

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPAN İLKÖĞRETİM OKULLARININ
3. SINIFINA DEVAM EDEN NORMAL İŞİTEN VE İŞİTME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Ebru DERETARLA

Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı İçin Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

T 88689

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Servet Bal

ANKARA
2000

KABUL VE ONAY SAYFASI

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Bilim Uzmanlığı tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Servet BAL



Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu

Üye : Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu



Üye : Doç. Dr. Mesude ATAY



Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu

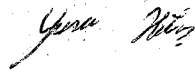


Üye : Doç. Dr. Nilüfer DARICA

Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yaşare AKTAŞ

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi



ONAY:

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun kararı ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. N. Sezgin İlgi

Enstitü Müdürü



ÖZET

Araştırmada; kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin resimli/resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri her öğrenci ile bire-bir iletişim şeklinde, uyarıcı ve ses yönünden uygun olan bir ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, resimli/resimsiz olarak iki şekilde hazırlanmış bir masal kitabı kullanılmıştır. Verilerin analizinde “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, masaldaki ana kahramanlar normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin tümünün geri anlatımında en yüksek oranda yer almıştır. Masaldaki olaylar yönünden bakıldığında, normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında en yüksek oranda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olayların, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında ise en yüksek oranda gelişme bölümündeki olayların yer aldığı görülmüştür. Masal ile ilgili sorulara verilen cevaplarda ise, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında doğru cevap verenlerin oranının, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : işitme engelli, normal işiten, okuma, okuduğunu anlama, kaynaştırma.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the reading comprehension of fairy tales books which are pictured or non-pictured books of students, who are hearing impairment and normal hearing students and attending 3 rd grade of elementary school. These schools are possessing a mainstreaming application program. Investigation examples have been constituted from 38 students and their school were in the city center of Ankara. From them, 19 students were hearing impaired and 19 students were normal hearing students. The investigation data has been summed by involved students through direct communication with them in a convenient place referring to noise and stimulates. As data materials have been used two fairy tales books, one was pictured and other one was non-pictured. For analyzing of data "Meaningful Test of Difference of Average" was applied. According to findings all heroes, normal hearing students and impaired hearing students have given a back-expression in high rate. If events in tales are examined, the normal hearing students placed in high rate back-expression, development and in the result event and hearing impaired students placed in back-expression events of developing part in high rate. Questions about pictured books and true answers given by normal hearing and impaired hearing students were more than non-pictured books.

Key Words : hearing impairment, normal hearing, reading, reading comprehension, mainstreaming.

TEŞEKKÜR

Yazar, bu çalışmanın gerçekleşmesine katkılarından dolayı, aşağıda adı geçen kişi ve kuruluşlara içtenlikle teşekkür eder.

Sayın Doç. Dr. Servet Bal, tez çalışmasının gerçekleşmesi için gerekli yardım ve desteği sağlamıştır.

Sayın Doç. Dr. Vildan Sümbüloğlu ve Araş.Gör. Mehmet Mert çalışmanın istatistiksel olarak planlanmasını yönlendirmiştir.

Sayın Prof. Dr. Mübeccel Gönen, emekli Türkçe öğretmeni Sayın Semahat Fındıkoğlu ve emekli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Sayın Ziya Fındıkoğlu araştırmada kullanılan masal kitabının seçiminde ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde yardımcı olmuşlardır.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Adil Türkoğlu, İlköğretim Bölüm Başkanı Sayın Doç.Dr. Müfit Gömleksiz ve Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Sayın Yrd. Doç. Dr. Yaşare Aktaş çalışmanın planlanan süre içerisinde tamamlanması için gerekli yardımı sağlamışlardır.

Günişığı İşitme-Konuşma-Ses Bozuklukları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi örneklemin oluşturulmasında gerekli desteği sağlamıştır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
GİRİŞ	1
KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	
1.1. İşitme Duyusu ve İşitme Engeli	3
1.2. İşitme Engelli Çocuğun Gelişim Özellikleri	4
1.3. İletişim, Dil ve Konuşma	8
1.4. Kaynaştırma Eğitimi	10
1.4.1. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi	11
1.4.2. İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi	14
1.5. Çocuk Edebiyatı ve Masal	15
1.6. Okuma ve Yazma	16
1.7. Okuduğunu Anlama	20
KONU İLE İLGİLİ YAYINLAR VE ÇALIŞMALAR	22
BİREYLER VE YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Amacı	32
3.2. Hipotez	32
3.3. Araştırmanın Evreni	34
3.4. Araştırmanın Örneklemi	34
3.5. Veri Toplama Araçları	34
3.6. Veri Toplama İşlemi	35
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi	36
3.8. Verilerin Analizi	36
BULGULAR	40
TARTIŞMA	53
SONUÇLAR	60
ÖNERİLER	63
KAYNAKLAR	65
ÖZGEÇMİŞ	71
EKLER	
Ek 1. Ön Bilgi Formu	72
Ek 2. Örneklemeye Seçilen Öğrencilerin Dakikada Doğru Okudukları Sözcük Sayısını Belirlemek Amacı ile Okudukları Öykü	76
Ek 3. Masal Kahramanları	77
Ek 4. Masaldaki Olaylar	78
Ek 5. Masal ile İlgili Sorular	79
Ek 6. Resimli Masal Kitabı	80
Ek 7. Resimsiz Masal Kitabı	98

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Grup A1	Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler
Grup A2	Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler
Grup B1	Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler
Grup B2	Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler
z	Standart normal dağılım değeri



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
4.1. Örnekleme Alınan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli/Resimsiz Masal Kitabı Okumalarına Göre Dağılımı	36
4.2. Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	38
4.3. Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Dakikada Doğru Okudukları Sözcük Sayısına Göre Dağılımı	39
4.4. Normal İşiten Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	40
4.5. İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	41
4.6. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	42
4.7. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	43
4.8. Normal İşiten Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Öyküdeki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	44
4.9. İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Öyküdeki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	45
4.10. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Öyküdeki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	46

Çizelge**Sayfa**

4.11. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Öyküdeki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	47
4.12. Normal İşiten Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	48
4.13. İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	49
4.14. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	50
4.15. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları	51

GİRİŞ

Bireyler içinde bulundukları toplumda diğer bireylerle yaşama ve etkileşimde bulunma ihtiyacındadırlar. Bu etkileşim sırasında sözel ve sözel olmayan iletişim şekilleri kullanılmaktadır.

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde oluşan sesleri algılamaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar. Bu dil, tüm kuralları ile birlikte geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Daha ileri yaşlarda ise, dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması, okulöncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlıdır (1).

Dil gelişimi doğumdan itibaren izlendiğinde çocuğun sahip olduğu sesleri gittikçe farklılaşan bir şekilde kullandığı gözlenir. Önceleri ağlama, gülme, bağırma gibi kendiliğinden sesler çıkarırken duyduğu sesleri de taklit etmeye çalışır. Ses taklitleri, hece tekrarları ve sözcüklerin kullanımı ile birlikte, dil gelişimindeki belirli aşamalar izlenerek çocuğun konuşulanı anlaması ve konuşmaya başlaması gerçekleşir.

İlkokul döneminde, çocuklar dili dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Bu dönemde çocuğun dili yaratıcı ve üretici bir özellik göstermektedir.

İşitme engelli çocuklar da işiten çocuklar gibi aynı dil gelişimi aşamalarını izlerler. Yani işitme engelli çocuklar da babling (mırıldanma) dönemine işiten çocuklarla aynı zamanda girer. Ancak normal işiten bebekler dili doğal olarak öğrenirler. Dili duyar, seslerle oynar ve konuşurlar. İşitme engelli bebekler ise evrensel olarak 8-9. aylara kadar doğal sesleri çıkarırlar. Daha sonra seslendirmelerde gerileme ve sessizleşme gözlenir. Bu nedenle normal işiten bebekler kendi seslerini işiterek dillerini geliştirirken işitme engelli bebeklerin dil gelişimlerinde işitme kaybına bağlı olarak problemler görülmeye başlar.

İşitme engelli çocukların en büyük problemlerinden biri dili kullanarak iletişim kurmada karşılaştıkları güçlüklerdir. Bu çocuklar işitme kaybının derecesine bağlı olarak konuşulanı anlama ve düşündüklerini ifade edebilme becerilerinden belirli ölçüde yoksun kalmaktadırlar. Özellikle ileri derecede işitme engelli çocukların dili kazanıp kullanabilmeleri için özel destek gerekmektedir. Erken dönemde işitme cihazı kullanımı, normal işiten yaşlıları ile birlikte eğitim alma, bireysel eğitim ve aile eğitimi ile işitme engelli çocukların dil gelişimi desteklenebilmektedir.

İşitme engelli çocukların düşünme ve anlama yetenekleri pek çok çalışmada açıklanmaya çalışılmıştır. Psikologlar tarafından dilin zihinsel gelişim üzerindeki etkisi ile ilgili tartışmalar yapılmakta, dil ve düşünce arasında bir ilişki olup olmadığı varsa bu ilişkinin nasıl olduğu incelenmektedir (2).

Watson, düşünce ile konuşma dilinin ilişkili olduğunu savunurken; Chomsky dilin zihinsel yapıdan farklı ve bağımsız olduğunu, dil yapısının doğumda mevcut olduğunu ve çocuğun dil tecrübelerinin dilini geliştirdiğini; Vygotsky ise dil ve düşüncenin birbirini etkileyebileceğini savunmaktadır. Piaget'e göre ise, dil zihinsel yapıda yer alır ve düşünceyi yansıtır (2).

Çocukta konuşma ve dil gelişimi kadar okumanın öğrenilmesi ve okuduğunu anlamının sağlanması da önemlidir.

Okuma, oldukça karmaşık zihinsel etkinlikleri içermektedir. Okuma, görsel algı, sözcük ayırtma, kısa süreli hafıza, kavrayış, dil, düşünce ve sonuç çıkarma etkinliklerini içermektedir. Bireyin okuduğu metinden anlam çıkarması oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuyucuların metinden nasıl anlam çıkardıkları, ne tür sorular sordukları ve sonuca nasıl ulaştıkları önemlidir (3).

Okuma, normal işiten çocuklar için önemli olduğu kadar işitme engelli çocuklar için de önemlidir. Okuma, bilgi edinme, dil becerilerini geliştirme ve boş vakitleri değerlendirmek için gereklidir. Ancak işitme engelli çocuklara okuma yazma öğretmek sözel ve işitsel eksikliklerinden dolayı daha zordur.

Son zamanlarda işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada zorluklar çektiği ve sözcük bilgisinde ciddi eksiklikleri olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda çalışan pek çok araştırmacı normal çocuklarla entegre edilen işitme engelli çocuklar ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamışlardır. İşitme engelli çocuklar metnin ana konusunu bulmaya çalıştıklarında okumada daha çok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Yazılı dil, iletişim için duyma yeteneğinin en önemli anlamlarından biridir.

İşitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimlerinde iyi okumanın önemli bir rolü vardır. İşitme kaybı işitme engelli çocukların okumalarında sorunlara neden olmaktadır. Eğitimciler çocuklara okuma yazmayı öğretirken hem okuduğunu anlamayı hem de okumaya ilgiyi teşvik etmek zorundadırlar.

Yapılan çalışmalara göre işitme engelli çocuklarda okuma ve anlamada başarılı sonuçlar elde edebilmek için görsel uyarıcı kullanımı yararlı olmaktadır. İşitme engelli çocuk için görsel uyarıcı kullanımı, pek çok soyut durum veya olayın somutlaştırılmasına ve yazı sembollerinden anlam çıkarmaya yardımcıdır. Ayrıca işitme engelli çocuğun geçmiş bilgileri, sözcük dağarcığı, zihin ve dil becerileri de okuduğunu anlamada önemlidir. İşitme engelli çocuklarla yapılan okuma ve anlama çalışmaları ile sözcük bilgisini artırma, dil kurallarını öğrenme, öğrendiklerini farklı durumlarda kullanma ve günlük yaşantıda karşılaşamayacağı durumların sunulmasını sağlama hedeflenmelidir.

1.1. İŞİTME DUYUSU VE İŞİTME ENGELİ

Ses, bir enerji kaynağından yayılan gaz, sıvı ve katı ortamlarda moleküllerin sıkışıp gevşemesi ile ortaya çıkan bir enerjidir. Ses, hava basıncında hızlı değişimler olduğu zaman oluşmaktadır. Sesin iki önemli özelliği, frekans ve şiddettir. Frekans, sesin saniyedeki titreşim sayısıdır. Tüm sesler havayı titreştirir. Fakat bu titreşen seslerden bazılarını duyarız. Normal bir insan kulağı doğuştan, 20-20.000 Hz. frekanslar arasındaki sesleri duyabilecek kapasitededir. Günlük yaşamda en çok karşılaştığımız frekanslar, konuşma seslerini içine alan 250-6000 Hz.lik frekanslardır (4,5).

İşitmenin gerçekleşebilmesi için;

- Sesin olması,
- Bu sesin insan kulağının algılayacağı frekans ve şiddet sınırları içinde bulunması,
- Sesi algılayabilecek alıcı organın, yani kulağın olması,
- Sesin kulak içindeki yapılardan engellenmeden geçerek beyindeki işitme merkezine ulaşması, bu merkezde doğru algılanıp, yorumlanması gerekmektedir (4,5).

Beyinde duyma merkezi çevreden izole edilmiştir. Seslerle ilgili tüm bilgiler kulaktan bir kanal yolu ile beyne ulaşır. Bu sırada kulaklar sesi elektriksel enerjiye dönüştürmelidir. Bu süreçte üç basamak bulunmaktadır. İlk basamakta, atmosferik basınç titreşime dönüşür. Sonra bu titreşimler güçlenir. Daha sonra titreşimler elektriksel enerjiye dönüşür ve böylece duyarız (6).

İşitme duyusu, günlük yaşantımızı sürdürmede çok önemlidir; bu duyumuz yoluyla içinde yaşadığımız dünyadan pek çok bilgi alırız ve yine bu duyumuz yoluyla çevremizdeki kişilerle iletişim kurma becerimiz gelişir. Doğumdan itibaren ya da ana dilini akıcı bir şekilde kullanmadan önceki işitme kaybı, bireyin rahatça iletişim kurmasına engel olan ana nedenlerden biridir (7).

İşitme sinirinde ya da beyindeki işitme merkezinde herhangi bir nedenden dolayı oluşacak olan hasar, işitme kaybına neden olmakta ve işitme engelini ortaya çıkarmaktadır (4,5).

İşitme engeli çok hafif dereceden çok ileri derecelere kadar farklılık gösterebilen işitme yetersizliği durumudur. Diğer bir deyişle; bireyin işitme duyarlılığının, onun gelişim, uyum, özellikle de karşılıklı iletişimindeki görevlerini yeterince yerine getirememesi halidir. İşitme engelinin derecesi ya da tipi ne olursa olsun, kişinin sadece dil ve konuşma gelişimini değil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (3,4,8).

İşitme engeli, çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilir. Aşağıdaki sınıflama, 500-1000-2000 Hz. frekanslardaki işitme eşikleri ortalaması esas alınarak elde edilen, çocuklardaki uluslararası standartları göstermektedir.

0-20 dB Normal işitme

- 21-35 dB Hafif derecede işitme kaybı
- 36-55 dB Orta derecede işitme kaybı
- 56-70 dB Orta-ileri derecede işitme kaybı
- 71-90 dB İleri derecede işitme kaybı
- 91 dB ve yukarısı Çok ileri derecede işitme kaybı

İşitme engelli çocuklar, işitme organındaki çeşitli hasarlar nedeniyle çevrelerindekiyle konuşma ve konuşulanları anlamada güçlükleri olan ve bu nedenle de özel yardıma ve desteğe gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanabilirler (4,5).

İki tip işitme kaybı vardır.

1. İletim tipi işitme kaybı
2. Sensorinöral işitme kaybı (duyusal-sinirsel)

İletim tipi işitme kaybı, sesin iletim düzenindeki sorunları veya sesin cochlea'ya ve işitme organlarına ulaşmadığı durumları kapsar. Kulak yolunda veya orta kulak boşluğunda sesin iletilmesini etkileyen her türlü engellenme iletim tipi bir kayıptır. Bebeklerde ve okulöncesi çocuklardaki işitme kayıplarının %95'ini bu tipteki kayıplar oluşturur. Sık görülen nedenleri arasında kulak yolundaki yabancı cisimler, serümen, zar serbestliğini ilgilendiren her türlü sorun (zarın delinmesi veya otitis media) ve doğuştan kusurlar (dış kulak yolunda atreziler gibi) bulunur. Ayrıca menenjit, kızamık, kızıl, kabakulak gibi bir hastalık da iletim tipi işitme kaybına neden olabilir. İletim tipi işitme kaybı olan çocuk çevreden gelen sesleri almada güçlük çekeceğinden konuşması ve dilin gelişmesi yeterli olmayabilir. Çocuğun gelişmesinin geri olması ve normal hızda ilerlememesi de beklenebilir (6,9,10).

Hafif ve orta derecede işitme yetersizliklerinin oluştuğu iletimsel tip kayıpların çoğu erken dönemde fark edilir ve tedavi edilirse düzeltilebilir. Ancak önlem alınmaz ve problemler sürerse işitme yetersizliği kalıcılık özelliği gösterebilir. İletim tipi işitme kayıplarının %95 kadarında tıbbi ya da cerrahi tedavi ile düzelme sağlanabileceğini bilmek önemlidir (6,9,10).

İşitme kayıplarının ikinci ana grubu olan sensorinöral işitme kayıpları, duyusal veya sinirsel sorunları içerir. Tüy hücrelerinde veya sekizinci sinirde zedelenmenin sensorinöral işitme kaybı ile sonuçlanacağı düşünülebilir. Bu tip işitme kayıplarının sık görülen nedenleri arasında viral ve bakteriyel enfeksiyonlar, ototoksik ilaçlar, aşırı gürültü, doğuştan bozukluklar ve kafa travması bulunur. Cochlea ve sekizinci sinir zedelenmesi olan işitme kayıpları tıbbi veya cerrahi olarak tedavi edilemez. Sensorinöral işitme kayıplarının tek tedavi yolu işitme cihazı ve özel eğitimidir (6,9,10).

1.2. İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Duyusal yoksunluk

İnsanın duyuları yolu ile aldığı bilgi onun dünyasını oluşturur. Duyum çeşitlerinden birisinin eksikliği, geri kalan tümünün fonksiyon ve bütünleşmesini

değiştirir. Belli bir duyuşal girdi eksik olduğuunda, geriye kalan duyulardan kazanılmış olan deneyim farklı yapıdadır. İşitme engeli, davranışı değişik şekillerde etkiler.

- Duyusal yoksunluk algısal azalmaya yol açar.
- Görmeyi rehber duyu olarak kullanan işitme engelli çocuk, çevresinde görsel olarak kontrol edemediğı değişiklikleri ürkütücü deneyimler sonunda öğrenir.
- İşitme engelli çocuk için, titreşimler, duyuşsal sinyal olmaya başlar. Çocuk titreşimleri hissetmediğı zaman, olan biteni anlamak için araştırır (5).

Dil gelişimi

İşitme engelli çocuklar da, işiten çocuklar gibi aynı dil gelişim aşamalarını izlerler. Yani işitme engelli çocuk da mırıldanma dönemine işiten bebekle aynı zamanda girer. Ancak işiten bebekler yetişkinlerin sözel cevaplarını ve kendi mırıldanmalarını işiterek dilini geliştirirler. İşitme engelli bebekler ise kendi mırıldanmalarını, seslerini işitemediklerinden dil gelişimlerinde işiten bebeklere göre farklılıklar ortaya çıkmaktadır (11).

Bee (1992), Pettito tarafından işitme engelli ve duyan bebeklerde erken dil gelişimlerini değerlendirmek üzere yapılan çalışmada, anlamlı jest ve mimiklerin kullanım zamanının aynı olduğunun ortaya konulduğunu belirtmektedir. İlk kelime 9-14 aylarda görülmekte ve 13-21 aylarda 10 kelimelik bir sözcük dağarcığına sahip olabilmektedirler (11).

Dil, doğal olarak işitme duyusu ile öğrenilir. Çocuğun dili, işittiğı konuşma seslerini dinlemesi ve taklit etmesi ile gelişir.

- İşitme engelli çocuk için çevresindeki objeler ve bireyler sadece görüntü olarak vardır.
- İşitme engelli bebeklerin, yaşamın ilk aylarında kendiliğinden çıkardıkları sesler, yaklaşık 9 ay civarında sona erer.

İşitme engelli çocukların çoğunluğu, işitme cihazı kullanmak kaydıyla, konuşarak iletişim kurma yönünde eğitilebilmektedir (5).

Zihinsel Gelişim

“Biliş” terimi dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir. Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler. Kendilerine özgü bir dünya görüşleri vardır (11).

Bir olaya birden fazla yaklaşım ya da o olayı ele alış yolları vardır. Aynı durum insan gelişimini incelemede de geçerlidir. Gelişim konusunda İsviçreli psikolog ve filozof Jean Piaget’nin kuramı, çağımızda da geçerliliğini korumakta ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Piaget’e göre çocuklar nasıl kollarını kuşlar gibi çırparak uçamıyorsa belli gelişim dönemi içindeki bilişsel yetenekleri ve dünya görüşleri de o dönem içinde sınırlandırılmıştır. Piaget gelişim dönemleri şu şekilde belirtmektedir (12).

1. Duyusal- Motor Dönem (Sensory –Motor Stage)

Duyusal-motor dönem yeni doğmuş bebeğin ilk iki yılının büyük bir kısmını içerir ve bir takım alt dönemlere ayrılır. Bu dönemin başlangıcında bebek kendisini nesnelerden ayırtedemez ve davranışları refleks örüntülerle kısıtlanmıştır. Bebek büyüyüp geliştikçe yeni davranış örüntüleri göstermeye ve böylece istemli hareketlerde bulunmaya başlayabilir. Duyusal-motor öğrenmedeki düzenli gelişim sırası, ilk olarak duyuların kazanılması ile başlar, bunun ardından ilk yılın ikinci yarısında motor yetenekler, daha sonra yani ikinci yılda ise bu birincil yeteneklerin koordinasyonu başlar. Bebek bu dönemin sonunda, duyusal-motor yolla karmaşık olmayan zihinsel faaliyetlerde bulunabilir (12).

2. İşlem Öncesi Dönem (Preoperational Stage)

Piaget ve arkadaşlarının işlem öncesi döneme (2-7 yaş) ayrıcalık vermelerinin nedeni, mantıksal düşünme işleminin bu dönemde gelişmemiş olmasıdır. Bu dönemde çocuklar nesnelerin görüntüsünün etkisi altında kalırlar. Henüz korunum işlemi için gerekli zihinsel kavrama sürecinden yoksundurlar. Korunum ilkesini kazanmış bir birey herhangi bir nesnenin şeklinin ya da uzayda değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmaksızın o nesnenin aynı kaldığını anlayabilir (12).

3. Somut İşlemsel Dönem (Concrete Operational Stage)

7-11 yaşları arasındaki çocuklarda mantıksal düşünme başlar. Ancak bu dönemde problemin çözülmesi somut nesnelere, burada ve şimdi gibi anlık durumların olmasına bağlıdır. Çocuklar bu dönemde korunum ilkesini anlayabilirler çünkü somut işlemleri tersine döneştürebilirler. Ancak soyut düşünme henüz tam gelişmemiştir; bundan sonra başlayan formal işlemsel dönemde somuttan soyuta döner (12).

4. Formal İşlemsel Dönem (Formal Operational Stage)

En son dönem, 11 yaşından sonra başlayan ve mantıksal düşünmenin yetişkinler düzeyine eriştiği dönemdir. Formal işlemsel dönemi olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar cevaplarını haklı gösterebilecek formal düşünce kuralları ve mantık yolları bulmaya başlarlar. Kurdukları hipotezleri sınamadan geçirir, soyut düşünür, genellemeler yapar ve soyut kavramları kullanarak bir durumdan diğer duruma geçebilirler (12).

İşitme engelli ve normal işiten bebekler arasında duyu motor dönem boyunca, çocuğun duyuları ile ilgili denemeleri koordine etmede ve nesne kavramını kazanmada farklılıkları olduğu görülür. İşitme engelli bebeklerin sözel geri bildirimi kendilerinden ve diğerlerinden alma şansları daha azdır. Bu durum organize etme becerilerini etkileyebilir. Bu farklılık doğrudan veya dolaylı olarak gelişimini etkiler. Ancak Easterbrooks'un yaptığı çalışmada, Tomlinson-Keasey ve Kelly (1974)'nin 1-4 aylık bebeklerde iletişimde kullanılan sembol sistemleri açısından farklılık olmadığını belirttiği vurgulanmaktadır. 4-8 aylık dönemde, normal işiten bebekler dünya ile ilgili bilgileri almak için duyularını koordineli kullanmayı öğrenirken, işitme engelli bebek duyularını yalnızca aldığı geri iletilerle koordineli kullandıkları belirtilmektedir (13).

Yapılan çalışmalar işitme engelli çocukların normal işiten çocuklardan daha düşük duyu-motor gelişime sahip olduklarını göstermiştir. Ancak vokalizasyonlar normal işiten bebeklerden daha azdır. Yaklaşık 18 ayda, ilk semboller şekillenir. Normal işiten bebekler için bu semboller sözel semboller kavramaktır. İşitme engelliler için ise genellikle jest ve mimikler ön plandadır (13).

İşitme engelli çocuklar temelde işiten yaşlılarıyla aynı özellikleri taşırlar. Aynı gelişimsel aşamaları izleyerek büyürler. Her çocuk gibi kendi aralarında bireysel farklılıklar gösterebilirler. İşitme engelli çocukların gelişimleri aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (14).

Çocuklar çevreleri hakkında bilgileri, kavramları, görme, işitme, koklama, tatma, dokunma gibi tüm duyuların ortak çalışması ile edinmektedirler. Bu duyuların herhangi birinde oluşan hasar farklı algılamalara ve bazı kavramların daha zor öğrenilmesine neden olabilir. İşitme engelli çocuklarda işitmedeki bu yetersizlikleri nedeniyle bazı kavramları, özellikle soyut olanları öğrenmekte güçlük çekebilirler (11).

Zihinsel gelişim, çevremizle etkileşimimizi ve dünyamızı anlamayı sağlayan bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri içerir.

- İşitme engelli çocuk, normal yaşlılarına göre dili kullanamadığı için zihinsel gelişiminde gerilikler gösterebilir.
- İşitme engelli çocuğun açık ve anlaşılır konuşmaya sahip olmaması; düşüncelerini ifade etmesine ve başkalarının düşüncelerini anlamasına engel oluşturmaktadır.
- İşitme engelli çocukların sözel ifade kullanmadan kuracakları iletişim zihinsel gelişimleri üzerinde etkili olacaktır.
- İşitme engelli çocukların zihinsel becerilerdeki gecikmeleri, eğitim ve yaşantı eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu çocuklara yeteri kadar uyarıcı verilemediğinden öğrendiklerini pekiştirip davranış haline geçiremeyebilirler.
- Normal işiten ve işitme engelli çocuklar arasındaki zihinsel yeteneklerini kullanma yönünden farklılık;

-işitme engelli çocukların dili yeterince kullanamamalarına,

-çevrelerini tam olarak değerlendirememelerine,

-her iki grup arasındaki eğitim sistemi farklılıklarına bağlanabilir (5).

Duygusal Gelişim

İşitme engeli, çocuğun duygusal gelişimi üzerinde bazı olumsuz etkilere yol açabilir. İşitme engelinin en önemli etkisi dil ve konuşmanın gelişiminde dolayısı ile iletişimde görülür. Diğer insanların söylediklerini anlamakta ve isteklerini anlatmakta güçlükler çekmesi duygusal gelişimini olumsuz yönde etkiler (11).

Sağlıklı duygusal gelişim için, çocuk ve ona yöneltilen davranışlar arasında bir denge olmalıdır.

- İşitme engelli çocukların ailelerinin gösterdiği aşırı koruyucu tutum, çocukların kendi başına hareket etme yeteneğini kısıtlar.

- İşitme engelli çocuklar isteklerini, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri zaman aşırı huysuz, sinirli ya da saldırgan olabilirler.

İşitme engelli çocuğu sosyal çevre ile ilişki içine sokmak, insanlarla iletişim kurmasını desteklemek bu tip davranışların azalmasını sağlayacaktır. İşitme engelli çocuğun öğrenme becerisini güdülemek için uygun ödül seçilmeli ve kullanılmalıdır (5).

Fiziksel Gelişim

İşitme engelli çocukların fiziksel gelişimleri işiten akranlarından farklı değildir. Çünkü genelde işitme yetersizliği fiziksel gelişimi etkilemez. Ancak özellikle ileri derecede işitme kayıplarında motor becerilerde ve denge sağlamada yetersizlikler görülebilir (11).

İşitme engelli çocuklar, başını tutma, oturma, emekleme, yürüme gibi motor becerilerin kazanılmasında normal işiten çocukların gelişim aşamalarını izler. Bu çocuklarda geri geri yürüme, ip üzerinden atlama ve bunun gibi genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve dengeyi gerektiren hareketlerle, düğme iliklemek gibi görsel koordinasyonu gerektiren bazı becerilerde güçlükler gözlenebilmektedir.

Normal çocuklara kıyasla ortaya çıkan bu güçlüklerin nedenleri;

- İşitme engelli çocukların denge ve merkezi sinir sistemi yönünden hasarlı olma şanslarının daha fazla olması (geçirilen hastalıklara bağlı olarak),
- Bir hareketin izlenmesi ve yerine getirilmesi ile ilgili sözel ifadeleri işitme duyularını kullanarak algılayamamaları,
- İşitme ile ilgili ipuçlarını değerlendirmekten yoksun olmaları,
- Aileleri tarafından aşırı korunmalarına bağlı olarak motor performansları yeteri kadar geliştirememelerinden kaynaklanabilir (5).

Sosyal Gelişim

Sosyal ve kişilik gelişimi toplumun genelinde ağırlıklı olarak iletişime bağlıdır. İşitme engelli çocukların toplumla iletişimde yaşadıkları deneyim yetersizliği sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkiler. İşitme engelli çocuğun aile içinde ve dışında yaşadığı olumlu deneyimler sonucu kendileri hakkında olumlu düşünceler geliştirmeleri, kendilerine güvenmeleri sağlanmalıdır. Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu durum, sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır (11,5).

1.3. İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA

İletişim, dil ve konuşma birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte, farklı anlamları içerir. İletişim, dili kullanarak ya da kullanmaksızın insanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin veya yaşantıların ifade edilmesidir. Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan, üzerinde anlaşmaya varılmış sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir dizgedir. Konuşma ise dilin, sesli biçimidir. Bu anlamda dil,

iletişim kurmada araç, konuşma bu aracı iletme yolu olarak kabul edilebilir. Konuşma, bir kişinin diğeri bir kişiye fikirlerini iletmesinde kullanılan etkili bir yöntemdir (15).

Dil ve konuşmanın kazanılmasında duyu organlarının önemi büyüktür. İşiten ocuklar çok farklı dil ortamlarında bulunmalarına karşın, evre uyaranlarını işitme duyularını kullanarak algılayabildikleri için kısa sürede kendi dillerinin gramer yapısını kazanırlar ve dil kurallarını zmlerler (15).

Piaget'e göre dil mantığın kaynağı değildir, ancak dil tarafından yapılanır. Piaget dil ve düşünce arasında bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Dil, zihinsel beceriler için gerekli olmaktan çok fikirlerin oluşturduğu bir yapıdır. Dil, ocukların zihinsel etkinlikleri artıkça gelişir. Düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız dil, seslerden karmaşık cümlelere doğru ilerler. Piaget, zihinsel gelişim için çocuğun çevreyle ilişki kurması ve olayların sonuçlarını göz önüne alması gerektiğini ifade etmektedir. Piaget, dilin zihinsel yapıda yer aldığını ve dilin düşünceyi yansıttığını belirtmektedir (16).

Ağlama, esneme, hıçkırık gibi sesler yeni doğan bebeklerin çıkardığı ilk seslerdir. Yetişkin konuşmasının temel seslerini içeren babbling'de spontan olarak çıkarılır ve pratiklerle geliştirilir. Dilin kazanımı seslerin sınıflandırılmasının organizasyonu ve sıralaması anlamına gelir (17).

Yaklaşık bir yaşındaki ocuk birkaç kelime kazanmaya ve kelime bilgisini yavaş yavaş oluşturmaya başlar. Beş yaşına geldiğinde birkaç bin kelimelik bir kelime haznesine sahip olabilir. Kelime haznesi tüm yaşam boyunca gelişir. Kelime haznesinin gelişmesi ile birlikte daha karmaşık gramer yapıları gözlenir (17).

Dilin gelişiminde, yetişkinlerin çocuğun varolan becerilerini geliştirmek için çocuğa fırsat sunmaları, sosyal ve fiziksel çevrede dil gelişimine katkı sağlaması için uygun düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Çocuklar iletişimde çevrelerindeki yetişkinlerin kullandıkları dili model almaktadırlar (17).

Çocukların dili sadece taklitte ğrenemeyecekleri bilinse de dil ediniminde taklit önemli bir faktördür. Dil ediniminde kritik periyottan söz edilmektedir. Yaşamın ilk yılları bir çocuğun çevreden önemli bilgileri aldığı, kişiliğinin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle ailelerin bu kritik dönemde çocuklarına doğru modeller sunması gerekir (18).

İnsan iletişiminin büyük bir kısmı dile bağlıdır. Bu nedenle dil gerek toplumsallaşma, gerekse kişinin bulunduğu toplumun kültürel bilgisini anlamda temel araçlardan biridir. İşitme engeli, sözel dilin ve iletişimin gelişmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan 3 ana iletişim modeli vardır:

1. Sözel iletişim : İşitsel eğitim ve dudaktan okuma eğitimini içermektedir. İşitsel eğitim, çocuğun işitme kalıntısının en iyi şekilde kullanılabilir duruma gelmesini sağlamak amacı ile yapılan etkinlikleri içermektedir. İşitsel eğitim dudaktan okuma

yöntemi ile birlikte yürütüldüğü zaman “Sözel İletişim Yöntemi” ile eğitim gerçekleşebilmektedir. Doğal işitsel-sözel yaklaşımda, sözel iletişimin günümüz toplumunun ana iletişim aracı olması nedeni ile işitme engelli bireylerin hem topluma kaynaştırılması hem de onların varolan potansiyellerini en verimli biçimde kullanabilmeleri için sözel iletişimi kazanmaları ve geliştirmeleri desteklenmektedir. Doğal işitsel-sözel yöntemde, işitme engelli çocukların varolan işitme kalıntılarının en uygun işitme cihazı aracılığı ile aktif hale getirilerek tıpkı işiten akranları gibi konuşma ve dillerini geliştirebilmeleri sağlanmaktadır.

2. Total iletişim : Sözel iletişim ve işaret yöntemlerinin yararlı yönlerini alarak, işitme özürü bireyin bulunduğu toplulukta geçerli olan tüm iletişim yollarından yararlanmasını amaçlayan bir yöntemdir.

3. İşaret yöntemi : İşaret yönteminde iletişim, beden devinimlerine dayanan görsel uyaranlarla gerçekleştirilmektedir. İşaretler, düşünce ve nesnelere benzetilmeye çalışılmakta veya bir dilin konuşma sesleri el işaretleri ile belirtilerek iletişim sağlanmaktadır (19,20).

1.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Kaynaştırma, engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlıları ile birarada bulunmasını, aynı eğitim olanaklarından yararlanmasını öngören bir yaklaşımdır (21).

Bir başka tanıma göre, normalleştirme çabasının bir basamağı olan kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim plan ve programları içerisinde uygun görülen engelli çocuklarla normal akranlarını belirli sürelerde eğitim ve sosyal yönlerden bütünleştirmektir (22).

Kaynaştırma kavramı “özel eğitim gerektiren özürü bireyler ile özürü olmayan normal bireylerin karşılıklı etkileşim ve uyum sağlamaları yoluyla bütünleşmelerinin sağlanması süreci” olarak da nitelendirilebilir (23).

Kaynaştırma, engelli çocukları okul günlerinin büyük bir çoğunluğunda belirli bir sınıf öğretmeninin gözetiminde sınıfın üyesi durumuna getirerek eğitmek, eğitim aldıkları sürece daha sonraları gerektiğinde kullanabilmesi için mevcut yetenekleri ölçüsünde eğitim almalarını sağlamaktır. Kaynaştırma eğitiminde amaç, engelli çocukların eğitim sürecini, normal çocuklarla ders içinde ve ders dışında sürekli etkileşim sağlayacak şekilde düzenleyerek öğretim kademesinin gerektirdiği davranışların yanı sıra, onların toplumda yer almasını sağlayacak sosyal davranışlar kazandırmaktır (23).

Kaynaştırmanın amacı, özel eğitim ve ilgi gerektiren bireylerin önündeki tüm düşünsel, toplumsal, fiziki ve mevzuat engellerinin kaldırılarak veya mümkün olduğu kadar azaltılarak toplumla bütünleşmelerini sağlayarak, öğretim

kademelerinin gerektirdiği davranışlarla birlikte, sosyal yaşam için uygun modeller kazandırmaktır (24).

Kaynaştırma programından durumu uygun olan her engellinin faydalandırılması amaçlanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri şunlardır:

- 1-Eğitim sürecinin odak noktası engelli çocuğun kendisidir.
- 2-Eğitim engelli çocuğun özür türü ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmelidir.
- 3-Eğitim engelli çocukların sosyal çevreye kapalı ve içinde yaşadığı toplumdan yabancılaşmasını önleyici etkileşim ortamını hazırlayacak şekilde planlanmalıdır.
- 4-Kaynaştırma eğitimine mümkün olduğu kadar erken başlanmalıdır.
- 5-Bu tür bir eğitim, bir ekip işi olduğundan okul, uzman, aile ve yakın çevrenin işbirliği yapması gerekmektedir (25).

Kaynaştırma 4 farklı şekilde uygulanmaktadır:

1. Fiziki kaynaştırma : Tüm fiziki engellerin kaldırılması ve özel eğitim gerektiren çocuğun akranlarının devam ettiği okulda eğitim görmesi.(Özel sınıflar bunun tipik uygulamalarıdır.)
2. İşlevsel kaynaştırma : Özel eğitim gerektiren çocuğun diğer çocuklarla beraber dersane, atölye, yemekhane, kitaplık, spor salonu gibi okulun imkan ve kaynaklarından faydalanmasıdır.(Önceden planlanmış bazı derslerde veya etkinliklerde bir araya gelme.)
3. Sosyal kaynaştırma : Özel eğitim gerektiren çocukların diğer çocuklarla düzenli kişisel ilişkiler kurulması ve aralarında etkileşimin sağlanmasıdır.(Aynı sınıf içinde birlikte eğitim.)
3. Tam sosyal kaynaştırma : Özel eğitim gerektiren çocukların üretici ve katılımcı bir birey olarak toplum içinde yaşamayı, çalışması ve boş zaman faaliyetlerine katılabilmesidir (nihai amaç.) (24).

1.4.1. Ülkemizde Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim kapsamı içindeki, özel gereksinimli çocukların topluma tam katılımlarının sağlanması, erken bir dönemde uygun eğitimin verilmesi ile mümkün olabilmektedir. Günümüzde, çeşitli yetersizliği olan çocukların topluma tam katılımlarını sağlamak ve onlara yönelik olumsuz etiketlemeden kurtulmak amacıyla, çocukları engelleyen etmenleri ortadan kaldırmaya ya da en aza indirmeye çalışan düzenlemeler gelişmiş ülkelerde yapılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi son derece ihtiyaç duyulan bir eğitim uygulamasıdır. Gelişmiş ülkeler 1960'tan sonra her gün artan bir şekilde bu uygulamayı en yaygın şekilde yapmaktadırlar. Ülkemizde bu uygulamaya geçmek yıllardır özel eğitimin temel bir ilkesi olarak vurgulanmıştır. Buna ek olarak, 12 Ekim 1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. maddesinin Özel Eğitimin Temel İlkeleri kısmında a ve e fıkralarında aşağıdaki şekilde yer almıştır.

4. a. "Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

b. Durumları ve özellikleri uygun olan Özel Eğitime muhtaç çocukların, normal okullarda normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” (26).

1992-1993 eğitim-öğretim döneminde özel eğitimde okullaşma oranını sağlıklı bir biçimde artırmak ve özel eğitim gerektiren çocukların toplumla bütünleşmelerini sağlamak amacıyla kaynaştırma eğitime yeni bir uygulama getirilmiştir. Bu uygulamada 12 pilot ilde, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde 88 pilot okul belirlenmiş, bu okullardaki öğretmenler, normal eğitime devam eden bütün öğrenciler ve öğrencilerin aileleri kaynaştırma eğitime katılmak üzere 1993-1994 eğitim-öğretim dönemi için hazırlanmıştır (27).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programına katılmaları için en uygun dönem okulöncesi dönemdir. Okulöncesi programlar hem özel ihtiyacı olan çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar için kullanılabilir (28).

Erken çocukluk eğitiminin temel amacı, her çocuğun gelişimini kendi koşullarında en yüksek düzeye ulaştırmak ve güçlendirmektir. Okulöncesi programlar ise çocukların bireysel farklılıklarını müfredatla bağdaştırabilen programlardır. Okulöncesi programlarda ilköğretim programlarından farklı olarak, derslerden çok ifade becerileri ve aktif katılım önemlidir. Bu programlarda, öğretim ürünlerinden çok öğretim sürecine önem verilir. Öğretmen tüm bunların gerçekleşmesi için çocuklara fırsatlar verir ve özel gereksinimi olan çocuklarla diğer çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirir (28).

Temel eğitimde de özürlü öğrencilerin bulundukları çevredeki okullarda, normal çocuklarla birlikte kaynaştırma yoluyla eğitimleri esas alınmıştır.

Özürlü çocukların da diğer çocuklar gibi en temel haklarından biri eğitimidir. Sosyal kabul görme bir gereksinim ve gelişim kuralıdır. Özürlü öğrencilerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları; bütün eğitim imkanlarından sonuna kadar faydalanmalarına bağlıdır (28).

Türkiye’de halihazırdaki eğitim ortamına yerleştirme uygulamalarına baktığımızda, ayırtılamayan öğrencilerin kaynaştırıldığı dikkati çekmektedir. Yani, bir özel gereksinimli öğrencinin yaşadığı semtte, öğrencinin yerleştirilebileceği bir özel sınıf veya özel eğitim okulu bulunmadığı zaman, öğrenci normal sınıfa kaynaştırılmaktadır. Bu durum kaynaştırmadan yararlanma derecesi yüksek olan değil de zorunlu olan öğrencilerin kaynaştırılması kaynaştırmanın başarısını düşürmektedir (15,29).

Entegre eğitime yeni başlayan çocukta reddetme, pasiflik ya da saldırganlık gibi tepkiler gözlenebilir. Yine, normal işiten yaşlıları işitme engelli çocukla iletişimden kaçınabilir. Eğitimcinin rolü bu noktada önem kazanmakta ve olumlu sosyal iletişim ortamları hazırlayarak başarı oranını artırabilmektedir (4).

Anne babaların varlığı ve çocuklarına olan ilgileri onun temel ihtiyaçlarını karşılamaya yetmez. Okul, çocuğun gelişimi üzerinde çok olumlu etkiler yapmaktadır. Herşeyden önce çocuk, arkadaşları arasında, yaşlıları arasında mutludur ve bu sosyal çevreyi çocuğun ev ortamında bulması olanaksızdır. Çocuğun okul dönemindeki yaşantısı, ilerideki hayatının başlangıcını meydana getireceği için, okullar çok önem kazanmaktadır. İlkokula başlayan çocuklar yaşlılarının toplumuna adım atmış ve bu toplumda da kaynaşmaya hazırdır. Bu toplumsal alışverişe girmesinin başlangıcıdır (4).

Kaynaştırma yönteminin özel eğitime muhtaç çocukların sosyalleşmesi, duygusal ve ruhsal rahatlığı akranlarını ve kendisini tanıması, onlarla ilişki kurma ve sürdürmeleri, onların pek çok şey öğrenmeleri ve onlar tarafından tanınıp anlaşılması için uygulamaya geçmesi son derece önemlidir.

Kaynaştırma, gerekli koşullar yerine getirildiğinde, özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal olarak en fazla yararlanabileceği eğitimsel düzenlemedir.

Kaynaştırma yaklaşımının temeli, en az sınırlayıcı eğitim ortamı ilkesidir. Bu ilke özel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda, ailesi ile ve "normal" diye nitelendirilen yaşlıları ile en fazla bir arada bulunmasıdır (22).

Akkök, kaynaştırmayı , becerileri daha çok gelişmiş bireylerle daha az gelişmiş olanların bir arada olmaları onların yeni beceriler kazanmasına yol açtığını, normal yaşlıları ile bir arada bulunan özürlü çocukların hem yeteneklerini geliştirme, hem de sosyal açıdan daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Normal çocuklar ise farklı özelliklerdeki arkadaşları ile iletişim kurarken söz ve hareket yeteneğinin sınırlarını zorlayıp genişletmektedirler (30).

Özürlü çocukların entegrasyon programına uyum sağlayabilmesi ve başarılı olabilmesi için, bu konuda karar verecek eğitimcilerin uygun bir yerleştirme yapmaları gerekmektedir. Ayrıca normal çocuk-özürlü çocuk oranı entegrasyonun amacına ulaşması ve her iki tarafında bundan etkili bir şekilde yararlanabilmesi için önemlidir. Entegre edilen grup içinde özürlü çocuk sayısı artıkça, öğrencilerin birbirlerini tercih etme oranı artmaktadır; oysa bu amaç iki grubun birbirine kaynaşmasıdır (30).

Kaynaştırma eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır.

1. Engelli çocuk yönünden :Engelli çocuk kendini yaşlıları ile karşılaştırarak olumsuz bir kimlik geliştirebilir. Kendisini akranlarına kabul ettirmede güçlük çekebilir. Kaynaştırma programındaki mevcut hizmetler çocuğun gereksinimlerine uygun olmayabilir.(Fizyoterapist, konuşma terapisti gibi.)
2. Sınıf öğretmeni yönünden :Bazı öğretmenler kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum içinde olabilmektedirler. Birçok durumda öğretmene, engelli çocuğun eğitimine ilişkin gerekli yardım ve rehberlik sağlanamamaktadır. Ayrıca, öğretmenler pek çok durumda ilgisiz anne-baba tutumları ile karşılaşmakta ve bazı

aileler çocuklarının sınıflarında engelli çocukların bulunmasından hoşnut gözükmemektedirler.

3. Engelli çocuğun anne babası yönünden :Normal sınıf ortamında çocuklarının diğer çocuklardan farklılığını izleme, aileler için güç bir durum yaratmaktadır. Normal çocuk aileleri engelli çocukların ailelerinin duygularını gerçekçi bir biçimde tahmin edememektedirler. Engelli çocuğun gereksinimleri ön planda olduğu için ailelerin gereksinimleri çoğu kez göz ardı edilmektedir (27).

1.4.2.İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Kaynaştırmanın Eğitimi

Bireyler çevre ile iletişim kurabilmek için duyularını kullanmaktadır. Özellikle iletişimde işitme duyusu çok önemli rol oynamaktadır. Çocuklar işittikleri sürece içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dili kazanabilmekte ve genellikle dört yaştan sonra dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevreleri ile iletişim kurabilmektedirler. İşitme özürlü çocukların en büyük problemlerinden birisi dili kullanarak iletişim kurmada karşılaştıkları güçlüklerdir. Bu çocuklar işitme özürünün derecesine bağlı olarak konuşulanı anlama ve düşündüklerini ifade edebilme yeteneğinden yoksun kalmaktadırlar. İşitme kaybı arttıkça çevre ile olan iletişimdeki güçlükler de artmaktadır (1).

İşitme engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, kaynaştırma uygulaması, her öğrenci için en uygun seçenek olmasa dahi durumları uygun ve başarmak için gerekli özelliklere sahip öğrencilere uygulanmak üzere bir çözüm olabilir (26).

İşitme özürünün derecesine bağlı olarak, işitme özürlü çocuğun, normal işiten yaşlılarına göre gelişim alanlarında gecikme göstermesi ve özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme özürlü çocuğun konuşmayı kendiliğinden kazanamayışı, özel eğitim gereksinimini ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma uygulamasından işitme engelli bir çocuğun yarar elde edebilmesi için, işitme engelli çocuğun engeli ile ortaya çıkan temel gereksinimlerinin, özel eğitim kurumunda olduğu gibi karşılanıyor olması gerekmektedir. Engelli çocukların eğitim gereksinimlerinden söz edilen KHK/573’de yer alan “kaynaştırma” tanımında da bu anlayış yer almaktadır (21,26).

Tüm çocuklar için erken eğitimin önemi bilinmekte olup, gelişmiş ülkelerde yaygın olarak çeşitli programlar aracılığı ile uygulanmaktadır. İşitme engelli çocuğun temel sorunu ana dili edinememe, konuşamama olması ve dil öğrenmenin hızlı olduğu dönemin doğumdan sonraki ilk dört yıl olması nedeniyle, bu dönemde işitme engelli çocuğa verilecek her türlü eğitim hizmeti daha fazla önem kazanmaktadır (5).

Kaynaştırma her düzeyde, okulöncesi dönemden başlayarak, daha ileri sınıflarda da devam etmektedir. Böyle bir ortamda işitme engelli çocuğun, avantajlarının yanı sıra,

normal işiten çocuk engelli yaşlıları ile birlikte öğrenmek ve çalışmaktan sıkıntı çekmekte ve birarada olmaktan hoşlanabilmektedir (5).

İşitme engelli çocuğun yaşlıları ile etkileşimi, çocuğun sosyal ilişki kurmasını geliştirmekte ve bu nedenle diğer çocuklarla iletişim kurması için fırsatları artırmaktadır. Entegrasyon ile, serbest oyun davranışları sırasında işitme engelli çocuklarda, diğer çocukların sosyal davranışlarını taklit etmelerinde artış gözlenmektedir. Serbest oyun ve drama, müzik, görsel sanat etkinlikleri işitme engelli ve normal işitenler çocuklar arasında iletişimi geliştirmektedir (5).

1.5. ÇOCUK EDEBİYATI VE MASAL

Edebiyat, duygu, düşünce, olay ve hayallerin dil, yani söz ve yazı ile biçimlendirilmesidir. Bu biçimlendirme, ayrıca güzel ve etkili olmalıdır. Çocuk edebiyatı ise, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır (31).

Çocuk edebiyatı, çocuklara çocukluğu ya da çocuğu anlatan bir edebiyat değildir. Böyle bir edebiyat kendini sınırlandırır. Çocuk, her şeyden önce iyi, nitelikli çocuk kitabından ve yazarından, kendisini çocukluğundan çıkarmasını ve kendi dünyasına götürmesini bekler (31).

Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyat yönü ile edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Çocuk edebiyatında çocuğun gelişim ve büyüme süreci ile özdeşleşen dil, anlatıma yön verir. Çocuksu fantazi dile yüklenen anlamla pekişir. Çocuk edebiyatında çocuğa göre'liğin ölçüsünü dil ve anlatım belirler. Yazarın dil bilinci çocuğa ulaşmayı sağlar. Çocuk edebiyatı, ilk çocukluktan çocukluk dönemi sonuna kadar yaşanan çocukluk çağlarının duyarlıklarını yansıtır (31).

Masal, çocukların ilgisini çeken edebiyat ürünlerinin başında gelir. Masallar, genellikle olağanüstü kişilere, olaylara yer verilen, anlattıklarına inandırmak gibi bir iddiası olmayan, ağızdan ağıza kuşaktan kuşağa anlatılarak ya da yazar tarafından sanat yapmak amacı ile zengin hayal ürünü ile süslenmiş yazı türüdür (32).

İnsanoğlunun çocuksu duyarlılığını en güzel şekillerde masallarda bulabiliriz. Masal, çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, geleceğe hazırlayan, gerçeği dolaylı olarak anlatan edebiyat türüdür. Masal çocuğu eğlendirirken eğitir, güzellik duygusunu geliştirir. Çocuk masalda kendisini bulur. Masalla kolayca özdeşleşir. Masalı yaşar. Masal kahramanlarını kendine yakın hissederek (31).

Masallarda genellikle yer ve zaman bilinmez. Olay padişah, prens, prenses dev, cüce gibi kahramanlarla gelişir. Olaylar bu kahramanlarla ilgili sihir, büyü ya da mucizevi olaylarla şekillenir (32).

Bütün bu örneklerde olduğu gibi olağanüstülükler masala özgüdür. Ancak küçük çocuklar bu olaylarda neden ve nasıl sorularını sormakta ve cevabını bulmakta zorlanmaktadırlar. Çünkü çocuklar hayal dünyası geniş olsa da daha gerçekçi düşünmektedirler. Birtakım soruları cevapsız kalmakta ya da korkutan olaylar bazı çocuklar için örseleyici olmaktadır. Çocuklar ancak altı yaşından sonra bu soruların cevabını masala özgü olarak değerlendirebilirler. İlköğretimde okumayı öğrenen çocuklar, klasik çocuk masalları olarak adlandırılan bu masalları, dinlemekten ve okumaktan hoşlanırlar. İlköğretim yıllarında masalların inandırıcılığına ilişkin bir yargılamaya gitmeden zengin bir hayal dünyası ile karşılaşır. Bu nedenle okulöncesi dönemde okunacak masalların çocuğun hayal dünyasına uygun olması gerekmektedir (32).

Kitaplar, çocuğun okuma ve öğrenmesinde hayati bir önem taşır. İyi özellikte kitapların okunması, çocuğa edebi yönden, bilgi yönünden ve dil öğrenme yönünden yardımcı olmaktadır (33).

İyi bir çocuk kitabı, çocuğun ilgi ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan, fakat herşeyden önce çocuğun zevkle okuduğu bir eserdir. Çocuklar kendi yetenek ve çevrelerinin etkisine göre değişik yaşlarda değişik konulara ilgi duyarlar. Bir-altı yaş dönemi; bedensel, duygusal ve zihinsel gelişme çağı olduğundan hayatın en önemli dönemidir. Konuşma da bu dönemde başladığından, kitaplarda yeni kelimelerin öğretilmesine ve bol kelime tekrarı olmasına dikkat edilmelidir. Bu dönem kitaplarının en önemli özelliği bol resimli olmasıdır. Bu dönemden itibaren çocuğa kitap okunma; çocuğun dilinin gelişmesini, yaratıcı hayal gücünün gelişmesini, yetişkinle daha iyi iletişime girebilmesini, estetik duygusunun gelişmesini ve edebi deneyimlerinin artmasını sağlar (34).

Okulöncesindeki çocuklar için hazırlanan kitaplar kısmen ya da tamamen resimden meydana gelmişlerdir. Çocuğun kitapla karşılaşması önce resimle, resim-öykü, az resim- çok metin ve nihayet resimsiz metinlere doğru bir gelişme izlemektedir (33).

Kitaplarda yer alan resimler kitabın metnini açıklamakta ve metni desteklemektedir. Resimli kitaplarda çocuk metindeki olayı daha iyi hisseder. Böylece görsel ve işitsel bağlantı kurarak anlama kolaylaşır. Çocuk kitaplarında resim kullanımı ile çocuğun nedensel ilişkileri görme yeteneğini de ortaya çıkabilir (33).

Gillespie (1997), Teale'nin çocuklara kitap okumanın yazı dilinin fonksiyonunu ve kullanımını anlama; baskı, kitap ve yazı dilinin yapısını öğrenme; okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede ve okuma stratejileri belirlemede yararlı olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir (71).

1.6. OKUMA VE YAZMA

Öğretim programlarının temelini oluşturan okuma, “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” ya da “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar, okuma-yazma eyleminin hem fizyolojik hem de psikolojik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (35).

Okuma eylemi psikolojik bir süreçtir. Çünkü insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemi gerçekleştiremez. İyi bir okuma eylemi aynı zamanda anadilinin ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Anadili bireyin ilk olarak annesinden, yakın aile çevresinden sonra da ilişkide bulunduğu çevreden öğrenilen dildir. İlköğretim birinci sınıfta “okuma yazmanın öğretimi” anadili öğretiminin temelini oluşturur (35).

Okuma fizyolojik bir süreçtir. Çünkü yazıyı gözümüzle okuruz. Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Görme merkezinde bu imgeler anlamlı hale getirilerek, anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleştirilir (35).

Anatomist ve fizyolojistler, beyinde özel bir okuma bölümü gösterememektedirler. Ancak okuma eyleminde birçok bölgenin etkin durumda olduğu bilinmektedir. Bir hastalık ya da yaralanma sonucu beynin çalışması etkilenebilir. Bu durumda beynin okuma yetisi zarar görür, çoğunlukla da dil ve görme ile ilgili bozukluklara neden olur (36).

Okul, okuma ediniminin ve geniş bilgiye ulaşmanın ilk basamağıdır. Birey ilk okuma yazma edinimini okulda kazanmaktadır. Okuma yaşamın belli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp, bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylemdir, edimdir (37).

Okuma sevgisi ve alışkanlığının kazanılmasında aile ve okulun önemi çok büyüktür. Etkili okuma becerilerinin öğretilmesi, okuma ediminin daha anlamlı ve etkili olmasını sağlayabilir. İster bilgi edinmek, isterse zevk almak için, bir metin, her nedenle okunuyorsa okunsun okuma süresince birtakım becerilerin kazanılması karmaşık olan okuma edimini kolaylaştırır, onu daha anlamlı kılar (38).

Okuma, ilkokul (ilköğretim) Programı’nda sesli ve sessiz olarak nitelenmektedir. Sesli okumayı sessiz okumadan ayıran en önemli neden, sesli okumanın görsel algılama, zihinsel bağlantı ve sözel etkinlikler içermesidir. Sessiz okumada sözel etkinlik yoktur. Sesli okuma hızının, sessiz okumaya göre daha düşük olması da bundan kaynaklanmaktadır. Sesli ve sessiz okumanın yanında; edebi okuma, kavrayıcı okuma, eğlenmek için okuma, karşılaştırmalı okuma gibi okuma türleri de vardır (35).

Sesli okuma, bir metni duyulabilecek ve dinlenebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma, bir taraftan, zihinsel bağlantı öte yandan da sözel bir etkinliktir. Sesli okuma, kavrama, sözcük dağarcığı, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulmuştur (35,36).

Sessiz okuma, sadece zihinsel ve görsel süreçten oluşur. Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilemez. Konuşma organları kullanılmadığından, okumada sadece görsel ve zihinsel algılama söz konusudur. Bu durum sesli okumaya göre okumayı daha da hızlandırmaktadır (35,36).

Yazma ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek, sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletme (35).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kağıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ile devinişsel boyutu oluşturur (35).

Dil, hem yazı dili hem konuşma dili olarak ikiye ayrılır. Konuşma dili yazının icadından binlerce yıl öncesinden beri gelişmiştir. Büyümekte olan çocuk tarafından ilk önce konuşma dili öğrenilmektedir (38).

Yazı dili ile konuşma dili arasında önemli farklar vardır. Temel öğeleri farklıdır. Biri kelimelerden, diğeri seslerden oluşur. Yazı dilinin biçimi gelenekler ve gramerler tarafından konuşma diline oranla çok daha dikkatli bir şekilde düzenlenmiştir. Konuşurken ve yazarken kullanılan sözcük dağarcığı tamamen aynı değildir. Yazı dilinin sözcük dağarcığı genellikle daha geniştir. Bundan başka, konuşma ve yazı dillerinin gramerleri farklıdır; bu iki yolla farklı türde bilgi aktarma eğilimi vardır. Ayrıca konuşma dilinde, yazı diline oranla daha fazla tekrar ve fazladancılık (redundancy) vardır (12).

Konuşma ve yazma fonksiyonel anlamda farklıdır. İkisi de iletişimi farklı durumda yerine getirir. Konuşma anlıktır ve başkaları ile o anda paylaşılır. Yazma, farklı yer ve zamanlardaki okuyucuya ulaşır. Konuşma için biyolojik yapı ve sosyal etkiler önemli iken yazma için ileri derecede beceriler ön plandadır (38). Konuşmada anlamları duraklamalar ve seste vurgular ayırırken, yazıda noktalama işaretleri kullanılır. Yazma yavaş, sonuçları görünür, geriye dönüp kontrol edilebilir ve sürekli iken, konuşma hızlı üretilir (12).

Okuma, insanlar tarafından bilgi almak için kullanılan özel bir dil iletişim modelidir. Okuma ve yazma sembol kullanımından daha ötedir. Okuma becerisi objeler, olaylar ve hareketlerden bağımsızdır. Okuma süreci oldukça karmaşıktır. Okuduğunu anlamak, okuma ve yazma becerilerinden daha karmaşıktır.

Okuma becerisinin gelişimi için konuşmada, kelimelerin seslerini analiz edebilmesi gereklidir. Kelimelerin önce seslerinin oluşması ve seslerin sembolleri ile kelimelerin tanınması gereklidir (39).

Okuma ve yazmayı öğrenme, okulda çocuğun başarısında ve daha sonraki yaşamında kritik önem taşır. Okuma ve yazma becerileri tüm yaşam boyunca devam etse de erken çocukluk yılları, doğumdan 8 yaşa kadar, gelişimde önemli bir dönemdir.

Çocukların çoğu okula başlayıncaya kadar okuma ile tanışmamasına rağmen, okuldan önce ailelerin ve okulöncesi eğitim kurumlarının desteği ile okumaya ait temel beceriler çocuklara öğretilir (39).

Araştırmacılar, çocukların okuma becerisinde nelerin gerekli olduğu konusunda farklı fikirler ortaya koymuşlardır. Okumaya yeni başlayanlar için kullanılan okuma stratejilerini “bottom-up” ve “top-down” olmak üzere ayırmak mümkündür (3).

“Bottom-up” terimi, okuma sürecinin yazılı metin ile başladığını ifade eder. Okuyucu harf gibi yazı karakterlerinden ipucu almak için tümünün anlamını keşfedinceye kadar cümle ve kelimeleri en yüksek derecede öğrenir. “Top-down” terimi ise, okumanın beynin verdiği kararlarla yönetildiğini anlatır. Yazıda muhtemelen bulunması gerekenler ile ilgili tahmin yapmak için çocuk tecrübeleri ve dil birikimini kullanır.

“Bottom-up” modeli : Bu modele göre okuma hiyerarşik basamaklı bir dizi olarak tarif edilebilir. Her basamak için özel işlemler tamamlandıktan sonra bir diğerine geçilebilir. Örneğin, okuyucu bir cümlede yer alan tüm kelimeleri tek tek değerlendirir. Yazıdaki kelimeleri konuşma dilindeki seslere çevirir. Bir başka deyişle, görsel kodlar sözel sembollerle eşleştirilir ve sonra anlaşılır. Cümledeki kelime sembolleri benzer şekilde analiz edilinceye ve tüm cümlenin anlamı keşfedilinceye kadar, bilgilerin hafızada tutulması gereklidir. Okumada okuyucunun kelimeleri algılaması ve dil kuralları ile ilgili bilgisinin olması(kelime ,cümle,yardımcı fiil vb.) önemlidir.

Okumada ilk muhtemel bilgi kaynağı harflerin şekil özellikleridir. İyi bir okuyucu kelimede yer alan harflerin değişmez özelliklerinin farkında olmalıdır. Okuyucu daha sonra sözlükten kelimenin anlamını bulmak için kelimeni görsel bütünlüğünü kullanmak zorundadır. Diğer bir deyişle, okuyucu kelimeyi oluşturan harfleri belirlemelidir ve sonra kelimenin detaylarını incelemelidir.

“Top-down” modeli : Bu modele göre okuma kelime- kelime veya harf-harf değildir. Dil ve bilgi birikimi metinle ilgili tahmin yapmada kullanılabilir. Okuyucu metinde kelime ve harften çok anlam arar.

Anlayış ,belirgin olmamayı azaltma olarak tanımlanabilir. Buna göre anlayış, okuyucunun soruları cevaplandığında ortaya çıkar. Kural ile ilgili problemler dilin yazılı halinde ortaya çıkar. Bilinmeyen kelimeyi ortaya çıkarmak için sesler ve harfler arası ilişkiler önem kazanır. Bilinmeyen kelimenin anlamını bulmak için resim ve diğer kelimelerden yararlanabilir. Kavrayış, kişi sorularına cevap alabildiği oranda gerçekleşir.

İlkokul 3.sınıf müfredat programına baktığımızda okumanın amaçlarının, öğrencilere sesli ve sessiz okuyabilmek, dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlayabilmek ve yorumlayabilmek, bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilmek, resimleri, metin ile ilgili bölümleriyle yorumlayabilmek, dinlediği ya da okuduğu bir masaldaki, öyküdeki kahramanların kimler olduğunu , olayları, bu olayları ve zamanını belirtebilmek, resimleri gelişim sırasıyla yorumlayabilmek ve öykü, hikaye, izlenen bir olaya yönelik sorulara cevap verebilmek şeklinde belirlendiği görülmüştür (40).

1.7. OKUDUĞUNU ANLAMA

Birey, hem günlük yaşamında hem de okul yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorundadır.

Çocukların, kitapları hem okumaları hem de anlamaları desteklenmelidir. Bu nedenle okumayı öğrenen çocuğun okuduğunu anlaması ve sorulara cevap vermesi teşvik edilmelidir (39).

Okunan metni kavramada, okuyucunun okumada bir amaç belirlemesi, metinle ilgili geçmiş bilgilerinin olması gereklidir. Ayrıca, çocuklara kavrayış stratejileri öğretilmelidir. Kavrayış stratejilerini öğretme ve çocuğun bir metni anlamasını öğretme birbiriyle bağlantılıdır. Önceleri okurken düzenli olarak sorular sormaya teşvik edilen öğrenci, daha sonra soruları kendiliğinden sormaya başlar.

Şema , önceki bilgi deneyimlerinin hafızada depo edilmesidir. İki çeşit şemanın okuduğunu anlamada etkili olduğu düşünülmektedir (60).

- 1- Hikaye şeması : Hikaye başlangıç olayı, önemli gelişmeler ve sonuç şeklinde belirlenen bölümlerden oluşur. Hikayeyi anlama ile hikaye şemasının pozitif ilişkisi olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur.
- 2- İçerik şeması : Okuyucunun kelime bilgisinin derecesi,ana fikir bilgisi ve yazarın kişinin kişisel tecrübelerini paylaşma beklentisi yer alır. Geçmiş bilgi ve deneyimler okuduğunu anlamayı önemli derecede etkilemektedir.

Çocuğun okuduğu metni kavraması iki şekilde sağlanabilir. Birinci şekilde, önce okumada bir amaç belirlenmeli, metin kısa bölümlere ayrılmalı, konu ile ilgili bilgi verilmeli, çocuğun okuma sonrası üzerinde çalışabileceği etkinlikler verilmelidir. İkinci şekilde ise, anlamaya yönelik stratejiler çocuğa öğretilmelidir. Metnin özelliğine ve amaca göre okuyucu hangi stratejileri kullanacağına karar vermelidir (41).

Okuyucunun okuduğunu anlayabilmesi için okuduğu ile önceki bilgilerinin ilişkisini kurmalıdır. Ayrıca metindeki ipuçlarını değerlendirmek için resimlerden, grafiklerden yararlanmalıdır. Okuma öğretiminin başlarında kullanılmaya başlanan bu ipuçları ileriki yaşlardaki çocukların anlamalarını kolaylaştırmak ve kelimeleri daha somut hale dönüştürmelerine yardımcı olacaktır (41).

Okuma, insanlar tarafından bilgi almak için kullanılan özel bir iletişim modelidir. İşitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişmelerine iyi okumanın önemli bir etkisi vardır. Eğitimciler çocuklara okumayı öğretirken hem okuduğunu anlama hem de okumaya ilgiyi teşvik etmelidirler.

Webster ve Ellawood (1985) işitme engelli çocuğun okumayı öğrenmede yazı sembollerinin yazımı ve yazılı sembollerle kelime ve cümle oluşturmada zorluklarla karşılaştığını belirtmektedirler. Webster ve Ellawood'a göre, öğretmenler metni önceden okuyarak hazırlamalı, sunmalı ve çocukla yazılı materyallerle ilgili konuşmayı mutlaka kullanmalıdırlar (13).

İşitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada eksikliklerinin bazı nedenleri vardır. İşitme engelli çocuk işaret dilini kullanıyorsa ana dili onun için yabancı dil sayılır. Bazı araştırmacılar işitme engelli öğrencilerin okumadaki eksikliklerinin okuma için yeterli zamanı ayırmadıklarından, işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri ile aralarındaki ilişkinin normal işiten öğrencilere göre farklı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir (13).

Araştırmalar gösteriyor ki, işitme engelli okuyucular, okuduğunu anlamada kelime bilgisi ve dilbilgisel zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ancak okuyucu, metnin konusu hakkında önceden bilgi sahibi olduğunda, daha iyi anladığı görülmektedir.

Son zamanlarda, işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada zorluklar çektiği ve kelime bilgisinde eksiklikleri olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerisini değerlendirirken kelime bilgisi ile ilgili eksikliklerin, okuduğunu anlamayı değerlendirmeyi doğru yapmayı engellediği görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin çoğunun benzer şekilde yazılan veya ifade edilen kelimeleri birbiri ile karıştırdıkları görülmektedir. İşitme engelli çocuklarda okuduğunu anlamamanın yetersiz olmasının, normal işiten çocuklardan farklı yöntemlerle bilgi edinmelerinden kaynaklandığını ortaya konmuştur (20).

KONU İLE İLGİLİ YAYINLAR VE ÇALIŞMALAR

Siegel ve Allık (1973)'ın yaptığı çalışmada, farklı yaş gruplarındaki çocuklara görsel-işitsel uyarıcılar verilmiş ve ard arda hatırlama yapmaları istenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, görsel uyarıcılardaki hatırlama, işitsel uyarıcılardaki hatırlamaya göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Belli bir zaman geçtikten sonra aynı şeylerin hatırlanması istendiğinde işitsel uyarıcıyı hatırlamalarında bir azalma, görsel uyarıcıyı hatırlamalarında bir değişme olmadığı bulunmuştur (42).

Browns (1979)'ın yaptığı çalışmada, biri 5.5, üçü 6.5 yaş grubunda olan 4 işitme engelli çocukla okuma programına başlanmıştır. Okuma programında, işitme engelli çocukların okuma öğrenmeleri için dil gelişim düzeylerinin ne olması gerektiğini ve mevcut okuma programında yapılması gereken değişiklikleri belirlemek amaçlanmıştır. Öntest-eğitim-sontest şeklinde uygulanan haftalık programda işitme engelli çocukların dil gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada basit, kolay anlaşılabilir, resimli, akıcı bir dille yazılmış kitaplar kullanılmıştır. Çocuklara öncelikle kitaplar tanıtılmış, resimlere dikkatleri çekilmiştir. Daha sonra kitapları sessiz okumaları ve anlatmaları istenmiştir. Bu sırada birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmalarına izin verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, işitme engelli çocukların okuduğu metni anlayabilmesi için dil eğitimine erken dönemde başlanması gerektiği ve dil gelişim seviyesi 36 ay düzeyine ulaştığında okuma ile tanışmak için hazır oldukları görülmüştür. Çalışmada okumayı öğrenmede başarı elde etmek için işitme kaybının belirlendiği yaşı ve daha önce aldıkları eğitimin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ailenin çocuğu okuma için desteklemesi ve okuma sırasında çocuklara okuduğu metne dikkat etmesinin gerektiğinin öğretilmesi okuma başarısını olumlu yönde etkilemektedir (43).

Robbins and Hatcher (1981), Iowa Sağırılar Okuluna devam eden 9-12 yaş grubunda 36 işitme engelli öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada İngilizce'de cümle yapılarını içeren cümle kavrayışı incelenmiştir. Öğrenciler rasgele yöntemle iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba kelimeleri tanıma ve kavrama ile ilgili eğitim verilmiş, diğer gruba eğitim verilmemiştir. Çalışmada öğrencilerin resimleri ifade eden en doğru cümleyi bulmaları için bir "cümle kavrayış testi" uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, işitme engelli öğrencilerin kelime bilgilerinin ve anlam bilgilerinin yetersiz olması okuma ve anlamada zorluklarla karşılaşmalarına neden olduğunu göstermektedir. Sonuçlara bakıldığında en zor pasif cümlelerin, en kolay aktif cümlelerin anlaşıldığı görülmektedir. Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin okumada karşılaştıkları güçlüklerin cümle yapısı ile ilgili bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklandığı da doğrulanmaktadır (44).

Quadvlieg 1983-1984 yılları arasında Almanya Rotterdam'da, işitme engelli öğrenciler için okuma ve yazma çalışmalarında değişiklikler yapılması ve bu şekilde düşük okuma seviyelerinin nedenlerinin ortaya konması amacıyla bir program planlamıştır. Bu program, okulöncesi dönemdeki işitme engelli çocukların okumaya hazırlık, ilk okuma ve anlamalarının araştırıldığı deneysel bir çalışmadır. Bu program yoluyla işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazmadaki başarılarının

artırılması amaçlanmıştır. Bu program için çocukların öncelikle dil gelişimi ve konuşma açısından yeterli düzeye gelmesi ve okuma için gerekli olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir. Programda küçük çocukların harf bilgilerini geliştirmek için temel harf sembolleri geliştirilmiştir. Çocuklar bu temel harf sembollerini ayırtmaya başladıktan sonra yeni harf sembolleri tanıtılmıştır. Çalışmanın sonuçları, okuma ve yazma öğretiminin birbirinden ayıramayacağını ve çocukların okumaya hazırlık programlarından hoşlandıklarını göstermektedir (45).

Oakhill ve meslektaşları (1984), okuduğunu anlamada güçlük çeken çocukların hikayeden anlam çıkarıp bir sonuca varmada karşılaştıkları güçlükleri incelemişlerdir. Çocukların kısa metinleri okumaları ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Soruların bir kısmı açık, metinde kolaylıkla göze çarpan sorularken, bir kısmı da sonuç çıkarmaya yönelik sorulardır. Çalışmanın sonucunda, okuması iyi olmayan öğrencilerin metin önlerinde olduğunda bile sonuç çıkarmaya yönelik sorulara cevap vermekte zorlandıkları, açık ve metinde kolaylıkla göze çarpan sorulara ise daha kolay cevap verdikleri görülmüştür. Bu nedenle sonuç çıkarmaya yönelik soruların metni hatırlama becerisine dayanmadığı belirtilmektedir (46).

Ellis (1985), okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri incelemek amacı ile dil gecikmesi olan 12 çocukla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çocuklara kısa hikayeler resimli ve resimsiz şekilde sunulmuş ve hikayelerle ilgili sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonuçları, çocukların cevapları evet/hayır şeklinde olan sorulara daha kolay cevap verdiklerini göstermektedir (47).

Girgin (1987), Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezine devam eden doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören 8-9 yaş grubundaki 22 işitme engelli öğrencinin okuma anlama davranışlarını durum saptamalı tarama yöntemi ile belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, sözcük-sözcük, sözcük-resim, resim-sözcük/resim-cümle, cümle-resim eşleştirme ve metin-soru/yanıt şeklindeki beş bölümden oluşan bir araç kullanılmıştır. Öğrencilere her bölümün özelliğine göre sözcük, cümle veya resim uyarıcıları ayrı ayrı gösterilmiş ve sesletmesi istenmiştir. İşitme engelli çocuğun sesletim başarısı ile anlama başarısı arasında bir bağlantı olabileceği gözlenmiş, ancak çocukların sesletebildiği sözcükleri anlamama durumu ile de karşılaşılmıştır. Ayrıca çocukların yanlış yanıtlarının dilbilgisel öğelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, işitme engelli çocuğun bu dilbilgisel öğelerin bir kısmının farkında olmadığı ya da yeterince etkili kullanamadığı sonucunu ortaya koymuştur (48).

Güneri (1987), 192 ilkokul 3.sınıf öğrencisi ile geliştirilen okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanmasına yönelik bir çalışma yapmıştır. Düzeylerin belirlenmesi okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında ele alınmıştır. Çalışmada okuma hızı puanları açısından cinsiyetler arasında kızlar Yönünde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey açısından yapılan değerlendirmede, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe okuma hızı puanlarının arttığı görülmüştür. Doğru okuma puanları açısından cinsiyetler ve sosyo-ekonomik düzey

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuduğunu anlama puanları açısından ise sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığı, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (49).

Johnson ve Roberson (1988)'un kitap okumanın yararlı etkileri üzerine yaptıkları bir çalışmada, birinci sınıfa devam eden 3, anasınıfına devam eden 4 işitme engelli öğrenci ile üç ay boyunca her gün bir hikaye oluşturulmuştur. Her hikaye öğretmen tarafından tahtaya yazılmış ve okunmuştur. Her gün bir önceki hikaye yeniden okunmuş ve çocukların bildikleri kelimeleri göstermeleri, aynı harfle başlayan kelimeleri gruplamaları istenmiştir. Üç ay sonunda anasınıfı öğrencilerinin kelime haznelerinde ortalama 31, birinci sınıf öğrencilerinin kelime haznelerinde ortalama 58 kelimelik artış görülmüştür. Çocuklar çalışmada aktif olarak yer aldıkça kelime hazneleri artmış, kelimelerin yapısı çeşitlenmiş ve konuşmaya olan ilgileri artmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların hikaye okuma etkinliklerinde fikirlerini anlatmak için rekabete girdikleri, okuma-yazmaya artan bir ilgilerinin olduğu, dili anlamlı kullanmaya çaba harcadıkları görülmüştür (50).

Akamatsu (1988), 11 ve 12 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden 2 işitme engelli öğrencinin özetleme becerilerini incelemiştir. Çalışmada Glenn (1978)'nin 100-200 kelimeden oluşan iki hikayesi kullanılmıştır. Öğrencilere hikayeler ile ilgili sorular sorulmuş ve özetleme yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki öğrencinin de hikayedeki olayları kavradığı ancak özetlemeyi nasıl yapacağını bilemedikleri görülmüştür. Çoğu zaman hikayeyi kendilerine göre sonlandırmışlar ve hikayedeki ana kahramanla ilgili yeni hikayeler oluşturmuşlardır. Ayrıca hikaye elementlerinden girişin genellikle ihmal edildiği, ana olaylar ve sonucun ise özetlemenin hemen hemen yarısını oluşturduğu gözlenmiştir (51).

Israelite and Helfrich (1988)'in, 10-13 yaş grubunda 15 işitme engelli ve 8-9 yaş grubunda 15 normal işiten olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin hikayedeki anlayışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuma düzeyleri Stanford Achievement Test sonuçlarına göre, işitme engelli öğrencilerin 2.7-3.0 ve normal işiten öğrencilerin 2.8-3.8'dir. Çalışmada iki hikaye kullanılmıştır. Her bir hikaye orijinal haliyle ve yeniden düzenlenerek (cümle yapıları sadeleştirilerek) iki şekilde kullanılmıştır. Her bir hikaye için 15 (-wh tipi sorular) soru sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda, işitme engelli öğrencilerin yeniden düzenlenmiş hikayeleri orijinal hikayelere göre daha kolay kavradığı, normal işiten öğrencilerin kavrayışlarında orijinal ve yeniden düzenlenmiş hikayeler açısından farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür (52).

Peterson ve French (1988), 30 işitme engelli, 30 normal işiten olmak üzere toplam 60 üniversite öğrencisi ile özetleme becerilerini değerlendirmek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Özetleme becerisi değerlendirilirken, metin bilgilerinin önemsiz

kısımlarını atma, önemli kısımlarını alma, ana cümleleri seçme, önemli olayları hatırlama ve paragraftaki bilgileri bütünleştirebilme becerileri dikkate alınmıştır.

Çalışmada iki farklı konuda metin kullanılmıştır. Metinlerin uzunlukları ve zorluk dereceleri benzerdir (Dale-Chall okunabilirlik formülüne göre). Her metne göre kavrayışı değerlendirmek amacı ile 10 tane soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan 9 tanesi -wh soru kalıbı kullanılarak oluşturulan, cevabı metin içerisinde hemen bulunamayan sorulardır. İşitme engelliler için karmaşık gramer yapısı taşıyan cümlelere yer verilmemiştir. Metinlerde yer alan yabancı kelimelerin anlamları yazılı olarak öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler 2'li, 3'lü gruplara ayrılmış metinleri iki kez okuduktan sonra en az on iki cümleden oluşan bir özet yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda işitme engelli öğrencilerin özetlerine daha fazla yorum kattıkları, yanlış anlamaların daha fazla olduğu bulunmuştur. İşitme engelli öğrencilerin normal işiten öğrencilere göre önemli ayrıntılara özetlerinde daha az yer verdikleri, çoğunlukla cümleler arası ilişkilere dikkat ettikleri ve metni anlamaya olan çabalarının daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin temel özetleme becerilerine sahip olduğu, ancak bu becerileri normal işiten öğrenciler kadar iyi kullanamadıkları bulunmuştur (53).

Geers and Moog (1989) yaptıkları çalışmada, kaynaştırma programına devam eden ve sözel dili kullanan 16-17 yaş grubunda 100 işitme engelli öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilerin fonoloji, kelime bilgisi, sözdizimi (sentaks), paragraf anlama ve hikayeleri geri anlatma becerileri ölçülmüştür. Çalışmada okuma, yazma ve konuşma olmak üzere üç durumda değerlendirmenin yapıldığı ölçekler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, 16-17 yaş grubundaki işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerindeki başarıları normal işiten öğrencilerin okuma becerilerine yaklaşmıştır. İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma ve konuşma becerilerinde, sözel olmayan zihinsel becerilerin, erken sözel eğitimin, işitsel eğitimin ve aile desteğinin daha hızlı bir gelişim göstermelerini sağladığı görülmüştür (54).

Erdiken (1989), sağır okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Her iki eğitim ortamındaki iletişim yaklaşımları dikkate alınmıştır. Yazılı anlatım öncesi ön konuşma yapılmadan ve yapıldıktan sonraki yazılı anlatım becerileri betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım örneklerinin alınabilmesi için bir dizi resimli karttaki olaydan oluşan bir konu ile çalışma sınırlandırılmıştır. Çalışma sırasında her öğrenci ile bireysel çalışmalar yapılmış ve yazılı anlatım örnekleri alınmıştır. Çalışma sonucunda her iki eğitim ortamındaki öğrencilerin yazılı anlatım örnekleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. İÇEM'e devam eden öğrencilerin yazılı anlatım öncesi yapılan ön konuşmadan olumlu yönde etkilendikleri görülürken, sağır okulu devamlı öğrencilerin yazılı anlatım öncesi yapılan ön konuşmadan etkilenmedikleri görülmüştür (55).

Adams ve Bishop (1991), 8-12 yaş aralığında 61 çocukla açık ve açık olmayan ifadeleri anlamada karşılaşılan problemleri incelemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada dört hikaye okunmuş ve her bir hikaye için 14 soru hazırlanmıştır. Sorulardan 7'si hikayede çocuğun metinden veya resimden yararlanarak cevaplayacağı sorulardır. Diğer 7 soru ise sonuç çıkarmaya yöneliktir. Hikayelerden ikisi resimli, diğer

ikisi sözel olarak sunulmak üzere hazırlanmıştır. Çocuklar hikayeleri okumak üzere basit rasgele yöntemle iki gruba ayrılmıştır. Her gruba bir resimli hikaye, bir sözel hikaye okunmuştur. Çalışmanın sonucunda, her iki gruptaki çocukların da sonuç çıkarmaya yönelik sorulara cevap vermekte güçlük çektikleri görülmüştür (56).

Akbarian (1992) tarafından yaygın olarak kullanılan 10 deyim 3.5-6.5 yaşları arasındaki çocuklar tarafından kavranışının değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere yaygın olarak kullanılan deyimler arasından 10 deyim seçilmiştir. Her deyim için resim kartları hazırlanmıştır. Çocuklardan deyimleri açıklayan resmi bulmaları istenmiştir. Çalışma 7-10 gün arayla üç kez tekrar edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, deyimleri kavrayışta resimlerin etkili olduğunu ve yaş büyüdükçe deyimleri kavrayışın kolaylaştığını göstermektedir (57).

Tuncel (1992), 115 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile okuma-anlama başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacı bir çalışma yapmıştır. Bir ders yılı boyunca E.Goodacre Kayıt Formu, WİSCH-R Zeka ölçeği, Reversal Test, Anlamsız Hece Testi, Wrat Başarı Testi 2.bölüm ve Okuma-Anlama Testi olmak üzere 6 test uygulamıştır. Zeka düzeyi arttıkça deneklerin okuma anlama becerilerinin arttığı, yanlış okuma sayısının azaldığı ve okuma hızının arttığı, okuma anlama başarısının kazanılmış bilgi, hafıza, soyut düşünme yeteneği, sözlü-sözsüz muhakeme yeteneği, dil gelişimi, görsel organizasyon yeteneği, görsel motor koordinasyon, zihinsel organizasyon ile ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır (58).

Robertson ve Flexer (1993), işitsel-sözel iletişim yöntemi kullanan 37 işitme engelli ilkokul öğrencisinin ailesi ile çocuklarının okuma davranışlarının değerlendirilmesi amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Ailelerden çocukları ile ilgili bilgiler alınmıştır. Okumaya başlama yaşı ortalama 5.3 olan bu çocukların, normal işiten çocuklar kadar iyi okudukları bulunmuştur. Ayrıca, çocukların %85'inin ailelerinden daha iyi okudukları gözlenmektedir (59).

Schirmer (1993)'in resmi okullara giden 31 erkek, 17 kız olmak üzere 48 işitme engelli öğrenci ile yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aynı uzunlukta iki hikaye kullanılmıştır. Hikayeler ön bilgi verilerek ve verilmeden iki şekilde kullanılmıştır. Kullanılan hikayelerden biri giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan iyi düzenlenmiş bir hikaye; diğeri giriş, gelişme ve sonuç bölümleri karmaşık şekilde sunulan bir hikayedir. Öğrenciler rasgele yöntemle dört gruba ayrılmıştır. Gruplar hikayeleri aşağıdaki şekillerde okumuşlardır.

1. grup :ön bilgi verilerek, iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş iki hikaye
2. grup :ön bilgi verilerek iyi düzenlenmiş hikaye
3. grup :ön bilgi verilmeden, iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş iki hikaye
4. grup :ön bilgi verilmeden iyi düzenlenmemiş hikaye

Hikayeler 4 bölüme ayrılarak her bölümün altına "dur" yazısı yerleştirilmiştir. Öğrenciler de gruplara ayrılmıştır. Çocuklardan hikayeyi okurken "dur" uyarısı ile karşılaştıklarında durmaları ve hikayenin devamı ile ilgili tahminler yapmaları

istenmiştir. Çocukların sorulara cevapları ve anlatımları teybe kaydedilmiştir. Daha sonra teyp kayıtları araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocuğun hikayenin geri kalan kısmı ile ilgili iyi tahminler yapmasının hikayenin ön bilgi verilerek veya verilmeden sunulması ile veya hikayelerin çocuklara sunum sırası ile ilişkisinin olmadığı görülmüştür (60).

Schaper ve Reitsma(1993)'nın 6-13 yaşlarında 78 işitme engelli ilkokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, yazılı kelimeleri anlama ve yazılı kelimeleri seri halinde hatırlamalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Sadece tek bir özürü olan ve sözel iletişim kuran öğrenciler çalışmada yer almışlardır. Öğrenciler ilkokul 1-2, 3-5 ve 6-7 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Değerlendirme öğrencilerin bir kelime listesini yüksek sesle okumaları dikkate alınarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda 9 yaşına kadar çocukların yazılı kelimelerin görsel kodlarına dikkat ederek anlamayı sağladıkları görülmüştür. İşitme engelli çocukların okumanın başlangıcında görsel faktörlere önem vermediğini ancak daha sonra yazılı ve sözel dili birlikte kullanarak anlamaya çalıştıkları bulunmuştur (61).

Çınar (1994), resimli kitaplarla yapılan destekleyici eğitimin zihinsel engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi amacı ile 16 çocukla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, Peabody Resim-Kelime Testi, Seattle Performans Bilişsel Gelişim Değerlendirme Ölçeği ve Seattle Performans Dil Gelişim Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Ayrıca kitaplardan dil kullanım stratejilerine uygun olarak hazırlanan sorulara verilen yanıtlar 1.test ve 2. test olarak değerlendirilmiş ve çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Araştırmaya alınan tüm çocuklara günlük eğitim programının başında ve sonunda olmak üzere haftada üç gün resimli kitap okunmuştur. Çocuklar kitaptaki resimleri anlatması, yarım bırakılan cümleyi tamamlaması, öyküdeki olayları dramatize etmesi, öyküdeki olaylarla ilgili kendi yaşantılarından örnekler vermesi, kitabı kendi cümleleri ile özetleme çalışması için yönlendirilmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, zihinsel engelli çocuklara resimli kitapları tekrar tekrar okuyarak, bilmedikleri kelimeleri açıklayarak, dil kullanımını destekleyen stratejilere uygun sorular sorarak destekleyici dil eğitimi vermenin, çocuğun alıcı-ifade edici dil gelişim düzeyinde ve sözcük dağarcığının gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur (62).

Notoya, Suzuki ve Furukawa (1994)'nın yaptıkları bir çalışmada işitme engelli öğrencilerin aktif ve pasif olarak kullanılan kelime bilgileri incelenmiştir. 2 işitme engelli çocukla 12. aydan 54. aya kadar konuşma ve dil eğitimi ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Kazanova metodu olarak adlandırılan bu metotta, çalışmaya katılan çocuklara dil eğitimi verilmiştir. Aynı zamanda aileler çocuklarının yazı yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri için teknikler konusunda bilgilendirilmiştir. Kazanova metodunda, aktif kelime haznesinin sözel iletişimle edinimi, -wh sorularının ve kelimelerin yapısının öğretimi amaçlanmaktadır. Bu metotta yazı dilinin sözel dilden bağımsız olarak kazanılacağı savunulmaktadır. Çalışma süresince çocuklara çeşitli yazı kartları verilerek bu karta karşılık gelen nesneyi, resim kartını ve olayı seçmesi ya da nesne, resim kartı veya olay kartı gösterilince yazılı kartı seçmesi istenmiştir. Yazılı

kartlarda başlangıçta kelimeler daha sonra cümleler yer almıştır. Çalışmanın sonucunda, iletişim için kart kullanımının kelime bilgisini artırdığı görülmüştür. Yazılı iletişimin erken başlamasının, yazma becerisinin gelişimi için gerekli olduğu görülmüştür. Çocukların 48 ay sonunda dil ile ilgili yetenekleri incelendiğinde, sözel iletişimlerinin normal işiten çocuklara yaklaştığı görülmüştür. Kazanova metoduna göre, yazı dilinin erken dönemde sunumu sözel dil gelişimini olumsuz etkilememektedir (63).

Andrews, Creaghead, Kretschmer ve Weiler (1994), grup ve bireysel okuma çalışmalarının hikayeyi geri anlatmada etkisini incelemek amacı ile 6 işitme engelli öğrenci ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya katılan işitme engelli öğrencilerin ikisi 7, üçü 8 ve biri 9 yaşındadır. Veri toplama aracı olarak, benzer özellik taşıyan dört hikaye kitabı belirlenmiştir. Hikayeler araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Çalışmada aşağıda belirtilen koşullarda değerlendirme yapılmıştır.

- etkileşimli grup okumaları
- etkileşimsiz grup okumaları
- etkileşimli bireysel okumalar
- etkileşimsiz bireysel okumalar

Etkileşimli grup ve bireysel okumalarda, çocuklar öykü okunduktan sonra öykü ile ilgili konuşmaları için teşvik edilmiş ve soruları tartışılmıştır. Etkileşimsiz grup ve bireysel okumalarda öykü ile ilgili hiçbir tartışma yapılmamıştır. Çalışmanın sonucunda, etkileşimli grupta çocukların geri anlatımlarındaki cümle uzunluğunun ve hatırlanan olay sayısının daha fazla olduğu bulunmuştur. Hem grup hem de bireysel çalışma sonuçlarında hikayedeki olayları anlatma açısından etkileşimli ve etkileşimsiz okumalarda farklılık bulunmamıştır. Ancak etkileşimli grupta hatırlanan olay sayısı etkileşimsiz gruba göre daha fazladır (64).

Burrull (1995)'un yazılı kelimenin anlamını kavramada bazı stratejilerin etkisi ile ilişkili verileri analiz etmeyi amaçlayan çalışmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere 12-14 yaş grubu öğrencilerden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda 11 ileri derecede işitme engelli öğrenci, kontrol grubunda 12 normal işiten öğrenci yer almaktadır. 3 yıl süresince entegrasyon programına devam eden bu çocukların dil ve zihinsel gelişim düzeylerini ölçmek için WISCH ve Reading Comprehension Test kullanılmıştır. İşitme engelli öğrenciler işitme kaybının derecesi, yaşları, işitme kaybının başlangıç yaşı, dil ve zihinsel seviyeleri ve entegrasyona devam etme süreleri açısından benzer özellikler taşımaktadırlar. Ön test-eğitim-son test şeklinde uygulanan, her öğrenci ile 2 ay boyunca bire-bir sürdürülen bu çalışmada, her öğrencinin sessiz okuduğu metinde bilmediği kelimelerin altını çizerek belirtmesi istenmiştir. Öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelimeler, bir harfin değişimi ile anlamı değişen kelimeler, cümle içinde yanlış kullanılan kelimeler ile başlangıç ve sonları aynı biten kelimelere dikkat etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kelimelerdeki bu değişikliklere dikkati çekilerek kelimenin anlamını kavramada karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, tüm test sonuçlarında kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında, ön test sonuçlarına göre her iki grupta da kelimenin anlamını kavramada artış gözlenmiştir (65).

Dimic'in Belgrade (1995)'da işitme engelli çocukların devam ettiği iki okulda, 9-11 yaş grubundaki 111 işitme engelli öğrenci ile yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama sürecindeki problemlerinin işitme kaybı, yaş, sınıf ve cinsiyet ile ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin çeşitli metinleri okumaları istenmiştir. Öğrenciler işitme kaybının derecesine ve okuma düzeylerine göre gruplara ayrılmıştır. Bir yıl ara ile iki kez bu çalışma tekrar edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, çocukların yaşı büyüdükçe okuma hızının arttığı, aynı zamanda daha az okuma hatası yaptıkları görülmüştür. İşitme kaybının derecesi azaldıkça işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarıları da artmıştır. Bir yıl sonra ikinci kez yapılan çalışmada tüm öğrencilerin ilk çalışmadaki başarılarına göre artış kaydedilmiştir. İşitme kaybı az olan öğrenciler ile okul başarıları yüksek olan öğrencilerin daha hızlı ve daha az hatalı okudukları bulunmuştur. İşitme engelli kız öğrencilerin ikinci çalışmada erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ancak çok belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür (66).

Brown ve Brewer (1995)'in 40 normal işiten, 80 işitme engelli olmak üzere toplam 120 kolej öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada öğrencilerin tahmin edilebilir, yorum çıkarılabilir olaylarla ilgili olarak sonuç çıkarmaları ve bu sonuçların okuma seviyeleri ile ilişkisi incelenmiştir. Çocukların tümüne California Reading Test uygulanmıştır. Öğrencilere 40 pasaj sunulmuş ve çocukların karar verme ve anlama performanslarına bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda tahmin etmeye yönelik pasajların tüm denekler için kelime kavramayı kolaylaştırıcı bir özellik taşıdığı, işitme engelli öğrencilerin daha yavaş ve hatalı okuma performansına sahip oldukları ve bu nedenle okuma performansındaki bu farklılıkların kelime kavrayışından çok, anlama gibi daha karmaşık aktivitelerden kaynaklandığı görülmüştür (67).

Milgram, Shore ve Malasky (1996)'nin eğitim yönünden dezavantajlı 24 erkek, 26 kız ve avantajlı 20 erkek, 29 kız anaokulu ve birinci sınıf çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada, Peabody Dil Testi ve resimli bir öykü kitabı kullanılmıştır. Resimli öykü kitabı, resimleri gösterilerek yüksek sesle okunmuş, çocuklardan resimler yardımıyla öyküyü tekrar anlatmaları istenmiştir. Sonuçta eğitim yönünden avantajlı çocukların dezavantajlı çocuklara göre daha çok kelime kullandığı, daha çok sayıda ve ilgili cümle kurduğu ve daha önemli konulara değindikleri görülmüştür. Ayrıca, öyküyü resimlerden yararlanmadan anlatmaları istendiğinde, gruplar arasında daha büyük farklılıkların elde edilebileceği, çünkü dezavantajlı çocukların hafızalarının avantajlılara göre daha çok somut hatırlamaya yardımcı olacak örneklerle dayalı olduğu vurgulanmıştır (68).

Tazebay (1997)'in ilkökul öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada, 192 ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisinin sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları hatalar, okuma hızı ve okuduklarını anlama becerileri incelenmiştir. Sesli ve sessiz okuma sırasında kullanılmak üzere iki hikaye hazırlanmıştır. Öğrencilere okuma metni verilip, sesli okumaya başladığı andan itibaren sesli okuma gözlem formunun ilgili yerlerine işaretler konularak okuma davranışları gözlenmiştir. Okuma bittikten sonra sesli okuduğunu

anlama testi uygulanarak puanlama yapılmıştır. Aynı işlemler sessiz okuduğunu anlama testi için de yapılmıştır. Okuma davranışları ölçüldükten sonra okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin tümünün olumsuz okuma davranışları gösterdiği, en çok sözcüğü yineleme, sözcüğü yanlış okuma hataları yaptıkları görülmüştür. Ayrıca sessiz okuduğunu anlama puanları sesli okuduğunu anlama puanlarına göre, sessiz okuma Yönünde anlamlı bulunmuştur. Sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Öğrencilerin sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının hiçbirini okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmezken, sesli okuma hızlarında bazı hataların okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürdüğü görülmektedir (69).

Wilson ve Hyde (1997)'nin yaptıkları çalışmada, 8-13 yaş grubunda 9 erkek 7 kız olmak üzere toplam 16 ileri derecede işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada başka bir özürü olmayan, normal zeka seviyesine sahip, okuma seviyeleri 5-9 yaş arasında olan işitme engelli öğrenciler yer almıştır. Öğrenciler okuma seviyelerine göre 5-7 yaş ve 7-9 yaş olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmada kullanılmak üzere 4 kitap seçilmiş, her iki grup ile iki kitap üzerinde çalışılmıştır. Kitapların boyut, yazı puntosu, her sayfadaki cümle sayısı, resimler ve resimle ilgili cümlelerin yeri, kelime sayısı, yaş ve ilgi açısından uygun olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için 6 soru sorulmuştur. Sorular Rosenshine'nin kavrayış testindeki kriterlere göre hazırlanmıştır. Bu kriterler öğrencilerin hikayedeki olay sırasını farketmesi, ana fikri belirlemesi, detayları hatırlaması, yorum yapması, neden-sonuç ilişkisi, hikaye parçalarını karşılaştırmayı içermektedir. Cevaplar, istenilen bilgiye ne kadar uygun olduğuna göre değerlendirilmektedir. Hikayelerin geri anlatımlarındaki puanlama için 4 deneyimli öğretmenin belirlediği ayrıntılar incelenmiştir. Öğrencilerin geri anlatımlarındaki ayrıntılar bu sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerden biri dışında hepsinin resimli kitapları tercih ettiği ve daha fazla ilgi gösterdikleri görülmüştür. Her iki gruptaki öğrenciler resimli kitaplarda daha çok ayrıntıyı hatırlamışlardır. Ayrıca kavrayışta, düşük okuma düzeyli öğrencilerin (5-7 yaş) resimli kitaplardan daha çok yararlandıkları, yüksek okuma düzeyli öğrencilerin (7-9 yaş) resimli kitapları kolay buldukları görülmüştür. Resimli kitaplarda öğrencilerin kelimeleri fark etmeleri, olayları hatırlamaları, bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmeleri daha kolay olmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında da, resimli kitap kullanıldığında daha çok kelimenin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, okuma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin öyküdeki olayları daha doğru hatırladıkları görülmüştür (70).

Gillespie ve Twardozs (1997), 4-11 yaş grubundaki 18 işitme engelli çocukla, işitme engelli çocukların okuma becerilerini kazanmalarını sağlamak ve okuma gelişimlerini desteklemek için yapılabileceklerini belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çocuklarla 5 ay boyunca haftada iki kez 30 dakika çalışılmıştır. Çalışmada farklı türlerde (müracaat eserleri, hikayeler vb.) kitaplar kullanılmıştır. Kullanılan kitaplar iki haftada bir değiştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, çocukların özellikle hayvanlarla ilgili

resimli kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların çok uzun hikayeleri dinlerken ve okurken dikkatlerinin dağıldığı, bu sırada çocuklarla göz iletişimi kurmanın yararlı olduğu bulunmuştur (71).

Girgin (1997), Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıfına devam eden 63 işitme engelli öğrencinin okumayı öğrenme durumları çözümleme anlama düzeylerine göre değerlendirmiştir. Çalışma, işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır. Araştırma verileri için, öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notları görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğrencilerin okumayı öğrenme durumuna ilişkin veriler ise, okuduğunu anlatma yöntemi ile elde edilmiş, okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen değerlendirme notu ile öğretmenlerin okuduğunu anlatma puanı karşılaştırıldığında, anlama grubundaki öğrencilerin değerlendirme notu ile öğrencilerin okuduğunu anlatma puanı birbirine yakın çıkmıştır. Çözümleme grubu öğretmen değerlendirme notu ile okuduğunu anlatma puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Çözümleme grubunda öğretmenlerin değerlendirme notunun öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine göre çok yüksek çıktığı ve öğrencilerin okumayı öğrenme durumunu yansıtmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan okuma-anlama puan farklılıklarının eğitim süresi ve takvim yaşı açısından farklılık gösterdiği görülmüştür (72).

Spencer , Tomblin and Gantz (1999) tarafından, 2-13 yaşları arasında (ort.63.3 ay) Nucleus Cochlear Implant olan 40 çocuk ile paragraf anlamayı ölçmek amacı ile bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada “Woodcock Reading Mastery Test” uygulanmıştır. Çocuklardan bir metinde yer alan boşluklara uygun kelimeyi yazmaları istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, cochlear implantlı işitme engelli çocukların geçmişte işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre daha başarılı sonuçlar elde ettikleri bulunmuştur (73).

BİREYLER VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

İşitme duyusu, konuşma ve dil gelişimi için temel oluşturmakta, ayrıca kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde de önem taşımaktadır.

Dil gelişimi için çocuğun ses üretmesi ve çevredeki sesleri fark ederek taklit etmesi gerekmektedir. İşitme engelli çocukların dil gelişimlerinde işitme kaybına bağlı olarak normal işiten çocuklara göre farklılıklar gözlenmektedir. Bu nedenle işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Erken dönemde verilecek eğitimle işitme engelli çocukların konuşabilmesi ve konuşulanları anlayabilmesi mümkün olabilmektedir. İşitme engelli çocuklarda konuşma ve dil gelişimi kadar okumanın öğrenilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi önemlidir.

Okuma, bilgiyi iletmek içindir. Okuyucu farklı niteliklerde farklı bilgilere ihtiyacı olduğu için okumaktadır. Okuyucunun amacı, ihtiyaç duyduğu bilgiyi okuduğu metinde bulmaktır. Okuma, öğrenmede kullanılan başlıca araçlardan biridir. Bu nedenle günlük yaşam içinde öğrendiklerimizin bir bölümünü okuma yolu ile edinmekteyiz. Okuma, bireylerin bilgi düzeyini artıran, ona yeni düşünce olanakları yaratan bir araçtır. Bireyin okuduğu metinden anlam çıkarması oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuyucuların yazılı materyallerden nasıl anlam çıkardıkları, ne tür sorular sordukları ve sonuca nasıl ulaştıkları önemlidir.

İşitme engelli çocuk için okuma ve anlama oldukça karmaşık bir süreçtir. İşitme engelli çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak bilgiyi sağlayacak ve bunu iletecek yazılı materyallerin çocuğa sunulması ve daha iyi okuma ve anlama için işitme engelli çocuğa destek olunması gerekmektedir. Dolayısıyla, işitme engelli çocuklarla okuma ve anlamanın geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır.

Bu nedenle, bu araştırma kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin resimsiz ve resimli masal kitabı kullanımına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

3.2. Hipotez:

Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine okudukları masal kitabının resimli/resimsiz olmasının etkisi var mıdır? Bu bağlamda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden öğrencilerin geri anlatımlarında **masal kahramanlarının** bulunup bulunmamasında -İşitme engelli öğrenciler açısından

- Normal işiten öğrenciler açısından
- Resimli masal kitabı okuma açısından
- Resimsiz masal kitabı okuma açısından

farklılık var mıdır?

2. Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden öğrencilerin geri anlatımlarında **masaldaki olayların** bulunup bulunmamasında

- İşitme engelli öğrenciler açısından
- Normal işiten öğrenciler açısından
- Resimli masal kitabı okuma açısından
- Resimsiz masal kitabı okuma açısından

farklılık var mıdır?

3. Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden öğrencilerin **masal ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda**

- İşitme engelli öğrenciler açısından
- Normal işiten öğrenciler açısından
- Resimli masal kitabı okuma açısından
- Resimsiz masal kitabı okuma açısından farklılık var mıdır?

3.3. Araştırmanın Evreni:

Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.4. Araştırmanın Örneklemi:

Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden ve aşağıda belirtilen özelliklere sahip 19 işitme engelli öğrenci ve 19 normal işiten öğrenci olmak üzere toplam 38 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır.

Örneklemeye alınan öğrencilerin özellikleri :

1. Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden işitme engelli öğrencilerin özellikleri :

- İşitme cihazı kullanan,
- Doğal-işitsel-sözel iletişim yöntemini kullanan,
- Bilateral sensorî neural ileri derecede işitme engelli olan (ort.88 dB),
- İşitme engelinden başka bir özürü olmayan,
- Kaynaştırma uygulaması yapan bir okulda 3 yıldır eğitim alan,
- Dakikada doğru okudukları sözcük sayısı 58-68 aralığında olan,
- Normal işiten anne-babası olan çocuklar örneklemeye alınmıştır.

2. Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden normal işiten öğrencilerin özellikleri:

- Dakikada doğru okudukları sözcük sayısı 64-74 aralığında olan çocuklar örneklemeye alınmıştır.

3. Her iki gruptaki öğrencilerde bulunan ortak özellikler:

- 2.sınıfı geçme notu 4 olan,
- Anne ve babası lise mezunu olan,
- Veri toplama aracı olarak kullanılan “Kurşun Asker” Masal Kitabını daha önce okumamış olan çocuklar örnekleme alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları:

1. Örnekleme oluşturmak için kullanılan araçlar

-Ön Bilgi Formu : Ön Bilgi Formunda, çocuk ve ailesi ile ilgili genel bilgiler, tıbbi bilgiler ve eğitimi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

- Öykü : Dakikada doğru okudukları sözcük sayısını belirlemek amacı ile 167 sözcükten oluşan bir öykü kullanılmıştır (Ek 2).

2. Veri toplama sırasında kullanılan araçlar

-Uzman görüşü alınarak ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun punto ve resim özellikleri taşıdığı belirlenen resimli masal kitabı (“Kurşun Asker” Mutlu Çocuk Yayınları, İstanbul,1998).

-Belirlenen resimli masal kitabının resimsiz şekli

3.6. Veri Toplama İşlemi:

1. Örneklemin Oluşturulması

Örnekleme oluşturan işitme engelli ve normal işiten öğrencileri belirlemek amacı ile İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünden bilgi alınarak Ankara İl merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okulları belirlenmiştir.

Ankara il merkezinde kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarına gidilerek işitme engelli öğrencilerin dosyaları incelenmiş ve gerekli bilgiler Ön Bilgi Formu’na kaydedilmiştir. Benzer özellik gösteren işitme engelli öğrenciler seçilerek, bu öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları sözcük sayısı belirlenmiştir. Dakikada doğru okudukları sözcük sayısı 58-68 arasında olan 19 işitme engelli öğrenci örnekleme alınmıştır. Aynı şekilde, işitme engelli öğrencilerle örnekleme belirtilen ortak özellikleri gösteren normal işiten öğrenciler seçilerek okuduğu sözcük sayısı işitme engelli öğrencilere en yakın olan 19 normal işiten öğrenci (64-74 sözcük) basit rasgele örnekleme yöntemi ile örnekleme alınmıştır.

Örnekleme alınan işitme engelli ve normal işiten öğrenciler kendi aralarında gruplara ayrılmıştır. İşitme engelli öğrenciler iki gruba ayrılarak veriler bir gruptan resimli, diğer gruptan resimsiz masal kitabı kullanılarak toplanmıştır. Aynı şekilde normal işiten öğrenciler de iki gruba ayrılarak veriler bir gruptan resimli, diğer gruptan resimsiz masal kitabı kullanılarak toplanmıştır.

Çizelge 3.1. Örnekleme Alınan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Resimli/Resimsiz Masal Kitabı Okumalarına Göre Dağılımı

Gruplar	Normal İşiten		İşitme Engelli		Toplam
	A1 (n=10)	A2 (n= 9)	B1 (n=10)	B2 (n=9)	
Resimli Masal Kitabı Okuyan	10	-	10	-	20
Resimsiz Masal Kitabı Okuyan	-	9	-	9	18

2. Veri Toplama Aracının Belirlenmesi

Veri toplama sırasında kullanılan masal kitabını belirlemek amacı ile İlköğretim Türkçe Müfredat Programı incelenmiştir. Müfredat programına uygun olan 20 masal kitabı seçilmiştir. Uzman görüşü alınarak bu masal kitapları arasından iki masal kitabı seçilmiştir. Masal kitapları resimli/resimsiz olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. Her iki masal ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Ayrıca, masallardaki kahramanlar ve olaylar belirlenmiştir. Bu çalışma sırasında 4 uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Kaynaştırma programındaki öğrenciler arasından seçilen 2 işitme engelli öğrenci ve aynı sınıftan seçilen 2 normal işiten öğrenci ile pilot çalışma yapılarak araştırmada kullanılacak masal kitabı belirlenmiştir.

Veri toplamada kullanılmak üzere belirlenen masal kitabı üzerinde **masal kahramanları, masaldaki olaylar ve masal ile ilgili sorular** yönünden yeniden çalışılarak 4 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerini takiben gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aşamasına geçilmiştir.

3. Veri Toplama Aşaması

Veri toplama aşamasında “teybe” kayıt yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sürecinde araştırmacı her öğrenci ile çalışmayı bire-bir iletişim şeklinde, uyarıcı ve ses yönünden uygun bir ortamda sürdürmüştür.

Masal kitabını okumaya başlamadan önce hem resimli hem de resimsiz masal kitabı okuyan öğrencilere, ne yapacakları ile ilgili açıklama yapılmıştır. Daha sonra öğrenciye masal kitabı verilerek, yüksek sesle okuması istenmiştir. Öğrenci masalı okuduktan sonra masal kitabı araştırmacı tarafından geri alınarak öğrenciye “bana okuduğun masalı anlat” yönergesi verilmiştir. Öğrenci masalı sözlü ifade kullanarak anlattıktan sonra öğrenciye masal ile ilgili sorular sorularak sözlü cevapları alınmıştır.

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi:

Araştırma sonunda elde edilen teyp kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra çocukların yazılı hale getirilen geri

Masal kahramanlarının ve masaldaki olayların bulunup bulunmaması dikkate alınarak “VAR” veya “YOK” şeklinde değerlendirilmiştir.

Masal kahramanları

Ana Kahramanlar

1. Küçük Çocuk
2. Balerin
3. Kurşun Asker

Yardımcı Kahramanlar

4. İki Çocuk
5. Hizmetçi
6. Fare
7. Hokkabaz
8. Büyücü
9. Balık
10. Balıkçı

Masaldaki olaylar

Giriş Bölümü:

- Olay 1 : Bir çocuğa doğum gününde oyuncaklar hediye edilmesi
Olay 2 : Oyuncaklar arasından kurşun askerin çıkması

Gelişme Bölümü:

- Olay 3 : Kurşun askerlerden birinin tek bacaklı çıkması
Olay 4 : Çocuğun kurşun askeri diğer oyuncaklar arasından ayırması
Olay 5 : Çocuğun kurşun askeri pencerenin önüne koyması
Olay 6 : Kurşun askerin pencereden aşağıya düşmesi
Olay 7 : İki çocuğun kurşun askeri bulması
Olay 8 : İki çocuğun gemiyi görmesi
Olay 9 : İki çocuğun kurşun askeri geminin içine koyması
Olay 10: Kurşun askerin fareyi görmesi
Olay 11: Kurşun askerin gemisinin batması
Olay 12: Kurşun askeri balığın yutması
Olay 13: Balıkçının balığı tutması
Olay 14: Hizmetçinin balığı alması
Olay 15: Balığın karnından kurşun askerin çıkması
Olay 16: Hizmetçinin kurşun askeri şöminenin üstüne koyması

Sonuç Bölümü:

- Olay 17: Balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması

Masal ile ilgili sorulara verilen cevaplar da “DOĞRU” ve “YANLIŞ” şeklinde değerlendirilmiştir.

Masal ile ilgili Sorular

Giriş Bölümü

1. Bir zamanlar küçük bir çocuk varmış. Bu çocuğa çeşit çeşit oyuncaklar niçin hediye edilmiş?
2. Hediyeler arasında yer alan kutunun içinde ne varmış?

Gelişme Bölümü

3. Kutuda kaç tane kurşun asker varmış?
4. Kurşun askerlerin içinde farklı olan var mı? Bu fark nedir?
5. Kurşun askerin neden tek bacağı varmış?
6. Kurşun asker bütün oyuncaklarla tanıştıktan sonra en çok hangisini beğenmiş?
7. Bebek şatonun önünde nasıl duruyormuş?
8. Kurşun asker bebeği niçin tek bacaklı sanıyormuş?
9. Kapağı birden açılan kutunun içinden kim çıkmış?
10. Büyücü kurşun askere ne demiş?
11. Çocuk kurşun askerle oynadıktan sonra onu nereye bırakmış?
12. Pencerenin önünde duran ilk kurşun askere ne olmuş?
13. Hizmetçi ve çocuk aşağı düşen kurşun askeri bulabilmiş mi?
14. Kurşun askeri düştüğü yerde kim bulmuş?
15. İki afacan çocuk kurşun askerle oynarken çok mutlu olmuşlar. Neden?
16. İki afacan çocuk suyun içinde ne görmüşler?
17. İki afacan çocuk suyun kenarında oynadıktan sonra kurşun askeri nereye koymuşlar?
18. Kurşun asker su kanalının içinde ne görmüş?
19. Küçük kağıt gemi kanalın sonuna gelince ne olmuş?
20. Küçük kağıt gemi batınca ne olmuş?
21. Kurşun asker balığın midesinde kimi düşünüyormuş?
22. Balıkçı tuttuğu balığı nereye götürmüş?
23. Satılan balığı kim almış?
24. Balığın karnından ne çıkmış?
25. Balığın karnından çıkan kurşun askeri gören hizmetçi ne yapmış?
26. Hizmetçi kurşun askeri balığın karnından çıkardıktan sonra nereye koymuş?
27. Kurşun asker şöminenin üstüne konduktan sonra niçin mutlu olmuş?
28. Şöminenin üstünde balerinle kurşun asker ne yapmışlar?

Sonuç Bölümü

29. O sırada çocuk kapıyı hızla açınca ne olmuş?
30. Balerinin şömineye düştüğünü gören kurşun asker ne yapmış?

3.8. Verilerin Analizi:

Bu çalışmanın istatistiksel analizleri, belirli özelliğe sahip birimlerin oranları yorumlanarak yapılmıştır. Daha sonra iki oran arasındaki farkın anlamlılığı “z testi” istatistiği kullanılarak % 95 güvenirlikle test edilmiştir. Gruplar arası farklılıklarda $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Çizelge 3.2. Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Normal İşiten		İşitme Engelli	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
A.N.Konakçı İlköğretim Okulu	1	1	1	1
Bilgi İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Çiğiltepe İlköğretim Okulu	-	1	-	1
Dedeman İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Derbent İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Hafize Özal İlköğretim Okulu	-	1	-	1
H.N.Mihcioglu İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Hazar İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Gazi İlköğretim Okulu	-	1	-	1
Kuvay-i Milliye İlköğretim Okulu	-	1	-	1
M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	-	1	-
Nurettin Ersin İlköğretim Okulu	-	1	-	1
Ticaret Odası İlköğretim Okulu	1	1	1	1
Y. Eskiyan İlköğretim Okulu	1	-	1	-
29 Ekim İlköğretim Okulu	-	1	-	1
Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	1	1	1	1
Toplam	10	9	10	9

Çizelge 3.3. Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Dakikada Doğru Okudukları Sözcük Sayısına Göre Dağılımı

Denek No	Normal İşiten	İşitme Engelli	
1. denek	75	20. denek	68
2. denek	64	21. denek	58
3. denek	66	22. denek	59
4. denek	69	23. denek	68
5. denek	70	24. denek	64
6. denek	71	25. denek	62
7. denek	70	26. denek	61
8. denek	66	27. denek	59
9. denek	68	28. denek	58
10. denek	70	29. denek	60
11. denek	70	30. denek	60
12. denek	70	31. denek	61
13. denek	74	32. denek	63
14. denek	72	33. denek	63
15. denek	65	34. denek	58
16. denek	71	35. denek	60
17. denek	71	36. denek	60
18. denek	73	37. denek	66
19. denek	74	38. denek	68

¹ Her satırda işitme engelli öğrenci ile işitme engelli öğrencinin devam ettiği sınıftan sınıf öğretmeni tarafından seçilen ve örnekleme oluşturmak için belirlenen özellikleri taşıyan normal işiten öğrencinin dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonucunda normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarının bulunup bulunmaması ile ilgili bulgular çizelge 4.4-4.7’de, öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmaması ile ilgili bulgular çizelge 4.8-4.11’de, masal ile ilgili sorulara verilen cevaplarla ilgili bulgular çizelge 4.12-4.15’de verilmiştir.

Çizelge 4.4. Normal İşiten Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masal Kahramanları	Grup A ₁ (n=10)				Grup A ₂ (n=9)				Z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Küçük çocuk	9	90.0	1	10.0	8	88.9	1	11.1	0.078
Balerin	10	100.0	-	-	9	100.0	-	-	-
Kurşun asker	10	100.0	-	-	9	100.0	-	-	-
İki çocuk	9	90.0	1	10.0	8	88.9	1	11.1	0.078
Hizmetçi	9	90.0	1	10.0	8	88.9	1	11.1	0.078
Fare	3	30.0	7	70.0	2	22.2	7	77.8	0.385
Hokkabaz	-	-	10	100.0	-	-	9	100.0	-
Büyücü	-	-	10	100.0	3	33.3	6	66.7	-1.988*
Balık	10	100.0	-	-	8	88.9	1	11.1	1.082
Balıkçı	6	60.0	4	40.0	8	88.9	1	11.1	-1.428

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Çizelge 4.4 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarından “büyücü”nün bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir.

Çizelge 4.5. İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masal Kahramanları	Grup B ₁ (n=10)				Grup B ₂ (n=9)				Z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Küçük çocuk	5	50.0	5	50.0	7	77.8	2	22.2	-1.254
Balerin	10	100.0	-	-	8	88.9	1	11.1	1.082
Kurşun asker	10	100.0	-	-	9	100.0	-	-	-
İki çocuk	7	70.0	3	30.0	4	44.4	5	55.6	1.128
Hizmetçi	4	40.0	6	60.0	3	33.3	6	66.7	0.302
Fare	8	80.0	2	20.0	5	55.6	4	44.4	1.142
Hokkabaz	2	20.0	8	80.0	1	11.1	8	88.9	0.531
Büyücü	1	10.0	9	90.0	1	11.1	8	88.9	-0.078
Balık	10	100.0	-	-	7	77.8	2	22.2	1.575
Balıkçı	2	20.0	8	80.0	1	11.1	8	88.9	0.531

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.5 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarının tümünün bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 4.6. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masal Kahramanları	Grup A ₁ (n= 10)				Grup B ₁ (n= 10)				Z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Küçük çocuk	9	90.0	1	10.0	5	50.0	5	50.0	1.951
Balerin	10	100.0	-	-	10	100.0	-	-	-
Kurşun asker	10	100.0	-	-	10	100.0	-	-	-
İki çocuk	9	90.0	1	10.0	7	70.0	3	30.0	1.118
Hizmetçi	9	90.0	1	10.0	4	40.0	6	60.0	2.344*
Fare	3	30.0	7	70.0	8	80.0	2	20.0	-2.247*
Hokkabaz	-	-	10	100.0	2	20.0	8	80.0	-1.490
Büyücü	-	-	10	100.0	1	10.0	9	90.0	-1.025
Balık	10	100.0	-	-	10	100.0	-	-	-
Balıkçı	6	60.0	4	40.0	2	20.0	8	80.0	1.825

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.6 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarından “hizmetçi” ve “fare” nin bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir.

Çizelge 4.7. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masal Kahramanlarının Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masal Kahramanları	Grup A ₂ (n=9)				Grup B ₂ (n=9)				z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Küçük çocuk	8	88.9	1	11.1	7	77.8	2	22.2	0.632
Balerin	9	100.0	-	-	8	88.9	1	11.1	1.028
Kurşun asker	9	100.0	-	-	9	100.0	-	-	-
İki çocuk	8	88.9	1	11.1	4	44.4	5	55.6	2.002*
Hizmetçi	8	88.9	1	11.1	3	33.3	6	66.7	2.419*
Fare	2	22.2	7	77.8	5	55.6	4	44.4	-1.453
Hokkabaz	-	-	9	100.0	1	11.1	8	88.9	-1.028
Büyücü	3	33.3	6	66.7	1	11.1	8	88.9	1.133
Balık	8	88.9	1	11.1	7	77.8	2	22.2	0.632
Balıkçı	8	88.9	1	11.1	1	11.1	8	88.9	3.300*

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.7 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarından “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balıkçı”nın bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

MASALDAKİ OLAYLAR

Giriş Bölümü	Olay 1 : Küçük çocuğa doğum gününde oyuncaklar hediye edilmesi
	Olay 2 : Oyuncaklar arasından kurşun askerin çıkması
Gelişme Bölümü	Olay 3 : Kurşun askerlerden birinin tek bacaklı olması
	Olay 4 : Çocuğun kurşun askeri diğer oyuncaklar arasından ayırması
	Olay 5 : Çocuğun kurşun askeri pencerenin önüne koyması
	Olay 6 : Kurşun askerin pencereden aşağıya düşmesi
	Olay 7 : İki çocuğun kurşun askeri bulması
	Olay 8 : İki çocuğun gemiyi görmesi
	Olay 9 : İki çocuğun kurşun askeri geminin içine koyması
	Olay 10: Kurşun askerin fareyi görmesi
	Olay 11: Kurşun askerin gemisinin batması
	Olay 12: Kurşun askeri balığın yutması
	Olay 13: Balıkçının balığı tutması
	Olay 14: Hizmetçinin balığı alması
	Olay 15: Balığın karnından kurşun askerin çıkması
	Olay 16: Hizmetçinin kurşun askeri şöminenin üstüne koyması
Sonuç Bölümü	Olay 17: Balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması

Çizelge 4.8. Normal İşiten Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masaldaki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masaldaki Olaylar	Grup A ₁ (n=10)				Grup A ₂ (n=9)				z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Olay 1	9	90.0	1	10.0	5	55.6	4	44.6	1.700
Olay 2	9	90.0	1	10.0	9	100.0	-	-	-0.974
Olay 3	9	90.0	1	10.0	4	44.4	5	55.6	2.134*
Olay 4	6	60.0	4	40.0	4	44.4	5	55.6	0.679
Olay 5	8	80.0	2	20.0	9	100.0	-	-	-1.418
Olay 6	8	80.0	2	20.0	9	100.0	-	-	-1.418
Olay 7	8	80.0	2	20.0	8	88.9	1	11.1	-0.531
Olay 8	10	100.0	-	-	6	66.7	3	33.3	1.988*
Olay 9	9	90.0	1	10.0	3	77.8	2	22.2	0.728
Olay 10	2	20.0	8	80.0	3	33.3	6	66.7	-0.657
Olay 11	7	70.0	3	30.0	6	66.7	3	33.3	0.154
Olay 12	10	100.0	-	-	7	77.8	2	22.2	1.575
Olay 13	8	80.0	2	20.0	6	66.7	3	33.3	0.657
Olay 14	9	90.0	1	10.0	7	77.8	2	22.2	0.728
Olay 15	10	100.0	-	-	7	77.8	2	22.2	1.575
Olay 16	7	70.0	3	30.0	6	66.7	3	33.3	0.154
Olay 17	10	100.0	-	-	7	77.8	2	22.2	1.575

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Çizelge 4.8 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında üçüncü ve sekizinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 4.9. İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masaldaki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masaldaki Olaylar		Grup B ₁ (n=10)				Grup B ₂ (n=9)				z
		Var		Yok		Var		Yok		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Olay 1	1	5	50.0	5	50.0	6	66.7	3	33.3	-0.736
Olay 2	2	8	80.0	2	20.0	8	88.9	1	11.1	-0.531
Olay 3	3	5	50.0	5	50.0	4	44.4	5	55.6	0.244
Olay 4	4	3	30.0	7	70.0	3	33.3	6	66.7	-0.154
Olay 5	5	10	100.0	-	-	6	66.7	3	33.3	1.988*
Olay 6	6	9	90.0	1	10.0	7	77.8	2	22.2	0.728
Olay 7	7	7	70.0	3	30.0	4	44.4	5	55.6	1.128
Olay 8	8	10	100.0	-	-	6	66.7	3	33.3	1.988*
Olay 9	9	9	90.0	1	10.0	6	66.7	3	33.3	1.244
Olay 10	10	8	80.0	2	20.0	5	55.6	4	44.4	1.142
Olay 11	11	6	60.0	4	40.0	6	66.7	3	33.3	-0.302
Olay 12	12	10	100.0	-	-	8	88.9	1	11.1	1.082
Olay 13	13	6	60.0	4	40.0	4	44.4	5	55.6	0.679
Olay 14	14	6	60.0	4	40.0	5	55.6	4	44.4	0.193
Olay 15	15	8	80.0	2	20.0	7	77.8	2	22.2	0.117
Olay 16	16	4	40.0	6	60.0	5	55.6	4	44.4	-0.679
Olay 17	17	6	60.0	4	40.0	8	88.9	1	11.1	-1.428

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.9 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, beşinci ve sekizinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 4.10. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masaldaki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masaldaki Olaylar	Grup A ₁ (n=10)				Grup B ₁ (n=10)				z
	Var		Yok		Var		Yok		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Olay 1	9	90.0	1	10.0	5	50.0	5	50.0	1.951
Olay 2	9	90.0	1	10.0	8	80.0	2	20.0	0.626
Olay 3	9	90.0	1	10.0	5	50.0	5	50.0	1.951
Olay 4	6	60.0	4	40.0	3	30.0	7	70.0	1.348
Olay 5	8	80.0	2	20.0	10	100.0	-	-	-1.490
Olay 6	8	80.0	2	20.0	9	90.0	1	10.0	-0.626
Olay 7	8	80.0	2	20.0	7	70.0	3	30.0	0.516
Olay 8	10	100.0	-	-	10	100.0	-	-	-
Olay 9	9	90.0	1	10.0	9	90.0	1	10.0	0
Olay 10	2	20.0	8	80.0	8	80.0	2	20.0	-2.683*
Olay 11	7	70.0	3	30.0	6	60.0	4	40.0	0.468
Olay 12	10	100.0	-	-	10	100.0	-	-	-
Olay 13	8	80.0	2	20.0	6	60.0	4	40.0	0.975
Olay 14	9	90.0	1	10.0	6	60.0	4	40.0	1.549
Olay 15	10	100.0	-	-	8	80.0	2	20.0	1.490
Olay 16	7	70.0	3	30.0	4	40.0	6	60.0	1.348
Olay 17	10	100.0	-	-	6	60.0	4	40.0	2.236*

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.10 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, onuncu ve on yedinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 4.11. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Geri Anlatımlarında Masaldaki Olayların Bulunup Bulunmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Masaldaki Olaylar		Grup A ₂ (n=9)				Grup B ₂ (n=9)				z
		Var		Yok		Var		Yok		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Olay 1	1	5	55.6	4	4.46	6	66.7	3	33.3	-0.483
Olay 2	2	9	100.0	-	-	8	88.9	1	11.1	1.028
Olay 3	3	4	44.4	5	55.6	4	44.4	5	55.6	0
Olay 4	4	4	44.4	5	55.6	3	33.3	6	66.7	0.483
Olay 5	5	9	100.0	-	-	6	66.7	3	33.3	1.896
Olay 6	6	9	100.0	-	-	7	77.8	2	22.2	1.499
Olay 7	7	8	88.9	1	11.1	4	44.4	5	55.6	2.002
Olay 8	8	6	66.7	3	33.3	6	66.7	3	33.3	0
Olay 9	9	3	77.8	2	22.2	6	66.7	3	33.3	0.525
Olay 10	10	3	33.3	6	66.7	5	55.6	4	44.4	-0.951
Olay 11	11	6	66.7	3	33.3	6	66.7	3	33.3	0
Olay 12	12	7	77.8	2	22.2	8	88.9	1	11.1	-0.632
Olay 13	13	6	66.7	3	33.3	4	44.4	5	55.6	0.951
Olay 14	14	7	77.8	2	22.2	5	55.6	4	44.4	0.999
Olay 15	15	7	77.8	2	22.2	7	77.8	2	22.2	0
Olay 16	16	6	66.7	3	33.3	5	55.6	4	44.4	0.483
Olay 17	17	7	77.8	2	22.2	8	88.9	1	11.1	-0.632

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.11 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, iki grup arasında tüm masal olayları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

MASAL İLE İLGİLİ SORULAR

1. Bir zamanlar küçük bir çocuk varmış. Bu çocuğa çeşit çeşit oyuncaklar **niçin** hediye edilmiş?
2. Hediyeler arasında yer alan kutunun içinde **ne** varmış?
3. Kutuda kaç tane kurşun asker varmış?
4. Kurşun askerlerin içinde farklı olan var mı? Bu fark **nedir**?
5. Kurşun asker **neden** tek bacağı varmış?
6. Kurşun asker bütün oyuncaklarla tanıştıktan sonra en çok **hangisini** beğenmiş?
7. Bebek şatonun önünde **nasıl** duruyormuş?
8. Kurşun asker bebeği **niçin** tek bacaklı sanıyormuş?
9. Kapağı birden açılan kutunun içinden **kim** çıkmış?
10. Büyücü kurşun askere **ne** demiş?
11. Çocuk kurşun askerle oynadıktan sonra onu **nereye** bırakmış?
12. Pencerenin önünde **duran** ilk kurşun askere **ne** olmuş?
13. Hizmetçi ve çocuk **aşağı** düşen kurşun askeri bulabilmiş **mi**?
14. Kurşun askeri düştüğü yerde **kim** bulmuş?
15. İki afacan çocuk kurşun askerle oynarken çok mutlu olmuşlar. **Neden**?
16. İki afacan çocuk suyun içinde **ne** görmüşler?
17. İki afacan çocuk suyun kenarında oynadıktan sonra kurşun askeri **nereye** koymuşlar?
18. Kurşun asker su kanalının içinde **ne** görmüş?
19. Küçük kağıt gemi kanalın sonuna gelince **ne** olmuş?
20. Küçük kağıt gemi batınca **ne** olmuş?
21. Kurşun asker balığın midesinde **kimi** düşünüyormuş?
22. Balıkçı tuttuğu balığı **nereye** götürmüş?
23. Satılan balığı **kim** almış?
24. Balığın karnından **ne** çıkmış?
25. Balığın karnından çıkan kurşun askeri gören hizmetçi **ne** yapmış?
26. Hizmetçi kurşun askeri balığın karnından çıkardıktan sonra **nereye** koymuş?
27. Kurşun asker şöminenin üstüne konduktan sonra **niçin** mutlu olmuş?
28. Şöminenin üstünde balerinle kurşun asker **ne** yapmışlar?
29. O sırada çocuk kapıyı hızla açınca **ne** olmuş?
30. Balerinin şömineye düştüğünü gören kurşun asker **ne** yapmış?

Çizelge 4.12. Normal İşiten Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Sorular	Grup A ₁ (n=10) Doğru		Grup A ₂ (n=9) Doğru		Z
	N	%	N	%	
1. soru	10	100.0	6	66.7	1.988*
2. soru	10	100.0	9	100.0	-
3. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
4. soru	8	80.0	8	88.9	-0.531
5. soru	8	80.0	4	44.4	1.606
6. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
7. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
8. soru	4	40.0	6	66.7	-1.163
9. soru	3	30.0	3	33.3	-0.154
10. soru	4	40.0	2	22.2	0.833
11. soru	9	90.0	9	100.0	-0.974
12. soru	10	100.0	9	100.0	-
13. soru	10	100.0	9	100.0	-
14. soru	10	100.0	9	100.0	-
15. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
16. soru	9	90.0	9	100.0	-0.974
17. soru	10	100.0	9	100.0	-
18. soru	7	70.0	4	44.4	1.128
19. soru	9	90.0	9	100.0	-0.974
20. soru	10	100.0	6	66.7	1.988*
21. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
22. soru	8	80.0	8	88.9	-0.531
23. soru	9	90.0	8	88.9	0.078
24. soru	10	100.0	8	88.9	1.082
25. soru	3	30.0	3	33.3	-0.154
26. soru	8	80.0	6	66.7	0.657
27. soru	9	90.0	4	44.4	2.134*
28. soru	6	60.0	6	66.7	-0.302
29. soru	10	100.0	9	100.0	-
30. soru	9	90.0	8	88.9	-0.974

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Çizelge 4.12 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, birinci, yirminci ve yirmi yedinci sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çizelge 4.13. İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Sorular	Grup B ₁ (n=10) Doğru		Grup B ₂ (n=9) Doğru		z
	N	%	N	%	
1. soru	8	80.0	5	55.6	1.142
2. soru	9	90.0	8	88.9	0.078
3. soru	10	100.0	3	33.3	3.122*
4. soru	4	40.0	2	22.2	0.833
5. soru	2	20.0	-	-	1.418
6. soru	10	100.0	8	88.9	1.082
7. soru	7	70.0	4	44.4	1.128
8. soru	1	10.0	2	22.2	-0.728
9. soru	-	-	-	-	-
10. soru	1	10.0	-	-	0.974
11. soru	10	100.0	9	100.0	-
12. soru	10	100.0	9	100.0	-
13. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
14. soru	10	100.0	8	88.9	1.082
15. soru	2	20.0	4	44.4	-1.142
16. soru	10	100.0	7	77.8	1.988*
17. soru	10	100.0	6	66.7	1.575
18. soru	10	100.0	5	55.6	2.371*
19. soru	8	80.0	5	55.6	1.142
20. soru	10	100.0	4	44.4	2.747*
21. soru	9	90.0	6	66.7	1.244
22. soru	10	100.0	7	77.8	1.575
23. soru	5	50.0	2	22.2	1.254
24. soru	10	100.0	8	88.9	1.082
25. soru	1	10.0	-	-	0.974
26. soru	8	80.0	2	22.2	2.519*
27. soru	6	60.0	2	22.2	1.666
28. soru	3	30.0	3	33.3	-0.154
29. soru	10	100.0	9	100.0	-
30. soru	9	90.0	7	77.8	0.728

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.13 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, üçüncü, on altıncı, yirmi ve yirmi altıncı sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çizelge 4.14. Resimli Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Sorular	Grup A ₁ (n=10) Doğru		Grup B ₁ (n=10) Doğru		z
	N	%	N	%	
1. soru	10	100.0	8	80.0	1.490
2. soru	10	100.0	9	90.0	1.025
3. soru	10	100.0	10	100.0	-
4. soru	8	80.0	4	40.0	1.825
5. soru	8	80.0	2	20.0	2.683*
6. soru	10	100.0	10	100.0	-
7. soru	10	100.0	7	70.0	1.878
8. soru	4	40.0	1	10.0	1.549
9. soru	3	30.0	-	-	1.878
10. soru	4	40.0	1	10.0	1.549
11. soru	9	90.0	10	100.0	-1.025
12. soru	10	100.0	10	100.0	-
13. soru	10	100.0	10	100.0	-
14. soru	10	100.0	10	100.0	-
15. soru	10	100.0	2	20.0	3.651*
16. soru	9	90.0	10	100.0	-1.025
17. soru	10	100.0	10	100.0	-
18. soru	7	70.0	10	100.0	-1.878
19. soru	9	90.0	8	80.0	0.626
20. soru	10	100.0	10	100.0	-
21. soru	10	100.0	9	90.0	1.025
22. soru	8	80.0	10	100.0	-1.490
23. soru	9	90.0	5	50.0	1.951
24. soru	10	100.0	10	100.0	-
25. soru	3	30.0	1	10.0	1.118
26. soru	8	80.0	8	80.0	-
27. soru	9	90.0	6	60.0	1.549
28. soru	6	60.0	3	30.0	1.348
29. soru	10	100.0	10	100.0	-
30. soru	9	90.0	9	90.0	-

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₁ : Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₁ : Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.14 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, beşinci ve on beşinci sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Çizelge 4.15. Resimsiz Masal Kitabı Okuyan Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların “Doğru” Olup Olmamasının Gruplara Göre “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” Sonuçları

Sorular	Grup A ₂ (n=9) Doğru		Grup B ₂ (n=9) Doğru		Z
	N	%	N	%	
1. soru	6	66.7	5	55.6	0.483
2. soru	9	100.0	8	88.9	1.028
3. soru	7	77.8	3	33.3	1.899
4. soru	8	88.9	2	22.2	2.847*
5. soru	4	44.4	-	-	2.266*
6. soru	7	77.8	8	88.9	-0.632
7. soru	7	77.8	4	44.4	1.453
8. soru	6	66.7	2	22.2	1.899
9. soru	3	33.3	-	-	1.896
10. soru	2	22.2	-	-	1.499
11. soru	9	100.0	9	100.0	-
12. soru	9	100.0	9	100.0	-
13. soru	9	100.0	7	77.8	1.499
14. soru	9	100.0	8	88.9	1.028
15. soru	7	77.8	4	44.4	1.453
16. soru	9	100.0	7	77.8	1.499
17. soru	9	100.0	6	66.7	1.896
18. soru	4	44.4	5	55.6	-0.475
19. soru	9	100.0	5	55.6	2.266*
20. soru	6	66.7	4	44.4	0.951
21. soru	7	77.8	6	66.7	0.525
22. soru	8	88.9	7	77.8	0.632
23. soru	8	88.9	2	22.2	2.847*
24. soru	8	88.9	8	88.9	0
25. soru	3	33.3	-	-	1.896
26. soru	6	66.7	2	22.2	1.899
27. soru	4	44.4	2	22.2	0.999
28. soru	6	66.7	3	33.3	1.417
29. soru	9	100.0	9	100.0	-
30. soru	8	88.9	7	77.8	0.632

* $|z| = 1.96 < |z|$ fark anlamlı, $\alpha=0.05$ yanılma düzeyinde

Grup A₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler

Grup B₂ : Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler

Çizelge 4.15 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, dördüncü, beşinci ve on dokuzuncu ve yirmi üçüncü sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırma, kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin resimli/resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacı ile planlanmıştır. Bu amaca uygun olarak Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli olmak üzere toplam 38 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veriler “masal kahramanları”, “masaldaki olaylar” ve “masal ile ilgili sorulara verilen cevaplar” olmak üzere üç ölçüt dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler uygun istatistiksel analizler yapılarak, sonuçlar çizelge 4.4–4.15 arasında sunulmuştur.

Çizelge 4.4’te normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarının bulunup bulunmamasının gruplara göre “iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi” sonuçları gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre, masal kahramanlarından “büyücü” nün bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasındaki farkın resimsiz masal kitabı okuyan grup yönünde anlamlı olduğu görülmektedir. Resimli masal kitabında “büyücü” kahramanı resimlerde yer almamaktadır. Ayrıca “büyücü” kahramanı masalın yardımcı kahramanlarından biri olduğu için masalda yer aldığı olay sayısı ana kahramanlara göre daha azdır. Buna göre, her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında hayal gücünün etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin resimlerde yer alan kahramanlara daha fazla dikkat etmelerinin resimsiz kahramanların hatırlanmasını engellediğini düşündürmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında masalın ana kahramanları “küçük çocuk”, “balerin” ve “kurşun asker” en yüksek oranda yer almaktadır (%88.9-100). Buna karşın yardımcı kahramanlardan “hokkabaz”ın çocukların geri anlatımlarında hiç yer almadığı görülmektedir. Ayrıca, her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında masalın yardımcı kahramanlarından en yüksek oranda “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balık” yer almaktadır (%88.9-100). Bu sonuç, öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarına rolleri oranında yer verdiklerini düşündürmektedir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarının tümünün bulunup bulunmaması yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($|z|=1.96 < |z|$). Her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında masalın ana kahramanlarından en yüksek oranda “kurşun asker” ve “balerin” yer almıştır (%88.9-100). Buna karşın, yardımcı kahramanlardan en düşük oranda “büyücü”, “hokkabaz” ve “balıkçı” yer almıştır (%10-20). Ayrıca, resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında, masalda resimleri bulunan yardımcı kahramanlardan en yüksek oranda “balık”, “iki çocuk” ve “fare”ye yer verdikleri görülmektedir (%70-100). Bu sonucun, resimli masal kitabında yardımcı kahramanlardan “balık”, “iki çocuk” ve “fare”nin resimleri yer alırken, “büyücü” ve

“balıkçı”nın resimlerinin yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin geri anlatımlarında, resimsiz masal kitabı okuyan öğrencilere göre daha fazla sayıda masal kahramanı yer almaktadır. Ancak bu durum gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Çizelge 4.6 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarından “hizmetçi” ve “fare”nin bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasında “hizmetçi” kahramanının hatırlanmasında normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık bulunurken, “fare” kahramanının hatırlanmasında işitme engelli öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, masalın yardımcı kahramanlarından “hokkabaz” ve “büyücü” normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında hiç yer almazken, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında düşük oranda yer almıştır (%10-20). Resimli masal kitabında “fare” kahramanının resmi yer alırken, “hizmetçi” ve “büyücü” kahramanının resmi yer almamaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin geri anlatımlarına tüm kahramanlar açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin resimlerden normal işiten öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Ayrıca, masal kahramanlarından “hokkabaz”ın ilgi çekici olmasının işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında yer almasına neden olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, işitme engelli öğrencilerin okuduğu metni anlamada resimlerden daha fazla yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, işitme engelli öğrenciler masaldaki olağanüstü kahramanlara normal işiten öğrencilere göre daha fazla dikkat etmektedirler.

Çizelge 4.7 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarından “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balıkçı”nın bulunup bulunmaması açısından iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasındaki farklılığın her üç masal kahramanı açısından da normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumun, masalın yardımcı kahramanları olan “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balıkçı” ile ilgili olayların ana kahramanlara göre daha az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, masalın yardımcı kahramanlarından “hokkabaz” normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında hiç yer almazken, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında düşük oranda yer almıştır (%10-20).

Çizelge 4.8 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında üçüncü ve sekizinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasında “kurşun askerlerden birinin tek bacaklı olması” ve “iki çocuğun gemiyi görmesi” olaylarının geri anlatımlarında yer alması açısından resimli masal kitabını okuyan normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki olayın da masal

kitabında resimlerde belirtilen olaylar olmasının resimli masal kitabı okuyan öğrencilere hatırlamaları açısından kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Her iki gruptaki normal işiten öğrencilerin de en yüksek oranda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki en önemli olaylara yer verdiği görülmektedir (%60-100). Bu durumun normal işiten öğrencilerin okudukları masalın bütününe anlamaya çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çizelge 4.9 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, beşinci ve sekizinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasında “çocuğun kurşun askeri pencerenin önüne koyması” ve “iki çocuğun gemiyi görmesi” olaylarının geri anlatımlarında yer alması açısından resimli masal kitabı okuyanlar yönünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki olayın da masal kitabında resimlerde belirtilmesinin hatırlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, hem resimsiz masal kitabı okuyan hem de resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin de geri anlatımlarında en yüksek oranda gelişme bölümündeki olaylara yer verdikleri görülmektedir (%55.6-100). Bu sonucun, gelişme bölümünde giriş ve sonuç bölümlerine göre daha fazla olayın ve hareketliliğin olmasının, gelişme bölümündeki olayların dikkat çekici olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Peterson ve French (1988) yaptıkları çalışmada, işitme engelli öğrencilerin özetlerine daha fazla yorum kattıklarını, önemli ayrıntılara özetlerinde daha az yer verdiklerini ve çoğunlukla cümleler arası ilişkilere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, işitme engelli öğrencilerin normal işiten öğrencilere göre metni anlamaya olan çabalarının daha az ve yanlış anlamalarının daha fazla olduğunu açıklamışlardır (53).

Wilson ve Hyde (1997) işitme engelli çocukların, resimli kitaplarda daha fazla detay hatırladıklarını ve okuma seviyesi düşük olanların resimli kitapları daha çok tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca, resimli kitaplarda kelimeleri fark etmeleri, olayları hatırlamaları ve bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmelerinin daha kolay olduğunu ifade etmektedirler. Bu araştırma sonuçları, masaldaki olayların normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında olayların bulunup bulunmaması ile ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (70).

Çizelge 4.10 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, onuncu ve on yedinci olaylarda iki grup arasında farklılık anlamlı bulunurken diğer masal olayları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($|z|=1.96 < |z|$). Gruplar arasında “kurşun askerin fareyi görmesi” olayının geri anlatımlarında yer alması açısından işitme engelli öğrenciler yönünde anlamlı farklılık bulunurken, “balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması” olayı açısından normal işiten öğrenciler

yönünde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Masalın gelişme bölümündeki olaylardan biri olan “kurşun askerin fareyi görmesi” olayı masal kitabında resimlerde yer alırken, sonuç bölümündeki “balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması” olayı masalda resimsiz olarak aktarılmaktadır. Ayrıca, normal işiten öğrencilerin sonuç bölümündeki olaylara geri anlatımlarında daha yüksek oranda yer verdikleri (%100), işitme engelli öğrencilerin ise gelişme bölümündeki olaylara daha yüksek oranda yer verdikleri görülmektedir (%60-100). Masaldaki olaylar açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin normal işiten öğrencilere göre resimlerden daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında en fazla yer alan olayların resimlerde de yer alan gelişme bölümündeki olaylar olduğu görülmektedir. Resimlerle sunulan bu görsel ipuçlarının işitme engelli öğrencilere yardımcı olduğu görülmektedir.

Akamatsu (1988)’nin yaptığı çalışmada, işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin hikayedeki olayları kavrayışı ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçları, işitme engelli öğrencilerin hikayelerin giriş kısmını genellikle ihmal ettiğini, buna karşın gelişme bölümündeki ana olaylar ve sonucun özetlemenin büyük bir kısmını oluşturduğunu göstermektedir (51).

Milgram, Shore ve Malasky’nin çalışmasında, avantajlı çocukların resimli masal kullanıldığında geri anlatımlarında daha fazla sayıda kelime kullandıkları, daha çok sayıda ve ilgili cümle kurdukları, daha önemli ayrıntılara değinmiş oldukları belirtilmektedir. Dezavantajlı çocukların hafızalarının avantajlılara göre daha çok somut hatırlamaya yardımcı olacak örneklerle dayalı olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir (68).

Çizelge 4.11 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmamasına bakıldığında, iki grup arasında tüm masal olayları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($|z|=1.96 < |z|$) Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında giriş ve sonuç bölümlerine göre gelişme bölümündeki olayların daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Shaper ve Reitsma’nın yaptıkları çalışmada, işitme engelli öğrencilerin okumanın başlangıcında görsel faktörlere önem vermediği, daha sonra yazılı ve sözel dili birlikte kullanarak metinleri anlamaya çalıştıkları açıklanmıştır (61).

Çizelge 4.12 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, birinci, yirminci ve yirmi yedinci sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılık görülmemiştir ($|z|=1.96 < |z|$). “niçin” ve “ne” kelimelerinin kullanıldığı sorulara verilen cevaplarda gruplar arasında resimli masal kitabı okuyanlar yönünde anlamlı

farklılık bulunmuştur. Her iki gruptaki normal işiten öğrenciler “ne” kelimesinin kullanıldığı yirminci soruya resimlerden yararlanarak cevap verebilirken, “niçin” kelimesinin kullanıldığı birinci ve yirmi yedinci sorulara masalın bütününe anlayarak cevap vermeleri gerekmektedir. Masaldaki resimler normal işiten öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin çoğu “neden/niçin”, “hangisi”, “kaç tane”, “kimi” ve “nasıl” kelimelerinin yer aldığı sorulara doğru cevap vermişlerdir. “neden/niçin” soru kelimelerinin kullanıldığı sorular metnin bütününe anlayarak cevap verilebilecek sorulardır. Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin “neden/niçin” kelimelerinin kullanıldığı sorulara cevap verirken resimlerden de yararlanarak doğru cevap verdikleri düşünülebilir. Resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin “hangisi ve nasıl” kelimelerinin kullanıldığı sorulara doğru cevap vermeleri bu sorularla ilgili olayların resimlerde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, her iki gruptaki öğrencilerin de “büyücü” kahramanı ile ilgili sorulara cevap vermekte zorlandıkları görülmektedir. Görsel ipucu olarak kullanılan resimlerin, çocukların okudukları ve gördüklerini birleştirerek sonuca ulaşmalarını sağladığı düşünülmektedir. “Büyücü” kahramanının resminin olmaması ve masaldaki rolünün azlığı nedeniyle çocukların daha az dikkatini çektiği görülmektedir. Bu sonucun doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.13 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın önemlilik testi sonuçlarına göre resimli ve resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, üçüncü, on altıncı, yirmi ve yirmi altıncı sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılık görülmemiştir ($|z|=1.96 < |z|$). “kaç tane”, “ne” ve “nereye” kelimelerinin kullanıldığı sorulara verilen cevaplarda resimli masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonucun, her üç soru kelimesinin de metinde resimlerden yararlanılarak cevaplanabilecek sorular olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin “kim”, “kaç tane”, “ne”, “nereye” kelimelerinin kullanıldığı sorulara doğru cevap verirken, resimsiz masal kitabı okuyan öğrencilerin “nereye”, “ne” kelimelerinin kullanıldığı sorulara daha kolay cevap verebildikleri görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin masal ile ilgili sorulara cevap verirken resimlerden yararlandıkları söylenebilir. Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin masalın gelişme bölümündeki olaylarla ilgili olan “nereye ve ne” kelimelerinin kullanıldığı sorulara cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum, resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin ana kahramanlar ve masalın önemli olayları ile ilgili sorulara cevap vermekte daha az zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, her iki grubun da “büyücü” kahramanına yönelik sorulara doğru olarak cevaplayamadıkları görülmektedir.

Akbadian (1992)’in yaygın kullanılan 10 deyimın çocuklar tarafından kavranışının değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, resimlerin deyimleri kavrayışta etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (57).

Çizelge 4.14 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın önemlilik testi sonuçlarına göre resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, beşinci ve on beşinci sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($|z|=1.96 < |z|$). “neden” kelimesinin kullanıldığı sorulara verilen cevaplarda normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. “neden” kelimesinin kullanıldığı soruların metnin bütününe anlayarak sonuç çıkarmaya yönelik sorular olmasının, işitme engelli öğrencilerin bu sorulara cevap vermekte zorluklarla karşılaşmalarına neden olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.15 incelendiğinde, iki oran arasındaki farkın önemlilik testi sonuçlarına göre resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından, dördüncü, beşinci ve on dokuzuncu ve yirmi üçüncü sorularda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer sorularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($|z|=1.96 < |z|$). “ne”, “neden” ve “kim” kelimelerinin kullanıldığı sorulara verilen cevaplarda normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin “neden”, “ne” ve “kim” kelimelerinin kullanıldığı sorulara cevap verirken masalı yazılı ifadelerden yararlanarak anlamaya çalıştığı görülmektedir. Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler ise yazılı ifadelerden yararlanarak masalı anlamaya çalıştıklarında bazı olayları gözardı ettikleri, metinde tanıdığı kelimeleri bulmaya çalıştığı ve bu nedenle bazı sorulara cevap vermekte zorlandıkları görülmektedir.

Adams ve Bishop (1991), işitme engelli öğrencilerin sonuç çıkarmaya yönelik sorulara cevap vermekte zorlandıklarını vurgulamaktadırlar (56).

Oakhill ve meslektaşları da, okuması iyi olmayan öğrencilerin metin önlerinde olsa bile sonuç çıkarmaya yönelik sorulara cevap vermekte zorluk çektiklerini, metinde kolaylıkla göze çarpan sorulara ise daha kolay cevap verdiklerini vurgulamaktadırlar (46).

Ellis (1985), dil gecikmesi olan çocukların cevabı evet/hayır şeklinde olan sorulara hem resimli hem de resimsiz masal okuduklarında daha kolay cevap verdiklerini belirtmektedir (47).

Israelite ve Helfrich (1988) işitme engelli öğrencilerin orijinal ve yeniden düzenlenmiş hikayelerle ilgili -wh yapısındaki sorulara verdikleri cevaplarda farklılık görülürken, normal işiten öğrencilerin cevaplarında farklılık görülmediğini açıklamışlardır (52).

Bu sonuçlar, işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin masal ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda karşılaştıkları güçlükleri gösteren araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada daha başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Hem resimli hem de resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında en yüksek oranda ana kahramanların yer aldığı görülmektedir. Resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre daha fazla sayıda masal kahramanının yer aldığı bulunmuştur. İşitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında daha çok gelişme bölümündeki olaylar, normal işiten öğrencilerin geri anlatımların giriş, gelişme ve sonuç bölümündeki olaylar yer almaktadır. Ayrıca, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre daha fazla soruya doğru cevap verdikleri görülmektedir.



SONUÇLAR

Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden işitme engelli ve normal işiten öğrencilerin resimli/resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre;

Öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarının bulunup bulunmaması açısından;

-Resimli/resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrenciler arasında “büyücü” kahramanının bulunup bulunmaması açısından resimsiz masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin, geri anlatımlarında masalın ana kahramanları en yüksek oranda “küçük çocuk”, “balerin” ve “kurşun asker” yer almaktadır (%88.9-100). Buna karşın, yardımcı kahramanlardan “hokkabaz”ın hiç yer almadığı görülmektedir. Ayrıca, her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında masalın yardımcı kahramanlarından en yüksek oranda “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balık” yer almaktadır (%88.9-100). Bu sonuç, öğrencilerin geri anlatımlarında masal kahramanlarına rolleri oranında yer verdiklerini düşündürmektedir.

-Resimli/resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin geri anlatımlarında masalın ana kahramanlarından en yüksek oranda “kurşun asker” ve “balerin” yer almıştır (%88.9-100). Buna karşın, yardımcı kahramanlardan en düşük oranda “büyücü”, “hokkabaz” ve “balıkçı” yer almaktadır (%10-20). Ayrıca resimli masal kitabı okuyan işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında masalda resimleri bulunan yardımcı kahramanlardan en yüksek oranda “balık”, “iki çocuk” ve “fare”ye yer verdikleri görülmektedir(%70-100). Resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin geri anlatımlarında daha çok masal kahramanı yer almakta, ancak bu durum gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuç, resimli masal kitabında resimleri bulunan kahramanların daha kolay hatırlandığını göstermektedir.

-Resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında “hizmetçi” kahramanının bulunup bulunmaması açısından normal işiten öğrenciler yönünde, “fare” kahramanının bulunup bulunmaması açısından işitme engelli öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Masalın yardımcı kahramanlarından “hokkabaz” ve “büyücü” normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında hiç yer almazken, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında düşük oranda yer almıştır(%10-20). Bu sonuçlar, işitme engelli öğrencilerin okuduğu metni anlamada resimlerden daha fazla yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, işitme engelli öğrenciler masaldaki olağanüstü kahramanlara normal işiten öğrencilere göre daha fazla dikkat etmektedirler.

-Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balıkçı” kahramanlarının bulunup bulunmaması açısından

normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, masalın yardımcı kahramanlarından “hokkabaz” normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında hiç yer almazken, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında düşük oranda yer almıştır (%10-20). Bu sonucun, masalın yardımcı kahramanları olan “iki çocuk”, “hizmetçi” ve “balıkçı” ile ilgili olayların ana kahramanlara göre daha az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin geri anlatımlarında masaldaki olayların bulunup bulunmaması açısından;

-Normal işiten öğrenciler arasında “kurşun askerlerden birinin tek bacaklı olması” ve “iki çocuğun gemiyi görmesi” olaylarının geri anlatımlarında bulunup bulunmaması açısından resimli masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki normal işiten öğrencilerin de geri anlatımlarında en yüksek oranda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki önemli olaylara geri yer verdiği görülmektedir (%60-100). Bu sonuçlara göre, resimlerde yer alan olayların resimli masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin hatırlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

-İşitme engelli öğrenciler arasında “çocuğun kurşun askeri pencerenin önüne koyması” ve “iki çocuğun gemiyi görmesi” olayların bulunup bulunmaması açısından resimli masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında en yüksek oranda gelişme bölümündeki olaylara yer verdikleri görülmektedir. Bu sonucun gelişme bölümünde daha çok ve dikkat çekici olayın bulunması ve hareketliliğin çok olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

-Resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında “kurşun askerin fareyi görmesi” olayın bulunup bulunmaması açısından işitme engelli öğrenciler yönünde, “balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması” olayın bulunup bulunmaması açısından normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Normal işiten öğrencilerin sonuç bölümündeki olaylara geri anlatımlarında daha yüksek oranda yer verdikleri (%100), işitme engelli öğrencilerin ise gelişme bölümündeki olaylara geri anlatımlarında daha yüksek oranda yer verdikleri görülmektedir (%60-100). Masaldaki olaylar açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin resimlerden normal işiten öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

-Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında daha çok gelişme bölümündeki olayların yer aldığı görülmektedir.

Masal ile ilgili sorulara verilen cevaplar açısından;

-Normal işiten öğrenciler arasında birinci (niçin) , yirminci (ne) ve yirmi yedinci (niçin) sorulara verdikleri cevaplarda resimli masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık görülmektedir. Resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin çoğu “neden/niçin”, “hangisi”, “kaç tane”, “kimi”, “nasıl” soru kelimelerinin kullanıldığı

sorulara doğru cevap vermişlerdir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerinde “büyücü” kahramanı ile ilgili sorulara cevap vermekte zorlandıkları görülmektedir. Bu sonuç, “büyücü”kahramanının resminin olmaması ve masaldaki rolünün azlığı nedeni ile çocukların daha az dikkatini çektiğini düşündürmektedir. Ayrıca, masal kitabındaki resimlerin normal işiten öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

-İşitme engelli öğrenciler arasında üçüncü (kaç tane), on altıncı (ne), yirminci (ne) ve yirmi altıncı (nereye) sorulara verdikleri cevaplarda resimli masal kitabı okuyan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin “kim”, “kaç tane”, “ne”, “nereye” kelimelerinin kullanıldığı sorulara doğru cevap verirken, resimsiz masal kitabı okuyan öğrencilerin “nereye” ve “ne” kelimelerinin kullanıldığı sorulara doğru cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca her iki grubun da “büyücü” kahramanına yönelik sorulara doğru cevap veremedikleri bulunmuştur. Bu durum, resimli masal kitabı okuyan öğrencilerin ana kahramanlar ve masalın önemli olayları ile ilgili sorulara cevap vermekte daha az zorlandıklarını göstermektedir.

-Resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında beşinci (neden) ve on beşinci (neden) sorulara verdikleri cevaplarda normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık görülmektedir. “neden” kelimesinin kullanıldığı soruların bütününe anlayarak çıkarmaya yönelik sorular olmasının, işitme engelli öğrencilerin bu sorulara cevap vermekte zorluklarla karşılaşmalarına neden olduğu görülmektedir.

-Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında dördüncü (ne), beşinci (neden), on dokuzuncu (ne) ve yirmi üçüncü (kim) sorulara verdikleri cevaplarda normal işiten öğrenciler yönünde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten öğrencilerin “neden”, “ne” ve “kim” kelimelerinin kullanıldığı sorulara cevap verirken masalı yazılı ifadelerden yararlanarak anlamaya çalıştığı görülmektedir. Resimsiz masal kitabı okuyan işitme engelli öğrenciler ise yazılı ifadelerden yararlanarak masalı anlamaya çalıştıklarında bazı olayları gözardı ettikleri, metinde tanıdığı kelimeleri bulmaya çalıştığı ve bu nedenle bazı sorulara cevap vermekte zorlandıkları görülmektedir.

ÖNERİLER

Tüm engel gruplarında olduğu gibi, işitme engelli çocukların sayısının artmasında da en önemli etken insan faktörüdür. Koruyucu hekimliğin yaygın hizmet vermesi, halkın eğitimi ve bilinçlendirilmesi, doğum ve doğum sonrası bakım şartlarının düzeltilmesi, akraba evliliklerinin önlenmesi işitme engelli çocuk sayısının azalmasında etkili olacaktır.

Özel ihtiyaçları olan çocukların eğitiminde son zamanlarda olumlu gelişmeler görülmektedir. Çocukların ihtiyaçlarını anlama çabasının artması, eğitimsel yaklaşımların niteliklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca, özel ihtiyaçları olan çocukların toplumun bir üyesi olarak tanımlanması ve eğitim fırsatlarının geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

İşitme engelli çocukların eğitimi için, ailelerin özüre yaklaşımı, bulundukları çevre, ailelerle iletişim kuracak uzman kişilerin nitelikleri de gözönünde bulundurulmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin işitme engeli ile ilgili bilgilendirilmesi için gerekli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında da özel eğitim ile ilgili bilgilerinin artırılması amaçlanmalıdır.

İşitme engelli çocukların eğitiminde tek başına okul ve öğretmenin başarı kaydetmesi mümkün değildir. Ailenin eğitim programına dahil edilmesi ve öğretmenler tarafından yönlendirilerek işitme engelli çocuğun eğitiminde başarı sağlanması mümkündür.

İşitme engelli çocuklara yönelik programların dikkatlice oluşturulması ve normal işiten çocuklara yönelik programlarla iç içe geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece çocuğun gelişimi desteklenerek toplumun bir üyesi olarak kabul görmesi sağlanacaktır.

İşitme engelli çocukların, okuma yazma eğitimine başlamadan önce dil gelişiminde aşama kaydetmesi gerekmektedir. Okuma yazma eğitiminin başlangıcında görsel ipucu ve resim kullanımı yararlı olacaktır. Zamanla görsel ipucu olarak kullanılan resim ve diğer araçların azaltılarak okuduğunu anlamanın sağlanması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için işitme engelli öğrenciler dikkat etmesi gereken noktalar konusunda bilgilendirilmelidir.

İşitme engelli çocukların farklı niteliklerde kitaplarla tanışması için aile ve öğretmene büyük görevler düşmektedir. İşitme engelli çocuklar için seçilecek kitapların, çocukların bilgi edinmesini sağlayacak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Seçilen kitapların dilbilgisi kurallarına uygun, çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere yapılan bu çalışma öncesinde, öğrencilerin okuma düzeylerini belirleyebilecek ölçek ve testlere ihtiyaç duyulmuştur. Ancak lkemizde bu amaçla kullanılabilecek ölçek ve testlere rastlanmamıştır. Ölçek ve testlerin kullanımının, çalışma sonunda elde edilen sonuçların incelenmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların kitapla tanışması önceleri yetişkinlerin okuduğu, daha sonra da kendilerinin okuduğu kitaplar yoluyla olmaktadır. Çocuklara okunan kitaplar çok resim-az metinden, az resim-çok metine doğru ilerlemektedir. Çocuklar resimlerde okunan metinde anlatılmak istenen konuyu tamamlayacak özellikler aramaktadırlar. Hem okulöncesi hem de ilkokul dönemindeki çocuklar resimleri metnin tamamlayıcı bir öğesi olarak görmektedirler. Bu nedenle ocuk kitabı resamları kitapta yer alan resimlerin metinle ilişkisine, renklendirme özelliklerine ve resimdeki orana dikkat etmesi gerekmektedir. Yayıncıların da bu konuda daha titiz davranmaları, ocuk kitaplarının yetişkinler için hazırlanan kitaplar gibi edebi ve estetik değerleri taşımasına, dil ve anlatım özelliklerine, seçilen konuya ve temaya, resimlendirme özelliklerine dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde, çocuklara okuma etkinliği sırasında yapmaları gerekenler anlatılmalı, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda metinde yer alan ifadelerin somutlaştırılmasına dikkat edilmelidir. Bu amaçla yapılabilecek dramatizasyon çalışmaları okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. Bal, S. (1992). Anaokulu Çağındaki İşitme Özürlü Çocukların Entegrasyonu. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi, Sayı 5, 81-88.
2. Lewis, W. (1987). Development Handicap. Basil Blackwell Inc, Oxford.
3. Webster, A.; Elwood, J. (1985). The Hearing Impaired Child in the Ordinary School. London: Croom Helm.
4. Belgin, E.; Böke, B. (1995). İşitme Engelli Öğrencilere İlkokul Öğretmenlerinin Yaklaşım Prensipleri. MEB: Ankara.
5. Belgin, E.; Çağlar, A. (1995). İşitme Engelli Çocuklara Okulöncesi Eğitimde Yaklaşım Prensipleri. MEB: Ankara.
6. Evans, P.; Varma, V. (1990). Special Education : Past, Present & Future, Philadelphia.
7. Turner, W.W (1997). Pages From The Past: Causes of Deafness. American Annals of the Deaf, 142, 4, 312-316.
8. Bond, G.; Thinker, M.A. (1989). Reading Difficulties Their Diagnosis and Correction. Newyork.
9. Tataragaşı, A. (1992). "Bebeklerde ve Küçük Çocuklarda İşitme Kayıplarının Erken Teşhisinin Önemi". Özel Eğitim Dergisi, 1 (2), 42-46.
10. Frankenbura, T. (1983). Pediatride Gelişimsel Tanı. Çev. Yalaz, K.; Anlar, B.; Arısoy, E.; Özkaynak, F.; Toplaoğlu, H. P. Ankara: Hacettepe Yayınları.
11. Bee, H. (1992). The Developing Child. Harper Colling College Publishers.
12. Morgan, C. (1981). Psikolojiye Giriş. Çev. Arıcı, H. Ankara: A.Ü. Yayınları 1.
13. Easterbrooks, S.R. (1988). Rehabilitative Audiology Children and Adults. American Annals of The Deaf, 142, 4, 188-297.
14. Worell, J.; Stilwell, W.E. (1981). Psychology for Teachers and Students. University of Kentucky.
15. Akçamete, G. (1997). "Engelli Çocukların Tanılama ve Değerlendirmeleri". Milli Eğitim Dergisi, 136, 13-15.
16. Stone, P. (1981). Reading and Cognitive Development. The Volta Review,

Feb/March, 117-121.

17. Houston, J.P. (1986). *Fundamentals of Learning and Memory*. Newyork.
18. Moores, D.; Meadow, K.(1993). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
19. Bilir, Ş.; Bal, S.; Erturan, N. (1992). *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 13-21.
20. Oyer, J.H.; Crowe B.; Hoas, W.A. (1987). *Speech, Language& Hearing Disorders: A Guide for the Teacher*. Boston.
21. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. (1997). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
22. Kırcaali-İftar, G. (1997). “Türkiye’de Özel Eğitime Bir Bakış”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 136, 44-45.
23. Metin, N. (1989). *Okulöncesi Dönemde Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
24. *Özel Eğitim ve Rehberlik El Kitabı*. (1997) T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Hizmetleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
25. *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri 10 yıllık Eğitim Planlaması ve Mevzuatı*. (1987). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
26. Çağlar, D. (1997) “Türkiye’de Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 136, 34-38.
27. *Özel Eğitim Rehberi*. (1993). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
28. I. Özürlüler Şurası Ön Komisyon Raporları. (1999). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
29. Ataman, A. (1997). “ Türkiye’de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 136, 22-23.
30. Akkök, F. (1999). “Kaynaştırma Eğitiminin Yararları”. *Okul ve Aile Dergisi*, Sayı 9,38-41.
31. Ciravoğlu, Ö. (1998). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

32. Tür, G.; Turla, A. (1999). Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap. İstanbul: Yapa Yayınları.
33. Şirin, M.R. (1998). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
34. Gönen, M. (1994). Okulöncesi Eğitimciler için El Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
35. Köksal, K. (1999). Okuma Yazmanın Öğretimi. Ankara: Pagem Yayıncılık.
36. Kayalan, M. (1992). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. İstanbul: Real Yayıncılık, 22-29.
37. İşeri, K. (1998) "Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi". Dil Dergisi, Sayı 70, 5-17.
38. Mertlew, M.(1986). Language Development in the School Years. University of Kentat Conterbury.
39. Tough, J. (1980). Talking and Learning. The British Council.
40. Temel Eğitim Programı. (1996). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
41. Cerra, K.K.; Tafe-Watts, S.; Rose, S. (1997). Fostering Reader Response and Developing Comprehension Strategies in Deaf and Hard of Hearing Children. American Annals of the Deaf, 142, 3, 379-385.
42. Siegel, M.; Allık, J. (1985). A Short Term Longitudinal Study of Memory Development During Early Grade School. Developmental Psychology, 21,4, 642-646.
43. Browns, F. (1979). Beginning Reading İnstruction with Hearing-İmpaired Children. The Volta Review, February/March, 100-109.
44. Robbins, N.L.; Hatcher, C.W. (1981). The Effects of Syntax on The Reading Comprehension of hearing İmpaired Children. The Volta Review, Feb/March, 105-111.
45. Quadlieg, T. (1983) Read and Decide: A Synthetic_Conclusive Reading Method. Proceeding of the 18 th International Congress on Education of The Deaf, 1(2), 107-111.
46. Oakhill, J. (1984). Inferential and Memory Skills in Children's Comprehnesion of Stories. British Journal of Educational Psychology, 54, 31-39.
47. Ellis, W.S. (1985). Constructive Comprehension Abilities Exhibited by Language

Disordered Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 175-184.

48. Girgin, Ü. (1987). "Doğal-İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
49. Güneri, M. (1987). "İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
50. Johnson, M.A.; Roberson, G.F. (1988). The Language Experience Approach: Its Use with Young Hearing-Impaired Students. *American Annals of The Deaf*, 3, 133, 223-225.
51. Akamatsu, C.T. (1988). Summarizing Stories: The Role of Instruction in Text Structure in Learning to Write. *American Annals of The Deaf*, 133, 4, 294 -302.
52. Israelite, N.K.; Helfrich, M.A.(1998). Improving Text Coherence in Basal Readers: Effect of Revisions on The Comprehension of Hearing Impaired and Normal-Hearing Readers. *American Annals of The Deaf*, 133,4, 261-276.
53. Peterson, L.N.; French, L. (1988). Summarization Strategies of Hearing-Impaired and Normally Hearing College Students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 327-337.
54. Geers, A.; Moog, J.(1989). Factors predictive of the Development of Literacy in Profoundly Hearing Impaired Adolescents. *The Volta Review*, Feb/March, 69-87.
55. Erdiken, B. (1989). "Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi İÇEM'de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13-14 yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
56. Bishop, D.V.M.; Adams, C. (1992). Comprehension Problems in Children With Specific Language Impairment: Literal and Inferential Meaning. *American Speech-Language-Hearing Association*, 135, 119-129.
57. Akbarian, G.G.; Jones, A.; West, G.(1992). Young Children's Idioms Comprehension: Trying to Get The Picture. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 580-587.
58. Tuncel, B. (1992). "Okuma-Anlama Başarısı". Yayınlanmamış Doktora Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
59. Robertson, L.; Flexer, C. (1993). Reading Development: A Parent Survey of

Children with Hearing Impaired Who Developed Speech and Language Through the Auditory-Verbal Method. *The Volta Review*, 195, 253-261.

60. Schirmer, B. (1993). Construction Meaning From Narrative Text. *American Annals of the Deaf*, 138, 5, 397-403.
61. Schaper, M.W.; Reitsma, P. (1993). The Use of Speech-Based Recording in Reading by Prelingually Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 138, 1, 46-54.
62. Çınar, E. (1995). "Resimli Kitaplarla Yapılan Destekleyici Eğitimin Zihinsel Özürlü Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
63. Notoya, M.; Suziki, S.; Furukawa, M. (1994). Effects of Early Manual Instruction on The Oral-Language Development of Two Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 139, 3, 348-351.
64. Andrews, S.; Creaaghead, N.A.; Kretschmer, L.W.; Weiler, E.M. (1995). Hearing Impaired Children's Retelling of Stories Following Presentation in Whole-Class and Individual Context. *Proceeding of the 18 th International Congress on Education of The Deaf*, 1, 117-121.
65. Burrull, M. (1995). The Instruction of The Written Word in Deaf Pupils: Analysis, of a Didactic Experience in the Discrimination of Words With Similar Graphic Shape. *Proceeding of the 18 th International Congress on Education of The Deaf*, 1, 126-131.
66. Dimic, N. (1995). Understanding Difficulties In Reading Of Hearing Impaired Children. *Proceeding of the 18 th International Congress on Education of The Deaf*, 1, 122-124.
67. Brown, P.M.; Brewer, L.C. (1995). Cognitive Process of Deaf and Hearing Good and Poor Readers. *Proceeding of the 18 th International Congress on Education of The Deaf*, vol 1, 12-13.
68. Milgram, N.A.; Shore, M.F.; Malasky, C. (1996). Linguistic And Thematic Variables in Recall of a Story by Disadvantaged Childen. *Child Development*, 42, 637-640.
69. Tazebay, A. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
70. Wilson, T.; Hyde, M. (1995) The Use of Signed English Pictures to Facilitate Reading Comprehension by Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 142, 4, 333-341.

71. Gilespe, W.; Twardosz, S.A. (1997). A Group Storybook Reading Intervention with Children at a Residential School for the Deaf. American Annals of the Deaf, 142, 4, 320-331.
72. Girgin, Ü. (1997). "Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
73. Spencer, L.; Tomblin, J.B. ; Gantz, B.J.(1999). Reading Skills in Children with Multichannel Cochlear-Implant Experience. The Volta Review, 99(4), 193-202.



ÖZGEÇMİŞ

1975 yılında Ankara’da doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Ankara’da tamamladı. 1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Yüksek Lisans programına başladı. 1996-1998 yılları arasında Günışığı İşitme-Konuşma-Ses Bozuklukları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde eğitimci olarak görev yaptı. Halen Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği A.B.D.’da Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

EK 1

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLAR EĞİTİM ÜNİTESİ
ÖN BİLGİ FORMU**

Bilgi Veren Kişi :

Tarih :

Gönderen Kişi/Kurum :

Değerlendiren :

Dosya No :

I. Çocuk İle İlgili Genel Bilgiler :

Çocuğun :

1. Adı-Soyadı :
2. Doğum Tarihi :
3. Cinsiyeti :
4. Ev Adresi ve Telefonu :

5. Eğitime Başlama Tarihi :

II. Aile İle İlgili Genel Bilgiler

Anne

Baba

1. Adı-Soyadı :
2. Doğum Tarihi :
3. Eğitim Düzeyi :
4. Mesleği :
5. İş Adresi ve Telefonu :

6. Oturulan Konuta Ait Genel Özellikler :

7. Evdeki Kişi Sayısı :

8. Evdeki Çocuk Sayısı :

Evdeki Çocukların ;

No	Adı-Soyadı	Cinsiyeti	Doğum Tarihi	Eğitim Durumu
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

9. Aile Tipi : Çekirdek Aile () Geniş Aile ()

10. Geniş Aile ise ; Çekirdek Aile Dışında Kalanların ;

No	Adı-Soyadı	Akrabalık Düzeyi	Doğum Tarihi	Eğitim Durumu
1				
2				
3				
4				
5				

11. Ailenizde veya akrabalarınızda Başka İşitme Engelli Kimse Var mı?

Varsa :

*Yakınlığı :

*Yaşı :

*Cinsiyeti :

İşitme Engelinin :

*Nedeni :

*Tipi :

*Derecesi :

Aldığı Eğitim :

12. Anne ve baba arasında akrabalık var mı? E () H ()

Varsa yakınlık derecesi :

III. Çocuk İle İlgili Tıbbi Bilgiler :

1. Teşhis:

2. Teşhisin Konduğu :

Tarih :

Yer :

3. Teşhisi Koyan Kişi :

4. İşitme Engelinin Aile Tarafından Farkedilme Yaşı :

5. İşitme Engellinin :

Nedeni :

Tipi :

Derecesi :

6. Son Yapılan Odyogramın :

Tarihi :

Sonucu :

Özeti :

7. Çocuğunuz İşitme Aleti Kullanıyor mu? E () H ()

İşitme Aletinin Tipi :

Kullanmaya Başladığı Tarih :

8. İşitme Aletinin :

Pillerini Değiştirme Süresi :

Kulak Kalıbının Temizliği (sıklığı ve nasıl yapıldığı)

Kontrollerinin aile bireyleri tarafından yapılıp yapılmadığı (alet ses çıkardığı zaman nasıl çözümleniyor? , Kordonların doğru pozisyonda olmasına dikkat ediliyor mu?, aletin çalışıp çalışmadığı sık sık kontrol ediliyor mu?) :

9. Çocuğunuzun işitme aletini kullanma sıklığı :

Sürekli kullanıyor

Seyrek kullanıyor (süresi.....)

Tepki gösterdiği için hiç kullanmıyor (Hangi durumlarda tepki gösteriyor?)

IV. Çocuğun Eğitimi İle İlgili Bilgiler :

1. Çocuğunuzun bir günlük yaşantısını kısaca anlatır mısınız?
2. Çocuğunuz buraya getirilmeden önceki dönemi nerede ve kiminle geçirdi?
3. Bugüne kadar çocuğunuzun eğitimi için yararlandığınız kaynaklar nelerdir?
Okul (okul adı ve eğitim şekli) :
Bireysel Eğitim (kurum adı ve bireysel eğitim veren kişi) :
Yazılı Yayın (yayın adı) :
Aile Danışmanlığı (danışmanlık yapılan yer, yapan kişi, süre, içerik) :
4. Çocuğunuzun ilgileri neler üzerinde daha yoğundur? (sevdiği oyuncaklar, kitaplar, hayvanlar.....)
5. Aile bireyleri çocukla nasıl iletişim kurar? (işaret dili, dudaktan okuma, doğal-sözel-ışitsel yöntem...) :
6. Çocuğunuzun çevresinde bulunan kişilerle iletişimi nasıldır ?
Yetişkinlerle :
Çocuklarla :
Kendinden küçüklerle :
Yaşlılarıyla :
Kendinden büyüklerle :
7. Sizce işitme engelli çocuk kimdir?

**ÖRNEKLEME SEÇİLEN ÖĞRENCİLERİN DAKİKADA DOĞRU OKUDUKLARI
SÖZCÜK SAYISINI BELİRLEMEK AMACI İLE OKUDUKLARI ÖYKÜ**

Tatile İlk Adım

Otobüs, üç katlı bir evin önünde yavaşlayıp durdu. Ev sahibinin, otobüsten inen konuğunu beklediği anlaşıyordu.

“Hoş geldiniz köyümüze!” dedi.

“Hoş bulduk!” dedi Bayan Şenay. “Sanıyorum, Bay Tekinok sizsiniz!”

“Evet. Bu da benim torunum Erdem.”

“Ben İstanbul’da okuyorum.” Dedi Erdem. “Bu yazı, dedemin yanında geçireceğim.”

“Benim de adım Gülüz. Ben de annemle burada denize gireceğim.”,

Dedeyle Bayan Şenay önden yürüyorlardı.

“Benim kuluçkam var!” dedi Erdem. “Altında da tam on iki yumurta.”

Kuluçkanın ne olduğunu bilmiyordu Gülüz.

“Bu yumurtalar ne olacak tavuğun altında?...” dedi.

“Bu yumurtalardan civciv çıkacak.”

“Ne zaman?”

Bunu hiç düşünmemişti Erdem.

Niyazi Tekinok, onların ne konuştuğunu duyuyordu.

“Çocuklar!” dedi. “Civcivler, tam yirmi bir günde yumurtanın kabuğunu kırıp çıkarlar.”

Gülüz şaşırıp kalmıştı bu işe. Ne akıllı civcivlerdi böyle!

“Erdem ağabey!” dedi. “Sen hiç civciv gördün mü?”

“Çook!”

Gülüz üzülerek:

“Ben hiç görmedim!” dedi.

“Ne güzel şeyler, bu civcivler...Kuştan bile güzel! Kuşlar pırrr diye kaçıp gidiverirler. Ama, bu civcivler bir yere gitmiyorlar....Ayaklarımızın dibinde cik cik cik, diye dolaşıyorlar. Hele yumurtalarından çıksınlar, bak ne kadar seveceksin onları!....

Rıfat ILGAZ
(Öksüz Civciv, 1989)

MASAL KAHRAMANLARI

Ana Kahramanlar

1. K          
2. Balerin
3. Kur          

Yardımcı Kahramanlar

4. İ          
5. Hizmet    
6. Fare
7. Hokkabaz
8. B          
9. Balık
10. Balık    



MASALDAKİ OLAYLAR

Giriş Bölümü:

Olay 1 : Bir çocuğa doğum gününde oyuncaklar hediye edilmesi

Olay 2 : Oyuncaklar arasından kurşun askerin çıkması

Gelişme Bölümü:

Olay 3 : Kurşun askerlerden birinin tek bacaklı çıkması

Olay 4 : Çocuğun kurşun askeri diğer oyuncaklar arasından ayırması

Olay 5 : Çocuğun kurşun askeri pencerenin önüne koyması

Olay 6 : Kurşun askerin pencereden aşağıya düşmesi

Olay 7 : İki çocuğun kurşun askeri bulması

Olay 8 : İki çocuğun gemiyi görmesi

Olay 9 : İki çocuğun kurşun askeri geminin içine koyması

Olay 10: Kurşun askerin fareyi görmesi

Olay 11: Kurşun askerin gemisinin batması

Olay 12: Kurşun askeri balığın yutması

Olay 13: Balıkçının balığı tutması

Olay 14: Hizmetçinin balığı alması

Olay 15: Balığın karnından kurşun askerin çıkması

Olay 16: Hizmetçinin kurşun askeri şöminenin üstüne koyması

Sonuç Bölümü:

Olay 17: Balerin ve kurşun askerin şömineye düşüp yanması

MASAL İLE İLGİLİ SORULAR

Giriş Bölümü

1. Bir zamanlar küçük bir çocuk varmış. Bu çocuğa çeşit çeşit oyuncaklar **niçin** hediye edilmiş?
2. Hediyeler arasında yer alan kutunun içinde **ne** varmış?

Gelişme Bölümü

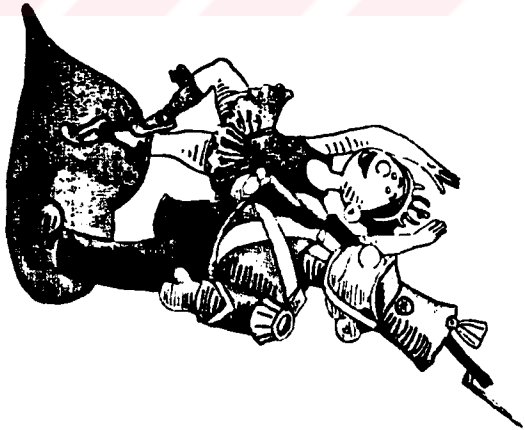
3. Kutuda **kaç tane** kurşun asker varmış?
4. Kurşun askerlerin içinde farklı olan var mı? Bu fark **nedir**?
5. Kurşun askerin **neden** tek bacağı varmış?
6. Kurşun asker bütün oyuncaklarla tanıştıktan sonra en çok **hangisini** beğenmiş?
7. Bebek şatonun önünde **nasıl** duruyormuş?
8. Kurşun asker bebeği **niçin** tek bacaklı sanıyormuş?
9. Kapağı birden açılan kutunun içinden **kim** çıkmış?
10. Büyücü kurşun askere **ne** demiş?
11. Çocuk kurşun askerle oynadıktan sonra onu **nereye** bırakmış?
12. Pencerenin önünde duran ilk kurşun askere **ne** olmuş?
13. Hizmetçi ve çocuk aşağı düşen kurşun askeri bulabilmiş **mi**?
14. Kurşun askeri düştüğü yerde **kim** bulmuş?
15. İki afacan çocuk kurşun askerle oynarken çok mutlu olmuşlar. **Neden**?
16. İki afacan çocuk suyun içinde **ne** görmüşler?
17. İki afacan çocuk suyun kenarında oynadıktan sonra kurşun askeri **nereye** koymuşlar?
18. Kurşun asker su kanalının içinde **ne** görmüş?
19. Küçük kağıt gemi kanalın sonuna gelince **ne** olmuş?
20. Küçük kağıt gemi batınca **ne** olmuş?
21. Kurşun asker balığın midesinde **kimi** düşünüyormuş?
22. Balıkçı tuttuğu balığı **nereye** götürmüş?
23. Satılan balığı **kim** almış?
24. Balığın karnından **ne** çıkmış?
25. Balığın karnından çıkan kurşun askeri gören hizmetçi **ne** yapmış?
26. Hizmetçi kurşun askeri balığın karnından çıkardıktan sonra **nereye** koymuş?
27. Kurşun asker şöminenin üstüne konduktan sonra **niçin** mutlu olmuş?
28. Şöminenin üstünde balerinle kurşun asker **ne** yapmışlar?

Sonuç Bölümü

29. O sırada çocuk kapıyı hızla açınca **ne** olmuş?
30. Balerinin şömineye düştüğünü gören kurşun asker **ne** yapmış?



KURŞUN ASKER



Hoca Rustem Mektebi Sok. No: 4
Cağaloğlu / İSTANBUL
Tel: (0 212) 511 93 57 - 512 47 13
526 10 06 Fax: (0 212) 512 46 19

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

DİZİNİN ADI : Andersen

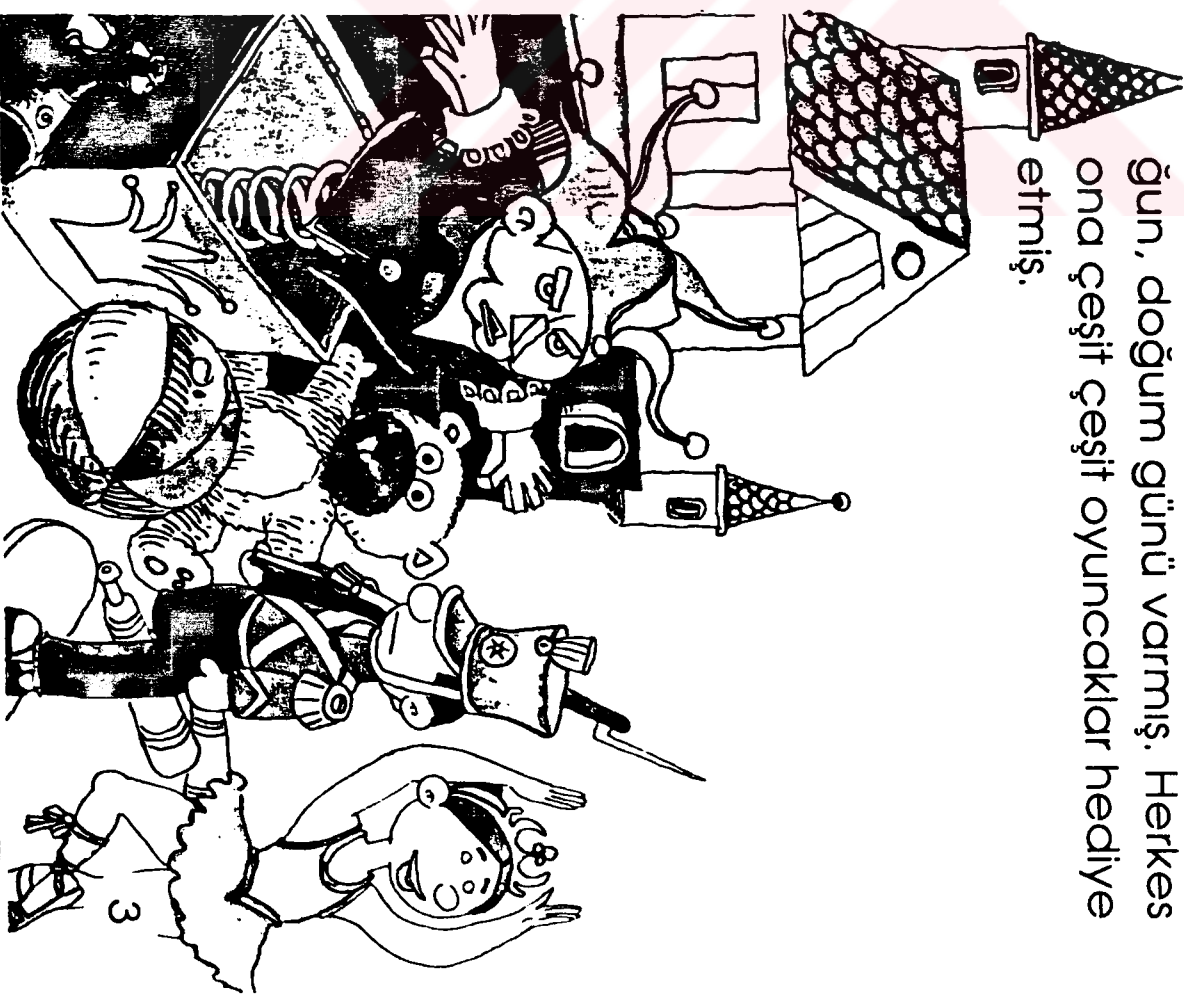
KİTABIN ADI: Kurşun Asker

ISBN 975 - 7754 - 90 - 0

Teknik Yönetmen	:	Mustafa NEMUTLU
Metin	:	Sema Aydın
Resimler	:	Koksai Çiftçi
Kapak	:	Şenol Kırpıkçıoğlu
Teknik hazırlık	:	Mutlu Grafik Servisi
Baskı	:	Golden Print
	:	Nisan 1998 İSTANBUL

KURŞUN ASKER

Bir zamanlar küçük bir çocu-
ğun, doğum günü varmış. Herkes
ona çeşit çeşit oyuncaklar hediye
etmiş.



Çocuk bütün oyuncaklarını bir masanın üzerine koymuş, bir süre onları seyretmiş. Oyuncak ayısı ve topu ile oynamaya karar vermiş. Onlarla epeyce oynamış.

Sonra onları tekrar masanın üzerine bırakmış. Birden dikkatini masanın bir köşesinde duran kutu çekmiş.

Merakla kutuyu açmış. Açar açmaz ilk sözü:

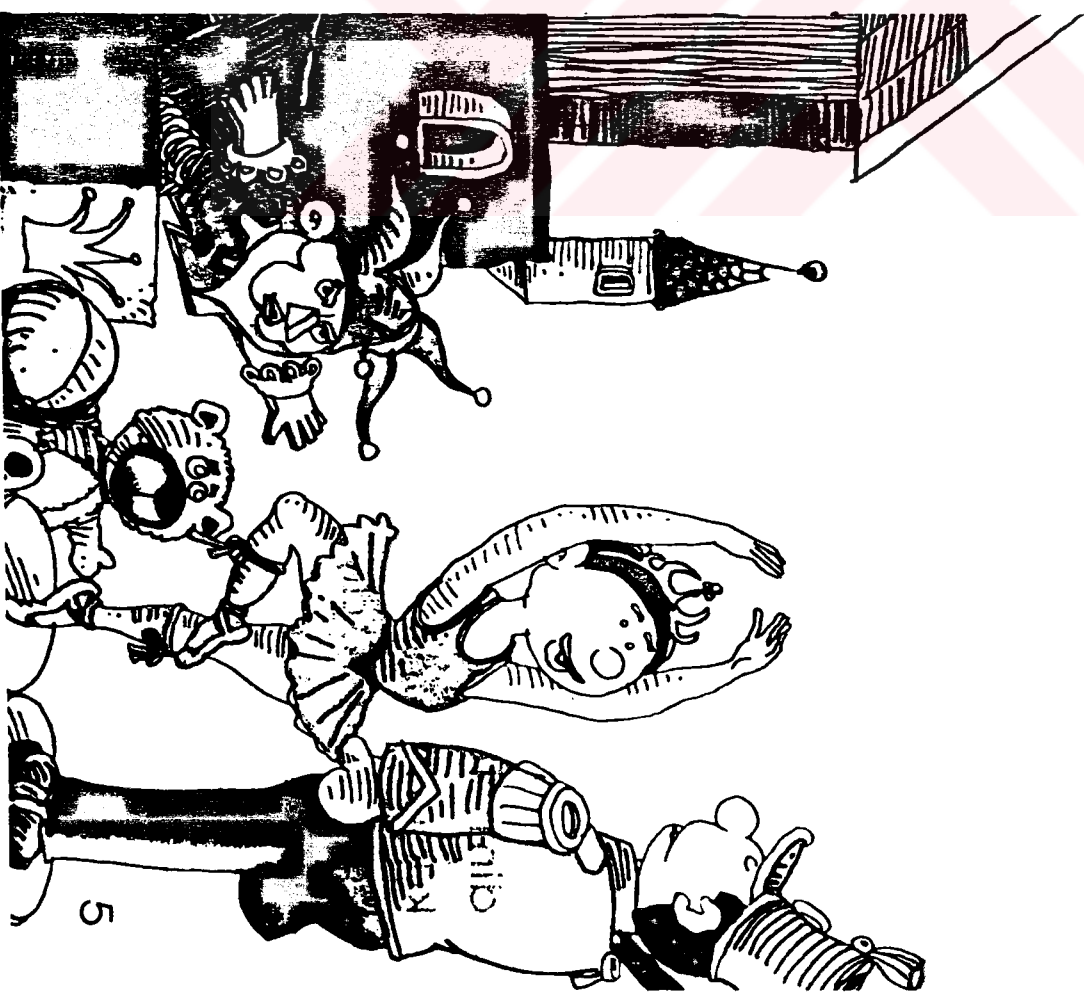
"Yaşasın!.. Kurşun askerleri" olmuş.

Kutuda tam yirmi beş tane kurşun asker varmış. Askerlerin hepsi de birbirlerine benziyorlarmış. Küçük çocuk onları masanın üzerine dizmiş.

Ama bir tanesi diğerlerinden farklıymış. Bacağının biri yokmuş. Tek ayağı üzerinde duruyormuş.

4

Küçük çocuk, tek bacaklı kurşun askeri ayırıp, diğerlerini kutusuna koyup kaldırmış



5

Kurşun asker o karanlık kutuya
girmedeği için çok sevinmiş.

Masadaki diğer oyuncaklar
şaşkın şaşkın ona bakıyorlarmış.
Neden mi? Çünkü o tek bacağıının
üzerinde iki bacaklı kadar rahat du-
rabiliyormuş da ondan.

Kutusunun içinde hoplayıp zip-
layan hokkabaz sormuş:

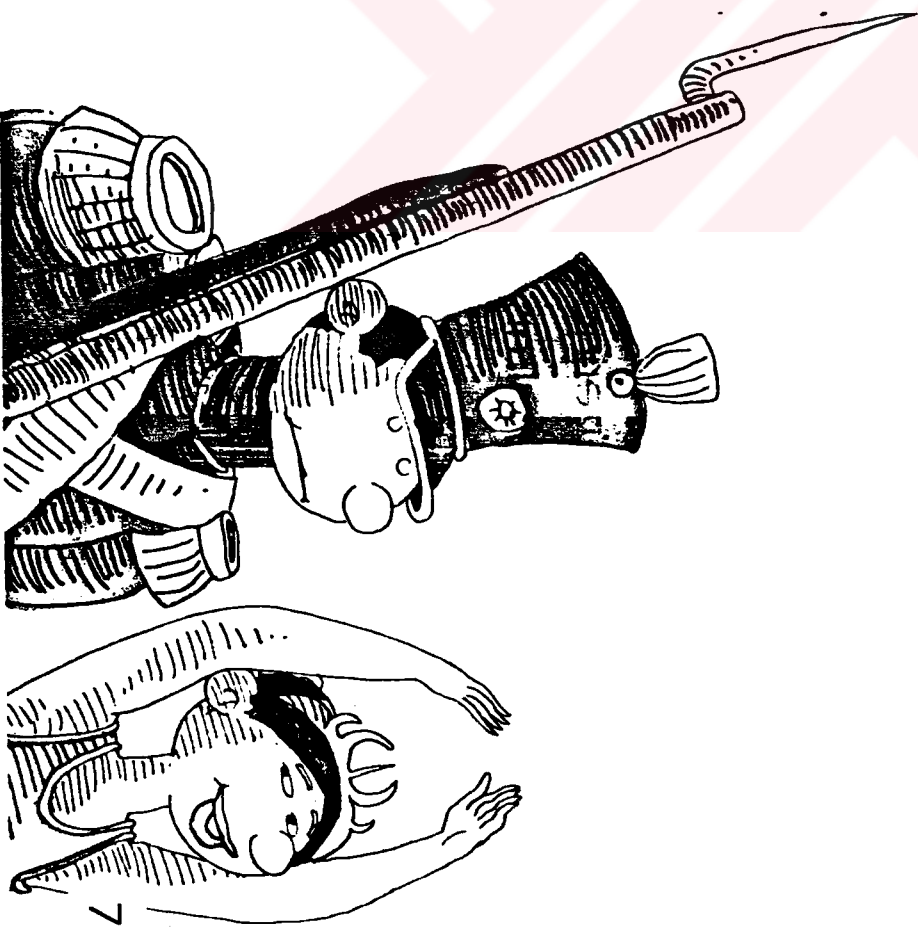
– Neden senin tek bacağın yok?

Kurşun asker:

– Son yapılan kurşun asker ben-
dim. Tek bacağıma sıra gelince
kurşun yetmedi. Bu yüzden tek ba-
caklı kaldım, diye cevap vermiş.

Kurşun asker bütün oyuncaklarla
tanışmış, konuşmuş. Oyuncakların
hepsi birbirinden güzelmış.

Ama hepsinden güzeli de bir be-
bekmiş.
Bebek, tek ayağı üzerinde, kar-
tondan yapılmış bir şatonun önünde
duruyormuş.



Kurşun asker onun da kendisi gibi
tek baccaklı olduğunu sanmış.

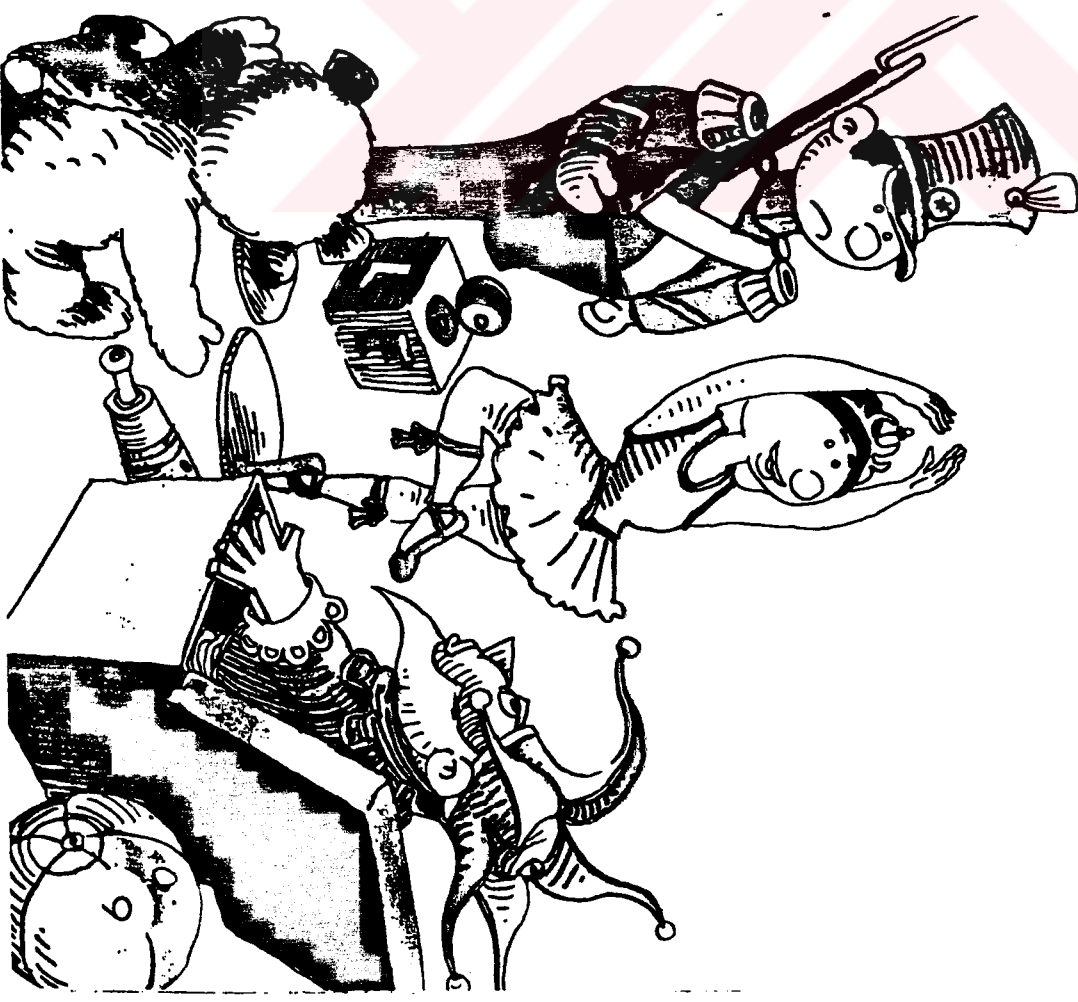
Oysa bebek bale yaptığı için tek
baccaklı kaldırıyormuş.

Bale yapan bebeği kurşun asker
hayran hayran seyretmiş.

Balerin bebeğin, üstünde çok
güzel kabarak bir elbise varmış. Parlak
pullarla süslü elbisesi göz kamaştırıcı-
mış. İki kolunu zarif bir şekilde havaya
kaldırmış. Tek baccaklı üzerinde gülüm-
seyerek kartondan yapılmış şatonun
önünde duruyormuş.

Kurşun asker içinden:
– İşte tam bana göre bir arkadaş!
demiş.

O sırada balerin, hokkabazla
konuşuyormuş. Kurşun asker de
onların konuşmalarına katılmak iste-
miş.

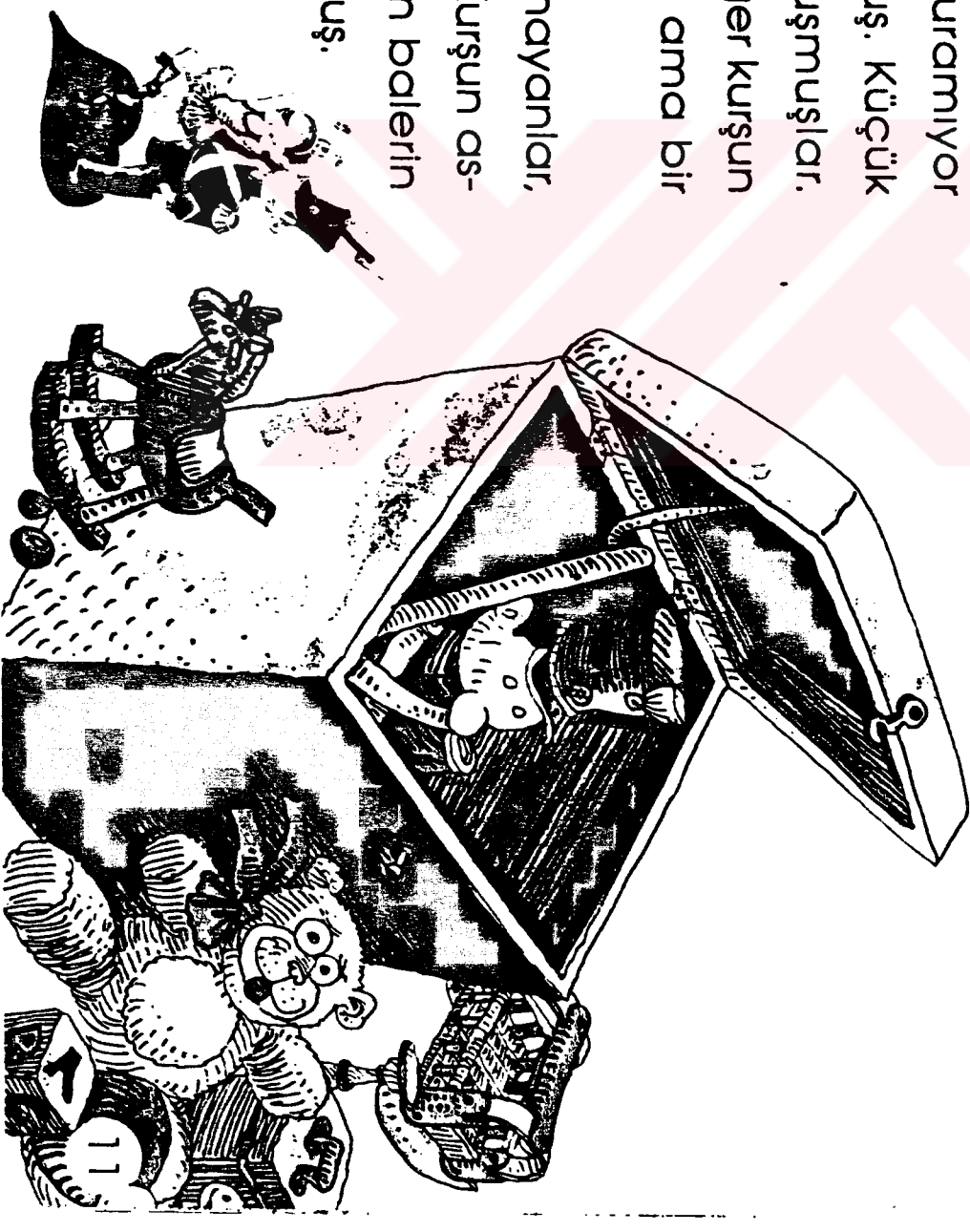


Akşam olunca evdeki herkes yata-
maya gitmiş. Bütün gün masanın
zerinde sessizce sohbet eden oyun-
cuklar, eğlenmeye başlamışlar.

Hokkabaz, yerinde duramıyor
yayları üzerinde sıçırıyormuş. Kk
ayıcıkla, top greşe tutuşmuşlar.
Karton kutunun içindeki diğer kurşun
askerler hop! hop! sıçırıyor ama bir
türlü dışarı ıkamıyorlarmış.

Yerlerinden kımıldayamayanlar,
balerinle kurşun askermiş. Kurşun as-
ker, gözünü bile kırpmadan balerin
kızı hayranlıkla seyrediyormuş.

Bir ara üzüntüyle iini çekmiş:
- O güzel bir şatoda oturuyor,
benise kutuda. Acaba benimle arka-
daş olur mu?



Bir süre bu düşüncelere dalmış. Bütün gece boyunca oyuncaklar aralarında eğlenmeyi sürdürmüşler.

Hediye kutularından biri kurşun askerin tam önüne gelip durmuş. Yanındaki, boya kalemikle şakalaşıyormuş.

Kurşun asker hediye paketinin arkasından küçük balerini rahat rahat izleyebiliyormuş.

Birden kutunun kapağı açılmış. İçinden bir büyücü çıkmamış mı?..

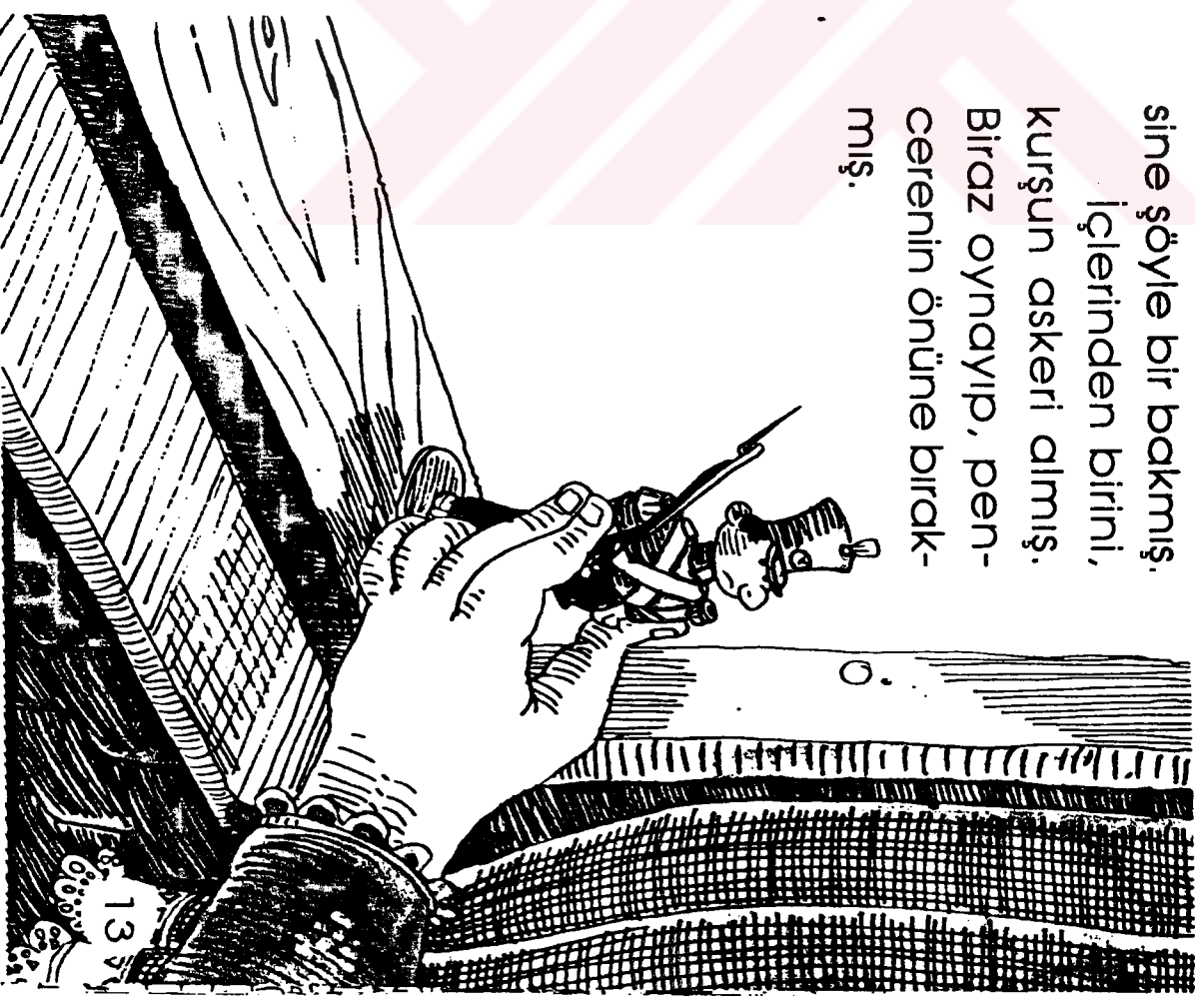
– Kurşun asker, demiş büyücü.

Balerin bebetken başka yerlere bakı

Kurşun asker onun bu sözlerine aldırnamış. Bunun üzerine büyücü öfkeyle:

– Sen yarın başına gelecekleri görürsün! diyerek kutuya girmiş.

Sabah olunca küçük çocuk oyuncaklarının yanına gelmiş. Hep-sine şöyle bir bakmış. İçlerinden birini, kurşun askeri almış. Biraz oynayıp, pencerenin önüne bırakmış.



Tekrar oyuncakların başına dönmüş. Oyuna öyle dalmış ki pencerenin önüne bıraktığı kurşun askeri çoktan unutmuş.

Zavallı kurşun asker, açık pencerenin önünde güçlüğüle duruyormuş. Çünkü, öyle kuvvetli bir rüzgâr çıkmış ki...

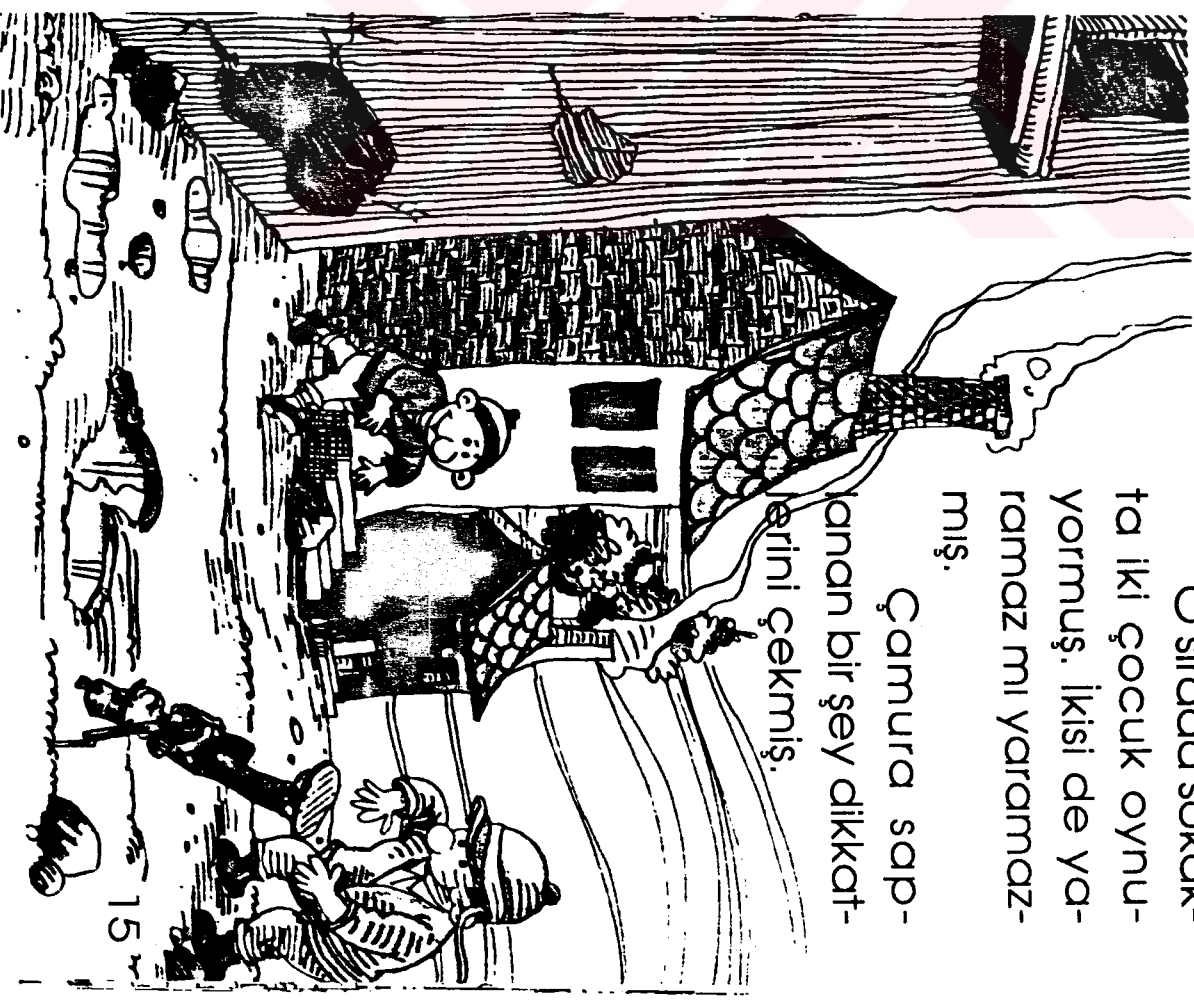
Kurşun asker rüzgârın gücüne daha fazla karşı koyamamış. Zavallıcık pencereden aşağıya tepetaklak düşüvermiş.

Onun pencereden düştüğünü gören çocuk hemen aşağıya inmiş. Hizmetçiyle birlikte aramışlar aramışlar, ama boşuna. Zavallı kurşun askeri saplandığı çamurun içinde görmemişler.

Çocuk ve hizmetçi üzgün bir hâlde eve dönmüşler.

O sırada sokakta iki çocuk oynamış. İkisi de yaramaz mı yaramazmış.

Çamura saplanan bir şey dikkatlerini çekmiş.



İkisi birden o yana doğru koşmuş. Önce gelen çocuk eğilip çamurdan kurşun askeri çıkarmış. Sevinçle bağırmış:

– şu işe baki Kurşundan bir askeri Diğer çocuk yanına gelince:

– Ama bir bacağı yok ki... demiş.

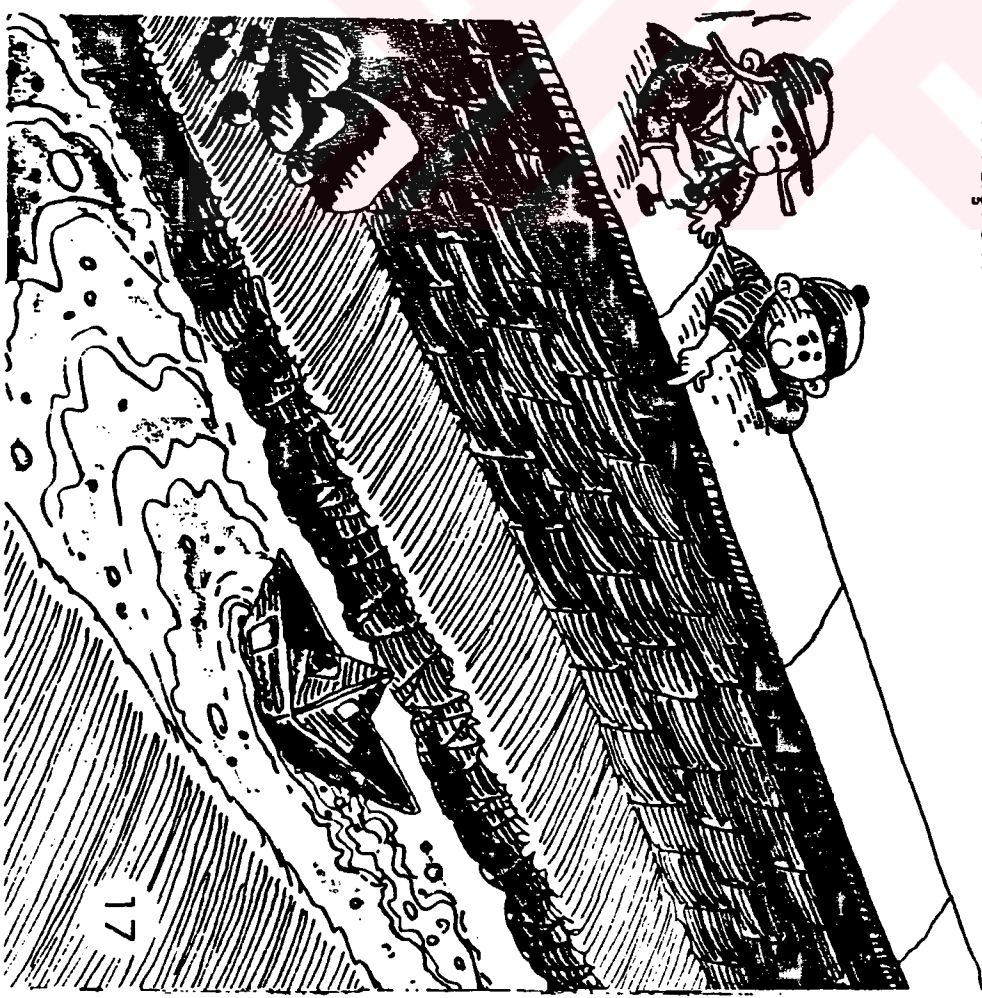
– Olsun, o yine de güzel bir oyuncak. şimdiye kadar böyle bir oyuncadığım olmamıştı, diye karşılık vermiş.

Arkadaşı bir yandan kurşun askeri inceliyor, bir yandan da cevap veriyormuş:

– Benim de hiç oyuncadığım olmamıştı. Bu iklimizin de ilk oyuncadığı, diye ilâve etmiş.

İki çocuk kurşun askerleriyle uzun uzun oynamış. İlk kez bir oyuncakla oynamanın zevkini yaşamışlar.

İki afaccan yolun hemen altından akan suyun kenarına gelmişler. Biraz da burada oynayalım, demişler.
O sırada suda yüzen gazete kağıdından yapılmış gemiyi görmuşler.



İşte kâğıt gemi su ile beraber
yavaş yavaş ilerliyormuş.

İki ataccan ellerini çırparak:

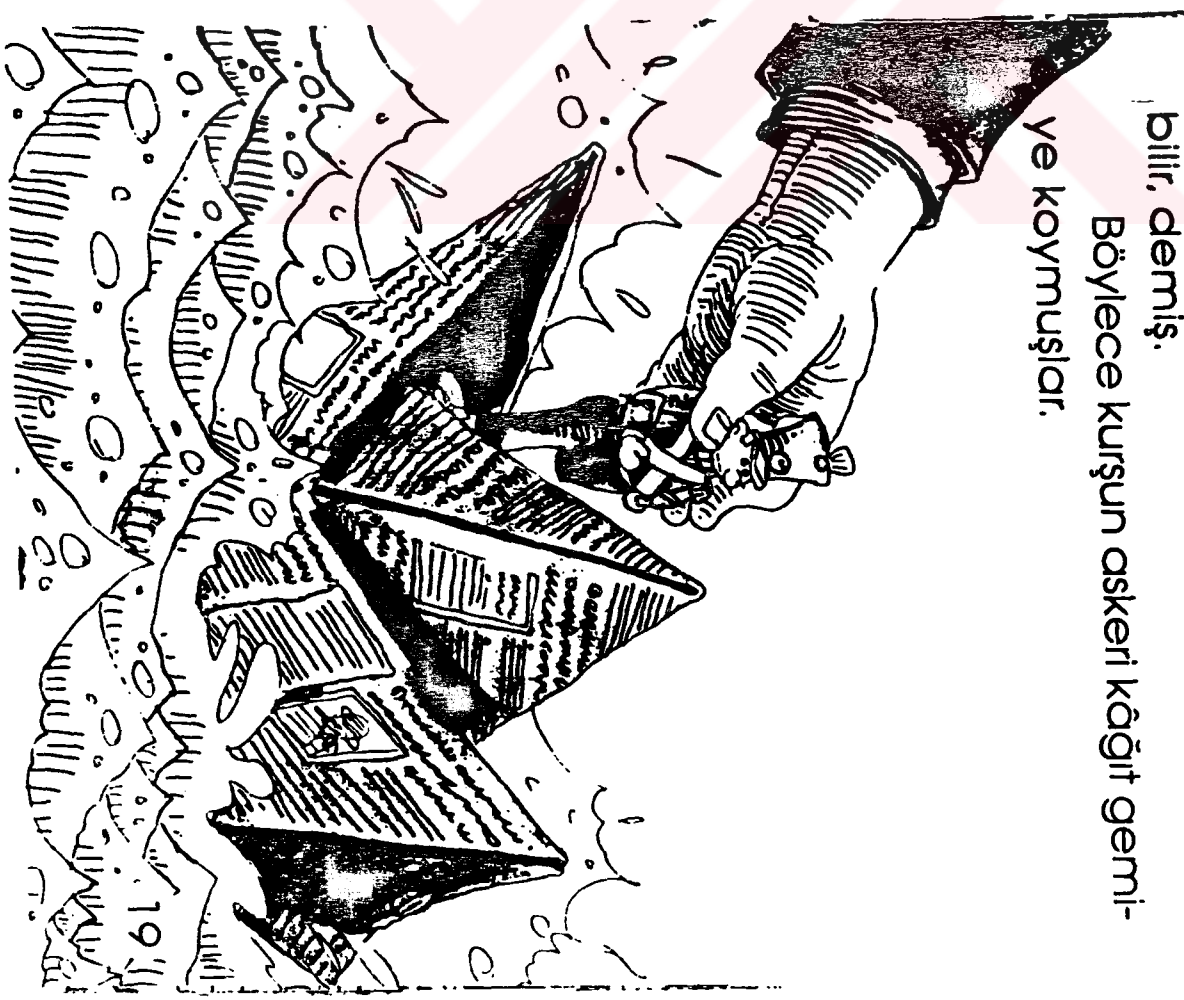
– Yaşasın! Kâğıttan bir gemi.
Kurşun askerimiz için bir gemi! diye
sevinçle bağırılmışlar.

Çocuklar hemen gemiyi sudan
çıkarmışlar. Sağını solunu biraz ince-
lemişler. Kâğıt gemi oldukça sağlam
görünüyormuş. Sudan fazla etkilen-
mediğini görüp sevinmişler.

Çocuklardan biri:

–Biraz ötede oynayan çocuklar
bunu suya bırakmış olmalı. Üstelik de
sapasağlam, demiş.

Diğer çocuk:
– Öyleyse kurşun askerimizi taşıya-
bilir, demiş.
Böylece kurşun askeri kâğıt gemi-
ye koymuşlar.

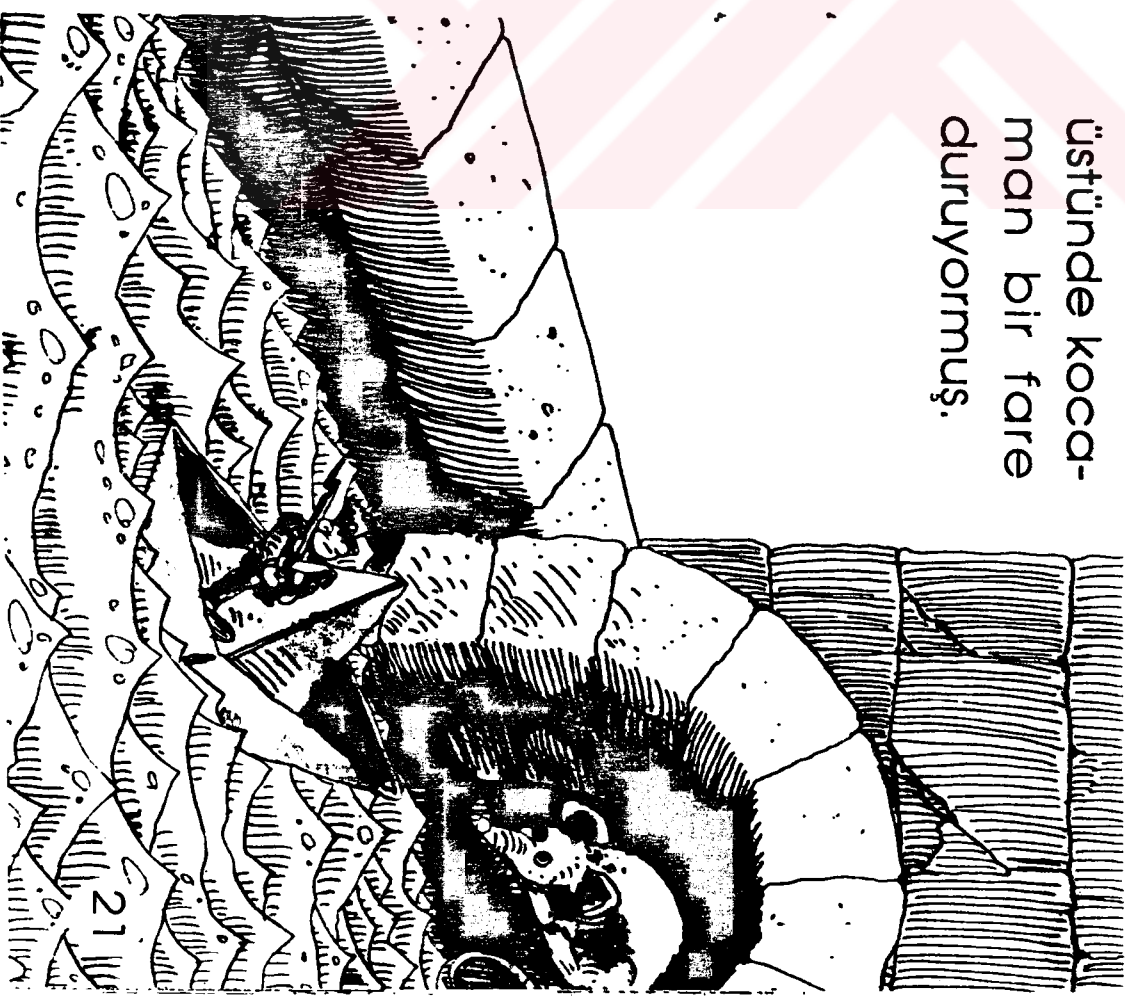


İki afacan yolun kenarındaki duvarın üstüne oturup onu seyretmeye başlamış.

Küçük kâğıttan gemi suyun içinde sağa sola yalpalıyormuş. Hızlı su akıntısıyla gemi batacak gibi oluyormuş. Çok büyük dalgalarıyla onları Yağan yağmur, suları daha da çoğaltmış.

Zavallı kurşun asker korkudan tır tır tır tır yormuş. "Bütün bunlar kutudaki büyücünün marifeti olsa gerek," diye düşünmüş. Ama soğukkanlılığını hiç kaybetmemiş. İçinden ne kadar korksa da telâşa kapılmamış. Hazır ol vaziyette, gururla dimdik ayakta duruyormuş.

İri dalgalar içinde yüzen gemi bir kanallın içine girmiş. Burası çok karanlıkmış. Kanallın girişindeki taşın üstünde kocaman bir fare duruyormuş.



Küçük gemi kuvvetli akıntıyla kanalin içinden geçmiş.

Bir süre sonra kanalin sonuna gelmiş. Kurşun asker aydınlığa kavuştuğu için sevinmiş. Ama bu sevinci kısa sürmüş. Çünkü kanaldan akan su büyük bir gürültüyle bir dereye dökülüyormuş.

Kurşun asker hâlâ dimdik ayaktaymış. Ama küçük geminin içine sular dolmaya başlamış. Kâğıt gemi hızla batıyormuş.

Kurşun asker gemisiyle birlikte sulara karışmış. O anda tek bir şeyi düşünüyormuş: Küçük balerin ve onun söylediği eski bir şarkı.

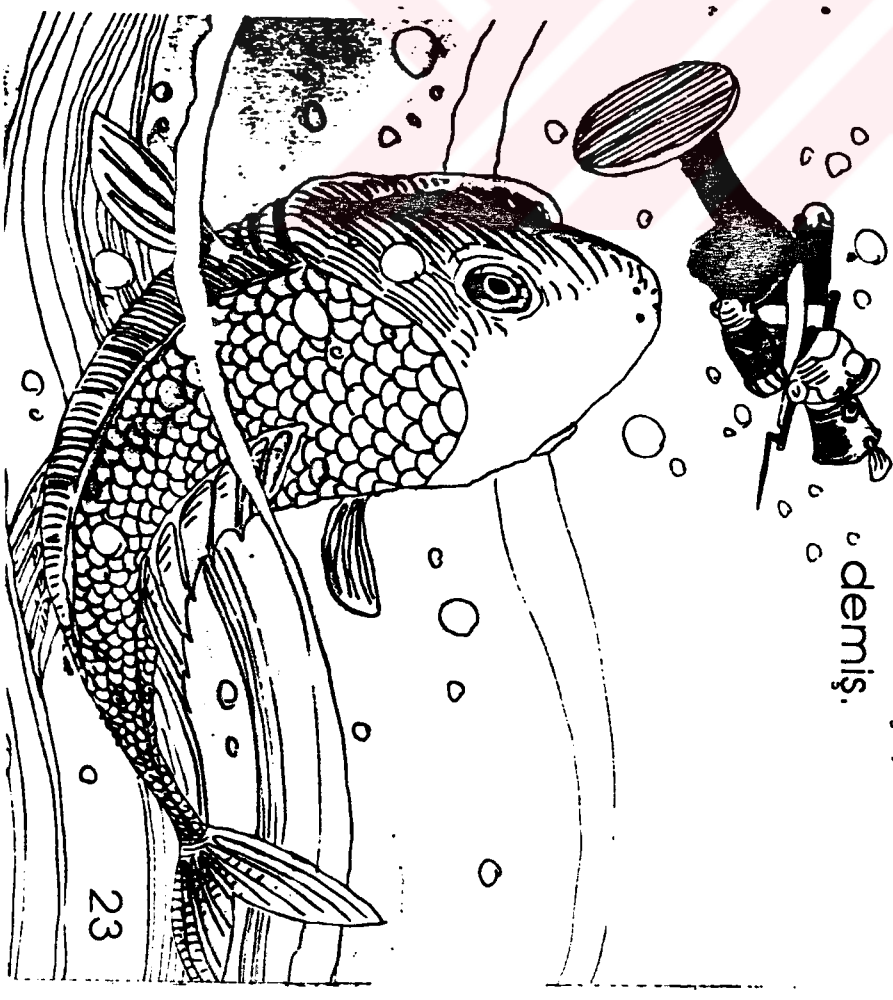
Tehlikede olsan bile,

Sakin ümidini yitirme, asker...

Kurşun asker, suyun döküldüğü derenin içine düşmüş.

Tam dilbe batacağı sırada iri bir balık onu yutuvermiş. Kurşun asker:

– Bu belki de benim için bir kurtuluş yoludur, demiş.



Balığın midesi ne kadar da karanlıkmış! Kâğıt gemiyle geçtiği kanaldan bile daha karanlıkmış.

Balığın midesinde bir köşede hiç gücünü kaybetmeden ayakta dimdik duruyor, silâhını ise elinden hiç bırakmıyormuş.

Geçen süre içinde hep güzel balerini düşünmüştü. Kulaklarında ise söylediği o eski şarkı çınılıyormuş:

Tehlikede olsan bile,

Sakin ümidini yitirme, asker...

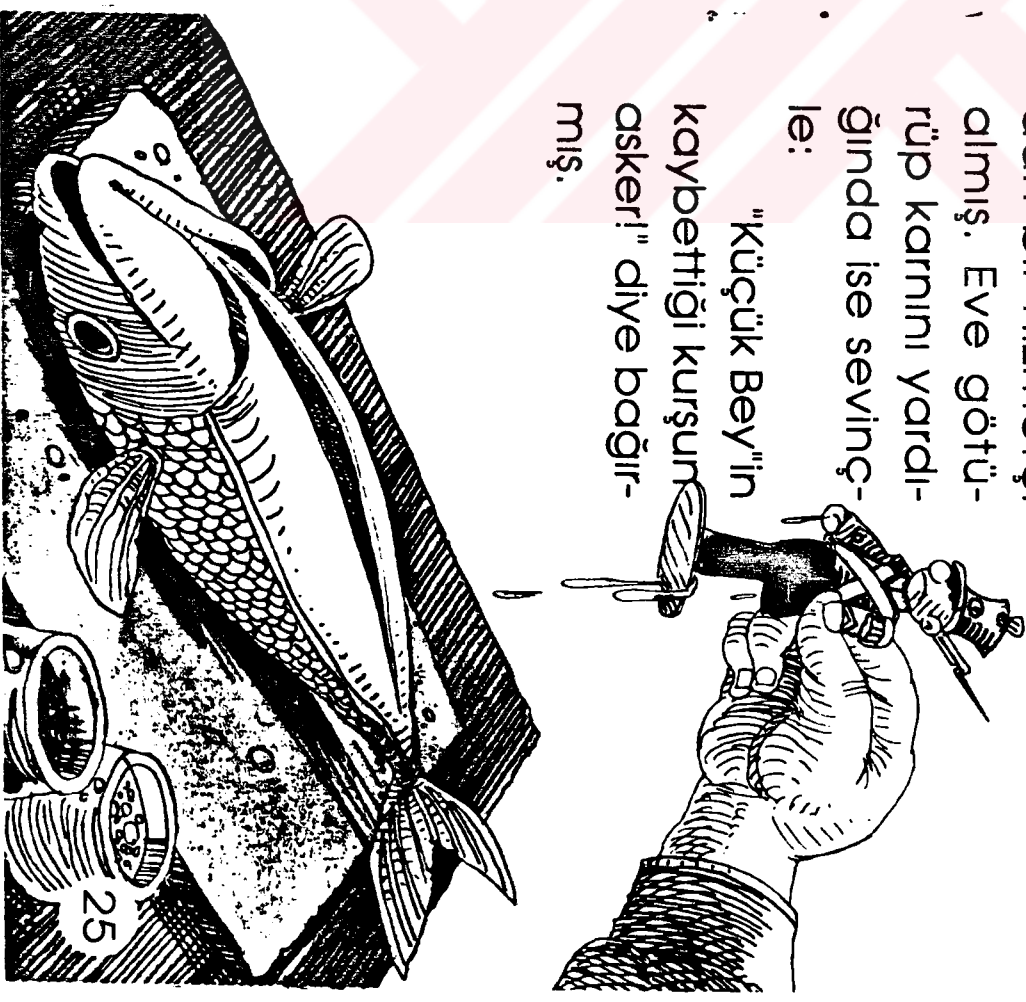
Sonra kendi kendine şarkıyı mırıldanmaya başlamış. Bir süre sonra da başlamış şarkıyı yüksek sesle söylemeye....

Artık balığın midesi ona eskisi gibi karanlık ve ürkütücü gelmiyormuş.

Bir gün balık bir oltaya takılmış. Balıkçı onu diğer balıklarla birlikte pazara götürmüştü.

Onu pazardan bir hizmetçi almış. Eve götürüp karnını yardığında ise sevinçle:

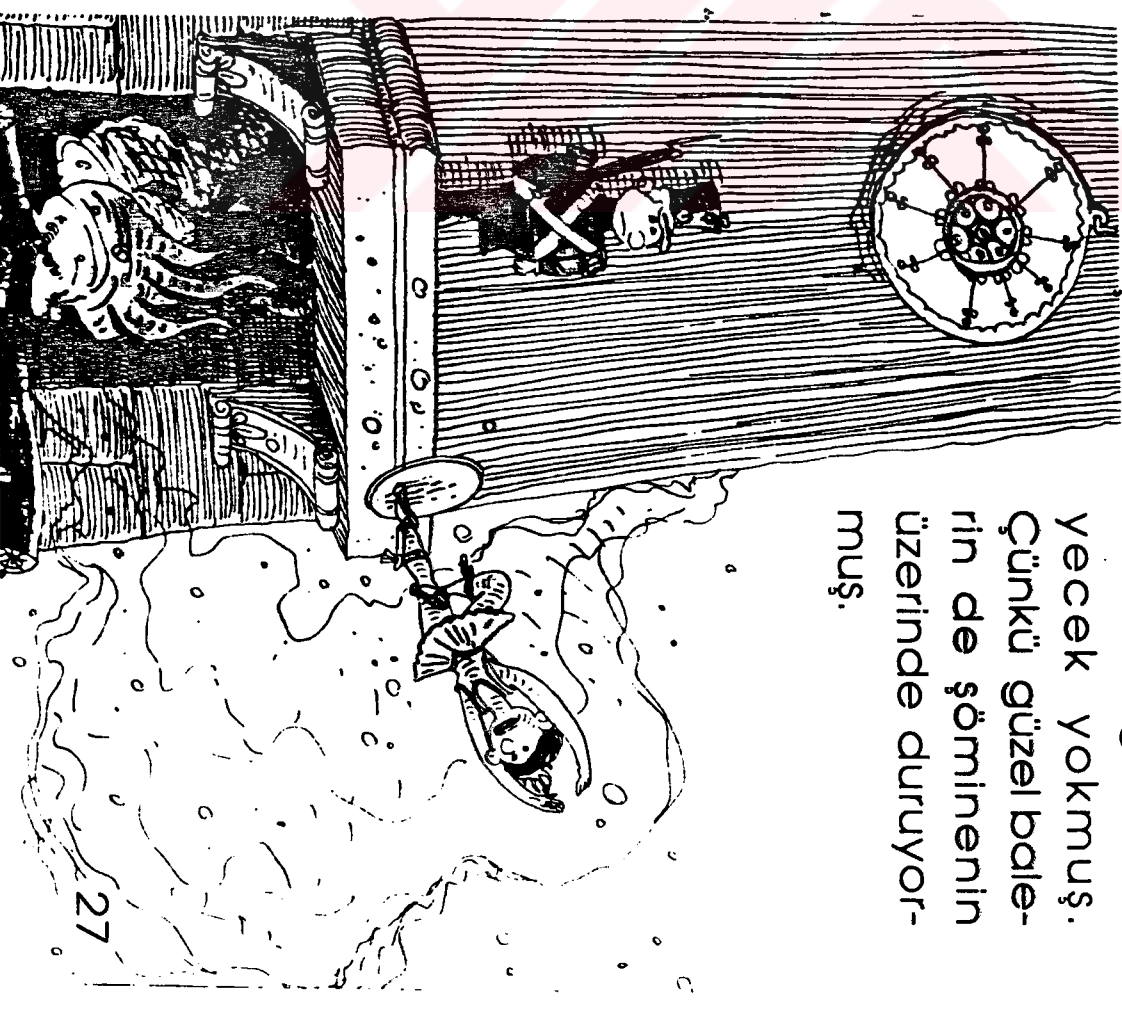
"Küçük Bey'in kaybettiği kurşun asker!" diye bağırmış.



Hizmetçinin sevinçten eli ayağı birbirine dolanmış. Nasıl sevinmesin? Küçük Bey kurşun askerini kaybedince günlerce ağlamış. Olmadık huysuzluklar yapmış. Günlerce kurşun askeri aratmış. Bulunmayınca da öfkelenmiş, bağırıp, çağırmış. Hizmetçi küçük çocuğun bu yaptıklarına büyük bir sabırla katlanmış. İşte, nihayet kurşun asker bulunmuş. Kurşun askerin bulunmasına hizmetçi bu yüzden çok sevinmiş.

– Küçük Bey'in ağlayıp sızlamasından, huysuzluklarından artık kurtuldum. Canıma tak etmişti. Gidip haber vereyim de sevinisin, diyerek mutfaktan çıkmış.

Kurşun askeri salondaki şöminenin üstüne koymuş.
Kurşun askerin mutluluğunda diyecek yokmuş. Çünkü güzel balerin de şöminenin üzerinde duruyormuş.



Kurşun asker öyle heyecanlıymış ki neredeyse ağlayacakmış. Kendini zor tutmuş. Balerinle sevgiyle bakışmışlar. Kurşun asker başına gelenlerden sonra güzel balerine kavuştuğu için çok mutluymuş.

İkisi tek baccaklarının üzerinde durup o eski şarkıyı mırıldanmışlar:

Tehlikede olsan bile

Sakin ümidini yitirme, asker...

Sonra balerin şarkının devamını getirmiş:

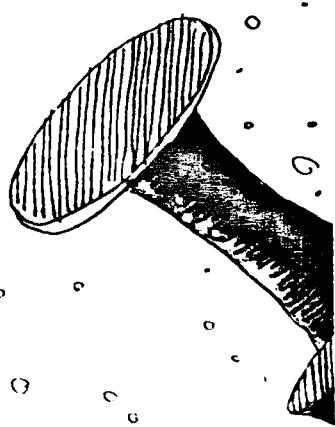
Ümitlerinle ve sevdiğinle

Sonsuza kadar mutlu ol...

Balerin şarkının son sözlerini henüz bitirmiş. O sırada hızla açılan kapıdan küçük çocuk görünmüş.

Kapının açılmasıyla birlikte içeriye dolan rüzgâr, güzel balerini şöminenin içine düşürmüştü.

Şöminede yanan ateş balarını bir anda sarmış.



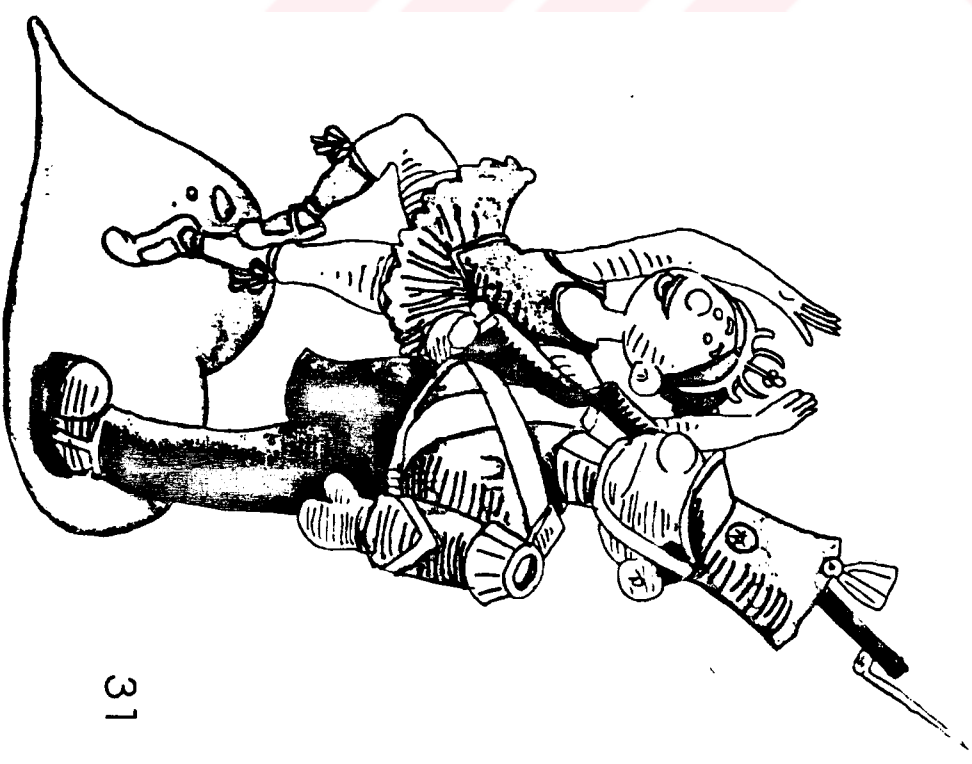
Önce kabarcık, parlak elbisesi tu-
tuşmuş. Ardından ayakları, elleri,
bütün vücudu...

Kurşun asker sevgili balerinin bu
haline dayanamamış. Onu kaybet-
menin acısıyla kendini alevlerin içine
bırakıvermiş.

Kızgın alevlerin içinde yavaş
yavaş erimeye başlamış. Acısını hiç
belli etmemiş. Silâhı ise hâlâ omuzun-
daymış.

Son anlarında bile gözlerini
kırpmadan birbirlerine bakıyorlarmış.
Sonra güzel balerinin yüzü kömür
parçasına dönüşmüş. Kurşun asker
ise tamamen erimiş. Küçük bir kurşun
parçası hâline gelmiş.

Ertesi gün hizmetçi şöminenin
küllerini temizlemeye gelmiş.
Küllerin içinde kurşundan minik
bir kalp bulmuş.



Kurşun askerin eriyen vücudundan geriye bu kalp kalmış.

Güzel balerinden ise geriye sadece bir kömür parçası kalmış.

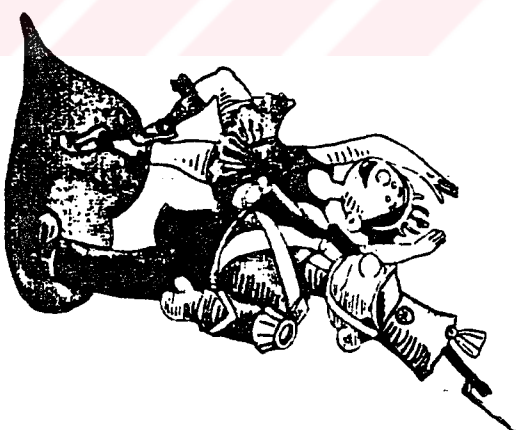
Hizmetçi kurşundan kalbi ve kömür parçasını almış. İkisini yanyana diğer oyuncakların bulunduğu masaya bırakmış. İşini bitirince onları masadan almayı unutup, çıkıp gitmiş.

Kurşun kalp ile kömür parçası diğer oyuncakların arasında yıllarca kalmış.

Zaman zaman mırıltı hâlinde söylenen bir şarkının sözleri tüm odaya yayılmış. İşte o anda tüm oyuncaklar susar, bu şarkıya kulak verirlermiş.



KURŞUN ASKER



Hoca Rüstem Mekebi Sok. No: 4
Cağaloğlu / İSTANBUL
Tel: (0 212) 511 93 57 - 512 47 13
526 10 06 Fax: (0 212) 512 46 19

DİZİNİN ADI : Andersen

KİTABIN ADI: Kurşun Asker

ISBN 975 - 7754 - 90 - 0

Teknik Yönetmen : Mustafa NEMUTLU
Metin : Sema Aydın
Resimler : Köksal Çiftçi
Kapak : Şenol Kırpıkçıoğlu
Teknik hazırlık : Mutlu Grafik Servisi
Baskı : Golden Print
Nisan 1998 İSTANBUL

KURŞUN ASKER

Bir zamanlar küçük bir çocuğun, doğum günü varmış. Herkes ona çeşit çeşit oyuncaklar hediye etmiş.

Çocuk bütün oyuncaklarını bir masanın üzerine koymuş, bir süre onları seyretmiş. Oyuncak ayısı ve topu ile oynamaya karar vermiş. Onlarla epeyce oynamış.

Sonra onları tekrar masanın üzerine bırakmış. Birden dikkatini masanın bir köşesinde duran kutu çekmiş.

Merakla kutuyu açmış. Açar açmaz ilk sözü:

"Yaşasın!.. Kurşun askerleri" olmuş. Kutuda tam yirmi beş tane kurşun asker varmış. Askerlerin hepsi de birbirlerine benziyorlarmış. Küçük çocuk onları masanın üzerine dizmiş.

Ama bir tanesi diğerlerinden farklıymış. Bacağının biri yokmuş. Tek ayağı üzerinde duruyormuş.

Küçük çocuk, tek bacaklı kurşun askeri ayırıp, diğerlerini kutusuna koyup kaldırmış

Kurşun asker o karanlık kutuya
girmediği için çok sevinmiş.

Masadaki diğer oyuncaklar
şaşkın şaşkın ona bakıyorlarmış.
Neden mi? Çünkü o tek bacağıının
üzerinde iki bacaklı kadar rahat du-
rabiliyormuş da ondan.

Kutusunun içinde hoplayıp zip-
layan hokkabaz sormuş:

– Neden senin tek bacağın yok?

Kurşun asker:

– Son yapılan kurşun asker ben-
dim. Tek bacağıma sıra gelince
kurşun yetmedi. Bu yüzden tek ba-
caklı kaldım, diye cevap vermiş.

Kurşun asker bütün oyuncaklarla
tanışmış, konuşmuş. Oyuncakların
hepsi birbirinden güzelmiş.

Ama hepsinden güzeli de bir be-
bekmiş.

Bebek, tek ayağı üzerinde, kar-
tondan yapılmış bir şatonun önünde
duruyormuş.

Kurşun asker onun da kendisi gibi
tek baccaklı olduğunu sanmış.

Oysa bebek bale yaptığı için tek
bacağını kaldırıyormuş.

Bale yapan bebeği kurşun asker
hayran hayran seyretmiş.

Balerin bebeğin, üstünde çok
güzel kabarık bir elbise varmış. Parlak
pullarla süslü elbisesi göz kamaştırıcıy-
mış. İki kolunu zarif bir şekilde havaya
kaldırmış. Tek baccığı üzerinde gülüm-
seyerek kartondan yapılmış şatonun
önünde duruyormuş.

Kurşun asker içinden:

– İşte tam bana göre bir arkadaşı!
demiş.

O sırada balerin, hokkabazla
konuşuyormuş. Kurşun asker de
onların konuşmalarına katılmak iste-
miş.

Akşam olunca evdeki herkes yata-
maya gitmiş. Bütün gün masanın
zerinde sessizce sohbet eden oyun-
cuklar, eğlenmeye başlamışlar.

Hokkabaz, yerinde duramıyor
yayları üzerinde sıçırıyormuş. Kk
ayıcıkla, top greşe tutuşmuşlar.
Karton kutunun içindeki diğer kurşun
askerler hop! hop! sıçırıyor ama bir
türlü dışarı ıkamıyorlarmış.

Yerlerinden kımlıdayamayanlar,
balerinle kurşun askermiş. Kurşun as-
ker, gözünü bile kırpmadan balerin
kızı hayranlıkla seyretiliyormuş.

Bir ara üzüntüyle iini çekmiş:
– O güzel bir şatoda oturuyor,
bense kutuda. Acaba benimle arka-
daş olur mu?

Bir süre bu düşüncelelere dalmış. Bütün gece boyunca oyuncaklar aralarında eğlenmeyi sürdürmüşler.

Hediye kutularından biri kurşun askerin tam önüne gelip durmuş. Yanındaki, boya kalemiyle şakalaşı-yormuş.

Kurşun asker hediye paketinin arkasından küçük balerini rahat rahat izleyebiliyormuş.

Birden kutunun kapağı açılmış. İçinden bir büyücü çıkmamış mı?..

– Kurşun asker, demiş büyücü.

Balerin bebeten başka yerlere bak!

Kurşun asker onun bu sözlerine aldırnamış. Bunun üzerine büyücü öfkeyle:

– Sen yarın başına gelecekleri görürsün! diyerek kutuya girmiş.

Sabah olunca küçük çocuk oyuncaklarının yanına gelmiş. Hep-sine şöyle bir bakmış. İçlerinden birini, kurşun askeri almış. Biraz oynayıp, pence-
cerenin önüne bırak-mış.

Tekrar oyuncakların başına dönmüş. Oyuna öyle dalmış ki pencerenin önüne bıraktığı kurşun askeri çoktan unutmuş.

Zavallı kurşun asker, açık pençerenin önünde güçlkle duruyormuş. Çünkü, öyle kuvvetli bir rüzgâr çıkmış ki...

Kurşun asker rüzgârın gücüne daha fazla karşı koyamamış. Zavallıcık pencereden aşağıya tepetaklak düşüvermiş.

Onun pencereden düştüğünü gören çocuk hemen aşağıya inmiş. Hizmetçiyle birlikte aramışlar aramışlar, ama boşuna. Zavallı kurşun askeri saplandığı çamurun içinde görmemişler.

Çocuk ve hizmetçi üzgün bir hâlde eve dönmüşler.

O sırada sokakta iki çocuk oynuyormuş. İkisi de yaramaz mı yaramazmış.

Çamura saplanan bir şey dikkatlerini çekmiş.

İkisi birden o yana doğru koşmuş. Önce gelen çocuk eğilip çamurdan kurşun askeri çıkarmış. Sevinçle bağırması:

– Şu işe bak! Kurşundan bir askeri Diğer çocuk yanına gelince:

– Ama bir bacağı yok ki... demiş.

– Olsun, o yine de güzel bir oyuncak. Şimdiye kadar böyle bir oyuncuğım olmamıştı, diye karşılık vermiş.

Arkadaşı bir yandan kurşun askeri inceliyor, bir yandan da cevap veriyormuş:

– Benim de hiç oyuncuğım olmamıştı. Bu ikimizin de ilk oyuncuğl, diye ilâve etmiş.

İki çocuk kurşun askerleriyle uzun uzun oynamış. İlk kez bir oyuncakla oynamanın zevkini yaşamışlar.

İki afacan yolun hemen altından akan suyun kenarına gelmişler. Biraz da burada oynayalım, demişler.

O sırada suda yüzen gazete kâğıdından yapılmış gemiyi görmüşler.

İşte kâğıt gemi su ile beraber
yavaş yavaş ilerliyormuş.

İki afacan ellerini çırparak:

– Yaşasın! Kâğıttan bir gemi.

Kurşun askerimiz için bir gemi! diye
sevinçle bağırmışlar.

Çocuklar hemen gemiyi sudan
çıkarmışlar. Sağını solunu biraz ince-
lemişler. Kâğıt gemi oldukça sağlam
görünüyormuş. Sudan fazla etkilen-
mediğini görüp sevinmişler.

Çocuklardan biri:

–Biraz ötede oynayan çocuklar
bunu suya bırakmış olmalı. Üstelik de
sapasağlam, demiş.

Diğer çocuk:

– Öyleyse kurşun askerimizi taşıya-
bilir, demiş.

Böylece kurşun askeri kâğıt gemi-
ye koymuşlar.

İki afaccan yolun kenarındaki duvarın üstüne oturup onu seyretmeye başlamış.

Küçük kâğıttan gemi suyun içinde sağa sola yalpalıyormuş. Hızlı su akıntısıyla gemi batacak gibi oluyormuş. Çok büyük dalgaları olmuş. Yağan yağmur, suları daha da çoğaltmış.

Zavallı kurşun asker korkudan tirit tiritliyormuş. "Bütün bunlar kutudaki büyücünün marifeti olsa gerek," diye düşünmüş. Ama soğukkanlılığını hiç kaybetmemiş. İçinden ne kadar korksa da telâşa kapılmamış. Hazır ol vaziyette, gururla dimdik ayakta duruyormuş.

İri dalgalar içinde yüzen gemi bir kanalın içine girmiş. Burası çok karanlıkmış. Kanalın girişindeki taşın üstünde kocaman bir fare duruyormuş.

Küçük gemi kuvvetli akıntıyla kalın içinden geçmişti.

Bir süre sonra kanalin sonuna gelmişti. Kurşun asker aydınlığa kavuştuğu için sevinmişti. Ama bu sevinci kısa sürmüştü. Çünkü kanaldan akan su büyük bir gürültüyle bir dereye dökülüyormuştu.

Kurşun asker hâlâ dimdik ayaktaymış. Ama küçük geminin içine sular dolmaya başlamış. Kâğıt gemi hızla batıyormuştu.

Kurşun asker gemisiyle birlikte sulara karışmış. O anda tek bir şeyi düşünüyormuş: Küçük balerin ve onun söylediği eski bir şarkı.

Tehlikede olsan bile,

Sakın ümidini yitirme, asker...

Kurşun asker, suyun döküldüğü derenin içine düşmüştü.

Tam dibe batacağı sırada iri bir balık onu yutuvermişti. Kurşun asker:

– Bu belki de benim için bir kurtuluş yoludur, demiş.

Balığın midesi ne kadar da karanlıkmış! Kâğıt gemiyle geçtiği kanaldan bile daha karanlıkmış.

Balığın midesinde bir köşede hiç gücünü kaybetmeden ayakta dimdik duruyor, silâhını ise elinden hiç bırakmıyormuş.

Geçen süre içinde hep güzel balerini düşünmüş. Kulaklarında ise söylediği o eski şarkı çınliyormuş:

Tehlikede olsan bile,

Sakin ümidini yitirme, asker...

Sonra kendi kendine şarkıyı mırıldanmaya başlamış. Bir süre sonra da başlamış şarkıyı yüksek sesle söylemeye....

Artık balığın midesi ona eskisi gibi karanlık ve ürkütücü gelmiyormuş.

Bir gün balık bir oltaya takılmış. Balıkçı onu diğer balıklarla birlikte pazara götürmüştü.

Onu pazardan bir hizmetçisi almış. Eve götürüp karnını yardığında ise sevinçle:

"Küçük Bey" in kaybettiği kursun askeri" diye bağır-mış.

Hizmetçinin sevinçten eli ayağı birbirine dolanmış. Nasıl sevinmesin? Küçük Bey kurşun askerini kaybedince günlerce ağlamış. Olmadık huysuzluklar yapmış. Günlerce kurşun askeri aratmış. Bulunmayınca da öfkelenmiş, bağırıp, çağırmış. Hizmetçi küçük çocuğun bu yaptıklarına büyük bir sabırla katlanmış. İşte, nihayet kurşun asker bulunmuş. Kurşun askerin bulunmasına hizmetçi bu yüzden çok sevinmiş.

– Küçük Bey'in ağlayıp sızlamasından, huysuzluklarından artık kurtul-
dum. Canıma tak etmişti. Gidip haber
vereyim de sevinisin, diyerek mutfak-
tan çıkmış.

Kurşun askeri salondaki şömine-
nin üstüne koymuş.

Kurşun askerin mutluluğunda di-
yecek yokmuş.
Çünkü güzel bale-
rin de şöminenin
üzerinde duruyor-
muş.

Kurşun asker öyle heyecanlıymış
ki neredeyse ağlayacakmış. Kendini
zor tutmuş. Balerinle sevgiyle bakış-
mışlar. Kurşun asker başına gelenler-
den sonra güzel balerine kavuştuğu
için çok mutluymuş.

İkisi tek baccaklarının üzerinde du-
rup o eski şarkıyı mırıldanmışlar:

Tehlikede olsan bile

Sakın ümidini yitirme, asker...

Sonra balerin şarkının devamını
getirmiş:

Ümitlerinle ve sevdiğinle

Sonsuza kadar mutlu ol...

Balerin şarkının son sözlerini henüz
bitirmiş. O sırada hızla açılan kapıdan
küçük çocuk görünmüş.

Kapının açılmasıyla birlikte içeriye
dolan rüzgâr, güzel balerini şöminenin
içine düşürmüştü
Şöminede
yanan ateş ba-
lerini bir anda
sarmış.

Önce kabarık, parlak elbisesi tu-
tuşmuş. Ardından ayakları, elleri,
bütün vücudu...

Kurşun asker sevgili balerinin bu
haline dayanamamış. Onu kaybet-
menin acısıyla kendini alevlerin içine
bırakıvermiş.

Kızgın alevlerin içinde yavaş
yavaş erimeye başlamış. Acısını hiç
belli etmemiş. Silâhı ise hâlâ omuzun-
daymış.

Son anlarında bile gözlerini
kırpmadan birbirlerine bakıyorlarmış.
Sonra güzel balerinin yüzü kömür
parçasına dönüşmüş. Kurşun asker
ise tamamen erimiş. Küçük bir kurşun
parçası hâlâ gelmiş.

Ertesi gün hizmetçi şöminenin
küllerini temizlemeye gelmiş.
Küllerin içinde kurşundan minik
bir kalp bulmuş.

Kurşun askerin eriyen vücu-
dundan geriye bu kalp kalmış.

Güzel balerinden ise geriye
sadece bir kömür parçası kalmış.

Hizmetçi kurşundan kalbi ve
kömür parçasını almış. İkisini yanyana
diğer oyuncakların bulunduğu masa-
ya bırakmış. İşini bitirince onları masa-
dan almayı unutup, çıkıp gitmiş.

Kurşun kalp ile kömür parçası
diğer oyuncakların arasında yıllarca
kalmış.

Zaman zaman mırıltı hâlinde
söylenen bir şarkının sözleri tüm odaya
yayılmış. İşte o anda tüm oyuncaklar
susar, bu şarkıya kulak verilermiş.