gutierrez-Sigut, Vergara-Martinez ve Perea (2017) yaptıkları araştırmada doğuştan işitme yetersizliği olan yetişkinlerin kelime çözümleme sırasında kullandıkları sesbilgisel bilgilerin otomatikliğini araştırmışlardır. Çalışma sonunda araştırmacılar doğuştan işitme yetersizliği olan yetişkinlerin görsel olarak tanıdığı sözcüklerde otomatikleşmiş olarak sesbilgisel kodlama yapabildiklerini ortaya koymuştur. Fakat okuma sırasında tanımadıkları heceleri çözümlerken işitenler gibi sesbilgisel bilgilerini otomatik olarak kullanamadıkları görülmüştür.

Görüldüğü üzere, sesbilgisel beceriler okuma için en gerekli dil becerilerdendir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin ses bilgisel becerilerde yaşadıkları problemler onların diğer okuma becerilerindeki performansına da etki etmektedir.

Kelime Çözümleme ile İlgili Problemler

Kelime çözümleme, harf ses ilişkisine dair okuyucunun önceki bilgisini okuduğu metinde kullanarak yazılı sembollerini okurken çözümlemesidir (Mayberry del Guidice ve Lieberman, 2011). Okuyucunun kelimeleri çözümleyebilmesi için harflerin seslerine ya da adlarına ilişkin bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu özel bilgilerin kazanımı ise dil ediniminden önce oluşmuş işitme kaybından olumsuz etkilenir (Güldenoğlu vd., 2014).

İşiten çocuk, sözcüğü çözümlerken işitsel deneyimlerinden yararlanır ve bu deneyimlere ek olarak işitme yetersizliği olan akranlarından daha fazla okuma etkinliğinde yer alırlar. Okuma etkinliklerinin işiten çocuklara sağladığı pratik yapma imkânı onların kelime çözümleme hızlarına olumlu etki etmektedir (Perfetti, 1985). Bu deneyim ve pratik yapma imkânı, işiten çocukların harf kombinasyonlarına aşinalığını arttırmakta ve metindeki heceleri ve sözcükleri tanımasını kolaylaştırmaktadır. Duruma işitme yetersizliği olan çocuklar açısından bakıldığında ise, bazı araştırmaların (Fischler, 1985; Kelly, 1995) bulguları işitme yetersizliği olan okuyucuların okuma ile ilgili yaşantı eksikliğinin onların çözümleme becerilerine olumsuz etkilediğini göstermektedir. İşitme yetersizliği olan okuyucuların kelime çözümleme becerileri incelendiğinde, işiten akranlarıyla benzer hata ortalamalarına sahip oldukları ancak kelime çözümleme hızlarının işiten akranlarına kıyasla daha zayıf olduğu görülmektedir (Güldenoğlu vd., 2014; Wauters, Tellings, Bon ve Mak, 2007). İşitsel deneyim eksikliğinden dolayı işitme yetersizliği olan okuyucular aşına olmadıkları sözcüğün metindeki yazılı halini ses bilgisel olarak çözümlemede işiten akranlarına kıyasla başarısız olmaktadır. Çünkü ses bilgisel çözümleme için gerekli olan ses bilgisel farkındalık işitme yetersizliği olan okuyucuda işitme kaybından dolayı yeterince gelişmemiş durumdadır (Kargın ve vd., 2011). Sese erişimi olmayan veya kısıtlı erişimi olan işitme yetersizliği olan okuyucuların yetersiz sözcük tanıma becerileri ve sözel dille ilişkili deneyimlerinin azlığı onların okuma akıcılığını olumsuz etkilemektedir (Emerson, 2010). Sözcük çözümlemedeki yetersizlikleri işitme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin okuma sürecinde metnin anlamına odaklanmaktan çok kelimeleri çözümlemeye vakit ayırmasına yol açmakta ve gerekli ses bilgisel bilgi ve becerilere sahip olsalar dahi bu bilgi ve becerilerini okuma sürecine yansıtamamalarına sebep olmaktadır (Güldenoğlu vd., 2014; Miller, 2006).

Kargın ve arkadaşları (2011), beş farklı yazı sisteminde okuma yapan dil ediniminden önce oluşan işitme kaybına sahip katılımcılar ile işiten katılımcıların kelime çözümleme becerilerindeki farklılıkları araştırmışlardır. Araştırmacılar işitme yetersizliği

olan öğrencilerin şeffaf yazıma sahip Türkçe’de ve Almanca’da şeffaf yazıma sahip olmayan Arapça’da, İbranice’de ve İngilizce’de okuma öğrenen öğrencilerden daha iyi sözcük okuma becerilerine sahip olmalarını beklemişler ancak sonuçlar bu beklentiyi karşılamamıştır. İşitme kaybı olan öğrenciler Almanca, İbranice ve İngilizce’de akranlarına benzer sözcük okuma becerileri sergilerken Arapça ve Türkçe’de okuma öğrenenler akranlarından daha başarısız olmuşlardır. Araştırmacılar işitme yetersizliği olan öğrenciler için yazı sistemlerinin özelliklerinin dışında faktörlerin etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2014) işitme yetersizliği olan okuyucuların kelime çözümleme becerilerinde işiten okuyuculara göre daha yavaş olmakla birlikte benzer hata ortalamalarına sahip olduğunu bulmuşlardır. Kelime çözümleme becerisi okuma akıcılığı açısından önemlidir. Sözcükleri doğru ve otomatik çözümleyemeyen öğrenciler akıcı okuyamazlar. Bu nedenle işitme yetersizliği olan öğrenciler okuma akıcılığında akranlarına göre yetersizdirler (Dockery, 2013; Smith, 2004).

Okuma Akıcılığı ile İlgili Problemler

Okuma akıcılığı, okuyucunun yazılı metinlerde karşılaştığı sözcükleri tanımada olabildiğince hızlı olup kelimelerin anlamına doğru olarak ulaştığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Marschark ve Spencer, 2003). Okuma akıcılığı becerisine sahip olan çocuk, sözcük tanımada daha az enerji sarf ettiği için daha çok okuduğu metne ve okuduğu metnin anlamına odaklanır (Dockery, 2013; Marschark ve Spencer, 2003; Therrien, 2004).

Araştırmalarda genellikle sesli okuma performansları ölçülse de, okuma akıcılığı sessiz okuma sürecinde ve metnin eş zamanlı olarak işarete dönüştürülmesi sürecinde de değerlendirilmektedir. Taylor (2006), sessiz okumanın sözcüklerin sesletimi yapılmadığından dolayı daha akıcı olduğunu belirtmiştir. Easterbrooks ve Huston (2008), işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılığını işaretle (okunulan metnin eş zamanlı işarete dönüştürülmesi) değerlendirilmesini tartışmaya açmış ve okuma akıcılığını işaretle ölçen bir okuma aracı geliştirmiştir. Geliştirdikleri ölçme aracıyla ölçtükleri okuma akıcılığı ve kelime cümle anlama arasında yüksek bir ilişki elde etmişlerdir. Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılıklarından söz ederken sözü edilen ölçüm türlerinin kullanıldığı bir çalışmaya ulaşamadığından

okuma akıcılıklarına ilişkin bilgiler sesli okuma akıcılığı performanslarına dayalı olarak verilmiştir.

İşitme yetersizliği olan okuyucular, metin okurken sözcükleri doğru ve hızlı hatırlamada problemler yaşarlar (Tiryaki, 2017). Pek çok araştırmada (Albertini ve Mayer, 2011; Harris ve Beech, 1998; Merrils, Underwood ve Wood, 1994). işitme yetersizliği olan bireylerin sözcük tanıma becerilerinin işiten öğrencilere kıyasla daha yetersiz olduğu bulunmuştur. Sözcük tanımadaki performans düşüklüğü işitme yetersizliği olan bireylerin okuma becerilerini otomatikleştirmesini olumsuz etkilemektedir (Marschark ve vd., 2002).

Çözümleme becerilerinde daha fazla çaba harcayan okuyucuların akıcı okuması ve okuduğunu anlaması zorlaşır (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okumada yaşadıkları bir diğer sorun da okuduklarını anlamlandırmada güçlük yaşamalarıdır. Okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüğü nedenlerinden biri okuma akıcılıklarındaki yetersizlik (Easterbrooks ve Huston, 2008; Schirmer, Therrien, Schaffler ve Schirmer, 2009) olmakla birlikte, işitme yetersizliği olan bireylerin sözel dilin diğer bileşenlerindeki yetersizlikler de bu durumun nedenlerindendir.

Sözcük Bilgisi ile İlgili Problemler

Sözcük bilgisi, kavramları bağlam içinde anlamlandırmayı ve yeni bilginin var olan bilgiyle birleştirilmesini sağlar. Okuma ise sözcük dağarcığı için gerekli olan kaynağı okuyucuya verir (Smith, 2004; Stewart ve Kluwin, 2001). Okunulan metinden çıkarım yapılmasını sağlayan, okunulan metni yorumlamaya yardımcı olan ve zihinde bir anlam oluşturan tüm sözcükler okuyucunun sözcük dağarcığını oluşturur (Dockery, 2013). Bu çerçevede okuyucunun sahip olduğu sözcük bilgisinin, okuma performansını etkileyen bir diğer unsur olduğu söylenebilir.

İşiten çocuk okuma yaparken anlamını bilmediği sözcüğü sözel dil yaşantısından yararlanarak anlamlandırır. Sözcük dağarcığı değerlendirmelerinde iyi bir performans sergileyen birey okuduğunu anlama değerlendirmelerinde de genellikle iyi bir performans sergiler. Çünkü çocuk okuma yaparken anlamsız gelen sözcüğü, sözel dildeki sözcük bilgisine dayanarak anlamlandırmaya çalışır ve sözcük dağarcığını geliştirir (Smith, 2004).

İşitme yetersizliği olan bireyin sözcük dağarcığı gelişimi ise aynı işiten akranları gibidir (Blamey, 2003). Ancak işitme yetersizliği olan bireylerin sözcük dağarcık düzeyi, işitme kaybının tanılanma yaşına göre farklılık göstermektedir. Altı aydan önce tanılanıp cihazlandırılan işitme yetersizliği olan çocuğun sözcük dağarcığı düzeyi, daha geç tanılanıp cihazlandırılan çocuğa göre daha yüksektir. Buna rağmen, tanı yaşı fark etmeksizin işitme yetersizliği olan bireyler işiten akranlarıyla karşılaştırıldıklarında daha sınırlı sözcük bilgisine sahiptir (Connor, Hieber, Arts ve Zwolen, 2000; Marschark vd., 2002; Paul, 2003).

Sözcük bilgisinin sınırlılığı işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma süreçlerine olumsuz etki eder. Çünkü kelimeleri anlamlandırabilmek, anlamsal ilişki kurabilmek ve metinden çıkarım yapabilmek için gelişmiş bir sözcük dağarcığı ile zengin bir yaşam deneyimi gerekmektedir (Güldenöglü vd., 2014; Kyle ve Cain, 2015; Jackson, Paul ve Smith, 1997). İşitsel yaşantısı sınırlı olan işitme yetersizliği olan çocuklar, okudukları metinlerde aşina oldukları sözcükleri, soyut ve aşina olmadıkları sözcüklere nazaran daha kolay anlamaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklar sözcüğün anlamını bulmak için metin veya cümle bağlamından yararlanmakta, bu yüzden de tek başına verilen sözcüklerin ifade ettiği anlamları bulmakta daha çok zorlanmaktadır. Eğer okuduğu metindeki sözcük birden fazla anlama sahipse metindeki bağlama uygun olan sözcüğü bulmakta zorlanmakta ve bu zorlanma, metnin ana konusunu anlamada problemlere yol açmaktadır (Marschark, 2002).

Okuma esnasında, sözcükleri anlamlandırırken zorlanan çocuk, metni anlamlandırmak için daha fazla bilişsel çaba sarf etmektedir. Sözcük sınırlılığı ayrıca metindeki dil bilgisel süreçleri de anlamlandırmayı kesintiye uğratmakta ve işitme yetersizliği olan çocukların okumanın dil bilgisel yönüyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır.

Sarchet ve diğerleri (2014), işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin sözcük dağarcığını Peabody Resim Kelime Testi ile ölçümlemiş ve sözcük dağarcığı ile farklı değişkenlerin ilişkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda, işiten ortaokul öğrencilerinin hem cihaz hem de koklear implant kullanan işitme yetersizliği olan öğrencilerden çok daha geniş bir sözcük dağarcıkları olduğu vurgulanmıştır. İşitme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin sözcük dağarcığı puanları ile okuduğunu anlama ve sözel becerilerden aldığı puanlar arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Görüldüğü üzere, sözcük bilgisi okuma performansını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Sözcük dağarcığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki

düşünüldüğünde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığının sınırlı olması onların okuduğunu anlama performansını olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuduğunu Anlama ile İlgili Problemler

Dil becerileri, okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir (Sümer vd., 2017). İşitme yetersizliğinden etkilenen çocukların dil gelişimlerinin yavaş olması, dili kullanma ve anlamada sahip oldukları yetersizlikler okuduğunu anlama düzeylerini ve buna bağlı olarak onların akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013). Okuduğunu anlama becerisi yaşla beraber gelişen bir beceri olmasına rağmen (Donin, Doehring ve Browns, 1991; Wauters vd., 2007), işitme yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanların, işiten akranlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin lise düzeyinde okullardan mezun olduklarında ancak 4. sınıfa giden işiten bir çocuğun okuduğunu anlama seviyesine kadar gelebildiği belirlenmiştir (Dockery, 2013; Kyle ve Cain, 2015; Traxler, 2000).

İşitme yetersizliği olan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerine;

- a) ses bilgisel farkındalık (Luckner ve Hadley, 2008; Perfetti ve Sandak, 2000),
- b) sözcük okuma becerisi (Brown ve Brewer, 1996; Kelly, 1995; Schaper ve Reitsma, 1993),
- c) sözdizimsel bilgi (Gaustad ve Kelly, 2004; Kelly, 2003; Miller, 2000),
- d) işaret dilini anlama (Spencer ve Marschark, 2010),
- e) sözcük dağarcığı (Hermans, Ormel, Knoor ve Verhoeven 2008),
- f) önceki bilgi ve deneyimler (Andrews, Winograd ve DeVille, 1994) ve
- g) üst bilişsel farkındalık (Banner ve Wany, 2010; Paul, 2009; Schirmer, 2003;

Spencer ve Marschark, 2010) düzeylerinin etki ettiği düşünülmektedir.

Ses bilgisel farkındalık becerisi, okuduğunu anlama becerisini dolaylı olarak yordayan önemli bir faktördür (Gaustad, 2000; Makaroğlu, 2012). Ses bilgisel farkındalıkları zayıf olan öğrenciler sözcükleri çözümleme güçlük yaşamakta ve okudukları metnin anlamından bu nedenle uzaklaşmaktadırlar (Güldenoğlu vd., 2014). Özellikle dil ediniminden önce meydana gelen işitme kaybına sahip çocuklarda dilin ses bilgisel yapısında yaşanan problemler ve sözcük çözümlemede gözlenen başarısızlık

onların okuduğunu anlama becerilerine olumsuz etki etmektedir (Kargın vd., 2012; Sümer vd., 2017).

Okuyucuların okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olan kelime çözümleme becerisi ile ilgili olarak Güldenoğlu ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, işitme yetersizliği olan bireylerin kelimeleri anlamlandırma ve kelimelerin arasındaki anlamsal ilişkiyi bulmayla ilgili becerilerde düşük bir performans sergilemelerini onların okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları açıklayabilecek bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca, işitme yetersizliğinden etkilenen bireylerin okudukları metindeki kelimeleri doğru okusalar dahi çözümlenen kelimeleri birbiriyle ilişkilendirerek metnin tamamını anlamada ve metinden çıkarım yapmada zorlandıkları belirlenmiştir. Sümer, Kargın ve Güldenoğlu (2017), yaptıkları çalışmada ise işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcükleri anlamsal olarak işleme becerilerini işiten akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırmada, 24 ilişkili kelime ve 24 ilişkisiz kelime çiftinden oluşan bir işlem sonunda toplanan verilerin analizinde kelimelerin anlamsal olarak doğru işlenmesinde işiten öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sözcük dağarcığı ise, işiten ve işitme yetersizliği olan çocuklarda okuduğunu anlamayı yordayan en önemli değişken ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için bir ön koşuldur (Wauters, vd., 2007). Sözcük dağarcığı değerlendirmesinden iyi sonuçlar alan bireylerin okuduğunu anlamada da iyi performans göstermesi beklenir (Paul, 2003; Wauters vd., 2007). İşitme yetersizliği olan okuyucuların ise sözcük dağarcığı ve basit kavram bilgisi gelişiminde gecikmeler görülür (Connor vd., 2000). Fakat sözel dilin ve işaret dilinin birlikte kullanımının sözcük bilgisine olumlu etki ettiği ve okuma becerilerini desteklediği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Brasel ve Quigley, 1977; Schlesinger ve Meadow, 1972). Örneğin, yapılan bir araştırmada işiten anne babaya sahip işitme yetersizliği olan ve hem sözel dili hem de işaret dilini kullanan çocukların Stanford Başarı testinin kelime anlama ve paragraf anlama alt testlerinden aldıkları puanların sadece işaret dilini kullanan çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Brasel ve Quigley, 1977; Schlesinger ve Meadow, 1972). Bu önemli bilgiye rağmen, işitme yetersizliği olan okuyucuların sözcük bilgisi gelişiminin işiten akranlarına kıyasla daha yavaş olduğu söylenebilir. Akıcı bir şekilde okuduğunu anlamak için okuma sırasında metindeki sözcüklerin anlamına ulaşmak için çaba harcamak yerine sözcüklerin anlamına otomatik bir şekilde ulaşılması gerekir. Otomatiklik, fazla zihinsel çaba gerektirmeden, hızlıca yapılan işlemleri ifade etmektedir ve araştırmalar göstermektedir ki işitme

yetersizliği olan okuyucuların okumayla ilgili deneyimlerinin sınırlı olması da onların okumada otomatikleşmesini olumsuz etkilemektedir (Fischler, 1985; Kelly, 1995).

Okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir başka değişken olan bireyin deneyimlerini ve önceki bilgisini metinde kullanma durumu ise, metinle okuyucu arasında bir etkileşim olarak tanımlanabilir. Okuma yapan bir birey, önceki yaşantısına ait bilgi ve deneyimlerini, içinde yaşadığı dünyadaki durumları, o ana kadar okuduklarını ve beklentilerini metni anlamlandırmak için kullanır (Güldenoğlu vd., 2014; Schirmer ve Williams, 2003; Smith, 2004). Kullanılan bu geçmiş bilgi ve deneyimler okuduğunu anlamaya doğrudan etki eder (Girgin, 2005a; Recht ve Leslie, 1988; Uzuner, vd., 2011).

Öte yandan, işitme yetersizliğinden etkilenen bireylerin okumayla ilişkili deneyimleri artsa bile okumaya dair herhangi bir strateji geliştirememektedir (Güldenoğlu vd., 2014). Ancak bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumu ile okuduğunu anlama arasında da güçlü olumlu bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu strateji eksikliğinin de işitme yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama performanslarını olumsuz etkilediği düşünölmektedir (Spencer ve Marschark, 2010). Çünkü okuduğunu anlama becerisi okuyucunun okuma amacı ve ihtiyaçlarından da etkilenmektedir (Smith, 2004). Sonuç olarak, bireyin okuduğunu anlama performansına birçok farklı faktör etki etmekle beraber bu faktörlerin hepsi birbiriyle ve bireyin dil gelişim ile okuryazarlık düzeyi ile ilişkilidir.

Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki

Okuma dile ait diğer tüm becerilerle yakın bir ilişki içerisindedir. Okuma ve dinleme ile dış dünyayı anlamlandıran birey, konuşma ve yazmayla dünyaya ait beklentilerini ve izlenimlerini aktarır (Arıcı ve Taşkın, 2019). Özellikle akademik yaşamdaki her faaliyet okuma ve yazmanın en az biriyle ilişkilidir (Uğur, 2018). Okuma ve yazma işleminin her ikisinde de yazılı metinde oluşturulan bir anlam söz konusudur (Schirmer, 2000).

Okuma ve yazma her dönemde ve her toplumda oldukça önemlidir (Koç, 2012). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli kısmını oluşturan okuma yazma, iş ve meslek yaşamında da en önemli gerekliliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Şenol, 2001). Öğrencilere istendik düzeyde okuma yazma becerisinin kazandırılması eğitim sistemimizde önemle üzerinde durulan konulardan bir tanesidir. Günümüz dünyasının her

alanında bir gereklilik olarak karşımıza çıkan okuma yazma becerileri anadili öğretiminin de temel unsurlarından biridir.

Temizyürek ve Çevik (2017) dil becerilerinde yetkinlik sağlanabilmesi için dile ait tüm becerilerin bütünlük içinde öğretilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, okuma ve yazma sözel dil becerileri ile ilişkilidir. Sözel dil becerileri ile yazılı dil becerileri arasındaki ilişki temelden ve karşılıklıdır (Harris ve Sipay, 1971; Akt. Arıcı, 2018).

Okuma ve yazma çok farklı özellikleri olan gelişimsel beceriler olmakla beraber her ikisi de analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren becerilerdir (Harris ve Sipay, 1971; Akt. Arıcı, 2018). Bu iki beceri de yazılı dille ilişkili olduğu için gelişimleri bazı ortak bilgilere dayanır. Her iki beceride; ön bilgi, metin yapısı bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, biçimbirim ve söz dizimi bilgisi gibi ortak yetkinlikleri gerektirir (Uğur, 2018). Aynı zamanda her iki becerinin de sosyal beceri olduğunu vurgulayan Shanahan'a (1990) göre, okuma yapan birey okuduklarından etkilenir, yazar ise başkalarını etkilemek için yazar.

Okuma sürecini yazma süreçlerini kullanarak açıklayacak olursak yazmanın ilk basamağı olan ne yazacağının kurgulandığı "planlama evresinde" okurlarda okumadan önce bir amaç belirleyip metni anlamak için mevcut bilgi birikimlerini ve deneyimlerini aktifleştirirler. Yazmanın diğer bir aşaması olan "taslak oluşturmada" yazar yazacağı yazının iskeletini oluşturur. Okur ise, okumaya başladığında metin hakkında bilgi veren ve onu daha fazla okumaya yönelten fikirleri edinmeye başladığı zaman, metin hakkında bir taslak oluşturmaya başlar. Yazmanın gözden geçirme basamağında ise, yazarlar hedef kitlelerine göre yazdıklarını düzenlerken okurlar ise, zihinlerinde metnin anlamını düzenlerler. Yazmanın son basamağı olan yayımlama evresinde ise, hem yazar hem de okuyucu son ana kadar geldiği tüm aşamaları değerlendirir (Uğur, 2018).

Graham ve Hebert (2010; 2011) çalışmalarının sonucunda yazma öğretiminin öğrencilerin kelime okuma becerilerini ve okuma akıcılığını artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca, çok ögeli yazma eğitim programlarını uygulamanın öğrencilerin okudukları metni anlama düzeyini geliştirdiğini ve yazma miktarlarını artırdığını belirtmişlerdir (Akt. Uğur, 2018).

Falk-Ross (2001) eleştirisel okuma yazma çalışmalarının yer aldığı araştırmasında okuma ve yazmanın ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, okuduğunu anlama problemleri yaşayan bazı öğrencilerin yazılı ürünlerinde organizasyon, niceliksel ve niteliksel yönden problemlere sahip olduğunu saptamıştır. Uğur (2018) ise yaptığı

çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda okuduğunu anlama performansı ile yazma başarısı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca, Shanahan (1980) okuma yazma ile ilgili araştırmaları incelediği çalışmada, okuma başarısı ile yazma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Tierney (1983, Akt. Shanahan, 1980), iyi okuyucuların aynı zamanda iyi yazdıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, bu özelliğin tüm çocuklar için geçerli olmayacağını da altını çizmiştir.

Yazma ve Yazma Süreci

Okuma dışında diğer yazılı dil becerisi biri olan yazma; motor bir etkinlik olmanın ötesinde yazarın önceki bilgilerini, deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, bir araya getirmesini ve paylaşmasını sağlayan ve planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve yayımlama olmak üzere döngüsel 4 aşamadan oluşan bilişsel bir süreçtir (Brokop ve Persall, 2009; Richards ve Renandya, 2008; Sharp, 2016; Scott-Weicha ve Yaden, 2016). Yazmanın amacı, bireyin kendisini doğru ve etkili bir biçimde yazılı ifade etmesidir (Akyol, 2006; Demirel ve Şahinel, 2006; Tompkins, 2004; Yıldız, 2006) .

Sözel dil gelişimi ve okuma yazma birbirine bağlı ve birbirinden etkilenen gelişim alanlarıdır. Bu sebeple, kendini ifade etme becerilerinden biri olan yazma becerisi, okuma gibi, sözel dil gelişiminin tüm alt bileşenlerinin gelişiminden etkilenir (Tompkins, 2004).

Yazma sürecinin tüm aşamaları, yazının içerik düzenini desteklediği gibi kelimeleri doğru yazma, kelimeleri cümlede uygun olarak kullanma, ekleri eksiksiz ve doğru yazma gibi yazılı ürünün mekanik düzeninin gelişimine de hizmet etmektedir (Efe ve Karasu, 2017). İşitme yetersizliği olan çocuklar işiten akranlarıyla aynı gelişimsel sırayla yazılı ifade becerilerini geliştirmekte ancak yazma sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadırlar (Girgin ve Karasu, 2007; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Schley ve Albertini, 2005; Wolbers, 2007; Wolbers, Dostal ve Bowers, 2012). Bu doğrultuda, aşağıdaki alt başlıklarda işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma problemleri, yazılı ürünlerinin özellikleri ve var olan yazma performansları yazma sürecinin aşamaları dikkate alınarak açıklanmıştır.

Yazma Süreci

Planlama ve Taslak Yazma

Yazma sürecinin ilk aşaması olan planlama evresi, öğrencileri yazmaya motive etmek için sınıf içi ve dışındaki etkinlikleri içermektedir. Bu evrede, yazının konusu ve amacı açıklanır ve yazının iskeleti oluşturulur. Ardından yazılacak metin türü paylaşılır ve yazılacak konu hakkında beyin fırtınası, görsel materyaller, tablolar gibi etkinlik ve materyallerden yararlanılır (Richards ve Renandya, 2008).

Taslak yazma aşamasında ise, öğrenciler planlama aşamasında geliştirdikleri, duygu ve düşüncelerini denemeler yaparak, okuyanların dikkatini toplamaya yönelik nelerin kullanılabileceğini belirleyip, yazılı metinlerine yansıtmaya çalışırlar (Karasu ve Girgin, 2007; Karasu ve Uzuner, 2018). Bu aşamada noktalama ve yazım hatalarına dikkat edilmeyip öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarabilmesine önem verilir (Marchisan ve Alber, 2001). Yazı içeriği son halini alıncaya kadar taslak yazma ve gözden geçirme aşamalarındaki döngü devam eder (Graham ve Sandmel, 2011).

Yapılan araştırmalar ise, işitme yetersizliği olan bireylerin fikirlerini organize etmede zorlandıkları, yazmayı planlamada güçlük çektiklerini ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir (Hallahan ve Kauffman, 1994; Schirmer, 2000). Bu doğrultuda, işitme yetersizliği olan bireylerin son derece yetersiz yazı planları oluşturdukları söylenebilir. İşitme yetersizliği olan bireylerin duygu ve düşüncelerini denemeler yaparak toparlamada ve yazılı ürünlerinde neleri nasıl paylaşacaklarına dair önceden bir planlama yapamadıkları belirtilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 1994; Polloway ve Patton, 1993; Schirmer, 2000).

Gözden Geçirme ve Düzeltme

Yazılı ifade becerisinin geliştirilmesinde amaç; öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonunu artırmak, yazma becerisinde kendi kendini değerlendirebilmesini sağlayarak gerekli düzeltmeleri bağımsız yapabilen bireyler yetiştirmektir (Özdemir ve Özbay, 2016). Yazma sürecinin bir aşaması olan gözden geçirme ve düzeltme aşaması, yazarın oluşturduğu metindeki hataları kendi kendine bulup düzeltebilmesini içerir. Bu aşamada, öğretmen öğrencilerin yazı hatalarına doğrudan müdahale etmez (Christensen,

2000; Cunningham ve Allington, 2003; Gunning, 2003; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002).

Yazma sürecinin gözden geçirme ve düzeltme aşamasında yazar; yazdığı yazının mantıksal bağı ve akışından bir parça daha emin olmak için yazdığı yazıda tekrar çalışır, okuyucu kitlesine tekrar odaklanır, vermek istediği mesajı verip vermediğini kontrol eder ve gerekli düzenlemeleri yapar (Brokop ve Persall, 2009). Yazı düzeltme çalışmaları, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinin gelişimi için fırsatlar sağlar (Efe ve Karasu, 2017). Ayrıca yazma sürecinin ilk basamaklarında oluşmuş yazma hataları, yazma sürecinin gözden geçirme ve düzeltme aşamasında yapılan bireysel yazı düzeltme çalışmalarıyla azaltılabilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, işitme yetersizliği olan öğrenciler yazmanın gözden geçirme ve düzeltme aşamasında metinlerinin içeriğini zenginleştirme ve metinde yaptıkları hataları saptayarak düzeltmede problemler yaşarlar. Bu öğrenciler, metnin içeriğinden daha çok yazmanın mekanik özelliklerine odaklanırlar (Albertini, Marschark ve Kincheloe, 2015; Graham, MacArthur ve Schwartz, 1995). Gormley ve Sarachan-Deily'e (1987) göre, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaptıkları yazım hatalarını tek başlarına düzeltmeleri beklenemez. Crawford, Lloyd ve Knoth (2008) ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı metinlerinde en fazla kelime ve cümlecik düzeyinde düzeltmeler yaptıklarını, cümle ve paragraf düzeyinde ise daha az düzeltmeler yapabildiğini saptamışlardır.

Yayımlama

Yazma sürecinin en son aşaması olan yayımlama evresinde; gözden geçirilen ve düzeltilen yazılı metin öğrenci(yazar) isteği doğrultusunda yayımlanır (Christensen, 2000; Girgin, 2003; Gunning, 2003; Schirmer, 2000). Yazma sürecinin yayımlama evresinde, oluşturulan yazılı ürünler uygun okuyucu kitlesi ile paylaşılır. Okuyucu kitlesini; çocuğun ailesi, öğretmenleri veya arkadaşları oluşturabilir. Yazılan metinler, mektupla ailelere yollanabilir ya da okul yönetimine dağıtılan okul gazetelerinde yayımlanabilir. Paylaşılan ya da yayımlanan yazılı ürünler, hem öğrencinin yazmaya dair motivasyonunu artırır hem de öğrencilerin yazıyı sadece okul ortamı ile sınırlamayıp onu bir iletişim aracı olarak görmelerine yardımcı olur (Wolbers ve Tennessee, 2007; Akt. Karasu ve Uzuner, 2018, s. 200). Alan yazında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin

yazdıkları yazılı ürünlerinin Facebook gibi kitle iletişim araçlarında (Karasu, Uzuner ve Beral, 2018), okul gazetesi ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşılan metinlerle (Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, 2015; Karasu ve Uzuner, 2018), okul kulüp etkinliklerinde ve okul fuarlarında (Dostal, Bowers, Wolbers ve Gabriel, 2015) yayımlandığı araştırmalara ulaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan başlıklarda görüldüğü üzere, yazma sürecinin aşamalarında işitme yetersizliği olan öğrenciler farklı problemler yaşamaktadır. Bu sebeple aşağıdaki başlıkta işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma problemleri bütüncül olarak ele alınarak açıklanmıştır.

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazma Problemleri

Yazmanın amacı doğru ve etkili bir biçimde yazılı olarak kendini ifade etmektir (Akyol, 2006; Demirel ve Şahinel, 2006; Tompkins, 2004; Yıldız, 2006). Yapılan araştırmalar işitme yetersizliği olan bireylerin yazma problemleri yaşadığını ve yazma performanslarının işiten akranlarına göre daha yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle yazılı metinlerde ana düşünceyi açıklamada, metnin bölümlerinden olan giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluşturma ve bu bölümler arasında bağlantıyı kurma ile olay sıralamasında işitme yetersizliği olan bireylerin problemler yaşadıkları bilinmektedir (Karasu ve Girgin, 2007; Mayer, 2010; Turgut, 2012).

İşitme yetersizliği olan çocukların yazma problemlerinin kaynağında, işiten çocukların aksine, sadece okuma ve yazmayı öğrenmekle değil aynı zamanda söz dizimi bilgisi, anlam bilgisi, kullanım bilgisi, biçimbirim bilgisi ve sesbilgisi olmak üzere dilin tüm bileşenlerine ilişkin yetersizlikleri yer almaktadır. Bu zorluk onların metin yapısı kurallarını anlayıp, analiz ve sentez yapmalarını işiten akranlarına kıyasla daha zor hale getirmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). İşitme yetersizliği olan çocukların, her ne kadar yazacağı konu hakkında söylemek istediği çok fazla şey olsa da sözel dildeki yetersizlikleri onların yazılı anlatımda da kendilerini ifade etmesini zorlaştırır ve genellikle karmaşık düşüncelerini yazılarına aktaramazlar (Brokop ve Persall, 2009).

Özetle, işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin metinleri işiten akraninkilerle karşılaştırıldığında;

- a) Daha kısa olduğu, daha basit metin yapılarının kullanıldığı,
- b) Kullanılan sözcük sayısının sınırlı olduğu,
- c) Sık sözcük tekrarı yapıldığı,

d) Konuya uygun sözcük kullanmada sınırlılıklar olduğu,
e) Düzensiz ve genellikle anlamsız cümleler içerdiği,
f) Yan cümlecik kullanımında sıkıntılar olduğu,
g) Cümlelerinde eylem ve zarfların eksik kullandıkları,
h) Biçimbirimlerin sık sık atıldığı, yer değiştirdiği ya da gereksiz eklemeler yapıldığı ve

i) Sık sık sözdizimsel hatalar bulunduğu bilinmektedir (Brokop ve Persall, 2009; Erdiken,1989; Fabretti ve Pontecorvo, 1998; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2016; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996).

Sonuç olarak, işitme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sözel dil ve okumada yaşadığı problemlerin onların yazılı anlatımlarını da olumsuz etkilediği söylenebilir. Çalışmanın izleyen bölümünde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin özellikleri açıklanmıştır.

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri

Yazmanın motor işlevinin ötesinde çok daha yoğun bir anlam taşıdığı yukarıdaki bölümlerde verilen bilgiler ışığında açıkça belirtilmektedir. Tüm bunların özeti olarak yazmanın iletişimsel bir işlevi olduğu ve okuma yazmanın birbirini etkileyen iki beceri alanı olduğunu söyleyebiliriz. İşitme yetersizliği olan bireyler, dile bağlı gecikmeyle ilişkili olarak bireysel özelliklere göre (işitme kaybının derecesi, eğitim durumu, işaret dili bilme durumu, yazma stratejileri kullanma durumu vb.) farklılaşan yazma problemlerine sahiptir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri incelendiğinde, işiten akranlarına kıyasla yazılı ürünlerinin daha kısa cümleler içerdiği, basit cümle dizilimlerine “özne-yüklem veya özne-nesne-yüklem” çok fazla yer verildiği, bileşik ve bağlı cümle dizilişlerine ise çok az yer verildiği görülmektedir (Marschark, 2007). Çoğu zaman, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde sözcükleri yanlış yazdıkları, çok sayıda yazım ve noktalama işareti yanlış yaptıkları ve okunaksız bir el yazısı kullandıkları görülmektedir (Schirmer, 2000).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin içeriğini incelemeden önce mekanik özelliklerine odaklanıldığında, sözcük yazımı, büyük küçük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımında hatalar yapıldığı görülür (Erdiken, 1996; Wolbers, 2007).

Sahip oldukları dil becerisine göre değişen şekilde, yazılı ürünlerinde biçim sorunları, söz dizimi ve eklerin yazılışıyla ilgili yazım hataları bulunur (Karasu vd., 2018). İşitme yetersizliğinden etkilenen çocukların ürettiği yazılı ürünlerin mekanik özelliklerine dayalı hata tipleri incelendiğinde; sözcük yazımı, büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile özne-yüklem uyumunda hatalar yaptıkları görülür (Erdiken, 1996; Wolbers, 2007).

Ayrıca işitme yetersizliği olan bireylerin sözel dildeki sözdizimi ile ilgili var olan problemleri, onların yazılı ürünlerinde dil bilgisel açıdan uygun olmayan yapıları kullanmalarına sebep olmaktadır (Schirmer, 2000). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazdıkları yazılarda; isim ve fiilleri doğru kullanabildiği, ancak işiten akranlarıyla karşılaştırıldığında zarf, yardımcı fiil, adıl, edat ve soru biçimlerini kullanmada daha sınırlı becerilere sahip olduğu görülür (Bloom ve Lahey, 1978; Koutsoubou, 2010; Singleton, Morgan, DiGello, Wiles ve Rivers, 2004). Zarf, bağlaç ve zamir kullanım sıklığı işiten öğrencilerden daha az olmasına rağmen, isim ve fiil kullanım sıklığı hemen hemen işiten akranlarıyla aynıdır (Marschark, 2007).

İşitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim azlığının sözel dildeki sözcük dağarcığını etkilediği gibi yazılı metinlerinde kullandıkları sözcük dağarcığını da olumsuz etkilediği, buna bağlı olarak sık sözcük tekrarı yaptıkları, konuya uygun sözcük seçmede zorlandıkları, yazılı metnlerinin düzensiz ve genellikle anlamsız cümleler içerdiği, yan cümlecik kullanımında sıkıntılar yaşadıkları, cümlelerinde eylem ve zarfları eksik kullandıkları, biçimbirimleri yazılı anlatımlarında sık sık attıkları, yer değiştirdikleri ya da gereksiz eklemeler ve sözdizimsel hatalar yaptıkları bilinmektedir (Brokop ve Persall, 2009; Erdiken, 1989; Fabretti ve Pontecorvo, 1998; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu vd., 2012; Karasu vd., 2016; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996).

Bu yönüyle bakıldığında, ana dili işaret dili olan bir öğrenci için sözel dilin yazılı sembolleriyle ortaya çıkardığı yazılı ürünündeki performansının, Türkçe konuşan ve İngilizce öğrenmeye çalışan bir öğrencinin İngilizce yazdığı metindeki performansına benzer özellikler gösterebileceği düşünülebilir. Tüm bu özellikler ile birlikte genel olarak işitme yetersizliği olan bireyin yazılı anlatımını betimlemek gerekirse, 18 yaşında işitme yetersizliği olan bir öğrencinin yazma performansının 8 yaşındaki işiten bir çocukla aynı seviyede olduğu söylenebilir (Marschark, 2007).

Yapılan araştırmalar, işiten akranlarına kıyasla daha az hâkim oldukları sözel dilin yazılı sembolleriyle ürün ortaya koymaya çalışan işitme yetersizliği olan öğrencilerin

yazacağı konuda yeterli fikri ve düşünceleri olmasına rağmen, bir konuyu ya da fikri açık bir dille anlatma ve sonuca götürmede, düşünce ve duygularını organize etmede, bir düşünce oluşturup onu derinleştirme ve deneyimlerini yazıya aktarmada zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır (Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Karasu ve Girgin, 2007; Schirmer, 2000; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996).

Özetle, işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma performansı hem ürün hem süreç açısından karşılaştırıldığında işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarına kıyasla yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin liseden mezun olurken sahip olduğu okuryazarlık performansı, yaşı 5 ila 9 arasında değişen işiten çocuğa denktir (Marschark vd, 2003).

Yabancı alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, Musselman ve Szanto (1998) yaptıkları çalışmada 69 işitme yetersizliği olan ergenden mektup ve standartlaştırılmış dil örneği ile aldıkları yazılı dil performanslarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda, işitme yetersizliği olan ergenlerin yazılı dil performanslarının yetersiz olduğu fakat bu performans düşüklüğünün her yazılı dil becerisinde aynı oranda olmadığını saptamışlardır. İşitme yetersizliği olan ergenlerin yazılı ürünlerinin yazım kurallarına ve metin içi tutarlılık ve bağlama uygun yazmaya ilişkin puanların diğer ölçümlere nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yazılı dil örneklerinden en düşük puan ise gramer kullanımından alınmıştır.

Diakogiorgi, Katribouza ve Paila (2015), 7-14 yaş arasında işitme yetersizliği olan bireylerle resme dayalı öykü yazma çalışması yapmışlar ve elde edilen yazılı ürünlerin hatalarını analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonunda işitme yetersizliği olan bireylerin yazılarında birçok hata bulunmuştur. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde, sözcüğü doğru yazma, çekim eklerini doğru kullanma, ses, kök ve noktalama hataları tespit edilmiştir. Fiil ve sözcüğün yanlış kullanılmasıyla ilgili hatalara ise diğer hatalara nazaran daha az rastlanmıştır. Öğrencilerin metinleri her ne kadar kısa ve uygun olmayan bağdaşıklık öğeleri kullanımına sahip olsa da metin içi tutarlılığının sağlandığı bu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Antia, Reed ve Kreimeyer (2005), 110 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin yazılı ürünleri yazım ve noktalama, içerik ve öykü yapısı açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin %49'u norm grubu puanlarına göre ortalamada ve ortalamanın üstünde, %51'nin ise ortalama altında kaldığı belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazındaki çalışmaların sonuçları işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatımda gramer, yazım ve bağdaşıklık sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Ancak Türkçe konuşan ya da Türk İşaret Dili kullanan öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerine ilişkin sorunları görebilmek için Türkçe alanyazındaki çalışmaların sonuçlarını incelemek önemlidir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerini araştıran Türkçe alan yazına bakıldığında, daha önce yapılan araştırmalarda daha çok kaynaştırmaya devam eden veya İşitmeyen Çocuklar Eğitim Merkezi'nde (İÇEM) ve/veya Anadolu Üniversitesi Engelliler Meslek Yüksekokulunda eğitim alan işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin incelendiğini görmekteyiz (Ayata Baran, 2007; Efe ve Karasu, 2017; Erdiken, 1996; Karasu, 2017; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu vd., 2018; Sümer ve Turna, 2018). Örneğin, Efe ve Karasu (2017), kaynaştırma eğitime devam eden işitme yetersizliği olan 4-8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerini ve yazılı anlatım becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen öğrenci özelliklerini incelemişlerdir. Çalışma sonunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla yazım kurallarını uygulamada ve düşüncelerini organize edip sonuca götürmede problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Karasu ve Girgin (2007) ise, çalışmalarında işitme yetersizliği olan 25 kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım beceri düzeyi ve bu beceri düzeyine etki ettiği düşünülen işitme kaybı ortalaması, işitme cihazına başlama yaşı, işitme cihazı kullanma süresi ve takvim yaşının olası etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin tamamında zayıf yönleri bulunduğu, ayrıca işitme kaybı derecesinin ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşının araştırmanın en etkili değişkeni olduğu belirlenmiştir. Karasu (2017) ise, İşitmeyen Çocuklar Eğitim Merkezinde doğal işitsel yönleme dayalı olarak eğitim alan 36 işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencisinin yazılı anlatım becerisini öğrenci özellikleriyle beraber incelemiştir. Çalışmada cihaz kullanma yaşının yazılı anlatımı etkileyen en önemli değişken olduğu, onu kronolojik yaş ile okul öncesi eğitim alma durumunun izlediği sonucuna varılmıştır. Karasu, Uzuner ve Beral' in (2018) Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden işitme yetersizliği olan yedi öğrencinin yazma performansını derinlemesine araştırdığı çalışmada, öğrenciler araştırma boyunca, gazete haberi yazma, gazete içerik analizi yapma, günlük yazma, metin okuma inceleme, internette yazılı açıklama yapma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Yazma çalışmalarında soru-yanıt, model olma, poster ve şema kullanma, tanım yapma, karşılaştırma yapma ve liste yapma stratejileri kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma performanslarını ölçümlemek için yapılan ön test sonuçlarında,

öğrenci metnlerinin ikisinde başlık, giriş, gelişme ve sonuç paragrafı kullanılmadığı tespit edilmiştir. 3 öğrencide ise metin yapısı bilgisinin çok sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sözcük dağarcıkları, sözdizimi, yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili yoğun bir desteğe ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Dengeli okuma yazma ilkeleri ile uygulanan etkinlik ve stratejilerin uygulanmasından sonra yapılan son test sonuçlarında ise araştırmaya katılan işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve yazım kurallarına yönelik sınırlılıklarının devam ettiği ortaya konmuştur. Alatl ve Servi (2017) ise, işitme yetersizliği olan öğrencilere işaret dili ile dikte ettirilen metni inceleyerek öğrencilerin yazma performansını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcığına sahip olduğu ve sözcük sonlarında kullanılan çekim eklerini yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde harf ve/veya hece atlama, sözcük atlama, sözcük ekleme hataları tespit edilmiştir.

Sümer ve Turna'nın (2018) çalışmasında ise, sekizinci sınıfta öğrenim gören işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri özetleme becerileri ve yazılı ürünlerinin bağdaşıklık düzeyleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin özetlerindeki bağdaşıklık düzeyini değerlendirmek amacıyla Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin oluşturdukları özetler işiten akranlarının özetleriyle içerik, biçim, dil ve anlatım, metin yapısı ve özetleme toplam puanı üzerinden karşılaştırılmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin özetlerine ilişkin puanları yazılı anlatımın tüm alt boyutlarda işiten akranlarınınkine göre daha az bulunmuştur. Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetlerinin başlık, ana fikir ve sayfa düzeninden yoksun olduğu bulunmuştur. Çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları cümlelerde zaman ve kip uyumu bulunmadığı ve cümlelerinde geçmiş zaman ifadesinin çok sık kullandığı tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin özetlerinde birçok anlatım bozukluğu da belirlenmiştir.

Problem

Ulusal alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda kaynaştırma eğitime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma

performansına etki eden faktörler de araştırılmıştır. Ulusal alanyazındaki çalışmaların sonuçları işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazım ve gramer kurallarına uygunluk, metin yapısına uygun yazmada problemler yaşadıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcük bilgisinin çok sınırlı olduğu, çekim eklerini yanlış ve/veya eksik kullandığı, harf ve/veya hece atlama, sözcük atlama ve ekleme hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları bağdaşıklık öğeleri de araştırılmış ve öğrencilerin kullandıkları cümlelerde birçok anlatım bozukluğu ve gramer hataları tespit edilmiştir.

Teknoloji ve toplumlar arası bilgi alışverişinin artmasıyla, okul ve iş ortamında okuma yazmaya verilen önem bununla doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu yüzden, işitme yetersizliği olan çocuğun toplumla bütünleşip bu yenisidünyayla bütünleşmesi için yapılacak en önemli görevin onların okuma yazma düzeylerinin nasıl artırılacağı üzerinde çalışmak olduğu düşünülmektedir. Okuma yazma düzeylerini desteklemek için uygulanacak program ve müdahalelerden önce onların okuma yazma performanslarını farklı yönlerden derinlemesine incelenmesi gerektiğine inanılmaktadır.

Alanyazından farklı olarak, işitme engelliler ortaokullarında yapılan bu çalışma, kaynaştırmaya devam etmeyen, akranlarından ayrı ortamda eğitim alan işitme yetersizliği olan çocukların yazılı anlatım düzeylerini ortaya koyması açısından önemli görölmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de yazılı dil performanslarının belirlenmesi okuryazarlığa yönelik müdahale programlarının düzenlenmesi ve uygulanması açılarından değer taşımaktadır. Çalışmanın Türkçe alanyazındaki araştırmalardan farkı işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okuma düzeylerine göre eşleştirilmiş işiten bir grup ile karşılaştırmalı ele alınmasıdır. Bu araştırmanın problemi, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okuma düzeyine göre eşleştirilmiş işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, işitme yetersizliği olan ve işitme engelliler ortaokuluna devam eden öğrencilerin yazılı ürünlerinin içerik, mekanik ve dil açısından özelliklerinin aynı okuduğu anlama düzeyine sahip işiten öğrencilerle karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin yazılı ürünlerindeki
 - 1.1. Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Biçimbirim hatalarının sıklıkları farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Biçimbirim hata türleri farklılaşmakta mıdır?
2. İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'ndaki
 - 2.1. Kağıt düzenine
 - 2.2. Yazı biçimine
 - 2.3. Başlığa
 - 2.4. Cümleye
 - 2.5. Bağdaşıklığa
 - 2.6. Mantıksal bütünlüğe
 - 2.7. Yazıma
 - 2.8. Noktalamaya ilişkin aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
3. İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ndeki
 - 3.1. Hikâyenin ana karakterini belirtmeye
 - 3.2. Hikâyenin mekânını belirtmeye
 - 3.3. Hikâyenin zamanını belirtmeye
 - 3.4. Hikâyenin başlatıcı olayını vermeye
 - 3.5. Hikâyenin amacını belirtmeye
 - 3.6. Hikâyede ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişime
 - 3.7. Hikâyenin sonucunu vermeye
 - 3.8. Hikâyenin ana karakterinin tepkilerini sunmaya ilişkin puanları farklılaşmakta mıdır?

Önem

Yazma, duygu, düşünce, istek ve deneyimlerin birtakım sembollerle ifade edilmesidir. Yazma, bireyin dile ait tüm becerilerini bulunduran bir beceri alanıdır. Şöyle ki yazma; sözcükler, cümle yapısı, cümle içeriği, yazım kuralları ve noktalama gibi birçok karmaşık becerileri içerir (Nunan, 1989). İnsanların iletişim kurmak için kullandıkları bir sistem olan yazı en önemli iletişim araçlarından da biridir (Özbay, 2006). Korkmaz'a

göre, (1988) toplumsal ve mesleki mecburiyetler yüzünden insan yazmak zorundadır. Bu gereklilik günümüzde rapor, dilekçe ve dijital formlarda da karşımıza çıkmaktadır.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler dili işiten akranlarıyla aynı sırayı takip ederek öğrense de, işitme yetersizliğinden dolayı dil gelişimleri işiten akranlarından daha geridedir. Buna bağlı olarak da okuma yazma becerilerinin gelişimi işiten akranlarının gerisinde seyreder. İşitme yetersizliği olan bireyler yazma becerilerinde dile bağlı gecikmeyle ilişkili olarak bireysel özelliklere göre farklılaşan (işitme kaybı oluş zamanı, öğrencinin işaret dili kullanma durumu, öğrencinin yaşadığı evde/kurumda öncelikli kullanılan dil, işitme kaybı derecesi, anne babanın işitme kayıplı olma durumu, ilk cihaz takma yaşı, takvim yaşı, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumu vb.) problemlere sahiptir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin farklılaşan bu özellikleri dikkate alınarak onların yazma becerilerini geliştirebilmek adına, ortaya koydukları yazı ürünlerinin hangi özellikleri içerdiği ve yazma süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Karasu, 2014; Yuknis, 2014). Teknoloji ve toplumlar arası bilgi alışverişinin artmasıyla, okul ve iş ortamında okuma yazmaya verilen önem bununla doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu yüzden işitme yetersizliği olan çocuğun toplumla bütünleşip bu yenisünyayla bütünleşmesi için yapılacak en önemli görevin onların okuma yazma düzeylerinin nasıl artırılacağı üzerinde çalışmak olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple mevcut araştırmadan elde edilecek sonuçların işitme yetersizliği olan bireylerin yazılı anlatım becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek yazma eğitim ve müdahalelerin planlanması ve uygulanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Çalışmada, Formel Olmayan Okuma Envanterinin öğrencilere uygulamasıyla elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek okuduğunu anlama düzeyini yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmanın bir diğer varsayımı ise, öğrenci seçiminde öğretmen, aile ve okul müdüründen elde edilen elde edilen bilgilerin doğru olduğu varsayımdır.

Sınırlılıklar

Gerçekleştirilen çalışmada sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu çalışma, İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 işitme engelliler ortaokulunun 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencileri ve 2 ilkokulun 4. sınıf öğrencilerine ait 26 yazılı üründen elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanılan araçlar Formel Olmayan Okuma Envanterinde bulunan bir öyküleyici metin ve metne ait okuduğunu anlama sorularıyla sınırlıdır.

3. Öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan araçlar "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" ve "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" ile sınırlıdır.

4. Araştırmada, işiten ve işitmeyen öğrencilerin yazılı ürünlerindeki dile ilişkin yeterlikleri FSÖZS ölçümleri ve biçimbirimlerin kullanımına ilişkin yazılı ürünlerden elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

Tanımlar

İşitme yetersizliği: Bireyin işitme sisteminde ya da işlevlerinde bir sapma ya da değişiklik bireyin günlük yaşamına etki ediyorsa ve bu etki bireyin konuşmayı edinmede, anlamada ve iletişimde bireye güçlük çıkarıyorsa; işitme kaybı bireyin eğitiminde bir engel unsuru oluştuyorsa ve ana dilini edinmede ortaya çıkan güçlük kişinin gelişim ve uyum özelliklerini olumsuz etkiliyorsa bu durum “işitme yetersizliği” olarak tanımlanır (Akçamete ve Gürgür, 2012; Gürgür, 2017; MEB, 2006b; Şahin,2013).

Okuduğunu anlama: Okuyucunun sahip olduğu ön bilgileri kullanarak yazılı metinde anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri kavrayıp metin ile ön bilgilerini sentezleyerek yeni bir anlama ulaşmasıdır (Akyol, 2005).

Hikâye: Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "hikâye" gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Biçimbirim (Morfem): Sözcüğün anlamlı en küçük yapı birimidir. Bağımlı ve bağımsız biçimbirim olmak üzere ikiye ayrılır (Owens, 2008).

Farklı Sözcük Sayısı: Sözlü ya da yazılı dil örneğindeki farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanmasıyla ortaya çıkan değerdir (Acarlar, 2005).

Yazılı anlatım: Dil becerilerden biri olan yazma, motor bir etkinlik olmanın ötesinde, yazarın önceki bilgilerini ve deneyimlerini içeren; duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, bir araya getirmesini ve paylaşmasını sağlayan; planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve yayımlama olmak üzere döngüsel 4 aşama içeren bilişsel bir süreçtir (Brokop Persall, 2009; Richards ve Renandya, 2008; Scott-Weicha ve Yaden, 2016; Sharp, 2016).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, işitme engelliler ortaokullarına devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile okuduğunu anlama düzeylerine göre eşleştirilen ilkokul 4. sınıfa devam eden işiten öğrencilerin yazılı anlatım becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve karşılaştırmalı betimsel model kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada dördüncü sınıf öğretimsel düzeyinde okuduğunu anlama becerilerine sahip 13 işitme yetersizliği olan ve 13 işiten öğrenciden elde edilen 26 yazılı anlatım ürünü dil ve anlatım açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin 3'ü 6. sınıfa, 7'si 7. sınıfa, 3'ü ise 8. sınıfa devam etmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin 10'u kız, 3'ü ise erkektir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin tümünün işitme kaybı dil öncesi dönemde edinilmiştir. Araştırmaya katılan işitme yetersizliği olan öğrencilerin işitme kaybı ise 71 dB ve üstündedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Özellik	Kategoriler	n	%
Anne baba duyma durumu	İşiten anne-baba	9	69
	İşitmeyen anne-baba	4	31
	Toplam	13	100
Öğrencinin tercih ettiği iletişim modu	Sözel dil	3	23
	İşaret dili	6	46
	Total iletişim	4	31
	Toplam	13	100

İşiten grubun verileri ise 4. sınıfa devam eden öğrencilerden toplanmıştır. İşiten grubunda 3 kız ve 10 öğrenci yer almıştır.

Araştırma grubunun belirlenme süreci

Araştırma grubunu oluşturmak amacıyla, İstanbul ilindeki Fatih, Beyoğlu ve Kadıköy ilçelerinde yer alan üç işitme engelliler ortaokulu ve yine İstanbul ili Kadıköy ve Bağcılar ilçelerinde yer alan iki ilkokul seçilmiştir. İşitme engelliler ortaokulların seçiminde ulaşılabilirlik ve okul öğretmenleri/yöneticileri ile iletişim kolaylığı belirleyici olmuştur. İşitme engelliler ortaokullarındaki 6., 7. ve 8. sınıflarda bulunan toplam öğrencisi sayısının 20-30 arasında değiştiği öğrenilmiştir. Okul idarecilerinden işitme engelliler okullarına devam eden öğrencilerin ailelilerinin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye mensup olduğu öğrenilmiştir. Bu sebeple karşılaştırma grubu olarak kullanılacak işiten öğrencilerin seçiminde orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerin çocuklarının devam ettiği okullar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, İstanbul ilindeki Bağcılar ilçesi ve Kadıköy ilçesinin Fikirtepe semtinde yer alan 2 ilkokul seçilmiştir. İşiten öğrencilerin devam ettiği ilkokullardaki 4. sınıf öğrencilerinin sayısı ise yaklaşık 100-120 arasında olduğu okul idarecilerinden öğrenilmiştir.

Ülkemizde, öğrencilere dördüncü sınıftan itibaren bağımsız yazma çalışmaları yaptırılmakta ve bireysel öykü yazma çalışmalarına geçilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Çalışmaya ilk olarak katılması planlanan 4. ve 5. sınıfa devam eden işitme yetersizliği olan öğrenciler, okul idaresi ve öğretmenlerle konuşulduktan sonra çalışmaya

dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin ve okul idaresinin 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle hala okuma yazma çalıştıklarını ve onların bağımsız şekilde yazılı bir ürün ortaya koyabilmelerinin mümkün olmadığını belirtmeleridir. Bu nedenle bu araştırmaya ortaokul kademesinde yer alan 6. 7. ve 8. sınıfta eğitim gören işitme yetersizliği olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Bununla birlikte, işitme yetersizliği olan bireylerin lise düzeyinde okullardan mezun olduklarında ancak 4. sınıfa giden işiten bir çocuğun okuduğunu anlama seviyesine kadar gelebildiğini belirten araştırmalar (Dockery, 2013; Kyle ve Cain, 2015; Traxler, 2000) karşılaştırma grubu olarak 4. sınıf işiten öğrencilerin seçimi ve okuduğunu anlama düzeyi belirlenmesi için kullanılan Karasu, Girgin ve Uzuner'in (2013) geliştirdiği Formel Olmayan Okuma Envanterinde düzey 4'e ait metin ve metne ilişkin soruların kullanmasında etkili olmuştur.

Katılımcı grubun belirlenmesinde ilk olarak, işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve okul idarecileri ile görüşülerek aşağıdaki koşulları sağlama durumuna göre öğrenciler okuduğunu anlama değerlendirmesine alınmıştır:

- a) Zihinsel yetersizlik, yazı yazmasını engelleyecek bir ortopedik yetersizlik ve/veya görme yetersizliği olmayan,
- b) Anadili Türkçe olan veya Türk İşaret Dili olan, evinde ikinci bir dil konuşulmayan,
- c) Uzun süreli okul devamsızlığı olmayan,
- d) Metin okuma düzeyinde okuma becerisine sahip olan öğrenciler.

İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Bkz. Ek 2) ve diğer ilgili kişilerden gerekli izinler alındıktan sonra, çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla Karasu, Girgin ve Uzuner'in (2013) geliştirdiği Formel Olmayan Okuma Envanterinde (FOOE) yer alan 4. sınıf düzeyinde öyküleyici bir metin ve metne ilişkin okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Her iki öğrenci grubunun çalışmada yer alma koşulu olarak dördüncü sınıf öğretimsel düzeyinde okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları belirlenmiştir. Bu koşulları karşılayan 16 işitme yetersizliği olan [6. Sınıf (n=5), 7. Sınıf (n=8) ve 8. Sınıf (n=3)] ve 15 işiten ilkokul 4. sınıf öğrencisi çalışmada yer almışlardır. Belirlenen öğrencilerle yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Çalışma sonunda, işiten 13 dördüncü sınıf öğrencisi ve 13 işitme yetersizliği olan öğrenci yazılı bir ürün ortaya koyabilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin 10'u kız ve 3'ü erkektir. İşiten grubunda ise 3 kız ve 10 erkek öğrenci yer almıştır. Öğrencilerden elde edilen 26 yazılı ürün dil ve anlatım açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Katılımcı Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Belirlenme Süreci

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlatma, soru sorma ve boşluk doldurma yöntemlerinden biri ya da hepsi birlikte kullanılarak değerlendirilmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). Bu sebeple öğrencilerin çalışmaya katılma ön koşulu olan okuduğunu anlama düzeyi metinle ilişkili sorulara cevap verme puanları belirlenerek saptanmıştır. Bu amaçla Formel Olmayan Okuma Envanterinde yer alan “İpek Ormanda” öyküsü ve bu metinle ilişkili metinsel açık, metinsel kapalı, geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular kullanılmıştır. Envanterde seçilen öykünün belirlenmesinde, işitme yetersizliği olan bireylerin lise düzeyinde okullardan mezun olduklarında ancak 4. sınıfa giden işiten bir çocuğun okuduğunu anlama seviyesine kadar gelebildiğini belirten araştırmalar (Dockery, 2013; Kyle ve Cain, 2015; Traxler, 2000) rol oynamıştır. Envanterde düzey 4'te bulunan “İpek Ormanda” öyküsü ve metne ait 10 soru işiten (n=39) ve işitme yetersizliği (n=44) olan toplam 83 öğrenciye uygulanmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin 28'si zorlanma düzeyi ve 16'sının geçiş gösteren öğretimsel düzeyde olduğu saptanmıştır. 4. sınıf işiten öğrencilerin sorulara cevap verme düzeyleri ise, geçiş gösteren öğretimsel düzey (n=15), kesin öğretimsel düzey (n=9), zorlanma düzeyi (n=12) ve bağımsız düzey (n=3) olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeylerini eşitlemek adına işiten öğrencilerden sadece geçiş gösteren öğretimsel düzeye sahip olan öğrencilerin yazılı ürünleri toplanmıştır. Bu doğrultuda, yazma çalışmasına katılmak için ön koşulu sağlayan işiten öğrenci (n=15) ve işitme yetersizliği olan öğrenci sayısı (n=16) toplamda 31 olarak belirlenmiştir. Yazma çalışmasına katılan işiten öğrencilerin, okuduğunu anlama sorularına cevap verme puanı en az 51, en çok 65 ve soru cevap formuna göre aldıkları puanların ortalaması ise 57.86'dır. Yazma çalışmasına katılan işitme yetersizliği olan öğrencilerin, okuduğunu anlama sorularına cevap verme puanı ise en az 51, en çok 66 ve soru cevap formuna göre aldıkları puanların ortalaması ise 57.56'dır.

Metne ait soruların her biri 10 puan olmak üzere toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiş ve 51 puanın altındaki ve 90 puan üzerindeki öğrenciler yazma çalışmasına alınmamıştır. Buna göre, katılımcıların Formel Olmayan Okuma Envanterinde metne ilişkin soruları cevaplama düzeyinin öğretimsel düzey olması beklenmiştir. Formel Olmayan Okuma Envanterine göre ise, düzey belirleme Tablo 2'ye göre yapılmaktadır.

Tablo 2

Formdan Elde Edilen Puanlara Göre Sorulara Cevap Verme Düzeyleri

Bağımsız Düzey		90 ve üzeri
Öğretimsel düzey	Kesin öğretimsel düzey	75-89
	Geçiş gösteren öğretimsel düzey	51-74
Zorlanma Düzeyi		50 ve altı

Kaynak. Karasu, vd., 2013, s. 9.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın katılımcıların belirlenmesi aşamasında okuma becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması amacı ile Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde (2013) yer alan 4. sınıf düzeyinde öyküleyici bir metin ve metne ilişkin okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır.

Öğrenciler, yazılı ürünlerini Mel Tregonning'in Küçük Şeyler (2017) isimli yazısız resimli kitabının ilk sayfasında yer alan olayı inceleyerek oluşturmuşlardır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin mekanik özelliklerini değerlendirmek amacıyla "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" (Yasul, 2014) kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları hikâye elementlerini belirlemek amacıyla ise "Hikaye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" (Coşkun, 2005) kullanılmıştır.

Formel Olmayan Okuma Envanteri

Okuma becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında Formel Olmayan Okuma Envanterinin 238. sayfasında yer alan "İpek Ormanda" isimli, 4. sınıf düzeyindeki öyküleyici metin kullanılmıştır. Metin öğrencilere beyaz bir a4 kağıdına 1.5 satır aralığında, 14 punto büyüklüğünde (MEB, 2006a) "Times New Roman" karakterlerle yazılı olarak sunulmuştur.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) Karasu ve arkadaşları (2013) tarafından birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir araçtır. FOOE'nin geliştirilme sürecinde ilk olarak yabancı alan yazın taranmış, konu ile ilgili araştırmalar incelenmiş, envanterlerde yer alan metinlerin içerikleri, bu metinleri hazırlama kriterleri, değerlendirme ve puanlama özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim

sınıflarında okutulması önerilen Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler kitaplarındaki metinler incelenmiş ve formda kullanılacak metinler belirlenmiştir (Karasu, vd., 2013).

FOEE, iki ayrı formu olan ve içinde sınıf düzeylerine göre öykü ve bilgi verici metinler yer alan bir envanterdir. FOEE'de yer alan öyküleyici metin sayısı 18, bilgilendirici metin sayısı ise 16'dır (Sosyal Bilgiler metni sayısı 8 ve Fen ve Teknoloji metni sayısı 8). Envanter, farklı sınıf düzeylerine ve farklı zorluk seviyelerine sahip 34 metinden oluşmaktadır (Karasu, vd., 2013).

Envanterin içerik geçerliliği için; a) metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğuna, b) öykü bölümlerinin tamlığına, c) bilgi verici metin yapısına, d) metnin konularının ve düzeylerinin denkliğine, e) metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitlerine, f) metinlerin okunabilirlik düzeylerine, g) soru çeşitlerine ve h) değerlendirme formlarına uygunluğuna dair özellikler tartışılmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır (Karasu vd., 2013).

FOEE'de yer alan öyküler, öykü bölümlerinin tamlığı açısından da değerlendirilmiştir. FOEE'de yer alan öykülerin bölümleri değerlendirilirken kurulum (yer, zaman, karakterler), problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve sonuç bölümleri ele alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan öyküye ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır (Karasu vd., 2013).

FOEE'de yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerini değerlendirmek için, ilk olarak her metindeki toplam sözcük sayısının T-birim (bir esas cümlecik ve ona bağlı tüm yardımcı cümleciklerin her biri) sayısına bölünmüş, yan cümlecik indeksi (toplam cümlecik sayısının toplam T-birim sayısına bölünmesi) hesaplanmıştır. T-birim ortalama uzunluğu ise, metne ait toplam sözcük sayısının, metne ait T-birim sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Diğer bir analiz için metinde kullanılan her bir farklı sözcük sayılmış, aynı sözcüğün ikinci defa kullanımı bu sayıya katılmamış ve elde edilen puan her bir metindeki farklı sözcük sayısının toplamının, metnin toplam sözcük sayısının iki katının kareköküne bölünmesiyle sözcük farklılık puanı elde edilmiştir (Karasu vd., 2013).

Bu çalışmada FOEE'de (Karasu vd., 2013) Form A'da yer alan 4. sınıf düzeyine ait "İpek Ormanda" öyküsü kullanılmıştır. Bu metnin okunabilirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3

"İpek Ormanda" Metninin Okunabilirliğine İlişkin Özellikler

Öykünün başlığı	Sözcük Sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
İpek Ormanda	235	32	7.34	71	2.21	168	7.75

Kaynak. Karasu, vd., 2013, s. 9.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik “İpek Ormanda” metnine ilişkin 10 adet açık uçlu okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Bu soruların dördü yüzeysel, dördü metne dayalı ikisi ise öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı çıkarım yapmayı gerektiren sorulardır (Karasu vd., 2013).

Yazısız Resimli Kitap

Öğrenciler, araştırmada yazılı ürünlerini, resimler arası olay akışı olan ve yazı içermeyen Mel Tregonning’in “Küçük Şeyler” isimli kitabının, ilk sayfasını inceleyerek yazmışlardır. Bu kitap ufak bir çocuğun hissettiklerini tek bir sözcük kullanmadan sadece resimlerle anlatan bir kitaptır. Öğrencinin yazılı ürününü oluşturmak için kullandığı resimli kitabın ilk sayfasındaki olayın ana konusu ise “Yalnız Bırakılmadır”. Bu konunun seçiminde, iştirme yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerindeki yetersizlikten ötürü sosyal ortamlarda zaman zaman yalnızlık yaşıyor olduklarının bilinmesidir (MEB, 2016). Öğrencilerin yazarken deneyimlerinden yararlanacak olmasının onların yazmaya karşı motivasyonunu artıracığı düşünülmüştür. Çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olduğu düşünülen, yazma etkinliğinden önce öğrencilere bir resim vererek resim hakkında bir öykü yazılmasının istenmesi öğrencilerin öyküleyici yazmalarını destekleyici bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasu ve Girgin, 2007; Yoshinago- Itano ve Downey, 1996).

Bu sebeple, çalışmada her bir öğrenciye yazısız resimli kitabın ilk sayfanın A4 boyutundaki fotokopisi (Bkz. EK 4) yazma çalışmasına geçilmeden önce dağıtılmıştır. Bu sayfanın ilk karesinde, tek bir çocuk hariç, spor salonunda olan öğrenciler birbiriyle sohbet halindedirler. İkinci karede ise, yalnız kalmış olan çocuğun üzgün yüz ifadesi yer almaktadır. Üçüncü karede, yalnız kalmış olan çocuk sohbet eden akranlarını üzgün bir şekilde uzaktan izlemektedir. Dördüncü karede, akranlarının sohbetine kulak misafiri

olan yalnız çocuk akranlarının söylediği bir şeye gülmeye başlamıştır. Beşinci karede ise, yalnız çocuğun gülümsemiş yüz ifadesi yer almaktadır. Altıncı karede, yalnız çocuk sohbetine ortak olduğu grubun gülerek ilgisini çekmiştir. Yedinci karede ise, yalnız çocuğun gülmelerini diğer gruptaki çocukların anlamlandıramadığını belli eden yüz ifadeleri bulunmaktadır. Sekizinci karede, gruptaki akranları yalnız çocuğa garipsemiş şekilde bakmakta gruptan biri ise onun bu davranışına gülmektedir. Dokuzuncu karede, yalnız çocuğun dâhil olmaya çalıştığı grup onu yine yalnız bırakıp uzaklaşmıştır. Son karede ise, tekrar arkadaşları tarafından yalnız bırakılan çocuğun üzgün yüz ifadesi yer almaktadır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

“Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” Yasul (2014) tarafından derecelendirilmiş puanlama anahtarı şeklinde oluşturulmuştur. Puanlama 1 ile 3 arasında yapılmakta ve yazılı ürün; kenar boşlukları, okunaklılık, başlık, kelime, cümle, bağdaşıklık, tutarlılık, yazım ve noktalama olmak üzere dokuz maddede derecelendirilmektedir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik sonuçları, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun ” iyi düzeyde ($r=.77, p<0.01$) güvenilirliğe sahip olduğu göstermektedir.

Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

Stein ve Glenn’in (1979: 105-117) ortaya koyduğu hikâye yapısına dayanan ve Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği” derecelendirilmiş puanlama anahtarı şeklinde oluşturulmuştur. Ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki olmak üzere 8 hikâye elementini ölçümleyen ölçek toplam 19 puan üzerinden değerlendirilmektedir (Akt. Coşkun, 2005). Türkçe uyarlaması ve geçerlilik güvenilirlik çalışması Coşkun (2005: 275:277) tarafından yapılan ölçeğin gözlemciler arası uyuma ilişkin Pearson korelasyon katsayısı her bir element için .84’ün üzerinde çıkmıştır. Ölçekte yer alan elementlerin puan aralıkları ise şöyledir:

Ana karakter: 0-2 puan

Mekân: 0-2 puan

Zaman: 0-2 puan

Başlatıcı Olay: 0-2 puan

Amaç: 0-2 puan

Girişim: 0-2 puan

Sonuç: 0-2 puan

Tepki: 0-2 puan

Toplam: 0-19 puan

Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan etik onayı alınmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulamanın her bir öğrenciyle aynı şekilde yürütülmesi için bir uygulama planı hazırlanmıştır (Bkz. EK 3). Uygulama süreci her bir öğrenci ile bu plan üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerden ilk olarak okuduğunu anlamaya yönelik veriler toplanmıştır. Anlamanın değerlendirmesinde her öğrenci metni anlayana kadar sessiz okumuş ardından okuduğunu anlama ile ilgili sorular işitme yetersizliği olan öğrenciye hem sözel dil hem de işaret diliyle okunmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Yazılı olarak kayıt altına alınan cevaplar, araştırmacı tarafından envanterde belirtildiği gibi puanlanmıştır. Elde edilen puanlar doğrultusunda "öğretimsel düzeye" sahip öğrencilerle araştırmanın ikinci kısmına geçilmiştir. Yazma becerilerini değerlendirmek üzere ise, resimli öykü kitabının ilk sayfası ve öykü yazacakları a4 boyutundaki çizgili boş kâğıt her bir öğrenciye sunulmuştur. Öğrenciyle resimli öykü kitabında yer alan çizimler uygulama planında (EK 3) belirtildiği gibi tartışıldıktan sonra " Şimdi kâğıdı tekrar incele ve bu kâğıttaki olayın hikâyesini yaz. Hikâyenin sonunda ne olmasını istiyorsan onu yazabilirsin." yönergesi verilmiştir. Her işitme yetersizliği olan öğrencinin yazılı ürünü araştırmacıya teslim etmesi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

İşiten öğrencilerin verileri ise, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık-Ocak aylarında toplanmıştır. Anlamanın değerlendirmesinde her öğrenci metni anlayana kadar sessiz okumuş ardından okuduğunu anlama ile ilgili sorular öğrenciye araştırmacı tarafından okunmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Yazılı olarak kayıt altına alınan cevaplar, araştırmacı tarafından envanterde belirtildiği gibi

puanlanmıştır. Elde edilen puanlar doğrultusunda "öğretimsel düzeye" sahip öğrencilerle araştırmanın ikinci kısmına geçilmiştir. Yazma becerilerini değerlendirmek üzere işitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan uygulamanın aynısı işiten öğrencilerle de yapılmıştır. Her işiten öğrencinin yazılı ürünü araştırmacıya teslim etmesi ise yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması (Çalışma Grubunun Belirlenmesi)

Çalışma grubunun belirlenmesi kapsamında hem işiten hem de işitmeyen öğrencilerin okuduğu metne ait sorulara cevap verme düzeyini belirlemek için FOOE’de bulunan bir öyküleyici metin (İpek Ormanda) kullanılmıştır. Bu aracın uygulanması sırasında öğrenci ve uygulayıcı kopyası olmak üzere aynı metinleri içeren iki ayrı kitapçık hazır bulundurulmuştur. Kitapçığın öğrenci ve uygulayıcı kopyasında metnin tam hali ve metinle ilgili sorular yer almıştır. Öğrenci kopyası her öğrenciye yazılı bir şekilde sunulmuştur. Öyküleyici metin için uygulama sırası; öğrencinin metni içinden sessizce en az iki kez okuması ve soruları cevaplama şeklinde yürütülmüştür. Metin okunması ve cevaplanması sırasında süre kısıtlaması yapılmamıştır. Metin öğrenci tarafından en az iki kez okunduktan sonra uygulayıcı “Metni anladın mı?, Tekrar okumak ister misin?” diyerek öğrenci yanıtına göre öyküleyici metni öğrencinin önünden kaldırılmış ve soruları cevaplama kısmına geçilmiştir. Metne ait her bir soru uygulayıcı tarafından işitme yetersizliği olan çocuklara okunmuş gerektiğinde işaret diliyle soru tekrarlanmıştır. İşiten öğrencilere ise metne ait her soru sadece sesli bir şekilde okunmuştur. Araştırmacı soruları okurken öğrenci de önünde bulunan ve soruların yazılı olduğu öğrenci kopyasından soruları takip etmiştir. Öğrencilerin yanıtları hem sözel hem yazılı olarak alınmış ve öğrencilerin yanıtları herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın öğretmen kopyasına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde öğretmen kopyası kullanılmıştır.

Yazma Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması

Yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla, öğrencilere resimli öykü kitabının ilk sayfası verilmiş ve bu sayfadaki olası olayı incelemeleri istenmiştir. Birinci kare uygulamacıya ait kopyada uygulayıcı tarafından işaret edilerek; “Resimdeki çocuk sence neden yalnız?” ve “Sence resimdeki çocuğun arkadaşları niye onunla konuşmuyor?”

soruları öğrencilere sorulmuştur. İkinci kare gösterilerek; “Çocuk yalnız kalınca ne yapıyor? ve “Çocuk sence neden üzgün?” soruları, üçüncü kare işaret edilerek; “Çocuk ne yapıyor?, Çocuğun arkadaşları ne yapıyorlar?” ve “Sence sonra ne olacak?” soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Dördüncü kare gösterilerek; “Çocuğun arkadaşları sence ne hakkında konuşuyorlar?” ve “Çocuk bu sırada ne yapıyor?” soruları ile beşinci kare işaret edilerek; “Çocuk sence ne hissediyor?” ve “Sence çocuk burada neden gülüyor?” soruları öğrencilere sorulmuştur. Altıncı kare gösterilerek; “Çocuk gülünce arkadaşları ne yapıyor?” sorusu öğrencilere sorulmuştur. Yedinci kare işaret edilerek “Çocuk gülünce arkadaşları ona ne demiş olabilir?” sorusu, sekizinci kare gösterilerek; “Çocuğun arkadaşları sence neden çocuğa böyle tuhaf bakıyor?” ve “Çocuk arkadaşlarının bu tepkisine nasıl karşılık veriyor?” soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Dokuzuncu kare işaret edilerek; “Çocuğun arkadaşları sence neden onu yalnız bırakıyor?” ve “Çocuk tekrar yalnız kalınca ne yapıyor?” soruları yöneltilmiştir. Son kare gösterilerek, “Çocuk tekrar yalnız kalınca sence ne hissetmiş olabilir, Sen hiç yalnız kaldın mı?, Sen yalnız kalınca ne hissediyorsun?” ve “Sen yalnız kalınca ne yapıyorsun?” soruları öğrencilere sorularak resimler hakkında konuşulmuştur.

Öğrenci kağıdı incelemeyi bitirdiğinde ve kağıttaki resimler hakkında konuşulduktan sonra uygulayıcı tarafından her bir öğrenciye a4 boyutunda boş çizgili kağıt dağıtılmıştır. Ardından öğrenciye “Şimdi kağıdı tekrar incele ve bu kağıttaki olayın hikâyesini yaz. Hikâyenin sonunda ne olmasını istiyorsan onu yazabilirsin.” şeklinde yönerge verilmiştir. Açıklamalar işitme yetersizliği olan öğrencilere hem sözel dil hem işaret diliyle, işiten öğrencilere ise sadece sözel dille yapılmıştır. Uygulama hakkındaki öğrenci soruları yanıtlanmış, öğrenci hazır olduğunda öykü yazımına başlanmıştır.

Yazma sürecinde öğrencilere herhangi bir konuda yardım edilmemiştir. Öğrencilere yazma süresi uygulayıcı tarafından belirlenmemiş ve süre kısıtlaması getirilmemiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerini araştırmacıya teslim etme süresi 15-20 dakika arasında değişiklik gösterirken, işiten öğrenciler 25-30 dakika boyunca yazma çalışmasına devam etmiştir.

Farklı Sözcük Sayısına İlişkin Verilerin Toplanması

Öğrencilerin sözcük dağarcığını değerlendirmek için yazılı ürünlerindeki farklı sözcük sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. Sözcük dağarcığı çeşitliliği indeksi olarak bilinen

FSÖZS (Acarlar, 2005), öğrencilerin yazılı ürünlerindeki farklı sözcük köklerinin belirlenip belirlenen farklı sözcük köklerinin toplanmasıyla hesaplanmıştır.

Yazılı Dil Örneklerindeki Biçimbirim Hatalarına İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın biçimbirim hatalarına ilişkin verileri öğrencilerin öykü yazma uygulamasından elde edilen yazılı ürünlerin verilerinden yararlanılarak elde edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki bağımlı biçimbirim hataları tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise bağımlı biçimbirimlerin kullanımında yapılan hata tipleri incelenmiştir.

Puanlayıcılararası Güvenirlik

İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı ürünlerine ilişkin değerlendirmeler için puanlayıcılararası güvenirlilik hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlilik katsayısı, görüş birliği puanının görüş birliği ve ayrılığı toplamına bölünerek elde edilmiştir.

Tüm öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verilen yanıtları araştırmacı ve özel eğitim alanında çalışan bir uzman puanlamıştır. Puanlayıcılararası güvenirlilik katsayısı okuduğunu anlama için yapılan değerlendirmede birinci soru için .92, ikinci soru için .99, üçüncü soru için .98, dördüncü soru için .98, beşinci soru için .96, altıncı soru için .93, yedinci soru için .89, sekizinci soru için .92, dokuzuncu soru için .96, onuncu soru için .100 bulunmuştur.

Aynı hesaplamalar, "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" için yapıldığında, kağıt düzeni için .88, yazı biçimi için .96, başlık için .96, kelime için .81, cümle için .84, mantıksal bütünlük/olay örgüsü için .80, yazım(imla) için .96, noktalama için .96 ve bağdaşıklık için .100 olarak bulunmuştur. "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğine" ilişkin puanlayıcılararası güvenirlilik katsayıları; ana karakter alt ölçeği için .92, mekan alt ölçeği için .96, zaman için .88, başlatıcı olay için .85, amaç için .84, girişim için .85, sonuç için .92 ve tepki alt ölçeği için .88 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde belirlenen hatalı biçimbirim ve türlerine ilişkin değerlendirmeler için de Türkçe ve dil alanında çalışan bir uzmanla puanlayıcılararası güvenirlilik hesaplaması yapmıştır. Hatalı bağımlı biçimbirim sayısı ve hata türlerine ilişkin güvenirlilik katsayısı .85 bulunmuştur. Farklı Sözcük Sayısına ilişkin

puanlayıcılarası güvenilirliğin hesaplanmasında, dil ve Özel Eğitim alanında çalışan bir uzman, öğrencilerin %30'unun özetlerini okuyup analiz etmişlerdir. Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) için güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında ise anlamlılık düzeyi için .05 benimsenmiştir. Araştırmanın tüm soruları için betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma grubunun seçiminde ön koşul olan Formel Olmayan Okuma Envanterinde ki okuduğunu anlama sorularını cevaplama düzeyi olan “öğretimsel düzeye sahip olma” ölçütünü karşılayan 14 işiten 4. sınıf öğrencisi ve 16 işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencisinin yazılı ürünleri toplanmıştır. Fakat 1 işiten öğrenci ve 3 işitme yetersizliği olan öğrencinin boş kağıt vermesi üzerine toplam incelenen yazılı ürün sayısı 26'ya düşmüştür. 26 yazılı ürüne ait olan araştırma bulguları, araştırma sorularının altında sırasıyla sunulmuştur.

İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin FZÖZS ve Biçimbirim Hata Sıklıklarının Farklılığına İlişkin Bulgular

İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin sözcük dağarcığı farklılığına ilişkin araştırmanın birinci sorusunun birinci alt maddesi olan işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin sözcük dağarcığı (FSÖZS) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U kullanılmıştır. Tablo 4'te Farklı Sözcük Sayısı değerlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4

İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin FSÖZS Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İşitme Durumu	n	$\bar{x}$	Ortanca	SS	Min.	Mak.	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk
İşitme Yetersizliği Olan	13	24.15	18.00	3.84	13	61	1.82	3.56	.78 (p=.004)
İşiten	13	44.62	37.00	5.32	27	91	1.42	1.58	.83 (p=.016)

Tablo 5'e bakıldığında işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları Farklı Sözcük Sayısının (FSÖZS) sıra ortalamasının işiten öğrencilere göre daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 5

İşitme Durumuna Göre Kullanılan Farklı Sözcük Sayısının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İşitme Yetersizliği Olan	13	8.73	113.50	22.50	-3.18	.001
İşiten	13	18.27	237.50			

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki FSÖZS işitme yetersizliği olma durumuna göre [$U_{(26)}=22.50$, $p=.001$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin sözcük dağarcığını tahmin etmek için hesaplanan Farklı Sözcük Sayısının (FSÖZS) işiten 4. sınıf öğrencilerine göre daha az olduğu görülmüştür. Piştav Akmeşe ve Acarlar (2016) 4-7;11 yaş arasındaki işiten ve işitme yetersizliği olan çocukların dil becerilerini öyküleme yoluyla incelediği araştırmasında, işitme yetersizliği olan çocukların normal işiten çocuklara kıyasla FSÖZS'lerinin anlamlı olarak daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

FSÖZS ölçümü çocuğun kelime dağarcığının bir ölçümüdür. Bu ölçüm sadece farklı sözcük köklerinin sayımını içerdiği için çocuğun olası kelime dağarcığını olduğundan daha fazla gösterme olasılığını azaltmaktadır (Nicholas ve Geers, 2006). Bu çalışmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginliğini yansıtan FSÖZS değerlerinin işiten 4. sınıf öğrencilerinden az olması, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcıkları olduğuna işaret etmektedir (Deaf Children Australia, 2012). Singleton ve diğerleri (2004), işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin sınırlı sözcük dağarcığı içerdiği ve yazılarında düşüncelerini yapılandıramadıklarını belirtmişlerdir. Broskop ve Persall (2009) ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcıklarının onların yazılı olarak düşüncelerini yansıtmalarını zorlaştırdığını belirtmiştir. Spencer ve diğerleri (2003) ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten öğrencilere kıyasla ifadelerinin zayıf olduğunu ve yazılı anlatımlarında daha az sözcük kullandıklarını tespit etmiştir. Karasu (2011), araştırmacılar ile benzer bir şekilde yorum yaparak işitme yetersizliği olan bireylerin sözcük dağarcıklarını geliştirme ve dil becerilerini edinmede işiten akranlarına göre daha yavaş olduklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak, araştırmalar, işitme yetersizliği olan

öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcük sayısının az olması nedeniyle işiten öğrencilere kıyasla yazılarının daha kısa olduğunu ve yazılı ürünlerinde çok sık kelime tekrarı yaptıkları için yazılı ürünlerinin farklı sözcük sayısı açısından yetersiz olduğunu vurgulamaktadır (Albertini ve Schley, 2003; Erdiken, 2010; Gormley ve Sarachan- Deily, 1987; Karasu ve Girgin, 2007; Uzun ve vd., 2011; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Bu çalışmada da işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerindeki FSÖZS'lerinin işiten öğrencilerden daha az olması bu bulguları desteklemektedir.

Bireylerin sınırlı sözcük dağarcığının onların okuduğunu anlama süreçlerini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Paul, 2001). Oysa ki, bu araştırmada okuduğunu anlama düzeylerine göre eşleştirilen işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin FSÖZS değerleri karşılaştırılmış ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri işiten öğrencilerle aynı olmasına rağmen FSÖZS değerlerinin işiten öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları FSÖZS'nin işiten öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıklarına kıyasla anlamlı olarak daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okuduğunu anlama düzeyine kıyasla, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki sözcük çeşitliliğinin işitme yetersizliğinden daha çok etkilendiğine işaret etmektedir.

İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Hatalı Biçimbirim Kullanım Sıklıklarının Farklılığına İlişkin Bulgular

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin hatalı biçimbirim kullanım sıklıkları işiten öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Yazılı ürünlerde yanlış kullanılan bağımlı biçimbirimler ile kullanılması gerekli olan fakat kullanılmadığı için cümlede anlatım bozukluğu yaratan bağımlı biçimbirimler hatalı biçimbirim kullanımı olarak kabul edilmiştir. Yazılı ürünlerde hatalı biçimbirim kullanımını saptamak amacıyla Türkçe alanında uzman bir öğretim üyesi ile beraber çalışılmış hem hatalar hem de bu hataların hangi bağımlı biçimbirim türlerinde olduğu incelenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik .85 olarak saptanmış, görüş ayrılığı yaşanan biçimbirimler tekrar incelenmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Tablo 6'da incelenmiş olan bağımlı biçimbirim türlerinin tümü gösterilmektedir.

Tablo 6

Hatalı Kullanımları İncelenen Bağımlı Biçimbirim Türleri

Bağımlı Biçimbirim Türleri
Kişi (şahıs) ekleri
İyelik (aitlik) ekleri
Durum (hal) ekleri
Çoğul ekleri
Kip ekleri
Ek eylem ekleri
İlgi (taamlama) ekleri
Fiilden isim yapan yapım ekleri
İsimden fiil yapan yapım ekleri
İsimden isim yapan yapım ekleri
Fiilden fiil yapan yapım ekleri

İlk olarak işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbirim hata sıklıkları tespit edilmiş. Tablo 7'de biçimbirim hata sıklıklarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 7

İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Biçimbirim Hata Sıklıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İşitme Durumu	n	$\bar{x}$	Ortanca	SS	Min.	Mak.	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk
İşitme Yetersizliği Olan	13	15.31	15.00	2.26	4	33	.75	.67	.94 (p=.508)
İşiten	13	3.08	2.00	.92	0	11	1.65	2.15	.78 p=(.005)

İşitme durumunun biçimbirim hata sıklıklarında bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin yazılı ürünlerindeki bağımlı biçimbirim hata sıklıklarının işitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

İşitme Durumuna Göre Bağımlı Biçimbirim Hata Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İşitme Yetersizliği Olan	13	19.54	254.00	6.00	-4.03	.000
İşiten	13	7.46	97.00			

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki bağımlı biçimbirimlerin hatalı kullanım sayısı işitme yetersizliği olma durumuna göre [$U_{(26)}=6.00, p=.000$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 9

İşitme Durumuna Göre Hatalı Kullanılan Bağımlı Biçimbirim Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Biçimbirim Türü	İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>u</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Şahıs eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	16.96	220.50	39.50	-2.63	.019
	İşiten	13	10.04	130.50			
	Toplam	26					
İyelik eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	19.23	250.00	10.00	-3.98	.000
	İşiten	13	7.77	101.00			
	Toplam	26					
Hal eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	18.92	246.00	14.00	-3.69	.000
	İşiten	13	8.08	105.00			
	Toplam	26					
Çoğul eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	12.81	166.50	75.50	-.53	.650
	İşiten	13	14.19	184.50			
	Toplam	26					
Kip eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	17.54	228.00	32.00	-2.88	.006
	İşiten	13	9.46	123.00			
	Toplam	26					

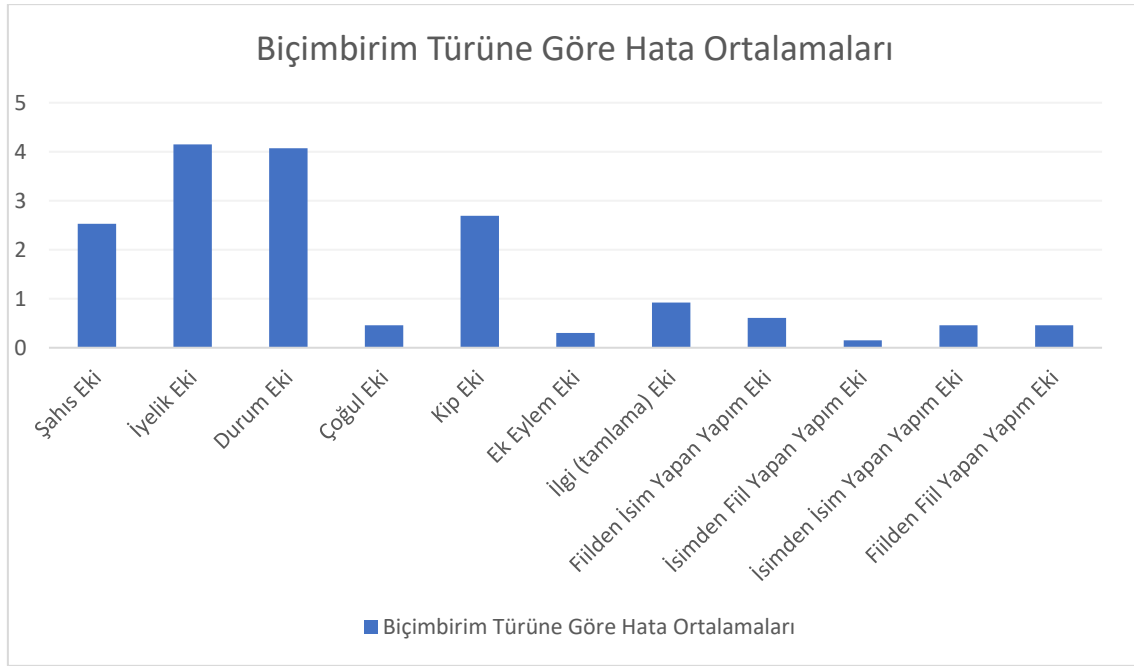
(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

İşitme Durumuna Göre Hatalı Kullanılan Bağımlı Biçimbirim Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

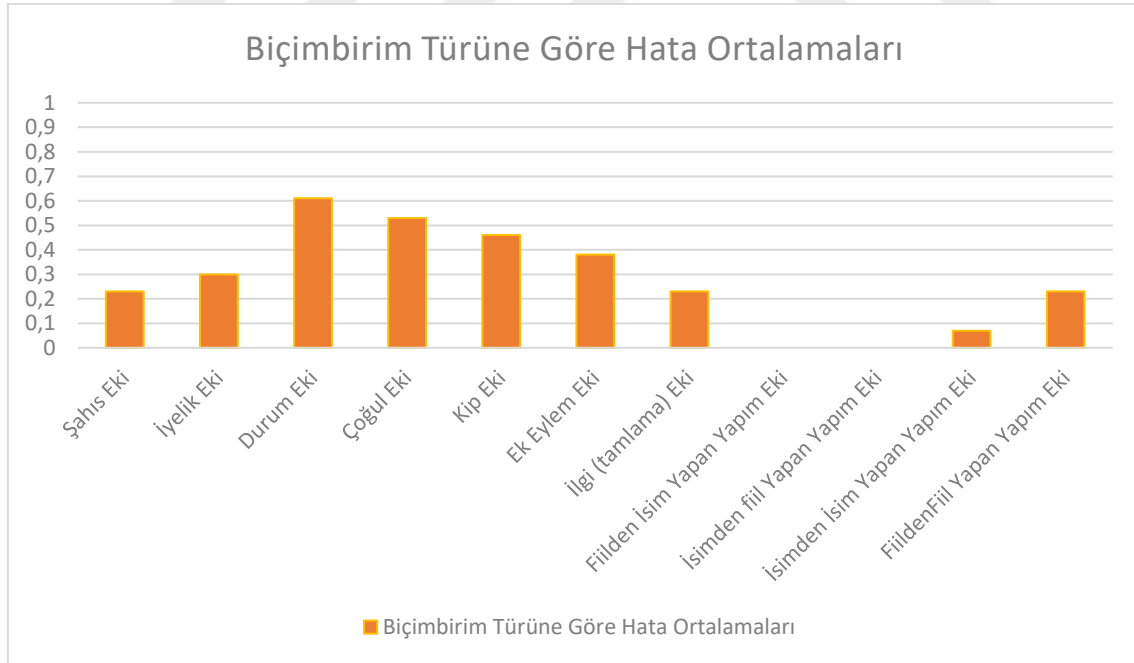
Bağımlı Biçimbirim Türü	İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>u</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Ek eylem eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	13.69	178.00	82.00	-.16	.920
	İşiten	13	13.31	173.00			
	Toplam	26					
İlgi eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	15.31	199.00	61.00	-1.42	.243
	İşiten	13	11.69	152.00			
	Toplam	26					
Fiilden isim yapan yapım eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	15.50	201.50	58.50	-2.13	.186
	İşiten	13	11.50	149.50			
	Toplam	26					
İsimden fiil yapan yapım eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	14.50	188.50	71.50	-1.44	.511
	İşiten	13	12.50	162.50			
	Toplam	26					
İsimden isim yapan yapım eki hata sayısı	İşitme Yetersizliği Olan	13	13.54	176.00	84.00	-.05	1.00
	İşiten	13	13.46	175.00			
	Toplam	26					
Fiilden fiil yapan yapım eki	İşitme Yetersizliği Olan	13	14.00	182.00	78.00	-.48	.762
	İşiten	13	13.00	169.00			
	Toplam	26					

Tablo 9'da görüleceği üzere, öğrencilerin çoğul eki, ek eylem eki, ilgi eki, fiilden isim yapan yapım eki, isimden fiil yapan yapım eki, isimden isim yapan yapım eki ve fiilden fiil yapan yapım eki kullanımında yaptıkları hata sayıları, öğrencilerin işitme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer yandan, şahıs eki [$U_{(26)}=39.50$, $p=.019$], iyelik eki [$U_{(26)}=10.00$, $p=.000$], hal eki [$U_{(26)}=14.00$, $p=.000$], kip eki [$U_{(26)}=32.00$, $p=.006$] kullanımındaki hata sayıları öğrencilerin işitme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.



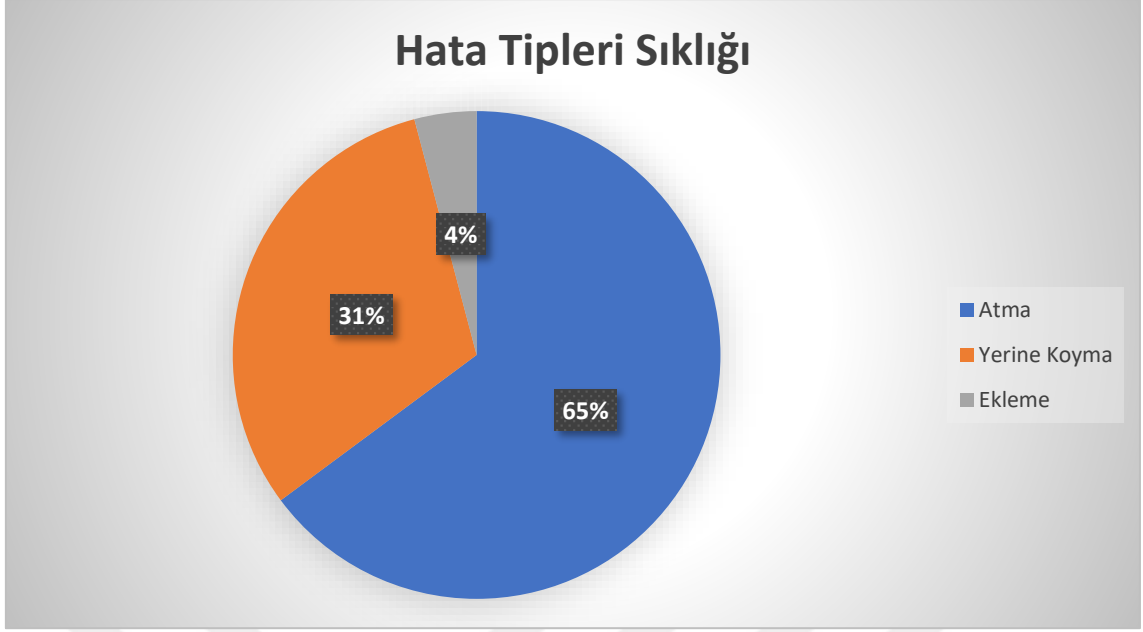
Şekil 1. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Biçimbirim Hata Ortalamaları

Şekil 1'de görüldüğü üzere işitme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla hata yaptıkları bağımlı biçimbirim türleri sırasıyla; iyelik eki, durum eki ve kip ekidir.



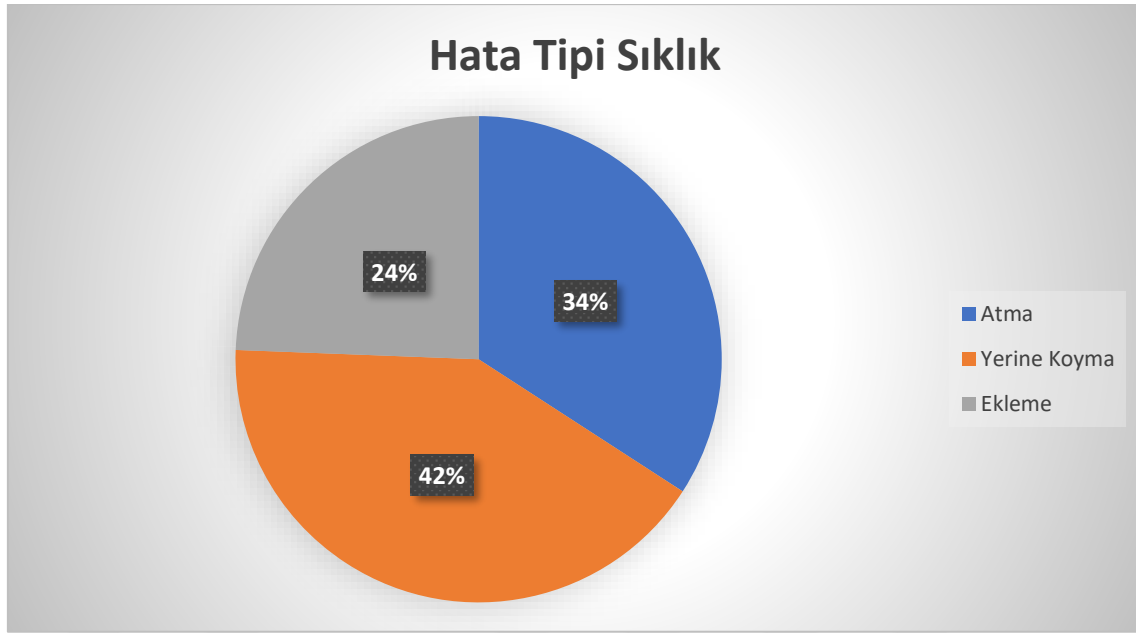
Şekil 2. İşiten Öğrencilerin Biçimbirim Hata Ortalamaları

Şekil 2'de görüldüğü üzere işiten öğrencilerin en fazla hata yaptıkları bağımlı biçimbirim türleri sırasıyla; durum eki, çoğul eki ve kip ekleridir.



Şekil 3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünlerindeki Biçimbirim Hata Tiplerinin Dağılımı

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları biçimbirimlerde çeşitli hatalar yaptıkları bulunmuştur. Hata tipleri incelendiğinde, öğrencilerin en fazla "atma" şeklinde hata yaptıkları tespit edilmiştir (%65, $f=142$). Öğrenciler yazılı ürünlerindeki bağlama göre kullanılması gereken biçimbirimleri genellikle kullanmamışlardır. Örneğin; "*Ben arkadaşımı sevmiyorum.*" ifadesini "*Ben arkadaşım sevmiyorum.*" olarak ifade etmiş, kullanılması gereken "belirtme durum (hal) ekini" kullanılmayarak "atma" hatası yapılmıştır. İkinci olarak, işitme yetersizliği olan öğrencilerin en çok yaptıkları hata tipinin "yerine koyma" olduğu saptanmıştır (%31, $f=68$). Öğrenciler yazılı ürünlerinde kullandıkları biçimbirimleri bağlama uygun kullanmamışlar ve kullanması gereken biçimbirimin yerine başka bir biçimbirim kullanarak hata yapmışlardır. Örneğin "*Ahmet'ten intikam aldı.*" cümlesini "*Ahmet'e intikam aldı.*" şeklinde ifade ederek "yönelme hali durum ekini" "ayrılma hali durum ekinin" yerine kullanarak "yerine koyma" hatası yapılmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin diğer biçimbirim hatası ise, biçimbirimin kullanılmaması gereken yerde biçimbirim eklenmesi ile yapılan "ekleme" hatası olmuştur (%4, $f=9$). Örneğin, "*Ahmet yalnız gidiyor*" cümlesini ifade ederken "*Ahmet yalnızda gidiyor.*" şeklinde "da" ekini ekleyerek ekleme hatası yapılmıştır.



Şekil 4. İşiten Öğrencilerin Yazılı Ürünlerindeki Biçimbirim Hata Tiplerinin Dağılımı

İşiten öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullanılan biçimbirimlerde de çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Hata tipleri incelendiğinde, öğrencilerin bağlama uygun olmayan biçimbirimleri kullanarak en fazla "yerine koyma" şeklinde hata yaptıkları bulunmuştur (%42, $f=17$). Örneğin; "*Buna çok üzülmüştüm.*" ifadesini "*Bunu çok üzülmüştüm.*" olarak ifade ederek kullanılması gereken "yönelme hal eki" yerine "belirtme hal ekini" kullanarak "yerine koyma" hatası yapılmıştır. İkinci en çok yapılan hata tipi olarak işiten öğrencilerin "atma" hatası yaptıkları saptanmıştır (%34, $f=14$). Öğrenciler yazılı ürünlerinde kullanılması gereken biçimbirimleri kullanmayarak cümlelerinde anlam belirsizlikleri yaratmışlardır. Örneğin öğrenci, "Arkadaşları onun hakkında konuşuyordu." cümlesini "Arkadaşları onu hakkında konuşuyordu." olarak ifade ederek "ilgi (tamlama) ekini kullanmamış ve "atma" hatası yapmıştır. İşiten öğrencilerin diğer biçimbirim hatası ise, biçimbirim kullanılmaması gereken yerde biçimbirim eklenmesi ile yapılan "ekleme" hatası olmuştur (%24, $f=10$). Örneğin, "Ama hiç kimse Ali'yi görmezlikten ve duymazlıktan gelip çekip gittiler" cümlesi "Ama hiç kimse Ali'yi görmemezlikten ve duymamazlıktan gelip çekip gittiler." şeklinde ifade ederek "me, ma" biçimbirimini gereksiz kullanarak "ekleme hatası" yapılmıştır.

Bu araştırmada işitme yetersizliği olan 13 öğrencinin yazılı ürünlerinde saptanan bağımlı biçimbirim hata sayısı 219 iken, işiten öğrencilerde saptanan hata sayısı sadece 41'dir. Oysa ki, yazma sürecinde, yazının içeriği kadar sözcükleri ve ekleri eksiksiz ve doğru yazma gibi yazılı ürünün mekanik özellikleri de değerlendirilmektedir (Efe ve

Karasu, 2017). İşitme yetersizliği olan bireylerin yazılı ürünleri, onların sahip oldukları dil yeterliliğine göre değişen problemlere sahiptir. Özellikle, yazılı ürünlerinde biçim, sözdizimi, eklerin yazımı gibi hatalara çok sık rastlanmaktadır (Karasu vd., 2018). Ekinci (2007), ad durum eklerini kullanmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten öğrencilerden farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdığı çalışmasında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarından daha az ad durum eklerini kullanma becerisine sahip olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencileri ad durum eki hata sıklığı açısından işiten 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Svirskey, Stallings, Ying, Lento ve Leonard (2002), işitme yetersizliği olan çocukların biçimbirim gelişimlerinin normal işiten çocuklardan farklı olduğunu, çoğul eki ve geçmiş zaman eklerinin kullanımında zorlandıklarını ifade etmiştir. Alan yazını destekler şekilde bu araştırmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin ekleri kullanma ve/veya doğru kullanma yönünden işiten öğrencilere göre daha düşük bir performans sergilediği saptanmıştır. Gausted ve Kelly (2004) yaptığı çalışmada ise, bu çalışmaya benzer şekilde işiten ortaokul öğrencileri ile işitme yetersizliği olan üniversite öğrencilerini okuma düzeylerine göre eşleştirilmiştir. Eşleştirilen gruplara kelimeleri biçimbirimlere ayırma ve biçimbirimlerle anlam ilişkisini kurmaya yönelik iki ayrı test uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, işiten ortaokul öğrencilerin biçimbirimleri kullanma ve anlama açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki işiten ilköğretim 4. sınıf öğrencileri de, işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine kıyasla yazılı ürünlerinde daha az biçimbirim hataları yapmışlardır. Özetle, işitme yetersizliği olan öğrenciler işiten öğrencilerle karşılaştırıldığında işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde bağımlı ve bağımsız biçimbirim kullanımında birçok hata yaptıkları ve biçimbirimleri kendine özgü kullandıklarını göstermektedir (Fabbretti, Volterra ve Pontecorvo, 1998; Taeschner, Devescovi ve Volterra, 1988). Bu çalışmanın bulguları da işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan biçimbirim hatalarının hem işiten akranlarıyla hem de okuma düzeyine göre eşleştirilmiş işiten öğrencilerle karşılaştırıldığı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mevcut araştırmada, bağımlı biçimbirim türlerine göre yapılan hata ortalamaları incelendiğinde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla hata yaptıkları biçimbirim türlerinin sırasıyla; iyelik eki ($\bar{x}=4.15$), durum eki ($\bar{x}=4.7$) ve kip eki ($\bar{x}=2.69$) olduğu tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, onların sözdiziminde zorlandıkları ve ekleri eksik veya hatalı kullanma gibi sorunların

varlığı çeşitli araştırmalarda da tespit edilmiştir (Arnold, 1978; Akt. Erdiken, 2010; Karasu, 2014). Alatlı ve Servi (2017) çalışmasında, işitme yetersizliği olan 10 ortaokul öğrencisinin ortaya koydukları yazılı ürünlerde sözcük sonlarında kullanılan çekim eklerini yanlış kullandığını tespit etmiştir. Diakogiorgi, Katribouza ve Paila (2015) çalışmasında da benzer şekilde, 7-14 yaş aralığındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin resimle ilgili yazdıkları öyküleri incelenmiş ve öğrencilerin çekim eklerini kullanımında birçok hata tespit etmiştir. Paul (2009), işitme yetersizliği olan bireylerin çekim eklerinde, yardımcı fiillerde, bileşik cümlelerde ve devrik cümle yapılarında zorlandıklarını belirtmiştir. Sarıkaya ve Uzuner (2013), işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmeleri hakkında öğretmenlerin görüş ve önerilerini incelediği araştırmasına katılan bazı öğretmenler işitme yetersizliği olan öğrencilerin ekleri öğrenmede zorlandıklarını ve öğrencilerin eklerin cümle anlamında yarattığı anlam değişiminin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Tozak, Karasu ve Girgin (2018), işitme yetersizliği olan öğrencilerin durum eki, kişi eki ve çoğul eklerini kullanmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özetle, birçok araştırma işitme yetersizliği olan öğrencilerin, zaman eki, çoğul eki, ek eylem ekleri gibi bağımlı biçimbirim kullanımında çok fazla hataya sahip olduklarını göstermektedir (Erdiken, 2010; Marschark ve Spencer, 2009; Tiryaki, 2015). Bu çalışmada da alan yazını destekler şekilde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin çekim eklerinin kullanımında diğer bağımlı biçimbirim türlerine kıyasla daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın biçimbirim kullanımında yapılan hata tiplerine ilişkin bulguları incelendiğinde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla "atma" şeklinde hatalar yaptıkları (%65), yazılı anlatımlarında ikinci en sık rastlanan hata tipinin "yerine koyma" olduğu (%31) ve en az rastlanan hata tipinin ise "ekleme" olduğu (%4) görülmektedir. Tozak ve diğerleri (2018), çalışmasında işitme yetersizliği olan öğrencilerin durum eki, çoğul eki ve kişi eklerini yanlış kullandığını ya da hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da işitme yetersizliği olan öğrencilerin ekleri sıklıkla kullanmadıkları veya bağlama uygun ek yerine yanlış ek kullanarak hata yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazında da işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaptıkları biçimbirim hatalarının detaylı incelendiği araştırmalarda özellikle biçimbirim atma hatasının çok sık yapıldığı belirtilmiştir (Lichtenstein, 1998; Tiryaki, 2015). Makaroğlu (2012), işitme yetersizliği olan bireylerin biçimbilgisel farkındalıklarını araştırdığı çalışmasında işitme yetersizliği olan bireylerin biçimbilgisel farkındalığının zayıf olduğunu, biçimbirim atma ve yerine koyma hataları yaptıklarını tespit etmiştir. Sarıkaya ve Uzuner'in (2013) çalışmasına

katılan öğretmenler ise işitme yetersizliği olan öğrencilerinin ekleri kullanmayı unutup atma hatası yaptıklarını ya da tek bir eki bütün sözcüklere genelleyerek yerine koyma hatası yaptıklarını vurgulamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda görüldüğü üzere ilgili alan yazını destekler niteliktedir.

İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formundan" Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular

İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formuna" ait aldıkları puanlara ilişkin Tablo 10'da betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10

İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

İşitme Durumu	n	$\bar{x}$	Ortanca	SS	Min.	Mak.	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk
İşitme Yetersizliği Olan	13	16.15	17.00	3.50	11	23	.05	-.21	.95 ($p=.59$)
İşiten	13	19.69	20.00	4.23	13	25	-.36	-1.28	.91 ($p=.19$)

İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formuna" ait toplam ve alt boyutlardan aldıkları puanlarının işitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

İşitme Durumuna Göre Yazılı Anlatım Değerlendirme Formundan Alınan Puanların Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kağıt Düzeni	İşitme Yetersizliği Olan	13	13.77	179.00	81.00	-21	.880
	İşiten	13	13.23	172.00			
	Toplam	26					
Yazı Biçimi	İşitme Yetersizliği Olan	13	17.38	226.00	34.00	-2.77	.009
	İşiten	13	9.62	125.00			
	Toplam	26					
Başlık	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.08	118.00	27.00	-3.22	.002
	İşiten	13	17.92	233.00			
	Toplam	26					
Kelime	İşitme Yetersizliği Olan	13	11.42	148.50	57.50	-1.53	.169
	İşiten	13	15.58	202.50			
	Toplam	26					
Cümle	İşitme Yetersizliği Olan	13	10.04	130.50	39.50	-2.45	.019
	İşiten	13	16.96	220.50			
	Toplam	26					
Bağdaşıklık	İşitme Yetersizliği Olan	13	8.42	109.50	18.50	-3.60	.000
	İşiten	13	18.58	241.50			
	Toplam	26					
Mantıksal Bütünlük	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.77	127.00	36.00	-3.09	.012
	İşiten	13	17.23	224.00			
	Toplam	26					
Yazım Kuralları	İşitme Yetersizliği Olan	13	13.85	180.00	80.00	-.25	.840
	İşiten	13	13.15	171.00			
	Toplam	26					
Noktalama	İşitme Yetersizliği Olan	13	13.96	181.50	78.50	-.34	.762
	İşiten	13	13.04	169.50			
	Toplam	26					
Yazılı Anlatım Toplam Puan	İşitme Yetersizliği Olan	13	10.42	135.50	44.50	-2.06	.039
	İşiten	13	16.58	215.50			
	Toplam	26					

Tablo 11'de görüldüğü üzere, "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun" alt boyutlarından olan kağıt düzeni, kelime, yazım kuralları ve noktalama boyutları öğrencilerin işitme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer

yandan, yazı biçimi [$U_{(26)}=34.00$, $p=.009$], başlık [$U_{(26)}=27.00$, $p=.002$], cümle [$U_{(26)}=39.50$, $p=.019$], bağdaşıklık [$U_{(26)}=18.50$, $p=.000$], mantıksal bütünlük [$U_{(26)}=36.00$, $p=.012$] boyutları ve yazılı anlatım toplam puanı [$U_{(26)}=44.50$, $p=.039$] işitme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 11'e bakıldığında, başlık, cümle, bağdaşıklık, mantıksal bütünlük ve toplam puan açısından işitme yetersizliği olan öğrencilerin puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının, işiten öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Öte yandan, istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşan bir başka alt boyut olan yazı biçiminde işiten öğrencilerin sıra ortalamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı anlatımlarında en düşük puanı cümleler ya da kelimeler arası bağlantı unsurlarını hatalı ve eksik kullandıkları için bağdaşıklık alt ölçeğinden almışlardır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler en yüksek puanı ise, yazılı anlatımlarının biçimsel olarak düzgün ve okunaklı olmasından dolayı yazı biçimi alt ölçeğinden almışlardır. İşiten öğrenciler ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin aksine en düşük puanı yazı biçimi alt ölçeğinden almışlardır. İşiten öğrenciler en yüksek puanı, yazılı anlatımlarının konusuna uygun başlıklar kullanmalarından dolayı "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun" başlık alt ölçeğinden almışlardır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler ise, yazılı anlatımlarında çoğunlukla başlık kullanmamış ya da kullandıkları başlıklar yazılı anlatımlarındaki konuyla ilişkisiz kalmıştır.

Alan yazın, işitme yetersizliği olan çocukların işiten akranlarıyla aynı gelişimsel sırayla yazılı ifade becerilerini geliştirmekte olduğunu fakat bu süreçte bazı sorunlar yaşadığına işaret etmektedir (Girgin ve Karasu, 2007; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Schley ve Albertini, 2005; Wolbers, 2007; Wolbers, Dostal ve Bowers, 2012). Yapılan araştırmalar işitme yetersizliği olan bireylerin yazma problemleri yaşadığını ve yazma performanslarının işiten akranlarından daha geri olduğunu göstermektedir (Karasu ve Girgin, 2004; Mayer, 2010; Turğut, 2012). İşitme yetersizliği olan bireylerin yazılı metinlerini işiten akranlarıyla karşılaştıran çalışmalar işitme yetersizliği olan öğrencilerin metinlerinin daha kısa olduğu, kullandıkları sözcük dağarcığının çok kısıtlı olduğunu, yazılı metinlerinin anlamsız cümleler içerdiğini, biçimbirimleri hatalı veya eksik kullandıkları ve sık sık sözdizimsel hatalar içerdiğini tespit etmiştir (Brokop ve Persall, 2009; Erdiken, 1989; Fabretti ve Pontecorvo, 1998; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu vd., 2012; Karasu vd., 2016; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996).

Görüldüğü üzere, bahsedilen araştırmaların sonuçları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri açısından işiten akranlarına göre daha başarısız olduklarını gösteren bulgulardır. Marschark (2007), işitme yetersizliği olan bireylerin yazılı anlatımlarını betimlemek için, 18 yaşında işitme yetersizliği olan bir öğrencinin yazma performansının 8 yaşındaki işiten bir çocukla aynı seviyede olduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmalarda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin çoğu zaman, sözcükleri yanlış yazdıkları, çok sayıda yazım ve noktalama işareti yanlış yaptıkları ve okunaksız bir el yazısı kullandıkları görülmektedir (Schirmer, 2000). Fakat bu çalışmada, aynı okuma düzeyine sahip işitenlerle karşılaştırıldığında, yazım ve noktalama işareti kullanımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılarının biçimsel olarak araştırmadaki çoğu işiten öğrenciyle kıyaslandığında daha düzgün, daha okunaklı aynı zamanda da görsel açıdan daha temiz ve düzenli olduğu saptanmıştır.

İşitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim azlığının sözel dildeki sözcük dağarcığını etkilediği gibi yazılı metinlerinde kullandıkları sözcük dağarcığını da olumsuz etkilediği, buna bağlı olarak sık sözcük tekrarı yaptıkları, konuya uygun sözcük seçmede zorlandıkları, yazılı metinlerinin düzensiz ve genellikle anlamsız cümleler içerdiği, yan cümlecik kullanımında sıkıntılar yaşadıkları, cümlelerinde eylem ve zarfları eksik kullandıkları, biçimbirimleri yazılı anlatımlarında sık sık attıkları, yer değiştirdikleri ya da gereksiz eklemeler ve sözdizimsel hatalar yaptıkları bilinmektedir (Brokop ve Persall, 2009; Erdiken, 1989; Fabretti ve Pontecorvo, 1998; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu vd., 2012; Karasu vd., 2016; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Bu çalışmada da, alan yazını destekler şekilde işitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı anlatımlarında pek çok sayıda anlam belirsizliği yaratan cümle kullanmışlardır. Cümle alt ölçeğinden aldıkları puanlar da işiten öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Araştırmadaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kurdukları cümleler genelde daha basit ve kısadır. Kullandıkları çoğu cümle “anlatım bozukluğu” oluşturacak şekilde hatalı ifadelerle sahiptir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin başladıkları cümleleri genellikle bitirmediği ve sık sözcük ve ifade tekrarı yaptıkları dikkat çekmektedir. Hatalı kurulan cümlelere örnek verecek olursak; “Ahmet onlar arkadaşı yanında.”, “Onlar arkadaşı güldüler.”, “Sonra onlar arkadaşı kızdılar, üzüldüler.” “Ben bazen tek kalmıyorum.”, “Ben annem ve baba mutlu ediyorum.” gibi cümleler yapılan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun” cümle alt ölçeğine ilişkin hatalara örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada anlam belirsizliği

yaratacak kelime kullanımına hem işiten hem de işitmeyen öğrencilerde rastlanmıştır. Doğru yerde kullanılmayan sözcük kullanımı açısından işiten ve işitme yetersizliği olan öğrenciler benzer kullanımlar sergilemişlerdir ve kelime alt ölçeğinden aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Sümer ve Turna (2018) işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin bağdaşıklık düzeylerinin değerlendirildiği çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları cümlelerde zaman ve kip uyumu bulunmadığı ve cümlelerinde geçmiş zaman ifadesinin çok sık kullanılması gibi birçok bağlama ögesi yanlışlığı ve eksikliğini tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrenciler işiten akranlarına kıyasla yazılı anlatımın tüm alt boyutlardan daha az puan elde etmiştir. Bu araştırmada da, işitme yetersizliği olan öğrencilerin “bağdaşıklık” unsuruna ilişkin aldıkları puanlara baktığımızda bağdaşıklık unsuru dikkate alınarak incelenen tüm yazı örneklerinin birçok hataya sahip olduğu görülmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bağlama öğelerinde yaptıkları hatalar ve eksik kullanımlar onların cümlelerinde belirsizliklere yol açmıştır.

Musselman ve Szanto'nun (1998) yaptığı çalışmada ise, işitme yetersizliği olan bireylerin yazılı dil performanslarının düşük olduğunu fakat bu performans düşüklüğünün her yazılı dil becerisinde aynı oranda olmadığını saptamışlardır. Çalışmalarında, dikkat çekici bulgulardan biri, gramer kullanımına ait puanların her ne kadar düşük olsa da yazım kurallarına ve kelime/cümle anlamına ilişkin puanların diğer ölçümlere nazaran daha yüksek olmasıdır. Çalışmalarında işitme yetersizliği olan bireyler her ne kadar dili kurallarına uygun kullanamasa da yazılı anlatımlarında anlamı okuyucuya vermeye çalıştıkları görülmüştür. Diakogiorgi, Katribouza ve Paila da (2015), yine aynı şekilde işitme yetersizliği olan öğrencilerin metinlerinin her ne kadar kısa ve uygun olmayan bağdaşıklık öğeleri kullanımına sahip olsa da metin içi tutarlılığının sağlandığını araştırmalarında ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada da her ne kadar işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım toplam puanları işiten öğrencilerden daha düşük olsa da "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun" her alt ölçeğinde aynı performans düşüklüğü görülmemiştir.

Kendini ifade etme becerilerinden biri olan yazma becerisi, sözel dilin gelişiminden etkilendiği için işitme yetersizliği olan bireylerin yazma becerisinin yetersiz olması şaşırtıcı değildir (Tompkins, 2004). Bununla birlikte, sözel dil gelişimi, okuma ve yazma birbirine bağlı ve birbirinden etkilenen gelişim alanları olmasına rağmen, okuma

düzeyleri aynı olan işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım puanları mevcut araştırmada birbirinden farklılaşmıştır.

Yapılan araştırmalar, işitme yetersizliği olan bireylerin fikirlerini organize etmede zorlandıklarını, yazmayı planlamada güçlük çektiklerini ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir (Hallahan ve Kauffman, 1994; Schirmer, 2000). Bu doğrultuda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formunun" "mantıksal bütünlük" alt ölçeğinden düşük puanlar alması ve aldıkları puanların işiten öğrencilerden farklılaşması beklendik bir durumdur. Fakat yine de, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı metinlerinin kısa ve olayların anlaşılmasını sağlayacak detaylardan yoksun olması yazacağı konu hakkında söylemek istediği bir şey olmadığı anlamına gelmemektedir. Alan yazın, işitme yetersizliği olan öğrencilerin kendilerini ifade etme ve karmaşık düşünceleri yazılarına aktarmada karşılaştıkları zorlukları sözel dildeki yetersiz sözcük dağarcıklarıyla ilişkilendirmektedir (Brokop ve Persall, 2009). Sözel dil ile okuma yazma arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bu görüşü desteklemektedir.

İşitme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden" Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular

İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Hikaye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden " ait aldıkları puanlara ilişkin Tablo 12'de betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 12

İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Hikaye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

İşitme Durumu	n	$\bar{x}$	Ortanca	SS	Min.	Mak.	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk
İşitme Yetersizliği Olan	13	4.23	4.00	.53	2	7	.28	-1.62	.87 (p=.050)
İşiten	13	9.31	9.00	.78	5	15	.18	.16	.96 (p=.781)

İşitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğine" ait toplam ve alt boyutlara ilişkin aldıkları puanlarının işitme

durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

İşitme Durumuna Göre Hikaye Elementleri Kullanım Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	İşitme Durumu	<i>n</i>	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Ana Karakter	İşitme Yetersizliği Olan	13	10.50	136.50	45.50	-2.74	.044
	İşiten	13					
	Toplam	26	16.50	214.50			
Mekân	İşitme Yetersizliği Olan	13	10.50	136.50	45.50	-2.37	.044
	İşiten	13					
	Toplam	26	16.60	214.50			
Zaman	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.50	123.50	32.50	-3.33	.006
	İşiten	13					
	Toplam	26	17.50	227.50			
Başlatıcı Olay	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.92	129.00	38.00	-2.68	.016
	İşiten	13					
	Toplam	26	17.08	222.00			
Amaç	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.73	126.50	35.50	-2.71	.010
	İşiten	13					
	Toplam	26	17.27	224.50			
Girişim	İşitme Yetersizliği Olan	13	9.23	120.00	29.00	-3.09	.003
	İşiten	13					
	Toplam	26	17.77	231.00			
Sonuç	İşitme Yetersizliği Olan	13	12.72	165.50	74.50	-.58	.614
	İşiten	13					
	Toplam	26	14.27	185.50			
Tepki	İşitme Yetersizliği Olan	13	11.00	143.00	52.00	-2.17	.101
	İşiten	13					
	Toplam	26	16.00	208.00			
Hikaye Elementleri Toplam Puan	İşitme Yetersizliği Olan	13	7.85	102.00	11.00	-3.78	.000
	İşiten	13					
	Toplam	26	19.15	249.00			

Tablo 13'de görüleceği üzere, hikâye elementlerinden olan sonuç ve tepki elementleri öğrencilerin işitme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer yandan, ana karakter [$U_{(26)}=45.50, p=.044$], mekân [$U_{(26)}=45.50, p=.044$], zaman [$U_{(26)}=32.50, p=.006$], başlatıcı olay [$U_{(26)}=38.00, p=.016$], amaç [$U_{(26)}=35.50, p=.010$], girişim [$U_{(26)}=29.00, p=.003$] elementleri ve hikâye elementleri ölçeği toplam puanı [$U_{(26)}=11.00, p=.000$] boyutlarında işiten ve işitme yetersizliği olan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Tablo 13'e bakıldığında, hikâye elementleri toplam puanı ve "Hikâye Elementleri Ölçeğine" ait tüm alt ölçeklerden alınan puanlar açısından işitme yetersizliği olan öğrencilerin sıra ortalamalarının işiten öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Ayrıca, işitme yetersizliği olan öğrenciler en düşük sıra ortalamasını genel olarak yazılı anlatımlarında ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişimlerden bahsetmediği ve olayları mantıksal bir sıra ile ifade edemediği için tepki alt ölçeğinden almışlardır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler en yüksek sıra ortalamasını ise, genel olarak yazılı anlatımlarında ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçlarından bahsettiğinden dolayı sonuç alt ölçeğinden almışlardır. İşiten öğrencilere bakıldığında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin aksine en düşük sıra ortalamasını sonuç alt ölçeğinden almışlardır. İşiten öğrenciler en yüksek sıra ortalamasını ise, "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinin" girişim alt ölçeğinden almışlardır.

Hikâye yapısı oluşturmak, özellikle olay sıralaması ve karakterlerin amaç, girişim ve sonuçlarını yazılı anlatıma yansıtılabilmek için çeşitli dil becerilerine hâkim olmak gereklidir (Norbury, Gemmell ve Paul, 2014). İşitme cihazlarında görülen teknolojik gelişimlerle birlikte işitme yetersizliği olan bireylerin sözel dil becerileri gün geçtikçe gelişmektedir fakat pragmatik ve daha üst düzey dil becerilerinden biri olan hikâye anlatmadaki gelişimleri daha yavaş olmaktadır (Rinaldi, Baruffaldi, Burdo ve Caselli, 2013). İlgili alan yazına baktığımızda ise genellikle işitme engelli öğrencilerin sözlü olarak yapılan hikâye anlatımlarının araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların çoğu, genel olarak işitme yetersizliği olan bireylerin işiten akranlarına kıyasla sözlü hikâye anlatımında yetersiz olduğunu kanıtlayan araştırmalardır (Crosson ve Geers, 2001; Guo, Spencer ve Tomblin, 2013; Worsfold, Mahon, Yuen ve Kennedy, 2010). Crosson ve Geers (2001) araştırmalarında video yoluyla anlatılan hikâyeyi anlatma görevini işitme yetersizliği olan çocuklara vermiş ve araştırma sonunda işitme yetersizliği olan koklear implantlı çocukların hem konuşmayı ayırt etme becerisinin düşük olduğunu saptamış hem

de hikâye elementleri ve bağdaşıklık araçlarının kullanımında işiten akranlarına kıyasla daha düşük puanlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Bernaix (2013) ise çalışmasında işitme yetersizliği olan öğrencilerin hem sözel hem de yazılı öykülerini işiten akranlarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin hikâye elementlerini daha az kullandıkları, hikâyelerini daha kısa cümlelerle tamamladıkları hatta genellikle öykülerini tamamlamadıkları bulunmuştur. Bu çalışmada da işitme yetersizliği olan öğrenciler işiten öğrencilere kıyasla hikâye elementleri ölçeğinden daha az puanlar almıştır. Aynı zamanda ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç ve girişim gibi hikâye elementlerini kullanmada veya doğru kullanmada işiten öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaşmışlardır.

İşitme yetersizliği olan bireylerin öyküleme becerilerini inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında, birbirinden farklı sonuçlar elde edildiğini görmekteyiz. Araştırmaların bir kısmı, işitme yetersizliği olan bireylerin hikâye yazma sürecinin adımlarını takip etmede yetersiz olduklarını gösterirken (Banks, Gray ve Fyfe, 1990; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1992; 1996), bir kısmı da yazdıkları hikâyelerin tipik bir öykü yapısına sahip olduğunu belirtmektedir (Arfe ve Boscolo, 2006). Yapılan farklı araştırmalara bakıldığında ise, işitme yetersizliği olan bireylerin ürettikleri sözlü ve yazılı hikâyelerde hikâye elementlerine daha az odaklanıldığı, örneğin başlatıcı olay, sonuç gibi hikâye elementlerine yer verilmediği tespit edilmiştir (Arfe, Nicolini ve Pozzebon, 2014; Crosson ve Geers, 2001). Bu çalışmada da işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde hikâye elementlerine daha az odaklandığı görülmüştür. Çoğu işitme yetersizliği olan öğrencinin hikâye elementlerini hikâyelerinde kullanmadığı veya çok az kullandığı tespit edilmiştir. Hikâye elementleri kullanımları ise işiten öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Arfe (2015), işitme yetersizliği olan öğrencilerin resimsiz öykü kitabıyla ilgili oluşturduğu sözlü ve yazılı hikâyeleri incelediği araştırmasında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı öyküleme beceri düzeyinin çok düşük olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de araştıran Arfe (2015), işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarına kıyasla yazılı ve sözlü öykülemedeki performans farklılığını açıklamada okuduğunu anlama düzeyinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada okuduğunu anlama düzeylerine göre eşleştirilen işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerinde hem yazılı anlatım hem de hikâye elementlerini kullanma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Arfe (2015), yaşlarına göre

gruplandırılan işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı öyküleme becerileri arasındaki farkı açıklamada okuduğunu anlama düzeyini kullanırken, mevcut araştırma işitme yetersizliği olan öğrencilerin özellikle yazılı öyküleme becerilerini etkileyen başka faktörler olduğuna işaret etmektedir.

Tüm bu bulgular ele alındığında, alanyazınla tutarlı olarak işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde işiten öğrencilere kıyasla oldukça düşük performans sergilediği görülmektedir. Alanyazın, işitme yetersizliği olan öğrencilerin lise düzeyinde okullardan mezun olduklarında ancak 4. sınıfa giden işiten bir çocuğun okuduğunu anlama seviyesine kadar gelebildiğini belirtmektedir (Dockery, 2013; Kyle ve Cain, 2015; Traxler, 2000). Bu çalışmada da ortaokula devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansı, 4. sınıf düzeyindeki bir metin ve metne ait sorularla ölçümlenmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler, okuduğunu anlama performans düzeyine göre eşleştirildikleri 4. sınıf öğrencilerine kıyasla yazılı anlatım becerilerinde çok daha düşük performans sergilemişlerdir. Bu bulgular, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin işiten akranlarının çok daha gerisinde olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmanın bulgularının, işitme yetersizliği olan öğrenciler için planlanacak olan müdahaleler için yol göstereceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencileri ile işiten ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, hikaye elementlerini yazılı ürünlerinde kullanma düzeyi ve yazılı ürünlerindeki sözcük dağarcığının bir ölçümü olan Farklı Sözcük Sayısı (FÖSZS), biçimbirim hata ve türleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İşitme yetersizliği olan öğrenciler yazma çalışmasının sonunda işiten öğrencilere kıyasla daha kısa metinler yazmışlardır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) değerleri işiten öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.
2. İşitme yetersizliği olan öğrenciler işiten öğrencilere kıyasla yazılı ürünlerinde kullandıkları bağımlı biçimbirimlerde daha fazla hata yapmışlardır. En fazla hata yaptıkları bağımlı biçimbirim türleri sırasıyla; iyelik eki, durum eki ve kip ekidir.
3. İşitme yetersizliği olan öğrenciler en fazla "biçimbirimleri atma" şeklinde biçimbirim hataları yapmışlardır. Öğrenciler yazılı ürünlerinde bağlama göre kullanılması gereken biçimbirimleri genellikle kullanmamışlardır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler bağımlı biçimbirimleri kullanırken en az "biçimbirim ekleme" tipinde hatalar yapmışlardır.
4. İşitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı anlatımlarında cümleler ya da kelimeler arası bağlantı unsurlarını yazılı ürünlerinde kullanmamış veya hatalı kullanmışlardır. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı anlatımlarında çoğunlukla başlık kullanmamış ya da kullandıkları başlıklar yazılı anlatımlarındaki konu ile ilgisiz kalmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı ürünlerinde birçok anlam belirsizliği yaratan kelime kullanmış ve işiten öğrencilere kıyasla yazılı ürünlerinde daha basit cümleler kullanmıştır. Kullandıkları cümlelerin çoğu "anlatım bozukluğu" içeren hatalı ifadelerden oluşmuş ve işitme yetersizliği olan öğrenciler genellikle başladıkları cümleyi

yarım bırakmış ve sık sık kelime veya ifade tekrarı yapmışlardır. Bununla birlikte, işitme yetersizliği olan ortaokul öğrencileri okuma düzeyine göre eşleştirilmiş işiten 4. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düzgün, okunaklı ve görsel açıdan daha temiz ve düzenli ürünler ortaya koymuşlardır.

5. İşitme yetersizliği olan öğrenciler işiten öğrencilere kıyasla yazılı ürünlerinde hikâye elementlerini daha az kullanmışlardır.
6. İşitme yetersizliği olan öğrenciler yazılı anlatımlarında ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişimlerden bahsetmemişlerdir. Ayrıca öğrenciler, olayları mantıksal olarak ifade etmede işiten öğrencilere kıyasla daha başarısız olmuşlardır.

Öneriler

Öneriler uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okuma yazma çalışmaları her bir öğrencinin iletişim şekline, akademik seviyesine ve bireysel özelliklerine göre düzenlenmelidir.
2. Sözlü ve yazılı dilde kendini ifade etmede problemler yaşayan öğrencilerle sözcük dağarcığı artırma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Yapılacak sözcük dağarcığı artırma çalışmaları her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
4. İşitme yetersizliği olan öğrencilere doğrudan sözcük öğretimi yapılmalıdır. Sözcükler öğrenciye farklı anlam ve bağlamlar üzerinden öğretilmeli, bağımlı biçimbirimlere göre cümle anlamının değişimi örneklerle pekiştirilmelidir.
5. Erken ve yoğun okuryazarlık becerileri destekleme programlarının işiten ve işitmeyen çocuk arasındaki akademik boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.
6. İşitme yetersizliği olan öğrenciler için dil becerileri ve okuryazarlığı destekleyen müdahale programları hazırlanmalı ve özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme yetersizliği olan çocuklara yoğun destek eğitimle birlikte sunulmalıdır.

7. İşitme yetersizliği olan çocukların okuryazarlık becerileri sahip olduğu dil düzeyi ile birlikte ele alınıp derinlemesine incelenmeli, müdahale programları bu değerlendirmeden elde edilen veriler üzerine kurulmalıdır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ili Beyoğlu, Fatih ve Kadıköy ilçelerinde bulunan 3 farklı işitme engelliler ortaokuluna devam eden ve işitme yetersizliği olan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile İstanbul ili Bağcılar ve Kadıköy ili Ünalp semtinde bulunan 2 farklı ilkökula devam eden işiten 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Aynı araştırmanın daha büyük ve çeşitli araştırma grupları ile tekrarlanmasına ihtiyaç vardır.
2. İşitme yetersizliği olan çocukların okuryazarlık becerilerinin daha uzun yıllar boyunca farklı değişkenler üzerinden incelendiği boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
3. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin güçlük yaşadıkları okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak destek eğitim programlarının geliştirilmesi ve geliştirilen programların etkililiğinin incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
4. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gösterdiği performansın, Türkçe ve Türk İşaret Dili yeterlilik düzeyleri ve anne babanın duyma durumuyla arasındaki ilişkilerin karşılaştırılmalı olarak incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil düzeyleri standart testlerle değerlendirilmemiştir. Dil gelişim düzeyleri ve yazılı dil becerilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2005). Türkçe Ediniminde Gelişimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-76. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr>.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2012). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 441-473). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alatlı, R. ve Servi, C. (2017). Ortaokula Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazı Performanslarının İncelenmesi: Örnek Grup Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.292065.
- Albertini, J. A., Marschark M., & Kincheloe, P. J. (2015). Deaf students' reading and writing in college: Fluency, coherence, and comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 303-309. doi: 10.1093/deafed/env052.
- Albertini, J., & Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 35-46.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing: Characteristics, instruction, and assessment. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 289-300). New York: Oxford University Press.
- Andrews, J. F., Winograd, P. & DeVille, G. (1994). Deaf children reading fables: Using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 139, 378-386. doi: 10.1353/aad.2012.0303.
- Andrews, J. F., & Taylor, N. E. (1987). From sign to print: A case study of picture book" reading" between mother and child. *Sign Language Studies*, 56, 261-274.
- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Arfe, B. (2015). Oral an written discourse skills in deaf and hard of hearing children: The role of reading and verbal working memory. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 180-197.

- Arfe , B., & Boscolo, P. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42(3), 271–300. doi:10.1207/s15326950dp4203_2.
- Arfe ,B., Nicolini,F. & Pozzebon, E.(2014). The influence of verbal working memory on writing skills in children with hearing loss. B.Arfe, J.Dockrell, & W.V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 85–99). New York: Oxford University Press.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileri İle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarını Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Banks, J., Gray, C., & Fyfe, R. (1990). The written recall of printed stories by severely deaf children. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 192– 206. doi: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00936.x.
- Banner, A., & Wang, Y. (2010). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies Education*, 16, 2– 23.
- Baydık, B. (2002). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bernaix, N. E. (2013). Oral and written narrative production in children who are deaf and hard of hearing. *Independent Studies and Capstones*, 666. Retrieved from http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/666.
- Blamey, S. (2003). Development of spoken language by deaf children. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies: Language and education* (pp. 289-300). New York: Oxford University Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brasel, K. E., & Quigley, S. P. (1977). Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20(1), 95-107. doi: 10.1044/jshr.2001.95.
- Brokop, F., & Persall, B. (2009). *Writing strategies for learners who are deaf*. Alberta: NorQuest College.

- Brown, P., M. & Brewer, L. C. (1996). Cognitive processes of deaf and hearing skilled and less skilled readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 263-270.
- Burkholder, R. A., & Pisoni, D. B. (2006). Working memory capacity, verbal rehearsal speed and scanning in deaf children with cochlear implants. Patricia Elizabeth Spencer & March Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard of hearing children* (pp. 328-353). Oxford: Oxford University Press.
- Capone, N. C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. B. B. Schulman & N. C. Capone (Eds.), *Language development foundations, processes and clinical applications* (pp. 1-33). Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Christensen, L. (2000). *Reading writing and rising up*. Wisconsin: Rethinking Schools Publication.
- Crawford, L., Lloyd, S., & Knoth, K. (2008). Analysis of student revisions on a state writing test. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 108-119. doi: 10.1177/2F1534508407311403.
- Crocker, S., & Edwards, L. (2004). Deafness and additional difficulties. S. Austen & S. Crocker (Eds.), *Deafness in mind*, (pp.252–269). London: Whurr Publishers.
- Crosson, J., & Geers, A. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22(5), 381-394. doi: 10.1097/00003446-200110000-00003.
- Connor, C.M., Hieber, S., Arts, H.A., & Zwolen, T.A. (2000). Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1185–1204. doi: 10.1044/jslhr.4305.1185.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çiyiltepe, M. (2011). Dil ve Konuşma Gelişiminde Sorunlara Yol Açan Nedenler. S., Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çeliker, Z ve Ege, P. (2005). İşitme Engelli Çocukların Konuşmalarının Anlaşılabilirliğini Etkileyen Faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 19-32. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000088.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Deaf Children Australia (2012). *Language development and deaf children*. Melbourne Victoria: Deaf Children Australia. Retrieved from: www.deafchildrenaustralia.org.au.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diakogiorgi, K., Katribouza, D. & Paila, K. (2015). *The development of writing skills of deaf and hard of hearing children*. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/ef2e/664e1126b1f7695c9e0becef11fb3010df39.pdf>.
- Dockery, K. F. (2013). *The reading comprehension deaf/hard-of-hearing Jamaican Students: The contributions of intellectual ability, sign-language comprehension, vocabulary knowledge, and metacognitive awareness* (Doctoral dissertation). McGill University, Montreal, Canada.
- Donin, J., Doehring, D. G., & Browns, F. (1991). Text comprehension and reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Discourse Processes*, 14, 307–337.
- Dostal, H. M., Bowers, L. Wolbers, K., & Gabriel, R. (2015). ‘We are authors’: A qualitative analysis of deaf students’ writing during one year of strategic and interactive writing instruction. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 11(2), 1-19. Retrieved from: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu>.
- Dönmez, B. N. ve Gülyüz F. (1992). 48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 205-225.
- Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J.S. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., & Huston, S. G. (2008). The signed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 37-54.
- Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878.
- Ege, P. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000099.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe Konuşan İşitme Engelli Çocukların Ad Durum Eklerini Kullanma Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Emerson, L. (2010). Reading fluency in children who are deaf or hard of hearing. *Independent Studies and Capstones*, Paper 610. Erişim adresi: http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/610.

- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM’de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13– 14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin, Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Erdiken, B. (2010). İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde İki Yaklaşım ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 111-132.
- Fabretti, D., Volterra, V. & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014353.
- Falk-Ross, F. C. (2001). Towards the new literacy: Changes in college students' reading comprehension strategies following reading/writing projects. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(4), 278-288.
- Fischler, I. (1985). Word recognition, use of context, and reading skill among deaf college students. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 203-218. doi: 10.2307/747756.
- Gaustad, M. G. (2000). Morphographic analysis as a word identification strategy for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 60-80.
- Gaustad, M. G., & Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269-285. doi: 10.1093/deafed/enh030.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000096.
- Girgin, M. C. ve Büyükköse, D. (2015). İşitme Engelli Çocukların Sesletim ve İşitsel Ayırt Etme Gelişim Durumlarının İncelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(1).
- Girgin, Ü. (2003). İşitme Engelli Çocuklar İçin Erken Dönem Okuma Yazma Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.

- Girgin, Ü. (2005a). İşitme Engelli Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 143-150. Erişim adresi: <http://www.tojet.net>.
- Girgin, Ü. (2005b). Okuma Öğretiminde Kullanılan İki Okuma Yaklaşımının İşitme Engelli Çocuklar İçin Kullanımı: Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Ve Dil Deneyim Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000091.
- 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. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov>.
- Girgin, Ü. (2007). İşitme Engelli Çocuklar İçin Erken Dönem Okuma Yazma Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. & Karasu, H. P. (2007). Assessment of written expression skills in hearing impaired students trained with the auditory/oral approach. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 146-156.
- Gleason, J. B. (2016). The development of language: An overview and preview. In J. B. Gleason & Ratner, N. B. (Ed.), *The development of language* (9th ed.), (pp. 1-39). Boston: Pearson.
- Gormley, K. & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: a practical approach. *The Volta Review*, 89(3), 157-170.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240. doi: 10.1037/0022-0663.87.2.230.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Guo, L. Y., Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2013). Acquisition of tense marking in English-speaking children with cochlear implants: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 187-205. doi: 10.1093/deafed/ens069.

- Gutierrez-Sigut, E., Vergara-Martinez, M. & Perea, M. (2017). Early use of phonological codes in deaf readers: An ERP study. *Neuropsychologia*, 106, 261-279. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2017.10.006.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma Ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. doi: 10.17051/io.2016.25973.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve Zayıf Okuyucuların Sözcük İşleme ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807- 2828.
- Güldenoğlu, B, Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten Ve İşitme Engelli Okuyucuların Kelime İşleme Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(03), 18-38. Erişim adresi: <http://www.psikolog.org.tr>.
- Güldenoğlu, B, Miller,P., Kargın, T., Hauser, P., Rathmann, C. & Kubus, O. (2014). A comparison of the letter-processing skills of hearing and deaf readers: Evidence from five orthographies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 220-237.
- Güler, T. ve Dönmez, N. B. (2007). 48-72 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 83-96.
- Gürgür, H. (2017). İşitme Yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık Ve Nedenler. P, Şafak ve H. Gürgür (Editörler), *İşitme ve Görme Yetersizliği* (ss. 2-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1994). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dunn. *The Journal of Special Education*, 27(4), 496-508. doi: 10.1177/002246699402700409.
- Harris, M., & Beech, J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 205-216.
- Hermans, D., Ormel, E., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2008) .The relation between the reading and signing skills of deaf children: The role of vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 518-530. doi: 10.1093/deafed/enn009.
- Herman, R. & Morgan, G. (2011). Deafness, language and communication. In Katerina Hilari & Nicola Botting (Eds.), *The impact of communication disability across the lifespan*, (pp. 102-121). Albury: J&R Press.
- Işıkdogan, N. I. (2017). İşitme Engelli Okuyucuların Okuma Sürecinde Türkçenin ve Türk İşaret Dilinin Biçim-Sözdizim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2).

- Jackson, D. W., Paul, P. V. & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.
- Karasu, G. (2015). İşitme Engelli Gençler İle Yaratıcı Yazma Çalışması: Şiir Yazma. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1, 23-46, Erişim adresi: <http://www.sanategitimidergisi.com>.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, Z. (2012). İşitme Engelli Üniversite Öğrencilerine Uygulanan ‘Tanımlama Yapma’ Stratejisinin İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 19-41. doi: 10.12984/eggefd.343127.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y. & Kaya Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 1402-1414. doi: 10.5897/ERR2016.2835.
- Karasu, G. ve Uzuner, Y (2018). İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı İle Gerçekleştirilen Yazma Çalışmalarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350.
- Karasu, G., Uzuner, Y. ve Beral, A. (2018). İşitme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Uygulanan Etkinlik Ve Stratejilerin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 262-283. doi: 10.12984/eggefd.343127.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467- 488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme Ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- Karasu, H. P. (2017). The written expression performance of students with hearing loss: Result from an implementation of the auditory approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 145-160. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov>.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B., Miller, P., Hauser, P., Rathman, C., Kubus, O. & Spurgeon, E. (2012). Differences in word processing Skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 24, 65-83.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2016). Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kelly, L. P. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61(4), 318–334.
- Kelly, L. P. (2003). The importance of processing automaticity and temporary storage capacity to the differences in comprehension between skilled and less skilled college-age deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 230-249.
- Kretschmer, R. R. & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması. *Turkish Studies*, 7(4).
- Korkmaz, A. (1988). *Tamamlayıcı Uygulama Metinleriyle Türkçe Kompozisyon*. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Koutsoubou, M (2010). The use of narrative analysis as a research and evaluation method of a typical language: The case of deaf writing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 225- 241. doi: 10.1080/13670050903474119.
- Kyle, F. E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in language disorders*, 35(2), 144-156. doi: 10.1097/TLD.000000000000053.
- Laçın, E., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2018). Examining the morphological awareness of Turkish deaf readers. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 653-660. doi: 10.24106/kefdergi.419285.
- Lichtenstein, E. H. (1998). The relationships between reading processes and English skills of deaf college students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(2), 80-134. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014348.
- Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-35, Retrieved from: <https://www.uv.es>.

- Makaroğlu, B. (2012). İşitme Engelli Yetişkinlerin Türkçe Biçimbilimi Farkındalığı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 53.
- Makaroğlu, B. & Ergenç, İ. (2016). Inflectional morphological awareness of Turkish deaf students. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 30-46.
- Marchisan, M. L., & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Marschark, M. (2001). *Language development who are deaf: A research synthesis*. Virginia: Project Forum, National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). Retrieved from: https://www.itdhh.org/images/Breakout_Session_Handouts/Marc_Marschark_Lang_Dev_in_Children_Who_Are_Deaf_A_Research_Synthesis.pdf.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice* (pp. 91-94). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2009). Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard of hearing children: An international review. Leinster, Ireland: The National Council for Special Education, NCSE Research Reports, No:1.
- Mayberry, R. I. (1998). The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach. *Bulletin d Audiophonologie*, 14, 349-360. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- Mayberry, R. I., del Guidice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 165-188. doi: 10.1093/deafed/enq049.
- Mayer, C. (2010). The demands of writing and the deaf writer. M. Marshark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, (pp. 144-155). New York: Oxford University Press.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014290.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44(1), 191-224.

- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd ed.). New York: Thomson Delmar Learning.
- Merrills, J. D., Underwood, G., & Wood, D. J. (1994). The word recognition skills of profoundly, prelingually deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 365-384.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006a). İlköğretim 1-5. Türkçe Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi*. Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Yetersizliği* (ss.10-11). Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 436-448.
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo homophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 21-38.
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of Performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 245-255. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014354.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665.
- National Institutes of Health (1995). *Alternative medicine: Expanding medical horizons: A report to the National Institutes of Health on alternative medical systems and practices in the United States*. USA: Office of Alternative Medicine, & United States Government Printing Office.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006). Effect of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear and Hearing*, 27(3), 286-298. doi: 10.1097/01.aud.0000215973.76912.c6.
- Norbury, C., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(03), 485-510. doi: 10.1017/S030500091300007X.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Pres.

- Owens, R. E. (2008). *Language development: An introduction* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Owens, R. E. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Önder, S. (2005). *İşitme Kayıplı Çocukların Kayıp Derecelerinin Artikülasyon Yeteneğine Olan Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276. doi: 10.16916/aded.05703.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). San Diego: Singular Publishing Group.
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (2nd) (pp. 289-300). New York: Oxford University Press.
- Paul, P. V. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Sudbury: Jones & Bartlett.
- Paul, P. V., & Whitelaw, G. M. (2011). *Hearing and deafness. An introduction for health and educational professionals*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Pence, K., & Justice, L. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50. doi: 10.1093/deafed/5.1.32.
- Piştav-Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381. doi: 10.5897/ERR2016.2865.
- Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. Columbus: Merrill.
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20. doi: 10.1037/0022-0663.80.1.16.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). New York: The Guilford Press.

- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2008). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rinaldi, P., Baruffaldi, F., Burdo, S., & Caselli, M. C. (2013). Linguistic and pragmatic skills in toddlers with cochlear implant. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(6), 715-725. doi: 10.1111/1460-6984.12046.
- Sarchet, T., Marschark, M., Borgna, G. Convertino, C., Sapere, P., & Dirmyer, R. (2014). Vocabulary knowledge of deaf and hearing postsecondary students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 161-178.
- Sarıkaya, B. (2017, Eylül). *İşitme Engelli Öğrencilerde Temel Dil Becerileri*. 1. International Black Sea Conference on Language and Language Education: Current Trends in Language Education. 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sarıkaya, E., ve Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m.
- Sarıkaya, Y. (2011). *İki Yaşından Önce Koklear İmplant Olan 3-6 Yaşları Arasındaki Çocuklarda Konuşma Algısı İle Ortalama Sözce Uzunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schaper, M. W. & Reitsma, P. (1993). The use of speech-based recoding in reading by prelingually deaf children. *American Annals of the Deaf*, 138(1), 46-54. doi: 10.1353/aad.2012.0584.
- Schirmer, B. R. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. New Jersey: Macmillan Publishing Company.
- Schirmer, B. R. (2000). Writer's workshop: Teaching process writing to students who are deaf. W. L. Heward, S. R. Alber-Morgan & M. Konrad (Eds.), *Exceptional Children: An introduction to special education* (pp. 382-383). NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B. R., Bailey, J. & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional children*, 65(3), 383-97.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 289-300). New York: Oxford University Press.

- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). Development of maturity in deaf children. *Exceptional children*, 38(6), 461-467. doi: 10.1177%2F001440297203800602.
- Schley, S. & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 96-105. doi: 10.1093/deafed/eni006.
- Scott-Weicha, B., & Yaden, D. B. (2016). Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: a case study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 418–435. doi: 10.1080/03004430.2016.1246446.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Shanahan, T. (1980). The impact of writing instruction on learning to read. *Literacy Research and Instruction*, 19(4), 357-368. doi: 10.1080/19388078009557556.
- Shanahan, T. (1990). Reading and writing together: What does it really mean? T. Shanahan (Ed.), *Reading and writing together: New perspectives for the classroom* (pp.1-18). Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Sharp, A. L. (2016). Acts of writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*, 9(2), 77-90. doi: 10.12973/iji.2016.926a.
- Shojaei, E., Jafari, Z., & Gholami, M. (2016). Effects on early intervention on language development in hearing-impaired children. *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, 28(84), 13-21. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103. doi: 10.1093/deafed/enh011.
- Singleton, J. L., Supalla, S., Litchfield, S., & Schley, S. (1998). From sign to word: Considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16-29. doi: 10.1097/00011363-199808000-00004.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading* (6th ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spencer, L. J., Barker, B., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the literacy outcome of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236-247. Doi: 10.1097/01.AUD.0000069231.72244.94.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2006). *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. New York: Oxford University Press.

- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and acquisition of knowledge*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stewart, D. & Clarke, B. (2003). *Literacy and your deaf child: What every parent should know*. Washington: Gallaudet University Press.
- Stewart, D. & Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies and curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sümer, H. M., Kargın, T. ve Güldenoğlu, İ. B. (2017). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 421-441. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888.
- Sümer, H. M. ve Turna, C. (2018). İşiten ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özetleme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310.
- Svirsky, M. A., Stallings, L. M., Ying E., Lento, C. L., & Leonard, L. B. (2002). Grammatical morphologic development in pediatric cochlear implants users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 111, 109-112. doi: 10.1177/00034894021110s522.
- Şahin, S. (2013). Engellilik. S. S. Yıldırım Doğru ve N. Durmuşoğlu (Editörler), *Aileler ve Öğretmenler İçin El Kitabı: Tüm Yönleriyle Özel Bebekler ve Çocukların Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri*. (ss. 3-45). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şenol, M. (2001). Okuma ve Yazma Öğretiminin Kaynakları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 205-210.
- Taeschner, T., Devescovi, A., & Volterra, V. (1988). Affixes and function words in the written language of deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 9(4), 385-401. doi:10.1017/S0142716400008079.
- Taylor, S. E. (2006). *Fluency in silent reading*. NY: Taylor The Process Company.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelini Metin Oluşturma Sürecinde Kullanma Becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138. doi: 10.14686/buefad.281379.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/070425040250040801
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller Üzerine Bir Değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr>.
- Tiryaki, E. N. (2017). *İşitme Engellilerin Türkçe Eğitiminde Okuma-Yazma Becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tobey, E.A., & Douek, B.M (2003). Speech and language development in normally hearing and hearing impaired children. *Textbook of Audiological Medicine, Clinical Aspects of Hearing Balance*, (pp. 323-336). London: Taylor & Francis Group.
- Tomblin, J. B. Harrison, M. Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss, *Ear Hear*, 36, 76-91.
- Tompkins, G. (2004). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Topbaş, S. (2002). *Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2011). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tozak, E., Karasu H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlk okuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 161-186. doi: 10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s8m.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Traxler, C. B. (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(4), 337– 348. doi: 10.1093/deafed/5.4.337.
- Tregonning, M. (2017). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Desen Yayınları.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Turan, A. (2005). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi*. Eskişehir: Eğitim ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Başarıları Arasındaki İlişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12, Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr>.
- Uzuner, Y. (2007). İşitme Engelli Çocuklarda Erken Dil Gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*, (ss. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, A., ve Tanrıdiler, A. (2011). İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma-Yazma Öğretimi Modelinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2111-2134.
- Wauters, L. N., Tellings, A. E. J. M., van Bon, W. H. J. & Mak, W. M. (2007). Mode of Acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 175-192. doi: 10.1093/deafed/enm050.
- Wilbur, R. R. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 81-104.
- Wolbers, K. A. (2007). Using balanced and interactive writing instruction to improve higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 257-277. doi: 10.1093/deafed/5.1.81.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Bowers, L. M. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19-38.
- Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M., & Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 922-928. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03641.x.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). When a story is not a story. A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 95, 131-158.

- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98(1), 97-143.
- Yuknis, C. (2014). A grounded theory of text revision processes used by young adolescents who are deaf. *Council for Exceptional Children*, 80(3), 307-322. doi: 10.1177%2F0014402914522426.





EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

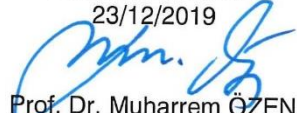
ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/12/2019
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 433

433- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Simge Cepdibi**'nin "İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 20/11/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Simge Cepdibi**'nin "İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
23/12/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23773132
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

02/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 24.10.2019 tarihli ve 20906909 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.11.2019 tarihli tutanağı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Simge CEPDİBİ'nin "İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih, Beyoğlu ve Kadıköy ilçelerinde bulunan ilkokullarda; veri toplama araçlarını uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
02/12/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.12917213
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

04/07/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Ankara Üniversitesinin 22.05.2019 tarihli ve 1900 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.06.2019 tarihli tutanağı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Simge CEPDİBİ'nin "İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan işitme engelli ortaokullarda; kişisel bilgi formu, formel olmayan okuma envanteri ve kompozisyon yazma kağıdını uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Genelge.

OLUR
04/07/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. Uygulama Planı

UYGULAMA PLANI-1 / Okuduğunu Anlama Verilerinin Toplanması

1.	Uygulamacı sınıfa girer ve öğrencilerle selamlaşır. “Ben sizin yaşınızdaki öğrencilerin okuma yazma becerileri ile ilgili bir çalışma yapıyorum. İsmim Simge. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da çalışıyorum. Ankara Üniversitesi’nde de sizin gibi öğrenciyim. Sizinle yapacağımız bu çalışma okuma yazmanızı geliştirmek için bize bilgi sağlayacaktır. Sizden elde edeceğim bilgileri kimseyle paylaşmayacağım.
2.	Uygulamacı okuduğunu anlama değerlendirilmesi için her bir öğrenciyle ayrı boş bir sınıfa geçer. Uygulamacı yapılacak çalışma ile ilgili öğrenciye bilgi verir. “Şimdi sana bir öykü vereceğim. Sen öyküyü içinizden en az 2 kez okuduktan sonra öyküyü senden alacağım ve öyküye ilişkin soruları vereceğim ve soruları öyküye göre cevaplandırmanı isteyeceğim. Bu nedenle öyküyü çok dikkatli ve sessizce oku. Bu bir sınav değil ve bu çalışmadan not almayacaksın.
3.	Uygulamacı öğrenciye “Hikayeyi anladın mı?” diye sorar. Eğer anlamayan öğrenci varsa hikayeyi tekrar sessiz okumasını ister.
4.	Öykü uygulamacı tarafından öğrencinin “Anladım” yönergesiyle birlikte öğrencinin önünden alınır. “Şimdi sana öyküye ilişkin soruları vereceğim ve soruları öyküye göre cevaplandırmanı isteyeceğim.”
5.	Uygulamacı öğrencinin yanıtını sözlü veya işaretle alır. Ardından verdiği cevabı öğretmen kopyasına kaydeder ve öğrencinin de cevap kağıdına yazmasını ister.
6.	Uygulayıcı, öğrencinin soruları yanıtlamayı bitirdiğinden emin olmak için “Bitirdin mi? Ek zamana ihtiyacın var mı?” sorularını sorar.
7.	Uygulayıcı öğrencinin bitirdiğinden emin olduktan sonra uygulamayı sonlandırır.

UYGULAMA PLANI-2/ Yazma Verilerinin Toplanması

1. Uygulamacı ve öğrenciler tanışır.
2. Giriş cümlesi söylenerek öğrencilere ne yapacağı açıklanır. “Sizinle beraber bu sayfadaki resimlere bakacağız. Burada bir çocuk var ve bu çocuk arkadaşları tarafından istenmeyen yalnız bir çocuk. Bu çocuğun hissettikleri ile ilgili konuşacağız. Sonra siz bununla ilgili bir hikaye yazacaksınız” cümlesi söylenir.
3. Resimler içeren sayfa tüm çocuklara dağıtılır.
4. “Bu resimlerde neler oluyor?” sorusu sorulur. Öğrencilerin cevapları kabul edilir. Öğrencilerin cevabı doğrultusunda ilgilendikleri olaylar ile ilgili sorular sorulur. Soruların soruluş sırası öğrencinin cevabı doğrultusunda yer değiştirebilir.
5. Resimdeki olayın ana karakteri olan çocuk öğrencilere gösterilir ve “ Resimde gördüğünüz çocuğun ismi Ahmet ve bu çocuk yalnız bir çocuk” diyerek ana karakter tanıtılır.
6. Sayfadaki resimlerle ilgili sorulan sorular şunlardır: Birinci kareye ilişkin; “Ahmet neden yalnız? Ahmet’in arkadaşları niye onunla konuşmuyor?” soruları sorulmuştur. İkinci kareye ilişkin; “Ahmet yalnız kalınca ne yapıyor? ve “Ali neden üzgün?” soruları sorulmuştur. Üçüncü kareye ilişkin; “Ahmet ne yapıyor?, Ahmet’in arkadaşları ne yapıyorlar?” ve “Sonra ne olacak?” soruları yöneltilmiştir. Dördüncü kareye ilişkin; “Ahmet’in arkadaşları ne hakkında konuşuyorlar? ve “Ahmet ne yapıyor?” soruları sorulmuştur. Beşinci kareye ilişkin; “Ahmet ne hissediyor?” ve “Ahmet neden gülüyor?” soruları sorulmuştur. Altıncı kareye ilişkin; “Ahmet gülünce arkadaşları ne yapıyor?” sorusu sorulmuştur. Yedinci kareye ilişkin; “Ahmet gülünce arkadaşları ona ne demiş olabilir?” sorusu sorulmuştur. Sekizinci kareye ilişkin; “Ahmet’in arkadaşları Ahmet’e neden tuhaf bakıyor?” ve “Ahmet arkadaşlarının bu tepkisine nasıl karşılık veriyor?” soruları yöneltilmiştir. Dokuzuncu kareye ilişkin; “Ahmet’in arkadaşları neden onu yalnız bırakıyor?” ve “Ahmet tekrar yalnız kalınca ne yapıyor?” soruları sorulmuştur. Son kareye ilişkin ise, “Ahmet tekrar yalnız kalınca ne hissediyor?, Sen hiç yalnız kaldın mı?, Sen yalnız kalınca ne hissediyorsun?” ve “Sen yalnız kalınca ne yapıyorsun?” soruları öğrenciye yöneltilir.
7. Uygulama boyunca öğrenciler uygulamacıya soru sorarsa cevaplanır.
8. Uygulama sonunda öğrencilere çizgili bir dosya kağıdı verilerek “Şimdi baktığımız bu sayfadaki resimlerle ilgili bir öykü yazacaksınız.” cümlesi söylenir. Resimli sayfa öğrencilerin sırasında kalır.
9. Öğrenciler öyküsünü yazarken işitsel veya işaretle yardımda bulunulmaz sadece görsel içeren resimli sayfa öğrencilerin önünde bulunur.
10. Yazma sırasında öğrencilerin takıldığı durumlarda “Aferin, güzel. Devam et.” denilerek cesaretlendirilir.
11. Öğrenciler yazarken süre sınırlaması yapılmaz. Yazısını tamamladığında kağıt alınır.

EK 4. Yazılı Anlatım İçin Kullanılan Resimli Öykü Kitabı Sayfası



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 6 Temmuz 2020
Gönderim Numarası	: 135 405 3162
Sayfa Sayısı	: 73
Sözcük Sayısı	: 19.329
Karakter Sayısı	: 137.507
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 7 Temmuz 2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Simge CEPDİBİ

Tarih : 06.07.2020

İmza :



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Simge CEPDİBİ

E-Posta Adresi : simge.cepdibi @istanbul.edu.tr, simgecepdibi @gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	2018-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı	Dokuz Eylül Üniversitesi	2013-2017

Yayınlar:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler :

1. Yıldırım Doğru, S. S. ve Cepdibi, S. (2018). Early childhood special education for children who need special education in Turkey. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 4(10), 269-273.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1. Doğmaz, S., Cepdibi, S. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2018, Mayıs). *Okul Öncesi Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ailelerinin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. 8th International Congress in Research in Education, Manisa, Türkiye.
2. Yıldırım Doğru S. S. ve Cepdibi, S. (2018, Ekim). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklar ve Dikkat Güçleri*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye. (Yayın no: 29377)
3. Cepdibi, S. ve Sıbıç, O. (2018, Ekim). *Türk İşaret Dili Dersi Kapsamındaki Türk İşaret Dili Etkinlik Kitabındaki Fen Bilgisi Eğitimi İle İlgili Temaların Belirlenmesi*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
4. Çetingöz, D., Cepdibi, S. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2018, Kasım). *Yetersizliği Olan Çocuklar ve Ailelerinin Gereksinimleri*. IV. International Academic Research Congress, Antalya, Türkiye. (Yayın no: 17536).
5. Cepdibi, S., Yıldırım Doğru, S. S. ve Doğru, S. (2018, Kasım). *E-Dergilerde Yayınlanan Bağımsız Hareket Becerileri Öğretimi Yapılan Makalelerin İncelenmesi*. IV. International Academic Research Congress, Antalya, Türkiye. (Yayın no: 17536).
6. Yıldırım Doğru, S. S., Çetingöz, D., Cepdibi, S. ve Doğru, B. (2018, Kasım). *Okul Öncesi Dönemde Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma ve Dikkat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. IV. International Academic Research Congress, Antalya, Türkiye. (Yayın no: 17536).
7. Cepdibi, S. (2018, Kasım). *Bağımsız Hareket Becerileri Öğretimi*. Düünden Bugüne Engellilik, İstanbul, Türkiye.
8. Cepdibi, S., Yıldırım Doğru, S. S. ve Doğru, S. (2019, Mayıs). *İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri*. 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir, Türkiye.
9. Doğru, S., Yıldırım, Doğru, S. S. ve Cepdibi, S. (2020, Mayıs). *Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Olan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu İle Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul, Türkiye.