

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKULDA ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE EĞİTİMİNİN VE OKUMA -YAZMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Esra Nur TİRYAKİ

Ankara
Mayıs, 2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKULDA ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE EĞİTİMİNİN VE OKUMA -YAZMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Esra Nur TİRYAKİ

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Ankara

Mayıs, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra Nur TİRYAKİ'nin “Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı tezi 07/05/2014 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof.Dr. Necati DEMİR.....

Başkan: Prof.Dr. Ülkü GÜRSOY.....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Asiye DUMAN.....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Mehmet KARA.....

Üye: Doç.Dr. Mustafa DURMUŞ.....

ÖN SÖZ

Gelişen dünyada teknolojinin ilerlemesiyle iletişim kurma, çok yönlü bir boyut kazanmıştır. İletişim, alıcı ile kaynak arasındaki mesaj alışverişidir. Bu alışverişi sağlayan unsur ise dildir. Doğuştan dil yetisi ile dünyaya gelen birey, çevreden gelen uyarıcılarla etkileşim sonucunda ana dilini edinir.

Ana dili edinimi sürecini kapsayan örgün eğitimde dil öğretiminin temel amacı, kişinin dili kullanımıyla duygularını, düşüncelerini çeşitlendirmelerini ve kendilerini ifade edebilmelerini sağlamaktır. İşiten birey, dil becerilerinin gelişimiyle bu eylemi aşamalarıyla kazanırken işitme engelli kişi bu durumda gecikmeler yaşamaktadır.

Erken teşhisle bebeklik ve çocukluk döneminde uygulanan özel eğitim programları çocukların toplumdaki işlevselliğini önemli ölçüde arttırmaktadır. İşitme engelli bireylerin topluma kazandırılması ve akademik yönde başarılı olabilmelerinin koşulu için dil eğitiminden geçer. İşitme engelli öğrencilerin iletişim kurmada geliştirilmesi gereken dil becerileri, okuma ve yazmadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde engelin yarattığı en büyük olumsuzluk, çocukların öğrendikleri bilgileri uzun süre hatırla tutamamalarıdır. Bu sorunların giderilmesi veya en aza indirilmesi hedef kitlenin özellikleri hakkında eğitimcilerin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Teknolojideki gelişmeler ve işitme cihazları bu durumu olumlu yönde desteklemektedir.

Bu çalışmada, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek ve Türkçe dersleri aracılığıyla yürütülen dil eğitimi-öğretiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç, Hatay Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulundaki öğrenci ve öğretmenlerle yürütülmüştür.

Çalışmanın ilk bölümünü araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar oluşturmaktadır.

İkinci bölüm olan kavramsal çerçevede, “İşitme ve İşitme Engeli”, “İşitme Engelli Bireylerin Özellikleri”, “İşitme Engellilerin Kullandığı İletişim Yaklaşımları”, “İşitme Engellilerin Dil Eğitimi”, “Okuma ve Okuduğunu Anlama”, “Yazılı Anlatım ve Yazma Becerisi” ve “İlgili Araştırmalar” bulunmaktadır.

Araştırmanın yöntem kısmı üçüncü bölümdür. Yöntem, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verileri Toplama Teknikleri” ve “Verilerin Analizi”nden oluşmaktadır.

Dördüncü bölümde, çalışmanın bulgular ve yorum kısmı “İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Bulgular”, “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular”, “Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine Dair İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Bulgular” şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır.

Beşinci bölümde sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, “İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testiyle İlgili Sonuçlar”, “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Sonuçlar” ve “Türkçe Dersinin Öğretim Süreci İle İlgili İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmen Görüşleriyle İlgili Sonuçlar” şeklindedir.

Öneriler ise, öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve öğretim materyallerine, araştırmacılara yönelik olmak üzere dört başlık halinde incelenmiştir. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emekleri ve destekleri olan kişiler bulunmaktadır.

Derin birikimleriyle ve çalışma azmiyle bana yol gösteren, akademik hayatın yapıtaşlarından biri olan, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Necati DEMİR’e sonsuz şükranlarımı ve saygılarımı sunarım.

Bu araştırma süresince benimle fikirlerini paylaşan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY’a ve Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN’a teşekkür ederim.

Eğitim yaşamının en önemli aşamalarından olan doktora sürecinde bilgileriyle beni aydınlatan ve alanda farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın ölçeklerini hazırlanma sürecinde benimle birlikte çalışan Doç. Dr. Eyyup COŞKUN’a ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI’ya; geliştirme sürecinde görüşlerinden yararlandığım değerli uzmanlar Doç. Dr. Bilginer ONAN’a, Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN’a, Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ’a; çalışmamın özel eğitim basamağında görüşlerinden sürekli yararlandığım Mustafa Kemal Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Ş. ÖZ’e, Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölüm hocalarım Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ’ya, Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK’e ve Yrd. Doç. Dr. Bülent ARI’ya teşekkür ederim.

Ayrıca akademik yaşamımda basamaklarını tırmandığım bu sürede beni yalnız bırakmayan, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim dedem M. Zeki ÖTER’e ve anneannem Saime ÖTER’e; bugünlere gelmemde başarısı ve emeği büyük olan annem Ayşe Ferzan TİRYAKİ’ye ve kız kardeşim Elif N. TİRYAKİ’ye minnettarım.

Esra Nur TİRYAKİ

ÖZET

ORTAOKULDA ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİNİN VE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

TİRYAKİ, Esra Nur

Doktora, Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necati DEMİR

Mayıs-2014, 200 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma becerilerini Türkçe öğretim süreci çerçevesinde değerlendirmek ve sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

Hatay Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulunda 5. sınıf (7 kişi), 6.sınıf (15 kişi), 7. sınıf (8 kişi) ve 8. sınıf (7 kişi) olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, ağır işitme engelli olup herhangi bir işitme cihazı kullanmamaktadır.

Araştırmada altı ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: “5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi”, “6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Formu”, “İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi Öğretmen Görüşme Formu”, “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri” ve “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”dır.

Araştırmanın bulgularını, okuduğunu anlama testi, yazma formu ve öğretmen görüşme formundan alınan veriler oluşturmuştur.

Okuduğunu anlama testlerinden alınan puanlar, cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Kazanımlara göre bakıldığında 5.-8. Sınıf işitme engelli öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımlar, “*Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.*” ve “*Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.*” olmuştur.

Yazma becerileri, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları kelime, cümle, paragraf düzeyinde değerlendirilmiştir. Kelime ve cümle ile ilgili 6, paragraf ile ilgili 5 sorun saptanmıştır. Bu sorunlar, metinlerle örneklendirilmiştir. Sonuçta, 5. ve 6.-8. sınıflarda sırasıyla yazılı anlatımların (%52.5-%60) oranında zayıf, (%35-%30) oranında orta, (%12.5-%1.10) oranında başarılı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda şu problemler tespit edilmiştir: Türkçe dersini işlerken karşılaştıkları sorunlar; kelime öğretimi, cümle yazımı, metin işleniş süreci, anlama ve anlatmadır.

Anahtar Kelimeler: İşitme engeli, dil eğitimi, dil becerileri, özel eğitim, Türkçe eğitimi, okuma, yazma ve okuduğunu anlama.

ABSTRACT

EVALUATION OF TURKISH EDUCATION AND LITERARY SKILLS OF HEARING IMPAIRMENT STUDENTS AT SECONDARY SCHOOLS

TİRYAKİ, Esra Nur

Doctor, Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Necati DEMİR

May, 2014, 200 page

This study aims to evaluate literary skills of deaf students at secondary schools and to reveal how Turkish teaching process takes place.

The research was done on 40 boarding and day students at Hatay Hurriyet Secondary School for deaf (5th (7 students), 6th (15 students), 7th (8 students) and 8th (7 students). Students are heavily hearing impaired but they don't use any hearing-aid.

In the research six different data collection tools were used: "5th Reading Comprehension Test", "6th – 8th Reading Comprehension Test", "Writing Form", "Interview Form with Teachers teaching Turkish to Deaf", "Problem Inventory of Deaf Students' Written Expression" and "Gradational Scoring Key about Deaf Students' Writing Skills.

Findings consist of the data from reading comprehension test, writing skill and teacher interview form.

Scores from reading comprehension tests don't differentiate according to gender and grade. As for the attainments, 5th-8th grade deaf students are most successful at these: "They use pictures for interpretation of what is read." and "They interpret text-related pictures."

Written skills, deaf students' written expressions were evaluated at word, sentence and paragraph level. Accordingly, 6 problems about word and sentence, and 5 problems about paragraph were found. These were processed through sample texts. As a consequence, it was determined that written expressions of 5th and 6th-8th grades are poor at 52,5%-60%, average at 35%-30% and successful at 12,5%-1,10% respectively.

As a consequence of the interviews with teachers, such problems were issued: problems of teachers during teaching Turkish, sentence writing, text reading process, comprehension and lecturing.

Keywords: Hearing impairment, language education, language skills, special education, Turkish education, reading, writing, reading comprehension.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
ÖN SÖZ.....	ii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. İşitme ve İşitme Engeli.....	8
2.1.1. İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırma.....	10
2.1.2. İşitme Engelini Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma.....	11
2.1.3. İşitme Engelini Oluş Yerine Göre Sınıflandırma.....	12

2.1.3.1.. İletim Tipi İşitme Kaybı.....	12
2.1.3.2. Duyusal Sinirsel (Sensörinöral) Tipi İşitme Kaybı.....	12
2.1.4. Karma Tip İşitme Kaybı.....	12
2.1.5. Merkezi (Santral) Tip İşitme Kaybı.....	12
2.1.6. Psikolojik (Fonksiyonel/Organik Olmayan) İşitme Kaybı.....	13
2.2. İŞİTME ENGELLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ.....	13
2.2.1. Bilişsel Gelişim.....	13
2.2.2. Dil ve Konuşma Gelişimi.....	14
2.2.3. Sosyal Duygusal Gelişim	15
2.3. İŞİTME ENGELLİLERİN KULLANDIĞI İLETİŞİM YAKLAŞIMLARI.....	17
2.3.1. İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri.....	17
2.3.1.1. İşaret Dili.....	17
2.3.1.2. Parmak Alfabeti.....	18
2.3.1.3. Tüm (Total) Yöntem:	18
2.3.1.4. İki-Dil/İki Kültür Yöntemi (Bilingual Method):	19
2.3.2. İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi.....	19
2.3.2.1. Doğal Sözel – İşitsel Yöntem.....	19
2.3.2.2. İşitsel Yöntem.....	20
2.4. İŞİTME ENGELLİLERİN DİL EĞİTİMİ	20
2.4.1. İşitme Engelliler İçin Hazırlanan ve Uygulanan Programlar.....	22
2.4.1.1.Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı.....	23
2.4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	29

2.5. Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama.....	33
2.6. Yazılı Anlatım ve Yazma Becerisi.....	38
2.6.1. Yazılı Anlatımda Konu.....	41
2.6.2. Yazılı Anlatımda Plan.....	42
2.6.3. Yazılı Anlatımda Kelime.....	43
2.6.4. Yazılı Anlatımda Cümle.....	44
2.6.5. Yazılı Anlatımda Paragraf.....	44
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
BÖLÜM 3.....	55
YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2.Evren ve Örneklem.....	55
3.3.Verileri Toplama Teknikleri.....	55
3.3.1. 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi ve 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi	57
3.3.2. İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu.....	63
3.3.3. Yazma Formu	65
3.3.4. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı.....	66
3.3.5. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri.....	67
3.3.6. Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM 4.....	69
BULGULAR VE YORUM.....	69
4.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Bulgular.....	69

4.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	73
4.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerini Oluşturma Düzeyleri	73
4.2.1.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlere Göre Kelime-Cümle ve Paragraf Oluşturma Düzeyleri	74
4.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinleri Oluşturmayla İlgili Sorunları.....	76
4.2.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Kelime İle İlgili Sorunlara Örnekler.....	77
4.2.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Cümle İle İlgili Sorunlara Örnekler.....	89
4.2.2.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Paragraf İle İlgili Sorunlara Örnekler.....	102
4.3. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine Dair İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Bulgular	110
4.3.1. Tema: İşitme Engelliler İçin Türkçe Dersinin Önemine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	111
4.3.2. Tema: Türkçe Dersinin İşitme Engelli Öğrencilerde İşleniş Süreci.....	113
4.3.3. Tema: İşitme Engelliler Açısından Türkçe Öğretim Programı	115
4.3.4. Tema: Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının İşitme Engelli Öğrencinin Gelişimine Uygun Olmaması.....	117
4.3.4.1. Ders Kitapları.....	117
4.3.4.2. Çalışma Kitapları.....	118
4.3.5. Tema: Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler.....	118
4.3.5.1. Okuma Alanı.....	120
4.3.5.2. Yazma Alanı.....	120
4.3.5.3. Dil bilgisi Alanı.....	121
4.3.6. Tema: Türkçe Öğretmenlerin Hazırladığı Materyaller.....	122
4.3.7. Tema: Türkçe Öğretimi Sürecinde İşitme Engelli Öğrencilerde Karşılaşılan Zorluklar.....	123

4.3.7.1. İşitme engelli öğrencilerin okumada zorlandıkları alanlar.....	124
4.3.7.2. İşitme engelli öğrencilerin yazmada zorlandıkları alanlar.....	126
4.3.7.3. İşitme engelli öğrencilerin dilbilgisi alanında zorlandıkları alanlar.....	127
4.3.8. Tema: Türkçe öğretmenlerinin İşitme engelli öğrencilerle Türkçe dersini işlerken karşılaştıkları sorunlar.....	128
4.3.8.1. Kelime öğretimi.....	128
4.3.8. 2. Cümle yazımı.....	129
4.3.8. 3. Metin işleniş süreci.....	130
4.3.8. 4. Kaynaştırma eğitimi.....	130
4.3.8. 5. Anlama ve Anlatma	131
4.3.8.6. Fiziksel Yetersizlikler.....	132
4.3.9. Tema: İşitme Engelli Öğrencilere Uygulanan Müfredatın İyileştirilmesi Konusunda Öğretmen Önerileri.....	133
4.3.10. Tema: İşitme Engelli Öğrencilerin Diğer Derslerde Olan Becerileri.....	135
BÖLÜM 5.....	137
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	137
5.1. Sonuçlar.....	137
5.1.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testiyle İlgili Sonuçlar	137
5.1.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisi İlgili Sonuçlar.....	139
5.1.3. Türkçe Dersinin Öğretim Süreci ile İlgili İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar.....	144
5.2. Öneriler.....	149
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	149

5.2.2.Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler.....	151
5.2.3. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler	151
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	152
KAYNAKÇA	154
EKLER.....	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: İşitme Kaybı Dereceleri.....	10
Tablo 2: Kazanım sayısı.....	57
Tablo 3: 5. sınıf Okuduğunu Anlama Testi İçin Seçilen Kazanımlar.....	57
Tablo 4: 6.-8. sınıf Okuduğunu Anlama Testi İçin Seçilen Kazanımlar.....	58
Tablo 5: 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testindeki Soruların Ait Olduğu Kazanımlar....	59
Tablo 6: 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testindeki Soruların Ait Olduğu Kazanımlar.	59
Tablo 7: Ön Uygulamada Ulaşılan Örneklem Hayrettin Özkan Ortaokulu.....	60
Tablo 8: 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri.....	61
Tablo 9: 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri.....	61
Tablo 10: Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri.....	62
Tablo 11: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	63
Tablo 12: Uzman Görüşüne Göre Konular ve Uzmanların Verdikleri Puanlar.....	65
Tablo 13: 5.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 14: İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinin Sınıflara göre Düzeyleri.....	70
Tablo 15: İşitme Engelli Öğrencilerin 5.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 16: 5.Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Kazanımlara Göre Bulguları.....	71
Tablo 17: 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Kazanımlara Göre Bulguları.....	72
Tablo 18: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerini Oluşturma Düzeyleri.....	73

Tablo 19: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerindeki Başarı Düzeyleri.....	74
Tablo 20: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Kelime Düzeyindeki Sorunları....	76
Tablo 21: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Cümle Düzeyindeki Sorunları.....	88
Tablo 22: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Paragraf Düzeyindeki Sorunlar...	101
Tablo 23: İşitme Engellilerde Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	110
Tablo 24: İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Alanındaki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri.....	124
Tablo 25: İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Alanındaki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kulağın Yapısı ve Anatomisi.....	8
Şekil 2: Parmak Alfabeti.....	18

KISALTMALAR LİSTESİ

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

IEDEP: İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “problem cümlesi”, “varsayımlar”, “sınırlılıklar” ve “tanımlar” alt başlıklar halinde açıklanacaktır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, bir toplumda varlığını sürdürebilmek için iletişime ihtiyaç duyar. İletişim, vericinin mesajını uygun şifrelerle alıcıya iletebilmesi ve alıcıdan geri bildirim alabilmesidir. Alıcı ve verici arasındaki bu işlem, dilin işlevsel kullanımına bağlıdır. Dil; bireyin duygu, düşünce, isteklerini bildirmek için kullanılan, ses ve anlam yönünden belirli ortak öğeleri, kuralları içeren bir araçtır. Canlı bir bildirişim aracı olan dili Onan, (2012: 72) şu şekilde tanımlamaktadır:

“Son derece karmaşık bir sistem olan beyinde oluşup, insan zihnini, zamanın üç boyutunda (şimdiki/geçmiş/gelecek) mevcut olan her şeye doğru, onu kullanan bireylerin uzlaşımlarıyla oluşturulan ses, anlam ve biçimlerden örülmüş yapısal birimler eşliğinde; okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla tetikleyebilme gücüne sahip, her yönüyle sistematik, insani bir yeti”dir (Onan, 2012: 72).

Kişinin dil edinimi, belirli aşamalarla gerçekleşmektedir. İnsan doğuştan getirdiği dil yetisiyle zaman içinde çevreden gelen planlı ve plansız uyarıcılarla dil gelişimini tamamlar. Planlı uyarıcı kısmını, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar süren örgün eğitim içerir. Bu uyarıcıların farkında olabilmek için çocuğun biyolojik ve zihinsel boyutta sahip olması gereken nitelikler bulunmaktadır. Biyolojik boyutu, konuşma ve işitme organları oluşturmaktadır. Zihinsel boyut ise, algılama, karar verme, analiz, sentez gibi becerileri kapsar. İşiten bir birey her iki boyutta da dil gelişim aşamalarını başarıyla gerçekleştirebilir. Ancak işitme engelli kişiler, bu aşamaları aynı sırada izleyebilmelerine rağmen engellerinden dolayı dil gelişimlerinde gecikmeler yaşarlar. “Bu nedenle normal işiten bebekler kendi seslerini işiterek dillerini

geliştirirken işitme engelli bebeklerin dil gelişimlerinde işitme kaybına bağlı olarak problemler görülmeye başlanır” (Deretarla, 2000: 1).

İşitme kaybı sonucunda bebek, konuşma seslerini algılayamadığından alıcıdan gelen şifreleri çözümlemede güçlüklerle karşılaşır. İşitme yetersizliğinden dolayı sesleri algılama ve uyarıcıları anlamlandırma gerçekleşmemektedir. Bu güçlüğün sonucunda sözlü iletişim sekteye uğrar. Bundan dolayı, “İşitme engelli çocukların ana dilinin konuşma ve okuryazarlık boyutunu tam edinememeleri, işitme engelli bireylerin uzun yıllar boyunca sağır ve dilsiz olarak adlandırılmalarına neden olmuştur” (C. Girgin, 2003: 8). Ancak bu adlandırmalar, işitme engelli bireylerin topluma kazandırılmasında bir engel teşkil etmemelidir.

Avcıoğlu (2013: 170), günümüzde işitme engelli öğrencilerin akademik başarı ve iletişim becerileri yönünden daha şanslı olduklarını düşünmektedir. Son araştırmalar, işitme cihazlarının engelin derecesine uygun olarak kullandığında çocukların işiten akranları gibi dili öğrenebildiklerini göstermektedir (Tüfekçioğlu ve Erdiken, 1991). Tüm bunlar işitme engelli öğrencilerin eğitiminin aslında mümkün olduğunu kanıtlamaktadır.

İşitme duyusu, dil gelişiminin ana faktörüdür. Ayrıca kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde de önemlidir. İşitme engelli çocuğun ses üretebilmesi ve çevredeki sesleri algılayarak taklit edebilmesi, işitmedeki hasar yüzünden oldukça zordur. Bu yüzden işiten çocuklarla aralarında farklılık gözlenmektedir. İşitme yetersizliği erken teşhisle tespit edilirse verilecek eğitimle konuşulanları anlayabilmesi mümkün olabilir. İşitme engelli çocukların toplumla iletişim kurmalarına olumlu katkı sağlayacak okuma-yazma becerilerinin gelişimi oldukça önemlidir.

Okuma, bilgiyi iletmede araçtır. Bu araçla okuyucu, okuduğu metinden yeni bilgiler kazanmaktadır. İnsanlar günlük yaşamlarında birçok bilgiyi bu beceriyle edinmektedirler. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için okuduğunu anlama gereklidir. İşitme engelli çocuk içinse okuduğunu anlama oldukça karmaşık bir süreçtir.

Yazma ise bilgiyi çoğaltmada ve kendini yazılı olarak ifade etmede önemli bir beceridir. İşitme engelli öğrencilerde sözcük dağarcığının kısıtlı olması ve dil bilgisi kurallarının yeterince özömsenememesi bu becerilerde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu iki becerinin kazanımında önemli olan Türkçe dersinin eğitim ve öğretim sürecidir.

Bütün bu bilgilerden yola çıkıldığında işitme engelli çocukların dil gelişimi kadar okuduğunu anlamasının ve yazılı olarak kendini ifade edebilmesinin sağlanması gereklidir. Okuma ve yazma karmaşık bir süreçtir. Her iki dil becerisinde görme, dikkat, algılama, ilişki kurma, çözümleme ve anlama basamakları bulunmaktadır. İşitme engellilerin okuduğu metinden anlam çıkarabilmesi ve yazılı bir metni tutarlı bir biçimde oluşturabilmesi oldukça güçtür.

Dil eğitimi ve öğretimi, işitme engelliler okulunda belli bir program çerçevesinde yürütülmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programı, diğer okullarda olduğu gibi ortaokul işitme engelliler okulunda da Türkçe dersi için kullanılmaktadır. Dil becerileri (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) kazanımlarla okullarda öğretmenler tarafından işlenmektedir. Bu araştırma, işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini Türkçe dersi öğretim süreci çerçevesinde değerlendirmek için gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma becerilerini Türkçe öğretim süreci çerçevesinde değerlendirmek ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

İşitme duyusu, dil gelişimin temel faktörlerinden birisidir. Kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde de rol oynar. İşitme engelli çocuğun ses üretebilmesi ve çevredeki sesleri algılayarak taklit edebilmesi işitme yetersizliğinden dolayı oldukça zordur. Bu yüzden işiten akranlarıyla aralarında farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığı bir nebze olsun azaltabilmek için işitme engelli çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma dil becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Çünkü bu kişiler, günlük yaşamlarını sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmek için çevreleriyle iletişim kurmak zorundadırlar. Böylece okuduklarıyla bilgi edinebilirler ve yazarak kendilerini ifade edebilirler. İşitme engelli öğrencilerde, sözcük dağarcığının kısıtlı olması ve dil bilgisi kurallarının yeterince kavranmaması bu becerilerde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu iki becerinin onlara kazandırılmasında önemli olan Türkçe dersi öğretim sürecidir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. 5 - 8. sınıfta okuyan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf) farklılaşmakta mıdır?
2. 5. sınıfta okuyan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kazanımlara göre farklılaşmakta mıdır?
3. 6 - 8. sınıfta okuyan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kazanımlara göre farklılaşmakta mıdır?
4. İşitme engelli öğrencilerin yazılı metni oluşturmaları ne düzeydedir?
5. İşitme engelli öğrencilerin yazılı metni oluşturmaya ilgili sorunları ne düzeydedir?
6. Ortaokul kademesindeki işitme engelli öğrencilerde Türkçe öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?
7. İşitme engelli öğrencilerde Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşitme engelli çocukların dil kullanımında yaşadıkları sorunlar çevreleriyle olan iletişimlerini aksatmaktadır. Avcıoğlu (2013: 179) bu konuda, “İşitme kaybı olanların daha çok konuşma ve dil gelişimi, özellikle okuma ve yazma gibi akademik beceriler ilgili problemleri bulunmaktadır” diye belirtmiştir. Bu durum, onların kendilerini toplumdan soyutlamalarına da sebep olmaktadır.

Araştırma, işitme engelli öğrencilerin Türkçe öğretiminde hangi noktada olduklarını ortaya koyma açısından önem taşıyan disiplinlerarası bir çalışmadır. Bu doğrultuda ortaokul kademesindeki işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi öğretim sürecinin, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin düzeylerinin tespit edilmesi yerinde olacaktır. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerle Türkçe öğretim sürecini nasıl gerçekleştirdiklerinin ortaya konulması bu süreçteki eksikliklerin giderilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesinde yol gösterici niteliktedir. Türkçe

alanındaki gelişmelere farklı bir hedef kitlenin eğitimi ile ilgili bilgiler sunan bu araştırmanın yeni çalışmalara zemin hazırlayacağı ve alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2012-2013 yılında Hatay ili Hürriyet İşitme Engelliler İlköğretim Okulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri,
2. 40 işitme engelli öğrenciye uygulanan “5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi” ve “6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi” ve “Yazma Formu”,
3. İşitme engelliler okulunda çalışan öğretmenlere uygulanan “İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi Öğretmen Görüşme Formu”,
4. Yazma formu ile elde edilen metinlerin analizi için kullanılan “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri” ve “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada,

1. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Kullanılan ölçme araçlarının ölçülen değerlerle ilgili gerçekçi bilgiler sağladıkları,
3. İşitme engelli öğrencilerle öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin Türkçe öğretim süreci hakkında verdikleri bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

İşitme Eşiği: Sesin, sessizlikten ayrıldığı nokta işitme eşiğini oluşturmaktadır.

İşitme Kaybı: İşitme testi sonucunda alınan değerlerin, standart değerlerden farklı olması durumunda konulan tanıdır.

İşitme Kalıntısı: İşitme eşiğinin altında kalan ve uyarıldığında sesleri beyine iletebilen duyu alanıdır (MEGEP, 2010: 10).

İşitme Yetersizliği: Hafiften çok ağır şiddete kadar sıralanabilen işitme güçlüğüne belirten sağır ve ağır işiten alt grupları içeren bir yetersizliktir. (Akçamete, 2003: 320).

Sağırılık: İşitme duyusundaki yetersizlik 70 dB ve daha fazla olan bireylere konulan tanıdır. Dış, orta ve iç kulakta ortaya çıkan sorunlar sebebiyle oluşmaktadır (C. Girgin, 2003: 7).

Amaç ve Kazanım: Eğitimde öğrenci davranışında gerçekleşmesi ve ulaşılması istenilen değişme, maksat, gaye, hedeftir (Özbay, 2006: 21). Program çerçevesindeki kazanım ise amacın ayrıntılı halidir.

Ana Dili: Bir edinim süreci olan ana dili anne karnından başlayıp ömür boyu devam eder. Bireyin içinde yaşadığı toplumun dilidir.

Ana Dili Öğretimi: Sistematik bir yapı olan ana dilin öğretimi okul öncesi dönemden başlar ve aşamalı bir süreci kapsar.

Dereceli Puanlama Anahtarı: Türkçe öğretiminin ölçme araçlarından olan Rubrik, herhangi bir çalışmayı geliştirilen ölçütlerle analiz edip değerlendirir.

Dil Becerisi: Türkçe öğretiminde dil becerilerini okuma, yazma, konuşma ve dinleme oluşturmaktadır.

Dil Edinimi: Dil öğreniminden farkı, herhangi bir özel eğitim gerektirmeden kazanılmasıdır. Çocuklar ortalama 2-3 yıl gibi bir süre içinde ana dillerini edinirler ve ana dilini konuşabilen kişilerin belli bir dil eğitimi görmeden ikinci bir dil edinmeleri şeklinde gerçekleşmektedir (Çapan, 1987: 27).

Dil Yetisi: Kişiye özgü olan bu yeti, kişilerarası anlaşmada sesleri algılama, çözme ve yorumlama sürecini oluşturmaktadır.

Kelime Hazinesi: “Bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992: 10).”

Anlama: Yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaya, kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çalışılarak okuma ve dinleme etkinliklerinin amacını gerçekleştirmektir (Göğüş, 1978: 71).

Okuma: Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış metinleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve

yargıya varmaktır. Okuma, bir bakıma bellekle duyu organlarının ortaklaşa yaptığı iki aşamalı bir etkinliktir. Bunlar: 1) göz etkinliği. 2) beyin etkinliği. Göz etkinliği okumanın aracı, beyin etkinliği ise amacıdır (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 62).

Okuduğunu Anlama: “Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçları çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir”(Balcı, 2009: 12).

Öğretim programı: Eğitim programının hangi alanla ilgili olursa olsun, bilgi ve beceri kazandırmak için önceden tespit edilmiş hedeflere yönelmiş şeklidir (Onan, 2013: 193).

Yazma: Yazma, bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak ve düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmaktır (Tansel, 1987: 1).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İşitme ve İşitme Engeli

İşitme engelli kişiler, “Sağır, ağır işitme kaybı, işitme yetersizliği, işitme bozukluğu” gibi pek çok kavramla tanımlanabilir. İşitme yetersizliği olan birey, 31/05/2006 tarihli özel eğitim hizmetleri yönergesinde ise “işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmıştır.



<http://imerisitme.com.tr/duymaveisitme.html>

Şekil 1: Kulağın Yapısı ve Anatomisi

Cisimlerin titreşimi ile dalgalar şeklinde yayılan enerjiye ses denir. Cismi titreştiren güç, ölçü birimi desibel olan şiddettir. Şiddet, kalite ve frekans sesin özellikleridir. Sesin tonunu, rengini ve tınısını başka seslerden ayırmamızı sağlayan kalitedir. İşitme ise sesin kulağa ulaşmasıyla dış, orta ve iç kulağın oluşturduğu işitme yolundan geçerek beyindeki ilgili merkezde algılanmasıyla gerçekleşir (Bkz. Şekil-1).

İşitme yoluyla bireyin çevre ile ilişki kurması en azından üç düzeyde görülebilir ve açıklanabilir: İlkel, anlamlı ve sembolik düzeyde birey çevre ile ilişki kurmaktadır (Hardy, 1952: 4). İlkel düzeyde kişi, bilinçaltı seviyesinde çevresindeki sesleri

sezmemektedir. Anlamlı düzeyde, insanın davranışları ile birtakım sesler birleşmektedir. Çevredeki sesler, kişi için yön bildiren, olay ve tehlikeleri haber veren uyarıcılar haline gelir. Zaman içerisinde kişi, bu satıcı sesi, yapılan anonslar, kapı zili, su sesi vb. uyarıcılara belli tepkilerde bulunmayı öğrenir. İnsanın dil sembollerini kullanabilmesi, işitmenin en üst düzeyi olan sembolik düzeyi oluşturur. İşitmenin gerçekleşebilmesi için,

- sesin olması,
- sesin kulağa ulaşması,
- o sesin insan kulağının alabileceği frekans ve şiddet sınırları içinde olması,
- kulaktaki dış, orta ve iç bölümleri aşması,
- merkeze ulaşması ve merkezce algılanması gerekmektedir (Özsoy, 1981: 69).

Wernicke alanı (işitme merkezi) beyinde en üst şakak bölgesinin korteks tabakasındadır. Kulaklardan çıkan işitme sinirleri bu alanla bağlantı kurar. Beynin bu bölgesi işitmede önemli bir rol oynar. Çünkü çevreden gelen seslerin yorumlandığı ve değerlendirildiği alandır. Anlamanın gerçekleşebilmesi için bu merkezin herhangi bir hasar görmemesi gerekmektedir. Bu alanın yetersizliği, dil öğreniminde kelime sağırlığı ve kelime körlüğü olarak adlandırılan iki sorunu ortaya çıkarır. Kelime sağırlığında kişi, kelimeleri işitse bile anlamlandıramamaktadır. Kelime körlüğü olan birey ise, yazılı olan kelimeleri görmesine rağmen anlayamaz. Onan (2012: 215) bu konuda, Wernicke alanlarında hasarı olan kişilerin işaret dili yeteneklerini yitirmediklerini belirtmiştir. Ancak bu merkezin ana dilinin anlamaya yönelik bütün fonksiyonları üzerinde etkili olduğunu vurgular.

Bu durumda, işitme testleri sonucunda normal işiten düzeyinden düşük bir sonuç çıktığında işitme kaybının varlığından bahsedilebilir. Böylece bireyin dil edinimi ve eğitimi sekteye uğrar. İşitme engelinin sınıflandırılması engelin derecesine, oluş zamanına, sebebine, oluş yerine, oluş biçimine ve sürengenliğine göre yapılmaktadır.

2.1.1.İşitme Kaybını Derecesine Göre Sınıflandırma

İşitme yetersizliğinin dereceleri farklı tanımlar içermektedir. Çok hafiften ağıra kadar herhangi bir işitme kaybı, işitme yetersizliğini oluşturabilmektedir. İşitme yetersizliği derecelendirmeleri aşağıdaki tablodaki gibi gösterilebilir (Tumbull, Tumbull ve Wehmeyer, 2007; MEGEP, 2010: 10):

Tablo 1: İşitme Kaybı Dereceleri

10-15 dB	Normal işitme	İşitmede problem yoktur.
16-25dB	Minimal (çok hafif derecede işitme kaybı)	Bazı sesleri (çağlayan sesi, yaprak hışırtısı gibi) duyma ve ayırt etme güçlüğü vardır.
26-40 dB	Hafif (hafif derecede işitme kaybı)	Konuşma seslerinin bazılarını duyabilme güçlüğü vardır. Fısıltı ile konuşmaları duyamaz.
41-55 dB	Orta derecede işitme kaybı	Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çeker.
56-70 dB	Orta ileri derecede işitme kaybı	İşitme cihazı olmadan konuşmaları anlayamaz ve takip edemez.
71-90 dB	İleri derecede işitme kaybı	Konuşma seslerini duyamaz. Sadece çevredeki şiddetli sesleri duyabilir.
91 dB ve üzeri	Çok ileri derecede işitme kaybı	Konuşma seslerini duyamaz. Çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilir.

İşitme kaybının derecesi, işitme engellilerin yaşam kalitesindeki olumsuz etkileri belirlemektedir. 70 dB ve üzeri kayıplar, özel tedavi gerektirmektedir. 40 dB ve altındaki kayıplarda ise, yüksek düzeydeki sesleri algılamada sorun yaşanmaz ve işitme engelliler akranlarıyla okula gidebilirler. 41-55 dB arasındaki işitme engellilerde sesletim bozuklukları ve karşılıklı konuşmaları anlamada zorluklar yaşanır. 56-70 dB düzeyindeki ses kayıplarında çok yüksek seslerde bile algılama ve anlamlandırma problemleri görülür. 71-90 dB arasındaki duyma kayıplarında, çevredeki çok yüksek şiddetli sesleri duyabilirler. Bu seviyede, işitme cihazına rağmen dil ve konuşma bozuklukları görülür. Kişiler, özel eğitim almamaları durumunda sağır olarak adlandırılabilirler. 91 dB ve üzerindeki seslerin duyulamaması halinde işitme kanalı iletişim kuramayacak durumdadır. Kişiler, çok yoğun bir özel eğitim programına ihtiyaç duyarlar.

İşitme engelliler, işitme duyusundaki hasar nedeniyle çevreden gelen sesleri ve konuşulanları anlamada güçlükleri olanlardır. Bu sebeple, özel eğitime ve desteğe

ihtiyaç duyan kişiler olarak ifade edilebilirler. İşitme engelini oluşturan sebepler genetik (kalıtsal), doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası şeklinde sıralanabilir (Özsoy, 1981; Akçamete, 2003; MEGEP, 2010; Avcıoğlu, 2013).

Genetik faktörlerde ebeveynlerinden geçebilecek bozukluklar olabilir. Ayrıca bu tip bulgular, iç kulakla ilgili görülebilir (Akçamete, 2003: 325; Avcıoğlu, 2013: 177;). Batshaw (2002) bu konuda, genetik nedenlerin otosomal resesif gen sonucu olduğunu ve herhangi bir sendrom tipiyle beraber olmadığını belirtmektedir. Doğum öncesinde anne, sağlığına ve yediği yiyeceklere oldukça dikkat etmelidir. Bebekteki işitme kaybının sebeplerini annenin taşıdığı virüsler, bakteriler ve toksinler oluşturmaktadır. Hamilelik döneminde annenin röntgen çekilmesi, kullandığı ilaçlar, geçirilen kazalar, kan uyuşmazlığı, uyuşturucu kullanımı, akraba evliliği, doğum sırasında oksijen azlığı gibi birçok olumsuz durum, işitme duyusuna ve kulak zarına zarar verebilir. Doğum sırasında oluşan bu tür komplikasyonlar işitme duyusu kaybına yol açabilir. Bebeğin düşük kiloyla doğması, erken doğum, bebekte kan değiştirimi gerektiren sarılık vb. nedenler de bu etkenler arasında sayılabilir.

Doğum öncesinde ve sırasında anne-bebek sağlığı ne kadar önemliyse doğum sonrasında dikkat o kadar gereklidir. Duyusal-sinirsel işitme kaybının sebebi, bebeklik-çocukluk döneminde geçirilen enfeksiyonlar olabilir. Bunlar, iç kulakta çok ileri derecede hasara yol açabilirler. Çocuğun yüksek ateşli hastalıklar veya havale geçirmesi tedavi edilemeyen orta kulak iltihapları ve kafa travmaları da işitme kaybına neden olabilir.

2.1.2. İşitme Engelini Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma

Kişinin iletişim düzeyini anlayabilmek için işitme kaybının olduğu yaş önemlidir. Çünkü işitme engelli kişinin dil ve konuşma gelişimi onun akademik başarısı ve psikolojik uyumu üzerinde etkilidir. İşitme kaybının olduğu zaman dilimi dikkate alınarak bu sınıflandırma gerçekleştirilir. Eğer birey, dili öğrenmeden işitme kaybına uğramışsa dil öncesi işitme kaybı (prelingual) olarak adlandırılır. Dili kazandıktan sonra işitme kaybı gerçekleştiyse dil sonrası işitme kaybı (postlingual) şeklinde adlandırılır.

2.1.3. İşitme Engelini Oluş Yerine Göre Sınıflandırma

İşitme kaybı, işitme engelinin olduğu yere göre iletim tipi, duyuşal-sinirsel işitme kaybı, merkezî, karma, psikolojik işitme kaybı olarak sınıflandırılmaktadır (Özsoy, 1981: 86; Deretarla, 2000: 4, Akçamete, 2003: 323; Çiyiltepe, 2006: 174).

2.1.3.1. İletim Tipi İşitme Kaybı

Dış veya orta kulaktaki bir hasar nedeniyle sesin titreşiminin iç kulağa iletilmemesi sonucu ortaya çıkar. Bu kayıp türü, dış ve orta kulaktaki doğuştan olan problemler, dış kulak yolu iltihabı, dış kulak yolu darlığı, orta kulak enfeksiyonları, östaki tüpü hastalıkları, orta kulakta kireçlenme, travmalar, tümörler, hastalıkların (menenjit, kızamıkçık, kabakulak vb.) etkisiyle görülebilir. İletim tipi işitme kaybında çocuk sesleri algılamada ve anlamlandırmada zorluk çeker. Bu durum da dil gelişimini engeller. Hafif veya orta derecedeki bu tür yetersizlik erken teşhis edilirse tıbbi ve cerrahi tedavisi mümkündür.

2.1.3.2. Duyusal Sinirsel (Sensörinöral) Tipi İşitme Kaybı

Duyusal ve sinirsel sorunları içeren bu kayıp, iç kulakta ve iç kulaktan beyne giden işitme sinirlerindeki hasarlar sonucu oluşmaktadır. Eğer kayıp iç kulaktaysa duyuşal, işitme sinirlerindeyse sinirsel, her ikisinde ise duyuşal-sinirsel olarak adlandırılır (Özsoy, 1981: 85). Bu tür işitme kaybına sahip bireylere erken tanıyla uygun işitme cihazı hemen takılmalıdır.

2.1.3.3 Karma Tip İşitme Kaybı

Karma tip, iletim ve duyuşal-sinirsel işitme kaybı bir arada görülmektedir. Hangi alanda hasar daha fazla ise o kendini belli eder.

2.1.3.4 Merkezi (Santral) Tip İşitme Kaybı

Beynin iki yarı küresinde bulunan işitme merkezlerindeki zedelenme sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu tipte, işitme yolu ve iç kulak işitme sinirleri doğal çalışır, fakat merkezde bozukluk vardır. Bu hasar, seslerin algılanıp anlamlandırılıp onlara tepki verilmesini engellemektedir.

2.1.3.5 Psikolojik (Fonksiyonel/Organik Olmayan) İşitme Kaybı

Aniden meydana gelen bu tür kayıplarda, kişinin işitme yolu, sinirleri ve merkezinde herhangi bir sorun yoktur. Ancak birey, kendine bilinç kaçışı arar ve sesleri yadsıyarak duymamaya başlar. Bir tür ruh sağlığı bozukluğu olarak görülmektedir (Özsoy, 1981: 87).

2.2. İŞİTME ENGELLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

İşitme engeli, bireylerin konuşma ve dil gelişimini olumsuz etkiler. Bu olumsuzluk, onlarda okuma ve yazma gibi akademik becerilerle ilgili sorunlar oluşturur. İşitme engelli çocukların normal işiten çocuklara göre, bilişsel, dil-konuşma, sosyal ve duygusal gelişimleri farklılık gösterir.

2.2.1. Bilişsel Gelişim

Çevremizi algılama ve anlamaya yarayan zihinsel faaliyetler “biliş” terimini ortaya koyar. Bilişsel gelişimde dil, önemli bir rol oynar. İşitme engelli çocuklarda, işitsel girdinin yetersizliği ile bu gelişim sekteye uğrar. Çünkü işitenler, duydukları sese tepki verip çevreden bu tepkiye karşılık aldıkça nesneler, kavramlar zihinlerinde anlam kazanır. İşitme engellilerin nesne ve kavramları anlamlandırma becerilerindeki zorluklar, onların dil becerilerinin zayıflığından kaynaklanmaz. Çevreleriyle olan iletişim oranının düşük olması bilişsel açıdan onların yeterli düzeye gelememelerine neden olur. Oysaki işaret dilini bilen işitme engellilerin de kendilerine ait dünyaları bulunur. Bu dünyadaki iletişim eksikliği dikkatle ele alınması gereken bir konudur.

İşitme engelli çocuklar, işiten yaşlılarıyla aynı bilişsel gelişim aşamalarını izlerler. Öğrenme ile ilgili tecrübelerini, toplumla ve kişilerle iletişim kurarak kazanırlar. Ancak bilgileri edinirken işitsel yetersizlikten dolayı sesli uyarıcıları yeterince algılayıp anlayamazlar. Özellikle soyut kavramları öğrenmekte güçlük çekerler. Bunun sebebi, soyut kavramların görsel (yazı, resim) ve işitsel (söz, müzik) yollar dışında göstergelere dökülememesidir. İşitsel yetisi olmayan bir insanın soyut kavramlara ulaşmada kullanabileceği tek yol, yazı ve resimdir. İşitme engelli çocukların bilişsel gelişiminde karşılaşılan diğer problemler ise şunlardır (IEDEP, 2008: 5, Deretarla, 2000: 7, Akçamete, 2003: 332-333):

- İşitme engelliler, işiten yaşıtlarına göre dili yeterince kullanamadıklarından bilişsel açıdan yetersizlik görülebilir.
- Bu kişiler, üst biliş becerilerini kullanmada güçlük çekerler.
- Düşünme, sorgulama, akıl yürütme, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme, açıklama gibi becerilerde zorlanırlar.
- Soyut kavramları öğrenmede ve ifade etmede güçlük çekerler.
- İşiten yaşıtlarına oranla çevreyi anlamak için fazla çaba sarf ettiklerinden çabuk yorulurlar.
- İşitme kaybının tipine ve derecesine bağlı olarak uyarıcıları farklı düzeyde algırlar. Bu durum işleyen, kısa süreli ve uzun süreli bellekle ilgili sorunlara neden olur.
- Öğrendiklerini hatırlama süreleri oldukça kısadır.
- Bir konu üzerinde uzun süre odaklanamazlar. Dikkatleri çabuk dağılır.

2.2.2. Dil ve Konuşma Gelişimi

Farklı anlamlar içeren ancak birbiriyle ilişkili kavramlar, iletişim, dil ve konuşmadır. Dil, iletişim kurmada bir araç, konuşma da bu aracı iletme yolu olarak kabul edilebilir (Akçamete, 1993: 2). İşitme engelli birey, iletişimde sorun yaşayan kişidir. Bu nedenle bireyin eğitilmesi bu bilgi ışığında planlanmalıdır.

İşitme engelli bebekler de işiten akranlarıyla aynı dil gelişim aşamalarını takip ederler. İşiten bebekler, duyduklarını taklit ederek dili öğrenirler. Mırıldanma döneminde kendi seslerini işiterek dillerini geliştirirler. İşitme engelli bebekler ise, bu basamağı gerçekleştiremezler. Bu da dil gelişiminde farklılık ortaya çıkarmaktadır. İşitenlerin dil edinim süreçleri bulundukları kültüre ve dile göre şekillenir. Kişiler herhangi bir müdahale olmadan bir dili, ana dili olarak konuşmaya başlarlar. Bu olaya dil edinimi denir.

Dil edinim süreci; fonetik analiz, senteze dayalı semantik süreç ve iletişim olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama olan, fonetik analiz, “Ses dizelerinin ayrıştırılıp kelime ve kelime gruplarının tespit edilmesi”dir. İkinci aşama, senteze dayalı semantik süreç, “Analiz yoluyla tespit edilen dil birimlerinin eski bilgilerle karşılaştırılıp anlamlandırılması”dır. Üçüncü aşama, iletişim, “Senteze dayalı

semantik süreç sonunda elde edilen tümcelerle dış çevre arasında bağlantı kurmak”tır (Onan, 2013: 82).

İşitme kaybının tipi, derecesi, şekli, oluş yeri ve zamanına bağlı olarak dil edinimi gecikir. Orta derece işitme kaybı bulunan bireyler, sesleri tam olarak algılayamadıklarından konuşma ve anlamada hatalar yaparlar. Bu durum, konuşmanın anlaşılabilirliğini etkiler.

İşitme engelli bebeklerin dil edinim sürecini inceleyen çalışmalar ise iki önemli sonucu ortaya çıkarırlar. İlk olarak işitme engelli bebeklerin kendilerine özel jest ve mimiklerle konuşma sistemlerini ortaya çıkarmasıdır. İkincisi ise işitme engelli bebeklerin işiten çocuklarla anlam ve işlev açısından dil gelişimlerinin aynı olmasıdır (Johnson ve Glenda, 1988; Skarakis, Carol ve Pruning, 1977; Mykleubust, 1960;).

İşitme engelli çocuk için çevredeki her şey sadece görsel olarak bulunur. Ses, söz dizim, anlam konularını işitenlere oranla daha zor edinirler. Bunun sonucunda, duygu ve düşüncelerini yazıya dökmeye sorun yaşamaktadırlar. Kelime hazinelerinin yetersiz olması, dil bilgisi yapıları ve bilgi düzeyindeki yetersizlik, okuma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşamalarına yol açmaktadır.

Doğuştan işitme kaybı olan bir çocuğun dil öğrenimi aşamalarında işitme yetersizliği olan bir çocuktan daha çok güçlükler yaşamasının sebepleri,

- Ses çıkardıklarında yetersiz işitsel geribildirim almaları,
- Yetişkinlerden yetersiz sözel pekiştirme almaları,
- Yetişkin bir dil modelini yeterli olarak işitememelerine bağlanmaktadır (Hallahan ve Kaufmann, 1988’den akt. Akçamete, 2003: 335)

Bu durumda işitme kaybının erken teşhisi, ona uygun cihazın kullanımıyla dil ve konuşma gelişimindeki aksaklık giderilebilir. Ayrıca nitelik açısından oluşan farklılıklar özel eğitim programlarıyla ortadan kaldırılabilir.

2.2.3. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişimin temelini iletişim oluşturmaktadır. Sosyal etkileşim, en az iki birey arasındaki duygu ve düşüncelerin paylaşımıdır. “Konuşma dili kazanma güçlüğünden kaynaklanan iletişim engelleri, işitme yetersizliği olmayanlar tarafından sahip olunan sağırılık önyargısı ile birleşir ve öğrencinin psiko-sosyal gelişimi etkiler” (Avcıoğlu, 2013: 180). İşitme engelliler, çevrelerindeki insanların söylediklerini

anlamada ve onlara bir şeyler anlatmakta güçlük çekerler. Bu durum, onların duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. İşitme engelli çocuk duygu, düşünce ve isteklerini ifade edemediği zaman gergin ve sinirli davranışlar sergileyebilir. Toplumla iletişimde yaşadıkları deneyim yetersizliği, sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkiler.

Tüy Poyraz (1999) araştırmasında, 3-5 yaş arası işitme engelli ve işiten çocukları sosyal beceri-problem davranış yönünden karşılaştırmıştır. Sosyal beceri geliştikçe problem davranışların azaldığını belirlemiştir. Bundan dolayı, işitme engelli çocukların sosyal etkileşiminde okul ortamında kurulan ilişkilerin varlığı, bu çocukların gelişimi yönünden oldukça değerlidir. Çünkü öğrencinin öğretmeniyle kurduğu olumlu ilişki, onu engeline rağmen iletişim çabasına geçirir. İşitme engelli öğrenci, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle sosyal yaşam kurallarını, problem çözme becerisini ve ilişkiyi nasıl geliştirebileceğini öğrenir.

Sosyal ve duygusal gelişimde aile, önemli rol oynamaktadır. Özellikle “işiten” aileler sorunu erken fark ederler. Çocuklarına aşırı koruyucu bir tutum içine girerler. Bu aile-çocuk etkileşimini ve birbirlerine olan bağımlılığı da etkilemektedir. Ailelere çocukları ile ne tür iletişim kurmaları gerektiği hakkında eğitim verilebilir. Böylece çocuğun üzerindeki aşırı koruyucu tutumun önüne geçilerek çocuğun aile tarafından kabulü arttırılabilir.

İşitme engelli bireyler için sosyal farkındalığı oluşturabilmek önemlidir. Tek başına işitme kaybı, sosyal ve duygusal gelişimi belirleyici faktör değildir. İşiten toplumun da bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

2.3. İŞİTME ENGELLİLERİN KULLANDIĞI İLETİŞİM YAKLAŞIMLARI

İşitme engelli çocukların ana dili ediniminde, eğitimlerinde kullanılabilecek işitmeye-konuşmaya dayalı ve görsel sembollerden oluşan işarete dayalı iletişim yaklaşımları bulunmaktadır. İletişim yaklaşımları, işaret destekli ve işaret desteksiz eğitim yöntemleri olmak üzere ikiye ayrılır.

2.3.1. İşaret Destekli Eğitim Yöntemleri

2.3.1.1. İşaret Dili

Dünya çapında işitme engelliler kendisine özgü sözcük dağarcığı, söz dizimi ve ekleri olan işaret dilleri oluşturmuşlardır. “İşaret dili, temelinde el hareketleri ve şekillerine dayanan fakat bunların yanında yüz mimiklerinin, baş ve vücut hareketlerinin de kullanıldığı görsel bir dildir”(Aran ve Akarun, 2007: 1?).

Türklere ait olan sistem Türk işaret dili olarak adlandırılmaktadır. Türk işaret dili sözlüğü, işitme engelliler için tasarlanmıştır. Öncelikle Türk işaret dilinin sözcük dağarcığı, söz dizimi ve sistematığı hakkında çalışmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda “*Türk İşaret Dili Sözlüğü*” yayımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türk İşaret Dili Sözlüğü kullanılmaktadır. Bu sözlükte, 1986 kelime ve deyim yer almaktadır. Sözcüklerin anlam karşılıkları verilmemiştir. Kavramların işaret dilindeki karşılıkları, ellerin, parmakların aldığı biçimler ve hareketlerin yönü anlatılarak işaret dili öğretiminde kolaylık sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca her kelime için resim ve el biçimi kullanılmıştır. İşaret dili, kullanıcılarının gündelik hayatta en çok ve en yaygın olarak kullandıkları sözcüklerle oluşturulmuştur.

Doğuştan engelli olanların daha çok tercih ettiği, nesnelerin ve fikirlerin işaretlerle anlatıldığı görsel bir iletişim yöntemidir. Bu dili kullanmak için kişiler, dikkatlerini görmeye odakladıklarından dinlemeyi öğrenememektedirler. Ayrıca bu sebeple işitme engelliler için ana dil işaret dili halini alır. Konuşma dili ise ikinci bir dil (yabancı dil) olarak algılanmaktadır.

2.3.1.2. Parmak Alfabeti

Alfabedeki her harfe göre parmaklar biçime girer (Bkz. Şekil-2). Yazılı dili bilenler tarafından kullanılır. Görsel algılamamanın ön planda olduğu parmak alfabeti, sınırlı bir yöntemdir. Sözcükteki her harf tek tek parmaklarla işarete dönüşür. Bu da iletişim hızını azaltmaktadır. Çocuğun alfabe öğrenmesine kadar bu yöntem tercih edilir.



<http://www1.atwiki.com/isitmeengelliler/pages/36.html>

Şekil 2: Parmak Alfabeti

2.3.1.3. Tüm (Total) Yöntem:

Total yöntem, literatürde farklı tanımlarda bulunmaktadır. Tüm ve eş zamanlı iletişim yöntemi olarak adlandıran Avcıoğlu (2013: 193), “Sözel iletişim ve işaret dili bileşimi olan yöntem” şeklinde ifade etmiştir. İşaret ve sözel dil sisteminin bir arada kullanıldığı simultane, birleştirilmiş yöntem olarak da adlandırılır. Bütün bu verilerden yola çıkıldığında yöntemin bir araç olduğu ve amaçlarla bir ahenk içinde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için total yöntemde işaret dili, parmak alfabeti, işitme cihazları, okuma ve yazma ile dil öğretimi desteklenir. İşitme engellilerin heterojen yapısına uyumlu bireysel farklılıkları göz önüne alan bir yöntemdir. Bundan dolayı, işitme engelli kişinin eğitiminde ona uygun bir yöntemle iletişim sağlanabilir. Ancak yöntemin uygulanmasında sıkıntılar yaşandığı çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Polat, 1995, Akçamete, 2003). İşaret dilinin kendine ait yapısının konuşma diline aktarılamaması iletişim hızını yavaşlatmaktadır. Ayrıca bütün yöntemleri çok iyi bilen, öğrencinin gereksinimlerine göre ayarlayabilen, yetkin bir öğretmen tarafından uygulanması da gerekmektedir.

2.3.1.4. İki-Dil/İki Kültür Yöntemi (Bilingual Method)

Son zamanlarda dikkatleri üzerine çeken bu metot, total ve doğal-sözel işitsel yönetime tepki gösterir. Çok ileri derecede işitme kaybı olanların doğal-sözel işitsel yöntemle dil ve iletişim gereksinimlerini karşılayamadığı düşünülmektedir. Bu görüş, total ve iki dil/iki kültür yönteminin ortak düşüncesidir.

Polat’a göre (1995: 29), “İşitme kaybindan kaynaklı işitme engellilerin engelli olmadıkları, fakat kendilerine ait ayrı bir dil ve kimlikleri olan bir alt grup oldukları, dolayısıyla işitenlerden aşağıda bir konumda olmadıkları” düşüncesi yöntemin çıkış noktasını oluşturur.

Bu yöntem, işitme engellilerin işaret dilini ilk, konuşma dilinin okuma-yazma boyutunu ise ikinci dil olarak öğrenmeleri gerektiğini savunur. Böylece işaret dilini ilk olarak öğrenen birey, gördüğü her şeyi anlayabilecektir. Duygu, düşünce ve bilgilerini ifade edebilecektir. Bu durumda, birinci dilin yeterli düzeyde edinimi, ikinci dilin öğrenimini kolaylaştırır.

İşitme engelliler, ses duymadıkları için konuşma dilini algılayamazlar. Bundan dolayı, işitme engelli çocukların görme duyusu dil ediniminde önemli bir faktördür. İşaret dili, görsellikle dil kullanımına işlev katar ve iletişimi sağlar. Bu yöntemle, işiten akranlarının akademik başarı düzeyine işitme engellilerin yaklaşabildikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Easterbrooks ve Baker, 2002).

İki dil/iki kültür eğitim programları, işiten ve işitemeyen ebeveynlerin kültürünü, işaret dilini ve ana dili olarak her iki dilde öğrenci yeterliliğini geliştirmeyi amaçlar.

2.3.2. İşaret Desteksiz Eğitim Yöntemi

2.3.2.1. Doğal Sözel – İşitsel Yöntem

İşitme engelli çocuklara ana dilini edinme sürecinde işitme kanalını kullandırmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin hedefine ulaşabilmesi için erken teşhis ve erken eğitim oldukça önemlidir. Çünkü erken teşhisle işitme kaybı türü ve derecesine göre uygun cihaz kullanımı sağlanır. Cihaz kullanımının sürekliliği ve bakımı gereklidir. Bunun içinde ailenin erken eğitim sürecine katılımı ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Ancak Polat’a göre (1995: 26), “İşitme engellilere bu yöntem zengin alternatifler sunuyorsa da, yöntemin tüm işitme engelli bireyler, özellikle de çok ileri derecede

işitme kaybı olanlar ve sosyal olarak dezavantajlılar (örneğin düşük sosyo-ekonomik statüde olanlar) için uygulanabilir olup olmadığı açıklık kazanmış değildir.”

2.3.2.2. İşitsel Yöntem

Bu yöntem, işitme engelli çocuğun ses farkındalığını kazanabilmesi ve sesleri ayırt edebilmesini öğretmeyi amaçlar. İşitme cihazlarının öneminin büyük olduğu bu yöntemde, çocukla iletişimde sadece işitme duyusu kullanılır. “Dudak okuma, parmak alfabesi gibi yöntemler; dinleme becerisinin gelişimini engellediği düşüncesinden dolayı kullanılmaz” (MEGEP, 2010: 16). İşitme duyusunu geliştirici etkinlikler ve iletişim yöntemleri tercih edilir.

2.4. İŞİTME ENGELLİLERİN DİL EĞİTİMİ

İşitme kaybının dili anlama ve üretme üzerindeki etkisi büyüktür. İşitme engelliler genellikle işiten toplumun kullandığı konuşma dilinde yetersizdirler. Ancak iletişim kurma amacıyla jestlerini geliştirdikleri de bilinen bir gerçektir. Mykleubust (1960) çalışmasında, sağır çocukların jest sistemine ayrıntılı olarak sahip olduklarını belirtmiştir.

İşitme engellilerin dil eğitiminde, işitme kaybının gerçekleştiği yaş önemlidir. Dil edinmeden işitme kaybında uğrayanlar için konuşma dilini kazanmak güçtür. Babıldama dönemine işitme engelli bebek işitenlerle aynı zamanda girer (Polat, 1995; Akçamete, 2003). Ancak kendi babıldamalarını işitemedikleri ve yeterli geri bildirim alamadıkları için bir süre sonra bu eylemden vazgeçerler. Doğuştan işitme kaybına sahip olan çocuklara geri bildirimlerin ve sözlü pekiştireçlerin yetersizliği dil öğrenme güçlüğüne neden olur.

Yoshianogo-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl (1998) araştırmalarını, işitme kaybı 6. aydan önce ve sonra teşhis edilen işitme engelli çocuklarla gerçekleştirmiştir. Bunun sonucunda işitme kaybı 6. aydan önce teşhis edilip cihazlandırılan çocukların dil becerilerinin, 6. aydan sonra teşhis edilene göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan hafif ve orta derecede işitme kaybı olan bireyler, ağır işitenlere göre daha anlaşılır konuşurlar. Ancak seslerin tonunu, şiddetini, ritmini ayarlayamama gibi yetersizlikleri bulunmaktadır. Erken teşhisle uygun işitme cihazından

yararlanabilmesi sağlanan çocuklarda işitme engelinin dil üzerindeki olumsuz etkisi azaltılabilir. Bu konuda, aile eğitimi önem kazanmaktadır. Erken eğitimle anne-babanın bilinçlendirilmesi, onların çocuklara zamanında pekiştireç vermesi sağlanabilir. Böylece işitme engellilerin dil güçlüklerinin giderilmesinde daha etkili sonuçlar alınacaktır.

İşitme engellilerde dil gelişimi oldukça karmaşıktır. Konuşma dilinde seslere hâkim olma sorun değildir. Aynı zamanda bu seslerin oluşturduğu kurallarla sesleri kelimelere, kelimelerin cümlelere, cümlelerle düşüncelerin ifade edilebilmesi gerekmektedir. İşitme engelli çocukların ses düzeyinde yapılan çalışmaların çoğu sesleri üretebilme konusunda yoğunlaşmıştır (Turan ve Şipal, 2006). İşitme engelliler, sesleri çıkarırken tonlama, duraklama ve vurgulama gibi bütün olgularını çıkaramazlar. Kelime ortasındaki, sonundaki ünsüzleri ve heceleri düşürdükleri gözlenir. İşitme engelli çocuğun konuşmasının anlaşılır olabilmesi için ses bilim kurallarını edinebilmesi gerekmektedir.

İşitme engelli çocuklar, işitenlerle aynı semantik süreçlerden geçerler. Ancak anlam ilişkileri kurmada gecikmeler yaşarlar. Bunun sebebi, işitme engellilerin dille ilgili yaşantılarının eksik olmasıdır. İşiten çocuklar, anlam becerilerini destekleyecek birçok eğitici ve uyarıcı deneyim yaşarken işitme engelliler, bu süreçten yeterince faydalanamamaktadırlar.

Söz dizimi ve biçim bilgisinin işitme engellilerde gelişimine bakıldığında diğer alanlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dil, sistemli bir yapıdır ve kendine özgü kuralları vardır. İşitme engelli öğrencilerin bu kuralları öğrenip işlevsel hale getirmesi oldukça güçtür. Zarflar, edatlar, sıfatlar, eklerin yerinde kullanımı vb. işitme engellilerin kazanmakta zorlandıkları kavramlardır. Bunları bilmek, dili konuşmak için yeterli değildir. Tüfekçioğlu (1998a) bu konuda, dilin söz dizimindeki şeklini, kelimenin biçimi oluşturur. Anlam ve kullanım amacı bunu belirlemektedir.

İşiten yaşlılarıyla dil gelişimleri karşılaştırıldığında işitme engellilerin kelime hazinelerinin sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bazı ekleri, edatları, fiilleri kullanmayı unuttukları, kısa ve basit cümleler kurabildikleri, kelimelerin başka anlamlarını kavramakta ve soru-cevap ilişkisinde zorlandıkları belirlenmiştir (Deretarla, 2000; Clark, 2009; Akçamete, 2003; Erdiken, 2010).

İşitme engellilerin dil gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ortaya çıkan sorunlar benzerlik göstermektedir. Bu sorunların sebepleri,

işitme yetersizliği, dil gelişiminde gecikmeler gözlenmesi ve dille ilgili geçirilmesi gereken yaşantı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu noktada, uygulanacak özel eğitim programlarında dil gelişimini geliştirecek kazanımlar ve etkinlikler önem kazanmaktadır. Böylece, işitme engelliler hem çevreleriyle iletişim kurma hem de okuma yazma gibi akademik becerilerini geliştirebileceklerdir. Dil eğitimi, çeşitli kademelerde öğretim programlarıyla sağlanmaktadır. Dil becerilerini yeterli biçimde kullanamayan grubun okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesiyle iletişim kurabilmeleri sağlanabilir.

“İşitme engelli çocukların dilin temel özelliklerini işiten akranları gibi kazandıklarını kabul etmekle birlikte, okul programlarına işiten akranlarının dil becerileri düzeyinde katılamadıklarını belirtmektedirler” (Stahlman, 1986’dan akt. Akçamete, 1993: 3). Bu durum, işitme engellilerin dil gelişiminde nitelik açısından farklılıklar taşıdığını, dil becerilerinin yeterliliğinin uygun öğretim programlarıyla kazanabileceğini göstermektedir.

2.4.1. İşitme Engelliler İçin Hazırlanan ve Uygulanan Programlar

Özel eğitim belirli bir tarihe dayanmaktadır. İstanbul’da Avusturyalı Mösyö Grati’nin liderliğinde 1889 yılında Ticari Mektebi içinde dönemin önde gelen isimlerinden bazılarının sağır çocuklarının eğitimi için açılan “Sağırlar Okulu” ile başlatılmıştır (Enç, 1981; C. Girgin, 2003; Şahin, 2003). “Sağırlar Okulu” olarak ilk olma özelliğini taşıyan bu okul, 1951 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığının örgün hizmetler bölümüne devredilmiştir. Türkiye’de özel eğitimin başlaması, yaygınlaşması ve gelişmesi, yetersizlik gruplarına göre değişiklik göstermektedir (Cavkaytar, 2013: 18).

İşitme engellilerin eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar, belirli bir program çerçevesinde eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Özel eğitim hizmetlerini sunmada, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından organize edilen resmi özel eğitim kurumları; Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından planlanan özel eğitim kurumları olmak üzere iki uygulama bulunmaktadır.

Ortaokulda öğrenim gören işitme engellilerin eğitim gördükleri kurumlara bakıldığında uygulanan 31/5/2006 tarihli 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği'nde işitme yetersizliği olan bireyler için açılan okul ve kurumlar hakkındaki 38. maddenin 1.fıkrası (21/7/2012-28360) şu ifadeleri taşımaktadır:

“İşitme yetersizliği olan bireyler, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her tür ve kademedede kaynaştırma yoluyla eğitim alabilecekleri gibi bu bireyler için her tür ve kademedede, resmî ve özel gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim okul ve kurumu açılabilir. Bu bireylerin birinci 4 yıllık (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) eğitimlerini sürdürecekleri ilkokullar; ikinci 4 yıllık (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) eğitimlerini sürdürecekleri ortaokullar ile işitme ve ortopedik engellilerin eğitimlerini sürdürecekleri üçüncü 4 yıllık (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) özel eğitim meslek liseleri açılabilir.” (MEB, 2006).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bu okul, kurumlarda aynı tür ve kademedede öğrenim gören, yetersizliği olmayan öğrencilerin takip ettiği eğitim programı uygulanır (MEB, 2006: 38. Madde 2. Fıkrası a bendi).

2.4.1.1.Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

İşitme engelli bireylerin dili edinebilme ve iletişim becerileri geliştirebilmek için özel eğitime ihtiyaç duydukları aşikârdır. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı kullanılır. Bu programın amacı, kişinin yaşadığı sürece kullanabileceği dinleme, konuşma, dil, iletişim, okuma yazma ve matematik becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak sosyal hayata etkin katılım sağlamalarıdır (IEDEP, 2008: 3).

Programın hazırlanmasında, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un Ek 3. maddesi ile 24/07/2008 tarihli ve 5793 sayılı Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 25. Maddesi dayanak teşkil etmektedir. Program, her yaş düzeyine hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Programın genel amaçlarında bireylerin,

1. İşitme kalıntısını en üst düzeyde kullanmaları,
2. İşitsel algı becerilerini kullanarak yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerisi geliştirmeleri,
3. İletişim becerilerini geliştirerek günlük yaşamda kullanmaları,

4. Okuduğunu anlama ve okuma yazma becerilerini geliştirmeleri
5. Temel matematik becerilerini kazanmaları
6. Akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri, beklenmektedir.

İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı, kendisine uygun işitme cihazı kullanan, her yaş grubundan işitme engelli bireylerin nitelikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kişinin eğer ihtiyacı varsa, bu program içindeki birden fazla modülden eş zamanlı olarak yararlanabilir. Bu modüller arasında herhangi bir aşamalılık, birbirinin ön koşulu olma durumu bulunmamaktadır. Bu modüllerde yer alan kazanımların gerçekleşebilmesi için öğretme sürecinde belirtilen materyaller sağlanmalıdır. Bu programın en önemli şartı ise, işitme engelli bireylerin kendilerine uygun işitme cihazı kullanmasıdır.

İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı işitme engelli bireylerin programın genel amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak çeşitli modüller ve modüllere yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Her bir modülde bireylerde ulaşılması beklenen kazanımlar, içerik, açıklamalar ve ölçme değerlendirme bölümleri yer almaktadır. Modüller; işitme engelli bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenen İşitme Eğitimi, Dil Eğitimi, Sosyal İletişim, Okuma Yazma Anlama ve Matematik Modüllerini kapsamaktadır.

Programın amacına ulaşabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Öğrenme ve öğretme süreci planlanırken bireyin performans düzeyi, özellikleri ile öğrenme şekilleri dikkate alınmalıdır. Bu amaçla, bireysel farklılıkların dikkate alındığı söylenebilir.
- Engellilerin eğitiminde zaman yönetimi önemlidir. Bu sebeple, destek eğitim için kullanılan sürenin sonunda belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için zaman kullanımı en doğru şekilde planlanmalıdır.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem, araç gereç ve materyaller seçilmesidir.
- Programda yer alan etkinliklerin, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru aşamalı olarak hazırlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilmelidir.

- Çalışmalarda kullanılan dilin, uygulanan etkinliklerin bireyin yaşına ve özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Bireylerin günlük yaşamda etkili iletişim kurabilmesi için uygun ortamlar hazırlanmalı ve etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

IEDEP amaçlarının gerçekleştirilebilmesi eğitim ortamının özenle düzenlenmesini gerekli kılar. Bu ortamda bulunması gereken araç-gereç ve materyaller şu şekilde gruplanabilir (IEDEP, 2008: 14):

Duyuları geliştirmede kullanılan materyaller; takılıp sökülebilir oyuncaklar, bloklar, çeşitli boyutlarda ve renklerde boncuklar, pullar, sopalar, çiviler vb.

Tahmin etme ve problem çözme ile ilgili materyaller; çocukların büyük-küçük, şekil, renk, ağır, hafif tahminleri için kullanılan materyaller, birbirlerine geçme ve birleştirme materyalleri, çeşitli hacimleri tanıtmaya yarayan materyaller, resimler, eşleştirme kartları vb.

İşitsel ve görsel algıyı destekleyen eğitim materyalleri; sözcük, fiil, olay açıklayan değişik boydaki resimler, fotoğraflar, değişik sesleri ve çocuk şarkıları içeren kasetler, teyp, müzik aletleri, ses çıkaran oyuncaklar, bilgisayar destekli eğitim programları.

Konuşma ve dil gelişimini destekleyen materyaller; sembolik oyunda (evcilik oyunları, meslek oyunları vb.) kullanılan oyuncaklar, gerçek nesneler (ev eşyaları, giyecekler, yiyecekler vb.), resimler, sıralama kartları, resimli/resimsiz hikâye kitapları vb.

Kavram kazandırmada kullanılan materyaller; gerçek ev eşyaları, küpler, resim kartları, dominolar, rakam kartları, sayı boncukları, terazi, metre, paralar vb.

El becerilerini geliştirmede kullanılan materyaller; boya, mum, kil, hamur, seramik, kâğıt, karton vb.

Bu program kapsamında işitme engellilerin dil becerilerinin gelişiminde, dil, okuma-yazma ve anlama modülü kullanılmaktadır. Dil eğitimi modülünde amaç, dil becerilerini edinebilmektir. Modülün süresi 380 ders saatidir. Toplam da bu modül de 20 kazanım bulunmaktadır:

1. Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.
2. İsmine tepki verir.
3. Ritmik hece tekrarı yapar.
4. Konuşmalardaki değişik ses tonlamalarını fark eder.
5. Tek heceli sözcük kullanır.
6. Sözcük tekrarı yapar.
7. İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.
8. Cümle tekrarı yapar.
9. İki sözcüklü cümleler kurar.
10. Üç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.
11. Benzer ses özelliklerine sahip kelimeleri tanır.
12. Sorulara cevap verir.
13. Sorular sorar.
14. Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.
15. Dinlediği, gördüğü, yaşadığı ve izlediğini oluş sırasına göre anlatır.
16. Okuduğu metni oluş sırasına göre anlatır.
17. Duygularını ifade eder.
18. Ekleri yerinde kullanır.
19. Sözcük türlerini yerinde kullanır.
20. Cümle türlerini yerinde kullanır.

Kazanımlara bakıldığında, ses-sözcük-cümle öğretimi sıralaması bulunmaktadır. Modülün içeriği ise, konuşma çalışmaları, dilin kullanımı ve dilbilgisi kuralları olmak üzere üç ana maddeye ayrılmıştır.

Konuşma çalışmaları; ses üretimi, ismine tepki, tekrar çalışmaları ve ritim çalışmalarından oluşmaktadır.

Dilin kullanımını; anlama ve anlatma çalışmaları oluşturur. Dilbilgisini kuralları ise, ekler, sözcük türleri (isim, zamir, sıfat ve fiil), cümle türleri (basit, olumlu-olumsuz, emir, istek ve birleşik cümle) oluşturur. Ayrıca bu kazanımların nasıl uygulanacağına ve değerlendirileceğine ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Bu kazanımlar işitme engellilere verilirken, bireysel ve grup eğitimi şeklinde verilmektedir.

İşitme engellilerin sınırlı ve yavaş gelişen kelime hazineleri için bu modül anlama sürecini geliştirmeyi hedefler. Okuma yazma ve anlama becerileri modülünün amacı okuma, yazma ve anlama ile ilgili temel becerileri edindirebilmektir. Bu modülde toplam 26 kazanım bulunmaktadır:

1. Resimdeki hataları bulur.
2. Resimdeki eksikleri bulur.
3. Benzer nesne resimleri arasındaki farklılıkları bulur.
4. Nesne resimlerini isimlerine göre eşler.
5. Yazı araç gereçlerini tanıır.
6. El göz koordinasyonunu sağlar.
7. Temel çizgiler çizer.
8. Sesleri tanıır.
9. Sesleri yazar.
10. Seslerden yeni heceler oluşturur.
11. Heceleri okur.
12. Hecelerden yeni sözcükler oluşturur.
13. Sözcükleri okur.
14. Sözcüklerden yeni cümleler oluşturur.
15. Cümleleri okur.
16. Cümlelerden metin oluşturarak okur.

17. Metin okur.
18. Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verir.
19. Akıcı okur.
20. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
21. Okuduğunu özetler.
22. Okuduklarının ana fikrini söyler.
23. Serbest yazar.
24. Yazım kurallarına uygun yazar.
25. Düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.
26. Noktalama işaretlerini yerinde kullanır.

Okuma, Yazma ve Anlama Modülünde amaç, işitme engelli öğrencilere okuma, yazma ve anlama ile ilgili temel becerileri kazandırabilmektir. Modülün içeriğinde “Hazırlık”, “İlk Okuma Yazma”, “Okuma Yazma”, “Anlama” başlıkları bulunmaktadır. Hazırlık çalışmaları, yazmaya ve okumaya hazırlık başlıkları altında incelenmektedir. İlk okuma yazma; ses, hece, sözcük ve cümle olmak üzere dört kısma ayrılmaktadır. Okuma yazma; metin okuma, akıcı okuma ve okuduğuna dikkat etme basamaklarından oluşmaktadır. Anlama; okuduğunu anlama, soru-cevap çalışmaları ve özet çıkarmadan oluşmaktadır. Yazma kısmı ise, metin yazma, serbest yazma ve yazım kurallarından oluşmaktadır. Kazanımlar, görsel unsurları fark etme, seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden metinler yazabilmeyi hedefler. Daha sonra, anlam kurma ve yazım noktalama kurallarına dikkat etme becerisini kazandırmayı amaçlar.

Sonuç olarak, uygulanan bu eğitim programları genel eğitim programlarından farklıdır. Gürgür’ün (2001: 21) çalışmasında, “İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarının genel eğitim programlarından farklılaşmış olduğu ve dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin eğitim uygulamalarında sınırlı bilgi aldıkları, başarısız oldukları ve topluma uyumlarının zorlaştığı vurgulanmaktadır.” Bundan dolayı, dünyada ve Türkiye’de işitme engelliler için özel eğitim programlarının yerine genel eğitim programlarının yaygınlaştığı görülmektedir. Türkiye’de de işitme engellilerin dil

eğitimi, Türkçe dersleri aracılığıyla Türkçe Dersi Öğretim Programıyla gerçekleştirilmektedir.

2.4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi için uygulanan program 2005-2006 Türkçe Öğretim Programıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar”dan oluşmaktadır (MEB, 2006: 3).

Programda yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak, ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır (Coşkun, 2009). “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyini dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğunu benimsemiştir” (Özbay, 2006: 65).

Programda temel beceriler, ”Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik” olarak belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma” öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır(MEB,2006).

Türkçe dersi öğretim programı, 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar olmak üzere iki kademedede yayınlanmıştır. 1-5. sınıflarda programda belirlenen öğrenme alanları, dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu şeklindedir. 6-8. sınıflarda öğrenme alanları, dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dilbilgisi şeklindedir. Her öğrenme alanına ilişkin amaçlar ve kazanımları belirlenmiştir. Bu amaç ve kazanımlara ulaşmak, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve uygulanabilirliğini sağlamak için etkinlikler hazırlanmıştır.

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında (1-5. sınıflar), öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, söz

varlığını zenginleştirme, anlam kurma ve tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma amaçları belirlenmiştir (MEB, 2009). İşitme engelli öğrenciler için okuma becerisinde önemli olan amaç okuduğunu anlamadır. İşitme engelli bireyin okuduğunu anlamlandırabilmesinde sıkıntılar bulunmaktadır. Bu sıkıntıların tespiti için bu çalışmada okuduğunu anlama amacının kazanımları baz alınmıştır. Okuma becerisinin amacı olan okuduğunu anlama amacına ait kazanımlar şunlardır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
21. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
23. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
25. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

26. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
27. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
28. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
29. Okuduğunu özetler.
30. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.
31. Yazarın amacını belirler.
32. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
33. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
34. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
35. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
36. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
40. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
41. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
42. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında (6.-8. sınıflar), öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma amaçları belirlenmiştir (MEB, 2006). Okuma becerisinin amacı olan okuduğunu anlama amacına ait kazanımlar şunlardır:

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunu yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

İşitme engelli öğrencilere dil becerilerinin öğretiminde kullanılan bu öğretim programları, Türkçe dersini veren öğretmen tarafından uygulanmaktadır. Ancak işitme engelli öğrenci profili göz önüne alındığında bu kazanımların eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Öğrencilerin seviyesine göre yeniden yorumlanması ve düzenlenmesi gerekir. Bu amaçla, bu çalışmada işitme engelli öğrencinin sahip olması gereken kazanımlar uzman görüşüyle belirlenmiştir. Ölçme araçları buna göre geliştirilmiştir.

2.5. Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama

Eğitimde iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi, dilin doğru ve etkili kullanımına bağlıdır. Kaynak tarafından mesaj, uygun ses kodlarıyla alıcıya iletilir. Alıcıdan geri bildirim kaynağa doğru yol alır. Böylece iletişim gerçekleşmiş olur.

Okuma, bir çeşit iletişim biçimidir. Okuyucu, “alıcı” ve yazılı metin de “kaynak/verici” olarak düşünülebilir. Belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlayan okuma, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir (Onan, 2012: 156). Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan okuma, çeşitli duygu, düşünce, bilgi parçacıklarına ulaşmak ve kendini geliştirebilmek adına önem taşır.

“Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan yani metindeki sözcükler ya da tümceler bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek, sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak demektir” (Günay, 2001: 9).

Başta ilköğretim okulları olmak üzere hemen her kademede kişilere dil eğitimi verilmekte onların dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Balcı, 2013: 1). Böylece bilişsel becerileri etkili, verimli kullanmayı, bilgi üretiminin ve kullanımını kolaylaştırmak hedefler. Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilen bu eğitimin amacı, dil becerilerini, anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) olmak üzere öğrencilere kazandırmaktır. Bu süreç dil bilgisi öğretimiyle tamamlanmaktadır.

Güneş (2013: 2), ülkemizde son yıllarda dil öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşandığını, yeni Türkçe öğretim programında dille birlikte zihinsel becerileri geliştirmenin temel amaç olduğunu belirtmektedir. Türkçe öğretimi anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) dil becerilerini de geliştirir. Ancak Türkçe öğretiminin amacı, bu dil becerileriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesi beklenir. Bu süreç sonunda öğrencilerden Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim kurma ve bunu hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir.

İyi okuma, işitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimlerine olumlu biçimde etki eder (Deretarla, 2000). Bu beceride, harf, ses ve şekil arasında ilişki

kurulması gerekmektedir. Okuma, okunan kelimeleri ve bunların anlamlarını kavramaktır. İşitme duyusu, fizyolojik açıdan okuma eğitiminde diğer duyular kadar önemlidir. Bu sebeptendir ki işitme engelli öğrencilerde önemle geliştirilmesi gereken bir beceridir. Okuma, en aktif bilgi edinme yoludur. Okuma becerisi, işitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimlerini olumlu yönde geliştirir. Okuma, fizyolojik ve psikolojik süreçlerden oluşur.

Okuma, psikolojik bir süreçtir. Çünkü algılama ve düşünmede belirli bir olgunluğa erişmeden iyi bir okuma gerçekleşmez. Ana dilin doğru ve etkin kullanımı, okumanın temelini oluşturur. Bu ana dilini, kişi ilk olarak ailesinden sonra etkileşime girdiği çevreden öğrenir. 1. sınıfta okuma yazma öğretimi ile dil eğitimine başlanır. Aynı zamanda, okuma fizyolojik bir süreçtir. Görme organımız gözlerle okuma sırasındaki imgeler sinirler aracılığıyla beyne iletilir. Bu imgeler, beyinde algılanıp anlamlandırılır. İlköğretim Türkçe Öğretim Programında okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006: 6).”

Okuma, dil eğitiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Yalçın (2002: 44) bu konuyu, “Özellikle öğrencilerin başkasından yardım almadan kendi düzeyine uygun bir metni okuyup anlayabilme sürecine kavuşması 2 ay ilâ 2 yıl arasındaki bir süreçte gerçekleşmektedir” şeklinde tanımlamıştır. İyi bir okumada ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması oldukça önemlidir. Seslerin doğru tanınması ise işitme ve görmeyle yakından ilgilidir. Görme ve işitmeyle ilgili her sorun okuma becerilerinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir (Akyol, 2007: 15). İşiten çocuk, çevresinden gelen sesleri fark eder. Ahenkli bir düzen içinde olan sesleri algılar ve ona tepki verir. İşiten çocuk kontrollü bir biçimde bu sesleri karşılar ve onlara tepki verir. Zamanla bu seslere belirli anlamlar yüklemeye başlar. Böylece çocuğun kelime hazinesi gelişir ve belli bir birikime sahip olur. İşitmeyle dil edinimi sürecine başlar.

İşitme engelli öğrencilerde, işitme duyusunun eksikliği, dil ile ilgili yaşantıların az olması sebebiyle bu süreç uzayabilir. Erken teşhisle cihazlandırılmayan çocuk için okuma oldukça güç bir eylemdir. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Tüfekçioğlu, 1992, Gallaudet University, 1998, Girgin, 1999) işitme engelli çocukların örgün eğitimle okuma-yazmayı öğrenmeye başladıklarında gelişimleri işitenlerle aynı hızda olmamaktadır. Ancak işitme engelli çocukların çoğu yetersiz dil becerileriyle okula

başlamaktadırlar. Dil ile ilgili yaşantıların yetersiz oluşu okudukları metinleri anlamlandırmalarını engellemektedir. Çünkü yaşantılar ön bilgileri oluşturur. Bu da, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Okuma becerisinin amacına ulaşabilmesi için anlama ve anlamlandırılmasına ihtiyaç vardır. Okuma becerisi, ses kodlarının çözümlenip anlama dönüştüğü andan itibaren başlar.

Anlama, “görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimeden, sözden, davranıştan, olay, olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir (Karakuş, 2005: 91).” Bu özelliğiyle anlama, anlamlandırma süreci olan okumanın amacını oluşturmaktadır. Diğer öğrenme alanlarının ilerlemesine ve olumlu yönde gelişmesinde okuduğunu anlama becerisinin etkisi büyüktür.

Okuyucu, metin ve okuma ortamı, okuduğunu anlama sürecinin bileşenleridir. Bu süreçte okuyucu, işitme engelli çocuktur. İşitme engelli çocuğun dil ile ilgili yaşantıları, fonolojik, morfolojik, semantik, sentaktik ve pragmatik açıdan dile hakim oluşunu kapsamaktadır. Bir metin işitme engelli öğrenciye okutulurken hazırlanan ortam okuduğunu anlama becerisinde etkili olmaktadır. Ortam psikolojik, sosyal ve fiziki olarak üç kısımda incelenebilir.

Psikolojik süreci işitme engelli öğrencinin metin karşısında ne derece güdülendiğini, ilgisi, amacı ve ihtiyacına cevap vermesi belirlemektedir. Sosyal açıdan, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu oluşturmaktadır. İşitme engelli öğrenciler için fiziki ortam özenle hazırlanmalıdır. Seçilen metinler zengin görsellere desteklenmelidir. Güneş’e göre (2013: 216-217) bu faktörler okuduğunu anlama sürecini etkiler. Çünkü işitme engelli çocukların okudukları metinleri çözümlemeleri ve anlamaları için önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerine, söz dizimine ve kelime hazinesine uygun olması gerekmektedir.

İşitme engelli çocuklar bir metni okurken sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde tanıyamadıklarından anlama ile ilgili güçlükler yaşarlar. Bu güçlüğü'n nedeni, sözcükleri metinden ve cümleden ayrı olarak tek tek tanıma ve anlama çabasıdır. Diğer bir ifadeyle sözcük tanımaya yönlendirilen yoğun dikkat, metnin genelini anlama becerisini olumsuz yönde etkilemektedir” (Leslie ve Caldwell, 2006; Richek ve diğerleri, 2002’den akt. Karasu, 2011: 8).

Diğer taraftan işiten öğrenciler dil ile ilgili becerilerin büyük bir kısmını edinmiş durumdadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için gerekli olan sözdizimi ve sözcük bilgisi, konuşulanları bağlam içinde anlamlandırabilme gibi dilin alt yapısı özelliklerine sahiptir (İçden, 2003: 25). Okuduğunu anlama sürecinde metin üzerindeki anlama aşamaları, metni yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme şeklindedir (Balcı, 2013: 15).

Her metin türünün bir yapısı vardır. Bu süreçte, yapı, metni oluşturan parçaları planlı ve belirli kurallar çerçevesinde çözümlemede okuyucuya kaynaklık eder. Yazılı iletişim sürecinin gerçekleştiği metnin içeriğini anlama ve yorumlamada önemlidir. Okuduğunu anlama sürecinin son aşaması olan metni eleştirme üst düzey bir bilişsel beceridir. Okurun yazar tarafından iletilen mesajlara verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler, olumlu veya olumsuz olabilir (Balcı, 2013: 15; Tazebay, 2005: 17). İşitme engelli öğrenciler, çoğu zaman ilk aşamayı geçemediklerinden anlama süreci gerçekleşmemektedir. Bunun için izlenebilecek yol, metni kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlaşılmasını sağlamak olabilir. Göğüş, (1978: 71) bu konuda, kelime anlamlarının yanı sıra cümle ve paragraf anlamı, konu gibi metin yapısındaki farklı birimlerinde anlaşılması okuduğunu anlamayı tamamlayacağını vurgular. Okuduğunu anlama becerisi şu öğelerle açıklanabilir Okuduğunu anlama süreci, Irwin (2007'den akt. Karasu, 2011: 9)'e göre şu şekildedir:

- Cümlelerdeki düşünceleri anlama ve hatırlama (microprocesses),
- Cümleler arasında ilişki kurma (integrativeprocesses),
- Düşünceleri özetleme ve düzenleme (macroprocesses),
- Yazar tarafından iletilmek istenen düşünceyi anlamlandırma (elaborativeprocesses),
- Okuma amacına bağlı olarak okuyucunun okuduğunu ne kadar anladığının farkında olması (metacognitiveprocesses)

Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumanın temel özelliklerindendir (Akyol, 2007: 15).

Düşünmenin ve anlamının temelini kelimeler oluşturur. Öğrencinin okuduğunu anlamasında ve okuduklarını anlatabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme, kelimelerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, öğrenciye kelime kazandırma

çalışmaları; görsel materyallerden yararlanma, sözlük defteri oluşturma, sözlük ve yazım kılavuzu kullandırma, kelimenin yapısını inceleme, eş anlamlı kelimeleri bir arada verme, bir kavramla ilgili değişik kelimeleri türetme, bulmaca çözdürme vb. gibi etkinlikler uygulanarak eğitim zenginleştirilmelidir (Özbay, 2009: 63).

Okuduğundan anlam çıkarma becerisini sözcük dağarcığının sınırlılığı, sözcüklerin anlamını tahmin etmeye yönelik stratejilerin etkili kullanılamaması etkilemektedir (Karasu, 2011: 18). Türkçe dersinde yapılan okuma çalışmaları, öğrencilere çeşitli öğrenme yaşantıları sunar. Bu yaşantılar sonucu, bellekte depolanan birikim kelime hazinesini oluşturmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunmaktadır (Geers, Nicholas ve Moog, 2007; LaSasso, 1997). Araştırmaların sonuçlarına göre, işitme engelli bireyler okuduğunu anlamada kelime hazinesinin eksikliğinin olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmaktadırlar. İşitme engelli öğrencilerde kelime hazinesinin arttırılması, metin türleri ve metin yapılarının öğretilmesi anlama sürecini geliştirecektir.

İşitme engelli çocuk, okumayı öğrenirken harflerin yazımı ve harflerle kelime ve cümle oluşturmada zorlanmaktadırlar (Webster ve Ellawood, 1985). İşitme engelli öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için okudukları bilgiler ile önceki bilgileri arasında ilişki kurmalıdırlar. Ayrıca resimlerden-grafiklerden yararlanarak metindeki ipuçları değerlendirilmeli ve bunlar anlamı somutlaştırmak için kullanılmalıdır (Cerra, Tafe-Watts & Rose, 1997). Öğrencilerin okuma becerilerindeki başarısının, diğer derslerdeki başarısını da olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Özbay, 2009: 59).

İşitme engelli çocuklar da okumayı öğrenirken akranları gibi aynı öğrenme aşamalarından geçmektedirler. Fakat işitme engelli çocukların okumada yazıya aldanma eğiliminde oldukları ileri sürülmektedir. “Yazıya aldanma eğilimi, kelime tanıma ve cümle yapısıyla ilgili sorunlarla uğraşırken metnin genel anlamını kaybettikleri şeklinde açıklanmaktadır. Bu eğilim, dil gelişimlerinin yavaş olmasından da kaynaklanabilir. İşitme engelli öğrencilerin iyi ipuçları verildiği takdirde anlamı bulabileceği, anlayabileceği üstünde durularak işitme engelli çocukları "anlam" için okumaya alıştırmak, bunun için de özel bir eğitim uygulamak gerektiği vurgulanmaktadır (Banks, Gray, Fyfe, 1990'dan akt. Ü. Girgin, 1997: 4). Araştırmaların sonucunda (Schirmer, 2000; Ü. Girgin, 1997; Lewis, 1996; Robertson ve Flexer, 1993; Kargin ve Akçamete, 1991), işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin yavaş olmasından dolayı okuduğunu anlamada işiten yaşlılarından geri kaldıkları tespit edilmiştir. Ancak bu duruma onlarla

birlikte yapılan çalışmaların ve geçmiş yaşantılarının normal işiten yaşlılarından daha az olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir

İşitme engelli öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri yıllar geçtikçe ilerlemekte, işitme duyusunun eksikliği anlamayı etkilemektedir. Ancak eğitim ortamı uygun şekilde düzenlendiğinde ve işitme engelli çocuklara erken teşhisle uygun cihaz, destek eğitimi verildiği takdirde okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi sonuçlara ulaştığı vurgulanmaktadır (Ü. Girgin, 1997; Lewis; 1996; Simpson, Harrison ve Stuart; 1992).

İşitme engelli öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerine yönelik eksiklikler çeşitli metin çalışmalarıyla giderilebilir. Anlama zenginliğini sağlayacak çalışmalar sınıfta kullanılan okuma metinlerinin metin özelliklerinin değiştirilmesi, metinlerin sahnelenmesi veya örneklerden hareketle yeni metinler oluşturulmasıdır (Yıldız vd., 2006: 117-118). Okuduğunu anlama düzeyinin artırılması için göz atarak okuma, ana düşünceyi bulma; metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama; metindeki sebep-sonuç ilişkisini kavrama, olay sırasını ve verilen yönergeleri izleme ve okunanları hatırlama geliştirilmesi gereken becerilerdir (Harris ve Sipay, 1990: 587-598).

2.6. Yazılı Anlatım ve Yazma Becerisi

İşitme engelli bireylerin etkili bir iletişim aracı olarak kullandığı yazma, bir anlatma becerisidir. Bu beceri, “yazılı anlatım” terimi ile karşılanmış, yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında tanımlamalar yapılmıştır (Karatay, 2013: 21). Yazma, herhangi bir bilginin, görüşün kalıcılığını sağlayan, nesiller hakkında bize bilgi veren iletişim aracıdır. Yazma, kişilerin duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini ve yaşadıklarını dilin kuralları çerçevesinde yazıyla aktarmasıdır. Sözcükler, cümleler ve paragraflar arasında ilişki kurabilmek düşünmenin ürünüdür. Yazma becerisi, içten ya da dıştan kaynaklı sorunlar sebebiyle diğer becerilere göre daha yavaş gelişir veya yeteri kadar geliştirilemez.

İçten ve dıştan kaynaklı sorunların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları bulunur. Bilişsel boyutu, edinilen bilgilerin algılanması ve anlamlandırması oluşturmaktadır. Ne kadar anlamlandırıldığını belirlemek için öğretmen tarafından dönüt, düzeltme ve değerlendirme yapılır. Duyuşsal kısımda, yazının güzelliği, okunaklılığı, akıcılığı ve anlaşılabilirliği. Psikomotor bölümde ise, kalem kullanma,

defter, kağıt ve yazmada kullanılan kas hareketlerinin iş birliğini kapsar.

İşitme engelli bireylere Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırılırken düşünme biçimlerinin de gelişeceği göz ardı edilmemelidir. Yazma becerisi kuralları, öğrenciye planlı ve sistematik bir düşünme biçimi kazandırabilir. Böylelikle işitme engelli birey, tasarladığı düşünceleri yazıya aktarırken bilgileri zihinsel işleminden geçirecektir.

İşitme yetersizliği sebebiyle, konuşma ve yazma becerileri olumsuz etkilenen işitme engelli çocuklar, uygun eğitim yaşantıları sağlandığında, yazının bir mesaj içerdiğini ve bunun kişiye göre değişebildiğinin farkını anlayabilirler. Yazılı anlatım yoluyla iletişimin gerçekleşebilmesi için yazının anlamlı, tutarlı içeriğe ve düzene sahip olması gerekir. Yazılı anlatım, düşüncelerin uygun seçilen sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir (Isaacson ve Luckner, 1988, 138; Girgin ve Karasu, 2007: 147).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazılı anlatım, bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Bu beceri, geliş güzel biçimde değil; planlı bir süreç içinde öğrenciyle gerçekleşen anlamlı etkinliklerle kazandırılabilir. İşitme engelli öğrencilerin yapılan araştırmalara bakıldığında yazılı anlatımlarında görülen zorluklar (Erdiken, 2010: 85-86) şu şekilde maddelenebilir:

- İçerik ve dil bilgisi özelliği bakımından, işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar gösterme (Yoshinaga, vd., 1985: 87),
- İçeriği yeterince geliştirememe (Gormley, vd., 1987:163),
- Konuyla ilgisiz yazma (Gormley, vd., 1987:163, Isaacson, vd. 1988: 10),
- Düzenleme özelliği bakımından, yazının bütünlüğüne daha az dikkat etme (Gormley, vd., 1987:163),
- Sözcük dağarcığı özelliği bakımından, sınırlı sayıdaki sözcüklerle basit yapıları cümleler kullanma (Kretschmer, vd. 1978, 139; Yoshinaga, vd., 1985: 86),
- Özne ve yüklemlerde eksiltme ile sözcükler arasında anlam tutarsızlıklarıyla yazma (Russel vd., 1976, 161),
- Sözcük ve kavramların anlamlarını bilmelerine rağmen, bağlaç, fiil, zamir ve soru biçimlerini kullanma ve olumsuz cümle yazma becerisi (Myklebust,

1973'den akt. Arnold, 1978: 198),

- Harf eksiltme, sözcüğü uygun yerde kullanmam, harf ekleme davranışında bulunma (Arnold, 1978: 198),
- Eklerin kullanımında hata yapma (Isaacson, vd., 1990: 230),
- Yazım özelliği bakımından genellikle noktalama işaretleri büyük harf kullanımında hata yapma(Isaacson, vd., 1990:230).

Yazma becerisi, birçok yönden iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004: 55). Gersten ve Baker (2001) bu konuda, iyi yazan öğrencilerin; gerekli sözel becerilere, düşünceyi organize etme becerisine, o an ki düşüncelerini belli bir düzene göre yazma kabiliyetine, uygun bir bilgi alt yapısına ve yazma sürecinde kendilerine rehberlik edecek kendini izleme stratejilerini kullanma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çocuğun yazma becerisi geliştikçe düşüncelerini düzenleme, bilgiyi transfer etme gibi beceriler de kendiliğinden gelişecektir. Akyol'a (2006: 93) göre de, "Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır ve bu durum daha üst düzey yazılı anlatımların ortaya çıkmasını sağlar".

Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin eğitimleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yatılı ve gündüzlü eğitim veren işitme engelliler okullarında gerçekleştirilmektedir. İşitme engelliler okullarında; sözlü iletişim uygulaması benimsemekle beraber, sözlü iletişim yöntemi başarılı bir şekilde uygulamaya aktarılamamış, öğrencilere sözel iletişim becerileri yeterli düzeyde kazandırılmamıştır (Özsoy, 1979: 2). Yazma becerisinin öğretimi, birinci ve ikinci dil öğretimiyle birbirine benzer yanları bulunmaktadır. Araştırmacılar, işitme engellilerin ve ikinci dil öğrenenlerin yazılı anlatım becerilerinin benzerlik gösterdiğini belirtmektedirler (Bachner, Albertini ve Samar ve Metz, 1992: 301) .

Birey, yeni bir bütün oluşturabilmek, bir başka deyişle özgün bir metin üretebilmek için araştırmak, düşünmek, düşündüklerini ilişkilendirmek ve bunları özgün bir kurgu içinde ortaya koymak durumundadır. Dolayısıyla nitelikli bir yazılı anlatım için, dil kullanıcısının yazma ile ilgili aşağıda belirtilen bazı temel yeterlilikleri edinmiş olması gerekir (Hamzadayı, 2010: 34; Bağcı, 2013: 88-89; Karatay, 2013: 24-25):

- Yazıda kullanılan harfler ve sembolleri okunur bir şekilde yazmalı,
- Noktalama, imla ve dil bilgisi kurallarını pragmatik düzeyde uygulayabilmeli,
- Yazılı anlatımda plan yapabilme becerisine sahip olmalı,
- Metin içinde sözcük, cümle ve paragrafların kullanımını bilmeli ve uygulayabilmeli,
- Tutarlı ve anlamlı bir metnin nasıl oluşturulacağı hakkında bilgi sahibi olmalı,
- Metin ve metin türlerini kavramış olmalıdır.

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında yazılı anlatım, bireyin kendini doğru, amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak ifade edilmektedir. Programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 7). Bu hedefler doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin başarılı ve etkili bir yazı yazabilmesinde dilin yapı taşları olan kelimelerin anlamlı ve düzenli bir biçimde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragraflarında türe göre metinlere dönüştürebilmesi gerekmektedir. Bunun için yazılı anlatım konu, plan, kelime, cümle ve paragraf gibi unsurlar kullanılarak oluşturulması gerekmektedir (Bağcı, 2013; Coşkun, 2011; Karatay, 2013; Şentürk, 2009; Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Karaalioğlu, 2009; Raimes, 1983).

2.6.1. Yazılı Anlatımda Konu

Bir yazıda türü ne olursa olsun üzerinde durulan ifadeler konuyu oluşturur. Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır (Kantemir, 1991: 139). Bir yazıda konuyla ilgili düşüncelerini ifade etmek için bazı nedenlere sahip olmak gerekir. “Bu nedenler nereden kaynaklanırsa kaynaklansın önemli olan ele alınacak konuyla insanın ilgilenmesi, o konuyu düşünmesi, o konu hakkında bilgi sahibi olması ve konuyu hissetmesidir ” (Tekşan, 2001: 32).

Öğrenci hangi kademedeki ve düzeyde olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği öğrencilerde yazma isteği uyandırmada olumlu etki yapacaktır (Bağcı, 2013: 93). İşitme engellilere Türkçe öğretiminde yazılı anlatım

çalışmasında doğru konuyu seçebilmek önemlidir. Çünkü öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilen çalışmaları yaparak motivasyonlarını yüksek tutabilirler. Bunu sağlayabilmek için de çocukların hoşlanmadıkları, üstelik onlara faydası olmayan mekanik çalışmalardan ve gereksiz tekrarlardan sakınılması gerekir (Öz, 2001: 4). İşitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede seçilecek konular, güncel, açık, somut ve anlaşılır olmalıdır.

2.6.2.Yazılı Anlatımda Plan

Düzenleme, düzenleyiş ve tertip olarak da adlandırılan plan, oluşturulacak yazının iskeletini oluşturur. Yazı öncesinde yazılacak konu hakkında düşüncelerin oluşturulması ve düzenlenmesidir (Isaacson vd., 1990: 141).

Tutarlı ve anlamlı bir yazının oluşturulmasında önemlidir. Sadece içerik açısından düzenleme değildir. Hem yazının iç yapısında hem de dış yapısında olması gereken bir özelliktir.

Yazılı anlatımın iç yapısında plan, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan cümlelerle içeriğin düzenlenmesidir. Bu yazıdaki düşünce ve söz tekrarlarını önler, yazmayı çabuklaştırır. “Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur. Yazılı anlatım planı, anlatımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun düşecek fikirler, bakış açısına uygun olarak mantık ve önem sırasında göre dizilir.” (Bağcı, 2013: 96-97).

Plan dış yapıda; kâğıt düzeni, imla ve noktalama kurallarına uygun yazmayla gerçekleşir. Çok güzel tasarlanmış ve etkili ifade edilmiş duygu ve düşünceler, kâğıdın düzensizliği ve yazının okunaksızlığı hatta noktalama ve imla yanlışlıkları yüzünden okuyucunun ilgisini çekmeyebilir (Bağcı, 2013: 100).

Yazılı anlatımda planın iç yapı ve dış yapı olarak öğrencilere anlatılması ve bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Türkçe öğretim programlarında dış ve iç yapıyla ilgili yapılacak etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin öğrencilere anlatılması ve becerilerin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

2.6.3. Yazılı Anlatımda Kelime

Kelime, dili bütün yönleriyle kapsayan yazı ve konuşma dilinin temelini oluşturur. Sözlü ve yazılı anlatımın en küçük anlamlı birimi kelimedir. “Manası veya gramer vazifesi bulunan tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu”dur (Ergin, 1986: 56). Somut veya soyut kavramlar arasında ilişki kuran, aynı dili konuşan insanlar arasında belli kavramları yansıtan düşünce ürünüdür. Kelimenin tanımlarına bakıldığında, seslerden oluşan bu birimin anlam özelliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Onan (2012: 132), bütün bu özellikleri içine alarak kelime, “...temel anlamın dışında, içinde bulunulan bağlam çerçevesinde, kişinin zihninde farklı anlamlar oluşturabilen, cümle içerisinde belli bir görevi yerine getiren, görsel (biçim) ve işitsel (işitim simgesi) niteliğe sahip, her yönden üzerinde uzlaşım sağlanmış bir dil birimidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Kelimeler, bireyin diline ne kadar hâkim olduğunun göstergesidir. Duygu, düşünceler ve nesnelerin karşılığını bulduğu yer dildir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır ya da tamamlar (Aksan, 1978: 23). Yazılı anlatımlarda kelimeleri anlamlarına göre yerinde kullanmak önemlidir. Bağcı, (2013: 101) bu düşünceyi, “...yazılı anlatımlarda yapılan dil yanlışlıklarının büyük bir kısmı, kelimelerin, deyimlerin ve diğer kelime gruplarının taşıdıkları anlamlara ve vazifelerine dikkat edilmeden rastgele kullanılmasından kaynaklanmaktadır.” ifadesiyle desteklemektedir.

Yazılı anlatıma somutluk katan kelimelerin seçimi, kelime hazinesinin genişliği ve doğru yerde kullanılabilmesi ile yakından ilişkilidir. Kelimelerin anlam, yapı ve görevlerini bilerek kullanmak yazının etkililiğini arttıran unsurlardandır. Bunun için işitme engelli öğrencilere Türkçe derslerinde kelime kullanma becerisi kazandırmak için öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Türkçe öğretim programında kelime öğretimi ile ilgili kazanımlardan bazıları şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2006: 143-146):

- Kelimleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- İfadeyi zenginleştirmek için kelimelerin değişik anlam özelliklerinden yararlanır.
- Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

- Kalıplaşmış sözler, tekerlemeler ve söz uyumlarından yararlanılır.
- Kelimeler arasında yakın anlam, zıt anlam eş anlam vb. ilişkileri kurar.

2.6.4. Yazılı Anlatımda Cümle

Cümleler, kelimelerin anlamlı ve sözdizimi kurallarına uygun bir şekilde kullanılan sözcükler dizisidir. Yazılı anlatımdaki başarının önemli bir parçası konuya uygun cümle kullanımıdır. “İyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazı ya da iyi paragraflardan oluştuğuna göre cümlelerin anlatımdaki önemi kendiliğinden çıkmaktadır” (Tansel, 1987: 68). Doğru ve anlamlı bir cümlelerin taşıması gereken özellikler; duruluk, açıklık, dilbilgisi kurallarına uygunluk, yalınlık, akıcılık ve çeşitlilik (Özdemir, 2008; Bağcı, 2013).

İyi bir cümle, *dilbilgisi kurallarına uygun olarak* kelimelerin anlamlı ve kurallı bir biçimde kullanılmasıyla oluşmaktadır. *Duru* bir cümle, tekrara düşülmeden doğru ve az kelime kullanılarak oluşturulabilir. Okuyucular tarafından kolaylıkla anlaşılabilen bir cümle *açık* bir ifadeye sahiptir. *Yalınlık*, cümlede mecazlı anlatımlardan kaçınılması ve kelimelerin gerçek anlamları kullanılmasıdır. Kelimelerin ahenkli bir biçimde seçerek oluşturulan cümle *akıcılık* özelliğini taşımaktadır. Cümleler, aynı anlamda benzerlikler göstererek farklı yapı ve kuruluşlarla *çeşitlilikler* göstermelidir.

2.6.5. Yazılı Anlatımda Paragraf

Düşünce birimi olan paragraf Latince “para” *bölüm* ve “graf” *yazı* birleşmesiyle oluşan *yazının bölümleri* anlamına gelmektedir (Bağcı, 2013; Özdemir, 2008; Bilgin, 2006; Akbayır, 2003; Çatıkkaş, 2001). Paragraf, duyguların ve düşüncelerin bir yönüyle açıklandığı anlatım birimidir. Bir düşüncüyü ifade eden tek bir cümleden oluşabileceği gibi birden fazla cümleden de oluşabilir. Buradaki amaç, bir ana fikir veya yardımcı fikirlerin işlendiği cümleleri ayrı ayrı ve düzenli biçimde oluşturulmasıdır.

Paragrafı oluşturan cümleler gelişigüzel seçilmemeli, anlamlı ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanılmalıdır. Cümleler arasında anlam birliğinin olması gerektiği gibi iyi bir yazı da paragraflar arasında da aynı düzen sağlanmalıdır. Cümleler arasındaki dil ve düşünce geçişlerini sağlamak için şu adımlar uygulanabilir (Özdemir ve Binyazar, 1998: 130):

- Bir önceki cümlede geçen sözcük ya da sözcük öbeği bir sonraki cümlede tekrarlanır.
- Bir cümlede geçen kavram ya da sözlerin yerine onları karşılayan zamirler kullanılır.
- Cümle başı bağlaçlarından (ama, fakat, çünkü, sanki, yeter ki, oysa ki vb.) yararlanılır.
- Aynı düşünceyi değişik biçimde söyleme yoluna gidilir.

Bir paragraf giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşurken, dış yapı olarak her paragraf satır başından başlamalıdır. Giriş cümlesi, paragrafın ana düşüncesini taşıyan ve konunun belli edildiği cümledir. Bir veya birden fazla olabilir. Gelişme cümleleri, yardımcı fikirleri besleyen konunun anlatım yollarıyla geliştirildiği kısımdır. Sonuç cümlesi ise, konuyla ilgili duyguların ve düşüncelerin kuvvetle vurgulandığı son bölümdür.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Siegel ve Allık (1973) araştırmasında, farkı yaş gruplarındaki çocuklara görsel ve işitsel uyarıcılar vermiştir. Bu uyarıcıların ardından art arda hatırlama yapmaları istenmiştir. Bunun sonucunda görsel uyarıcılardaki hatırlama oranı, işitsel uyarıcılara göre sabit ve daha yüksek bulunmuştur.

Tuncay (1980), işitme engelinin yazılı anlatım üzerinde etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ankara Sağırılar Okulunda ve normal ilkokullarda bu kuruma bağlı Sağırılar Özel Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini belirlerken araştırmacı tarafından 10 özellik ölçüt koyularak değerlendirilmiştir. Bu özellikleri, “Okunaklılık, bütünlük, akıcılık, büyük harflere dikkat etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, imla kurallarına uyma, dilbilgisi kurallarına uyma, paragraf yapma, cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma” olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin % 57.66’sının yazılı anlatım düzeyi ileri derecede yetersiz, % 25.61’inin ise orta olarak bulunmuştur. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Ancak yatılı olan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri; gündüzlü olarak öğrenim gören öğrencilerden daha iyi bir dağılım gösterdiği belirtilmiştir.

Gormley, (1981) çalışmasında ortaokulda öğrenim gören kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli bir öğrenciyle yazı öncesi, yazma, düzeltme, tekrar yazma çalışmalarının bulunduğu yazma kurslarında bir yıl süreyle bulunmuştur. Sonuç olarak, işitme engelli öğrencinin kendinde hâlihazırda bulunan yazma becerilerini geliştirdiğini, doğru ve etkili yazılı ürün çıkarabildiğini tespit etmiştir.

Yoshinaga-Itano ve Snyder (1985) araştırmalarını, yazılı anlatımın içerik ve dilbilgisi özelliklerini 10-15 yaşlarındaki 49 işitme engelli ve işiten öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, içerik ve dilbilgisi özellikleri bakımından işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşla birlikte dil bilgisel analizler gelişme göstermektedir.

Erdiken (1996), Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde, işbirliği gözlem yöntemi uygulanan grup ve anlatım yöntemi uygulanan grubun, yazılı anlatım becerilerinin gelişimini, deneysel model ile karşılaştırmıştır. Bu öğrenciler, yansız atanmış olup, deney grubunda 12 işitme engelli öğrenci ile işbirliği gözlem, kontrol grubunda; 12 işitme engelli öğrenciyle anlatım yöntemi, ikişer saatlik dört çalışma ile gerçekleşmiştir. Araştırma bulgularına göre, işbirliği-gözlem yöntemi uygulanan grubun içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, dil bilgisi, noktalama-yazım özellikleri ve bu özelliklerin toplamı olan yazılı anlatım becerisi bakımından ön test – son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlatım yöntemi uygulanan grubun ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlatım yöntemi ile çalışan öğrencilerin ön test - son test puanları arasında, son test lehine; sözcük dağarcığı, dilbilgisi, noktalama-yazım puanları bakımından farklılık olmamıştır. Doğal işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ve işbirliği-gözlem yöntemi ile yazılı anlatım çalışması yapan lise düzeyindeki işitme engelli öğrenciler, özellikle sözcük dağarcığı, düzenleme özelliklerinde ve toplam puanlar bakımından olumlu yönde ve önemli derecede yazılı anlatımlarını geliştirebilmektedirler.

Ü. Girgin (1987) araştırmasında, 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 belirlemeyi amaçlamıştır. Sözcük-sözcük, sözcük-resim, resim-sözcük/resim-cümle, cümle-resim eşleştirme ve metin-soru/yanıt şeklindeki beş bölümden oluşan bir araç kullanılarak öğrencilerden sesletimi istenmiştir. İşitme engelli

öğrencinin sesletim ile anlama başarısı arasındaki ilişki olabileceği gözlenmiş, ancak çocuğun sesletebildiği sözcükleri anlamadıkları da gözlenmiştir. Bu durum, dil bilgisel öğelerin farkında olmadığını ya da yeterince etkili kullanmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Güneri (1987), okuma metnine göre okuma düzeylerini okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Okuduğunu anlama puanları açısından sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığını, cinsiyetler arasında ise anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Robertson- Flexer (1993) araştırmasında, işitsel- sözel iletişim yöntemi kullanan 37 işitme engelli ilkokul öğrencisinin ailesi ile öğrencilerin okuma davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapmışlardır. Okumaya başlama yaşı ortalama 5.3 olan bu öğrencilerin, normal işiten çocuklar kadar iyi oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin ailelerinden daha iyi okudukları tespit edilmiştir.

Wilson ve Hyde (1997) araştırmasında, 8-13 yaş gurubunda 16 ileri derece işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmiştir. Öğrenciler okuma seviyelerine göre iki gruba ayrılmıştır. Çalışma için her gruba ikişer kitap olmak üzere 4 kitap seçilmiştir. Kitapların boyut, yazı puntosu, her sayfadaki cümle sayısı, resimler ve resimle ilgili cümlelerin yeri, kelime sayısı, yaş ve ilgi açısından uygun olması sağlanmıştır. Okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için Rosenshine'ın kavrayış testindeki kriterlere göre, hikâyedeki olay sırasını fark etme, ana fikri belirleme, detayları hatırlama, yorum yapma, neden-sonuç ilişkisi, hikâye parçalarını karşılaştırma olmak üzere 6 soru hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin resimli kitapları tercih ettikleri bu kitaplardaki ayrıntıyı daha çok hatırlayabildikleri saptanmıştır. Ayrıca bu kitaplarda öğrencilerin kelimeleri fark etmeleri, olayları hatırlamaları, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri daha kolay olduğu belirlenmiştir.

Ü. Girgin (1997), “Eskişehir İli İlkokulları 4 ve 5. sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, Eskişehir işitme engelliler okulu, İÇEM ve ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını çözümleme ve anlama düzeylerine göre

öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı belirlenmiştir. Çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan okuma-anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle, işitme kaybı, zekâ düzeyleri, okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik durumları ve takvim yaşı bakımından aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç farklılık çıkmamıştır.

Deretarla (2000), “Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin resimli/resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerini inceleme amacıyla yapılmıştır. Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, resimli/resimsiz olarak iki şekilde hazırlanmış bir masal kitabı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, masaldaki ana kahramanlar normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin tümünün geri anlatımında en yüksek oranda yer almıştır. Masalda olaylar yönünden bakıldığında, normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında en yüksek oranda giriş, gelişme ve sonuç bölümündeki 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.

Schrimer, (2000) araştırmasında, Mr. Schaefer ve Kurt’un işitme engelli öğrencilerle yaptığı yazma çalışma gruplarına katıldı. Dil deneyimi yaklaşımı kapsamında iki yıl süreyle Mr.Schaefer okul öncesi ve Kurt 14 yaş işitme engelli öğrencilerle çalıştılar. Bu gruptaki öğrencilere yazma süreci öğretmen rehberliğinde

adım adım takip edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilere gerekli dönütler de verilmiştir. Böylece işitme engelli öğrencilerin, yazma için amaçlarını ve sorumluluklarını belirleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca bu süre sonucunda öğrenciler başarılı yazılı anlatım ürünleri de ortaya koyabilmişlerdir.

Gürgür (2001), ilköğretim programın uygulandığı öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. İşitme engelliler okulunda uygulanan ilköğretim programının işitme engelli öğrencilere olduğu gibi uygulanmasının başarısız sonuçlar vereceğini, programın öğrenci düzeylerine uygulanarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Karşılaşılan sorunların başında, eğitim araç gereçlerinin eksik ve yetersiz oluşu, eğitim ortamlarının yetersizliği ve okul yöneticilerinin özel eğitim alanında da yetişmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşlarından, ailelerden, okul yönetiminden, üniversitelerden ve Milli Eğitim Bakanlığından çeşitli beklentileri ortaya çıkmıştır.

İçden (2003), “Üniversite Hazırlık Sınıfı İşitme Engelli Öğrencilerinin Okuma Sonrası Soruları Yanıtlamalarında “Soru-Yanıt İlişkileri” Stratejisinin Kullanımı” adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulunda mesleki eğitim alacak hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerine okudukları metinlerden sonra sorulan soruların yanıtlanmasında, soru yanıt ilişkileri stratejisinin öğretilmesinin sorulara yanıt verme düzeylerini nasıl etkilediği, işitme engelinin derecesi ve geldiği eğitim ortamı ile yapılan strateji eğitimindeki başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Soru Yanıt ilişkileri stratejisinin öğretiminin, işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası sorulan soruları yanıtlama düzeylerini belirlemek üzere 28 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri strateji öğretimi öncesi ve sonrası okunan metinle ilgili, Soru Yanıt ilişkileri stratejisini oluşturan üç tür soruya verdikleri yanıtları değerlendirmek için sorular zorluk derecesine göre puanlanmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencileriyle yapılan okuma sonrası soruları yazılı soruların yanıtlanma düzeylerini arttırmaya yönelik olarak yapılan çalışmada; soru-yanıt ilişkileri stratejisini oluşturan farklı soru türleri ve bu farklı türdeki soruların nasıl yanıtlanacağını öğretmesi sonucunda, öğrencilerin soruları yanıtlama düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Schley ve Albertini (2005) araştırmasında NTID yazma testi, Sağırlar İçin Ulusal Teknik Enstitüsü tarafından liseye giren işitme engellilerin yazma becerilerini ölçmek ve yazma kurslarına uygun yerleştirmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmada, 2001 yılında üniversiteye giren 236 öğrencinin yazma puanları değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin doğası, kontrolü ve geçerlilik tanımlamaları ışığında benzeri testlerin kullanılmasının etkisi tartışılmıştır.

Karasu (2007), araştırmasında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 25 işitme engelli öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyini incelemiştir. İşitme kaybı ortalaması, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, işitme cihazı kullanımı süresi, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, takvim yaşı ve sosyo-ekonomik düzey özelliklerinin yazma becerisi düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce her öğrenci ile tek resim bakılmış ve alınan yazı örnekleri ile ilgili bulgulara bakıldığında, yazılı anlatım başarı değerlendirmesi ile okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkinin düşük olduğu, işitme kaybı ortalaması ve işitme cihazı kullanımına başlama yaşının yazılı anlatım puanı üzerindeki değişimin %81'ini açıkladığı ve yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Ayata Baran (2007) araştırmasında, ilköğretim 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden 22 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde, öğrencilerin işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanma süresi, takvim yaşı ve sınıf özelliklerinin etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, araştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin olarak geliştirmiş oldukları şemaların eksik olduğu sonucuna varılmıştır.

Can (2009) araştırmasında işitme kayıplı Türk çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini izleyerek, teşhis zamanının, cihaz kullanım süresinin ve cihaz modelinin dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini ölçmek için Okul Öncesi Dil Ölçeği-4 (PLS4) testi üç ay ara ile iki kez uygulanmış ve işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici dil yaşlarının kronolojik yaşlarından geri olduğu saptanmıştır. Ancak 3 ay sonra test ikinci kez uygulandığında çocukların alıcı ve ifade edici dilinde istatistiksel açıdan bir gelişme olduğu kaydedilmiştir. Cihaz kullanım süresi ve terapi süresinin dil gelişimini etkilediği, cihaz modelinin ise dil gelişimi üzerinde çok önemli derecede etkisi olmadığı görülmüştür.

Çiftçi (2009), “İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adlı çalışma yapmıştır. Bu araştırmasında öğrencilerin cümle kurma, cümlede zamanları doğru olarak kullanabilme gibi yazılı anlatım becerilerine etkilerini; Türk Dili ve İşitme Engelliler öğretmenlerinin geliştirilen materyal ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Materyalin geliştirilmesi aşamasında 3 ayrı coğrafi bölgemizin 4 farklı ilinde 4 işitme engelliler ilköğretim okulu ve 2 işitme engelliler meslek lisesinde görev yapmakta olan 34 öğretmen ve 19 işitme engelli öğrencinin velisi ile görüşülmüş, 77 öğrenci ile ön çalışma yürütülmüştür. Özel durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada İşitme Engelliler Kız Meslek Lisesi 9. sınıfında iki farklı şubede okumakta olan 17 kız öğrenci ile çalışılmış, elde edilen veriler Türk Dili öğretmenleri, İşitme Engelliler öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, geliştirilen bilgisayar destekli materyalinin, öğrencilerin cümle kurma, hedeflenen geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru olarak kullanabilme gibi yazılı anlatım becerilerine pozitif yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Materyali değerlendiren işitme engelliler sınıf öğretmenleri, bilgisayar destekli materyallerin geliştirilmesi gerektiğini, bu materyallerin işitme engelli öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilere doğruyu, bağımsız ve keşfederek öğrenebilme imkânı sunan bilgisayar destekli eğitim materyalleri, özellikle işitme engelliler gibi iletişim güçlüğü çeken engelli bireylerin eğitimine önemli katkılar sağlamaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde işitme engelli öğrencilerin başarıları ile doğru orantılı olarak özgüvenlerinde de gelişim gözlenmiştir.

Matthew (2009), araştırmasını normal işiten ve koklear implantlı işitme engelli çocuklar arasında yeni kelime öğrenimindeki farklılığı ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Sonuca göre, çocuklar arasında yeni kelime öğreniminde herhangi bir fark görülmemiştir. Ayrıca, yeni kelime öğrenimiyle işitme engelli çocukların dil terapisi, konuşma uzunluğu, implantasyon yaşı, doğal kelime hazinesi ve fonolojik yaşı arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2010), “İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar ve Öneriler” adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, işitme engelli bireylerin işitme engelinin tanısının yapılmasında, cihaz kullanımında ve eğitime başlamalarındaki zamanlamanın Türkçe öğretiminde görülen yansımaları incelenmiş, temel becerilerin kazanımı konusunda yaşanan sorunlar ortaya koyulmuştur. Bu sorunlar, işitme engelli öğrencilerle yapılan

yazılı anlatım çalışmaları ile örneklendirilmiştir. Çalışmada, Türk işaret dilinin dil bilgisel bir betimlemesi yapılmıştır. Bu betimleme, Türkiye Türkçesinin dil bilgisel özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Türk işaret dilinin kullanımıyla ortaya çıkan olumlu ve olumsuz dil kullanımlarının Türkçe dersine yansımaları ele alınarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Karasu (2010) araştırmasında, Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılmayı amaçlamıştır. Araştırmada, öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak seçilmiş, resimlerle/filmlerle desteklenmiş eğitim araçları ve resimlerle/filmlerle desteklenmemiş eğitim araçları kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, resimlerle/filmlerle desteklenmiş eğitim araçlarının, Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerindeki etkisiyle, resimlerle/filmlerle desteklenmemiş eğitim araçlarının, Türkiye ve İngiltere'deki işitme engelli ve işiten öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerindeki etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye'deki işiten öğrencilerle İngiltere'deki işiten öğrenciler arasında ve İngiltere'deki işitme engelli öğrencilerle işiten öğrenciler arasında, yazılı anlatım beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Türkiye'deki işitme engelli öğrencilerle işiten öğrenciler arasında ve Türkiye'deki işitme engelli öğrencilerle İngiltere'deki işitme engelli öğrenciler arasında yazılı anlatım beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Sarıkaya (2011), “İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri” adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma- yazma öğrenme hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler 8 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri tespit edilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının ve kitaplarının öğrencilerinin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin

okuma yazma öğretiminde çocuklarını desteklememeleri, ailelerin çocuklarının engelinin kabullenememesi ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmaması gelmektedir.

Karasu(2011), araştırmasında Koklear İmplant Kullanan İşitme Engelli Öğrenciler İle Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Beceri ve Stratejilerini Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim 3-8. sınıflara devam eden 24 koklear implantlı öğrenci ve 24 normal işiten öğrenci olmak üzere 48 öğrenci katılmıştır. Değerlendirmede kullanılmak amacıyla, okul öncesinden itibaren 8. sınıf dâhil olmak üzere her sınıf düzeyi için öykü ve bilgi verici metinlerden oluşan Formel Olmayan Okuma Envanteri geliştirilmiş, metinler ve değerlendirme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılarak öğrencilerin öyküleri ve bilgi verici metinleri okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerileri ile öykülerde boşluk doldurma becerileri ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini oluşturan sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses benzerliğine ilişkin kullanımları okuma hataları belirlenerek değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonuçları, İÇEM'e devam eden koklear implantlı öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ile öykülerde boşluk doldurma becerilerini edinebildiklerini, bu becerilere ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildiklerini ve koklear implantlı öğrencilerin % 54'ünün öykülerde okuduğunu anlatmada normal işiten yaşlıları ile benzer puanlar aldığını göstermektedir. Koklear implantlı öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde toplam okuma puanları ile öykülerde boşluk doldurma puanları normal işiten yaşlılarının gerisinde bulunmuştur. Koklear implantlı öğrencilerin okuma düzeylerini açıklayan değişkenler, ZB puanı, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, Doğal İşitsel/Sözel eğitimin yoğun bir şekilde uygulandığı İÇEM'e başlama yaşı ve koklear implant yaşıdır. ZB puanının okuma üzerindeki etkisi dışında, işitme cihazı kullanımına ve İÇEM'e erken yaşta başlayan ve erken yaşta koklear implant uygulanan öğrencilerin okuma performanslarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hata analizi bulguları, normal işiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin aynı türde okuma hataları yaptıklarını, koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının normal işiten öğrencilerden fazla olduğunu göstermektedir. Koklear implantlı öğrenciler sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisini kullanarak anlama ulaşabilmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak ZB puanının dışında, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerisinde gelişme sağlanabilmesinin

cihazlandırma yaşına, Doğal İşitsel/Sözel eğitimin küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkinliklerle yoğun bir şekilde uygulanmasına ve koklear implant yaşına bağlı olduğu, çeşitli eğitimsel düzenlemelerde bu öğrencilerin dil ve okuma düzeylerinin değerlendirilmesinin eğitim ortamından sağlanan fayda açısından gerekli olduğu ve bu araştırma sonuçlarının benzer odyolojik ve eğitimsel özelliklere sahip olmayan koklear implantlı öğrencilere genellenemeyeceği söylenebilir.

Şılbır (2011) çalışmasında, Türkçe'nin gramer yapısına uygun ve işitme engelli bireylerin Türkçeyi doğru okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik görsel yardım paketinin (GÖRYAP) tasarlanmasını amaçlamıştır. Tasarlanan paketin değerlendirilmesi amacıyla yapılan uygulama, işitme engelliler ilköğretim okulunda, 6. 7. ve 8. sınıflarda okuyan toplam 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra alan uzmanlarının değerlendirmeleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, hazırlanan Görsel Yardım Paketi (GÖRYAP) işitme engelli öğrencilerin Türkçede okuma-yazma becerilerindeki başarılarını arttırmıştır. İşitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenler, GÖRYAP yapısının, işitme engelli öğrencilere Türkçedeki ekler konusunu anlatırken kullanabilecekleri bir kaynak olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada görsel öğelerin ön planda olması sebebiyle, işitme engelli bireylerin eğitimi için uzmanlar tarafından faydalı bulunmuştur. Özellikle öğrencilerin ek yapılarını daha iyi kavradıkları ve kelime hazinelerinin geliştiği görülmüştür.

Benedict (2012), ağır işiten ve işitme engelli öğrencilerin anlam ile ilgili sorunlarını çözmede ve izlemede okuduğunu anlama stratejisinin kullanımını test etmek amacıyla araştırma yapmıştır. Anlamayı Kontrol ve Onarım adlı bu strateji işitme engelli öğrenciler için tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üst bilişsel stratejilerinin öğretimi işitme engelli öğrenciler için okuduğunu anlama becerisini arttırmada okuma esnasında kullanılabilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul kademesinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitimini nasıl gerçekleştirildiğini, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma “betimleyici tarama modeli”nden oluşmaktadır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir.” (Karasar, 2006: 77). Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 16). Betimleyici araştırmalar, var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001: 28). “Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler.” (Büyüköztürk vd., 2009: 21). Bu araştırma hem nicel hem nitel değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma, Hatay ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hatay Hürriyet İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul, 1994 yılında eğitime başlamıştır. Yatılı, gündüzlü ve normal öğretim uygulanmaktadır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini, 5. Sınıf (7 kişi), 6.Sınıf (15 kişi), 7. Sınıf (8 kişi) ve 8. Sınıf (7 kişi) olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan öğrenciler, ağır işiten ve sağır diye adlandırılan işitme engelli öğrencilerdir. Öğrenciler, herhangi bir işitme cihazı kullanmamaktadırlar. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak ölçme araçlarının uygulandığı günlerde derse gelen öğrencilerle sınırlı kalınmıştır. Bu öğrencilerden, ölçme araçlarının tamamının uygulamasına katılan öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada altı ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: “5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi”, “6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Formu”, “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı”, “İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” ve “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri”dir.

2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrencilere okuduğunu anlama testleri, 40 dakikada; daha sonra yazma formu 25 dakikada öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme formu ise, İşitme engelliler İlköğretim okulunda görev yapan 6 öğretmenle 30 dakikada ses kaydı alınmıştır. Ayrıca öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi formunda mezun oldukları üniversite, bölüm, meslekteki kıdemleri hakkında veri toplanmıştır.

3.3.1. 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi ve 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testlerinin geliştirilme sürecinde Türkçe öğretim programındaki okuma alanının okuduğunu anlama amacına ait kazanımlar esas alınarak oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda okuduğunu anlama bölümüne ait kazanımların sayısı belirtilmiştir:

Tablo 2: Kazanım sayısı

Öğretim Programları	Sınıf düzeyi	Kazanım sayısı
2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	5. Sınıf	42
2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	6., 7. ve 8. Sınıf	31

Bu testlerin geliştirilme süreci 3 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, Türkçe dersi öğretim programında okuma alanında yer alan okuduğunu anlama kazanımları bir tablo haline getirilmiş ve uzmanlardan öğrencilere kazandırılması öncelikli olan kazanımları (1-10 arası) puanlandırmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan puanların ortalaması belirlenerek $\bar{X}=7.75$ ve üstü 11 kazanım 5. Sınıf için kritik kazanım olarak belirlenmiştir.

6.-8. sınıfın testi için de uzmanlardan alınan puanların ortalaması belirlenerek $\bar{X}=7.75$ ve üstü 10 kazanım esas alınmıştır. Aşağıda bulunan Tablo-3 ve Tablo-4'te kazanımların uzmanlardan aldığı puanların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3: 5. sınıf Okuduğunu Anlama Testi İçin Seçilen Kazanımlar

NO	Kazanım	U1	U2	U3	U4	$\bar{X}$
23	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	7	10	9	8	8,5
35	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	6	10	10	8	8,5
36	Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	7	9	7	10	8,25
7	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	6	10	10	6	8
16	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	5	10	9	8	8
19	Okuduklarının ana fikrini belirler.	10	10	10	2	8
20	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	10	10	10	2	8
22	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	8	10	8	6	8
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	7	10	10	4	7,75
9	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	5	10	8	8	7,75
10	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	5	10	10	6	7,75

Tablo 4: 6.-8. sınıf Okuduğunu Anlama Testi İçin Seçilen Kazanımlar

NO	Kazanım	U1	U2	U3	U4	$\bar{X}$
29	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	8	10	8	8	8,5
28	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	8	10	9	6	8,25
23	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	7	10	10	6	8,25
20	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	7	10	10	6	8,25
19	Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	7	9	8	8	8
11	Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	10	10	10	2	8
9	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	10	10	10	2	8
8	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	7	10	8	6	7,75
4	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	8	9	9	4	7,5
3	Metnin konusunu belirler.	7	10	7	6	7,5

Çoktan seçmeli testler, testi alanların, yanıtlarını belirli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek vermesini gerektiren sorulardan oluşan ölçme araçlarıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011: 262). Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler belli bir sınav süresinde çok sayıda soruyla değerlendirilmek istenen becerileri ölçebildiği ve kapsam geçerliği yüksek olduğu için sıkça kullanılmaktadır (Özçelik, 1998: 141). Bundan dolayı, test geliştirme sürecinin ikinci aşamasında araştırmacı ilgili literatürden yararlanarak 5. Sınıf ve 6.-8. Sınıf okuduğunu anlama testi için her kazanımı temsilen ikişer soru yazmıştır. Soruların yazılmasında Türkçe testlerinde bulunması gereken kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlamayı ölçen soruların bulunmasına da dikkate edilmiştir (Özçelik, Tarihsiz, s.16). Hazırlanan bu sorular 10 Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve öngörülen düzeltmeler soru maddelerinde yapılmıştır. Aşağıdaki tablo 5 ve tablo 6'da testlerde yer alan kazanımların testteki soru numaraları verilmiştir (Bkz. Ek-1 ve Ek-2).

Tablo 5: 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testindeki Soruların Ait Olduğu Kazanımlar

No	Amaç ve Kazanımlar	Soru Numarası
Okuduğunu Anlama		
7	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1
16	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	2
36	Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	3
10	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	4
22	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	5
20	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	6
19	Okuduklarının ana fikrini belirler.	7
9	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	8
35	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	9
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	10
23	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	11

Tablo 6: 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testindeki Soruların Ait Olduğu Kazanımlar

No	Amaç ve Kazanımlar	Soru numarası
Okuduğu metni anlama ve çözümleme		
23	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1
8	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	2
4	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	3
19	Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	4
3	Metnin konusunu belirler.	5
11	Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	6
9	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	7
29	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	8
20	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	9
28	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	10
28	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	11

Okuma testlerinin ön uygulamaları normal işiten öğrencilerle yapılarak geliştirilmiştir. Çünkü normal işiten öğrencilerle aynı dil yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir (Bochner ve Albertini, 1988: 5). Teste son şekli verildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlilik hesaplamalarında, obje (durum) sayısı çoğaldıkça,

güvenirlik ölçümü de daha rasyonel olmaktadır. Bu sayı 30'dan aşağı olmamalıdır. (Karasar, 2006: 149).

Tablo 7: Ön Uygulamada Ulaşılan Örneklem Hayrettin Özkan Ortaokulu

Sınıf Düzeyleri	Kişi Sayısı
5	52
6	44
7	48
8	55
Toplam	199

Bu sebeple ön uygulama Hatay Hayrettin Özkan Ortaokulunda 5. sınıfta (N=52) ve 6 -8. sınıfta (N=147) öğrenim gören toplam 199 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada, ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında istenen nitelikte bir testin oluşturulabilmesi için uygun maddeler seçilmeli, işlemeyen maddeler testten atılmalıdır. Bu amaçla, deneme uygulamasına katılan her öğrencinin her madde için yaptığı işaretlemeler; doğruysa 1, yanlış, boş bırakılmış ya da birden çok seçenek işaretlenmişse 0 olmak üzere puanlanır. (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011: 321-322).

Analizler sonucunda her kazanım için 1 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Soruların elenmesinde kapsam geçerliliği de dikkate alınmıştır. Madde istatistiklerinin hesaplanmasında her maddenin güçlük indeksi (p_j), madde varyansı, madde standart sapması (s_j), madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ve madde güvenilirlik katsayısı (r_j) hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı (Atılğan vd., 2011: 301) kullanılmıştır. Geliştirilen okuduğunu anlama testlerinin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesinde KR-20 (Kuder-Richardson 20) yöntemi kullanılmıştır. KR 20 formülü, bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008: 209). Güvenirlik, korelasyon katsayısının 0 ile 1 arasında değişen değerleri almasıdır. Değer 1'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir. (Karasar, 2006: 148). Tablo 8'de okuduğunu anlama testinde kullanılan soruların madde analizlerine ve testin bütününe KR-20 değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 8: 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi P_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlilik Katsayısı r_j
2	1	0.65	0.23	0.48	0.56	0.27
5	2	0.75	0.19	0.43	0.47	0.20
6	3	0.40	0.24	0.49	0.49	0.24
9	4	0.52	0.25	0.50	0.48	0.24
10	5	0.54	0.25	0.50	0.43	0.24
12	6	0.48	0.25	0.50	0.71	0.35
14	7	0.44	0.25	0.50	0.45	0.22
16	8	0.69	0.21	0.46	0.67	0.31
18	9	0.52	0.25	0.50	0.51	0.26
19	10	0.71	0.21	0.45	0.47	0.21
22	11	0.52	0.25	0.50	0.54	0.27
Toplam		6.23	2.57	5.31	5.77	2.78
KR20				0.75		

Tablo 9: 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi P_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlilik Katsayısı r_j
4	1	0.48	0.25	0.50	0.53	0.26
5	2	0.80	0.16	0.40	0.42	0.17
6	3	0.56	0.25	0.50	0.47	0.24
8	4	0.42	0.24	0.49	0.51	0.25
10	5	0.54	0.25	0.50	0.61	0.31
11	6	0.74	0.19	0.44	0.58	0.26
12	7	0.46	0.25	0.50	0.55	0.27
14	8	0.59	0.24	0.49	0.63	0.31
17	9	0.63	0.23	0.48	0.54	0.26
19	10	0.71	0.21	0.45	0.51	0.23
20	11	0.64	0.23	0.48	0.49	0.24
Toplam		6.56	2.50	5.24	5.84	2.79
KR20				0.75		

Madde ayırt edicilik indeksi, maddenin teste alınıp alınmayacağı konusunda karar verilmesinde önemli bir değerdir. Madde ayırt edicilik indeksi, “sorunun gerektirdiği davranışa sahip olanlar ile sahip olmayanları maddenin ne kadar iyi ayırt

ettiğinin” ölçüsüdür (Atılğan vd., 2011: 325). Bu araştırmada, okuduğunu anlama testlerindeki soru elemesinde madde ayırt edicilik indeksleri dikkate alınmış, madde ayırt edicilik indeksi nokta-çift serili korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indeksine göre elenecek maddelerin belirlenmesinde kullanılacak ölçütler Ebel (1965) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Crocker ve Algina, 1986’dan aktaran Atılğan, 2011: 325):

Tablo 10: Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri

Madde ayırtıcılık indeksi	Madde seçme kararı
0.19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0.20 ile 0.29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0.30 ile 0.39 arasında	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0.40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddeler, teste olduğu gibi alınabilir.

Tablo 10’da yer alan değerler de dikkate alındığında Okuduğunu Anlama Testleri için yapılan analizler ve seçilen soruların madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) değerlerinin her bir soru için istenen düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo 8 ve 9 incelendiğinde her bir testin KR-20 değerinin 0,75 olduğu görülmektedir. Bu yönüyle testlerin güvenirlik düzeyi yüksektir.

3.3.2.İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2009: 158). Araştırmada ilkokul ve ortaokul kademesi olmak üzere her kademeden üçer öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin bilgi aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	
Cinsiyet	n
Erkek	3
Bayan	3
Mezun olunan okul	n
Eğitim fakültesi	4
Diğer fakülteler	2
Mezun olunan bölüm	n
Türk dili ve edebiyatı	2
Türkçe öğretmenliği	1
Özel eğitim öğretmenliği	1
İşitme engelliler öğretmenliği	2
Kıdem (yıl)	n
0-5 yıl	1
5-10 yıl	1
10-15 yıl	3
15-20 yıl	1
20-25 yıl	0
Ders verdikleri sınıf düzeyi	n
1-4. sınıf	3
5-8. sınıf	3
Seminer, kurs veya diğer	n
Okuma- yazma öğretimi	1
Herhangi bir seminere vb. katılmadım	5

Kaynakların ulaşılır olması ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliğine göre görüşmeler türlere ayrılır. Bu görüşme türlerinden biri de yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd. 2008:160). Görüşme formu hazırlanırken aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır (Bogdan ve Biklen,1992, Brookfield, 1992, Patton, 1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006: 128):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
- Odaklı sorular hazırlama,

- Açık uçlu sorular sorma,
- Yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma,
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme,
- Soruları geliştirme.

Yarı yapılandırılmış İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu “*Türkçe Dersi*”, “*Müfredat*”, “*Öğretim Yöntem ve Teknik*”, “*İşitme Engeli ve Türkçe*” dört bölümden oluşmaktadır. Bu görüşme sorularının amacı, işitme engelli öğrencilerde Türkçe eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Esnek sorularla hazırlanan ölçme aracının rahat bir ortamda gerçekleşmesi, öğretmenlerin Türkçe dersini nasıl işledikleri, Türkçe dersinin işitme engelli öğrenciler için olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyması açısından önemlidir. Görüşme formunun hazırlanmasında, Türkçe Öğretim Programı ve ilgili literatür dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi ve özel eğitim alanından uzmanların görüşüne sunulmuş, yapılan düzeltmelerle ölçek aracı gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Ön uygulama, örneklem dışındaki 2 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenler uygulamayı ortalama 30 dakikada tamamlamışlar ve görüşme sorularında anlaşılmayan bir nokta olamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınarak “İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” 6 öğretmene uygulanmıştır (Ek-3).

3.3.3. Yazma Formu

Yazma formunda (Ek-4) konu seçimi için üç aşamalı çalışma yapılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından 5 farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular hazırlanırken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

- a. İşitme engelli öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri konular olması.
- b. Konuların gerçek yaşamdan kesitler içerebilmesi.
- c. Konuların görsel öğelerle ifade edilebilir olması.
- d. Türkçe Öğretim Programına uygun olması.

Belirlenen konular Tablo-12'deki form kullanılarak ikinci aşamada olarak uzman görüşüne sunulmuştur. 5'li likert tipinde, “hiç uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan) ve tamamen uygun (5 puan)” ifadeleri kullanılarak form oluşturulmuştur. Uzmanların bu formu puanlamalarının doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan ilk konu alınmıştır. Aşağıda Tablo-12'de uzman görüşüne göre konular ve uzmanların verdikleri puanlar gösterilmiştir.

Tablo 12: Uzman Görüşüne Göre Konular ve Uzmanların Verdikleri Puanlar

Konular	Puanlar	Ortalama
Ailenizle ya da sevdiklerinizle yaptığınız piknikte başınızdan geçenleri yazar mısınız?	23	4.6
İnsanları mutlu etmek, kalplerini kazanabilmek, o kadar kolay o kadar ucuz ki, bazen bir çiçek, bazen bir hediye ile bazen de peki siz bunu nasıl gerçekleştirebilirsiniz? Yazar mısınız?	24	4.8
Okula başladığınız ilk günü ve o gün olanları yazar mısınız?	22	4.4
Okuldaki derslerinizden en sevdiğiniz dersi ve bu dersi neden sevdiğinizi yazar mısınız?	20	4
Ailenizle birlikte unutamadığınız en güzel anınız bizimle paylaşır mısınız?	15	3

Uzmanların görüşleri doğrultusunda en fazla puan alan iki konunun seçilmesinin sebebi, işitme engelli öğrencilere konuları birden fazla sunarak kendilerini rahat hissettikleri konuda yazmalarını sağlamaktır. Ayrıca hediye konulu metin daha somut bir konu iken, piknik konulu metin işitme engelli öğrencilerden hatırlamayı isteyeceğinden daha soyut bir konudur.

3.3.4. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı'nın geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

- a. Literatür taraması yapılarak (Burman, Evans, Nunes, Bell, 2008; Yoshinaga-Itano and Snyder (1985); Powers and Wilgus (1983); Heefner and Shaw (1996); Spandel and Stiggins, 1990; Berent and Berent (1990); Coşkun, 2011) literatürde yer alan yazılı anlatım düzeyleri (kelime, cümle ve paragraf) belirlenmiştir. Bu düzeylerin özellikleri kodlanmıştır.
- b. Ön uygulamadan elde edilen metinlerden tesadüfi olarak seçilen 40 metin araştırmacı ve bir uzman tarafından literatür taramasında ortaya konulan yazılı anlatım düzeyleri (kelime, cümle ve paragraf) açısından incelenmiştir. Bu incelemede ilk olarak değerlendirilen metinler düzey özelliklerine göre ayrı ayrı sınıflandırılmışlardır. Bu aşamadan sonra metinleri düzeyler açısından başarılı ve başarısız hale getiren nitelikler kodlanmıştır. Puanlama anahtarındaki maddelerin oluşturulmasında bu kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda, puanlama anahtarının taslak biçimi oluşturulmuştur.
- c. Hazırlanan taslak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için yazılı anlatım düzeylerini anlatan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formunu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.
- d. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak formunda önerilen değişiklikler yapılarak “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı”na son hali verilmiştir (EK-5). Bu süreç, dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliğini denetlemek için kodlayıcılar arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı ve ölçeğin geliştirilme süreci tüm aşamalarında katkı sağlayan uzman, ön uygulamada elde edilen 40 metin üzerinde dereceli puanlama anahtarını kullanarak her

metin elementini birbirinden bağımsız biçimde puanlanmıştır. Bu puanlama sonucunda korelasyon değerleri şu şekilde bulunmuştur:

- a. “Kelime” düzeyinde $r = .884$ ($p < 0.05$)
- b. “Cümle” düzeyinde $r = .870$ ($p < 0.05$)
- c. “Paragraf” düzeyinde $r = .879$ ($p < 0.05$)
- d. Tüm düzeylerde $r = .886$ ($p < 0.05$)

Bu korelasyon değerlerine göre ölçme aracı güvenilirdir.

3.3.6. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki düzeylerini oluşturmada ya da kullanmadaki sorunları tespit edilerek oluşturulmuştur. Sorunların tespit edilmesinde araştırmacı ve bir uzman tarafından sırasıyla şu işlemler izlenmiştir:

- a. Ön uygulamada elde edilen metinler üzerinde araştırmacı ve bir uzmanla birlikte çalışarak çıkan sorunları her element için ayrı ayrı kodlamıştır.
- b. Bu kodlama sırasında ilk defa karşılaşılan sorunlar ortaya çıktıkça sorun envanterine yeni sorun eklenmiştir.
- c. Araştırmacı örneklem üzerinde yaptığı kodlamayı oluşan envanter taslağına göre yapmıştır. Bu kodlamalar sırasında daha önceden karşılaşılmayan bir sorunla karşılaşıldığında araştırmacı uzmanla tartışarak yeni sorunu envantere eklemiştir.
- d. Uzmanların metinlerde tespit ettikleri ortak sorunlar, sıklıklarına göre bakılarak ölçek oluşturulmuştur (Ek- 6).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde; betimsel istatistik (frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama($\bar{X}$), T-testi ve OneWay ANOVA analizleri kullanılmıştır.

5.Sınıf ve 6.-8. Sınıf okuduğunu anlama testlerinde doğru cevaplar “1 puan”, yanlış cevaplar”0 puan” olarak kodlanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. İşitme engelli öğrencilerin kazanımlara göre okuduğunu anlama testlerindeki başarılarını belirlemek amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek

amacıyla bağımsız gruplar için T-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar T-testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kalaycı, 2006: 74).

Okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarının sınıf düzeylerine göre (5, 6, 7 ve 8.) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu teknik, iki ya da daha çok değişkenli ilişkisiz ölçümlerde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2008: 71).

“İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” ndan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Analizde değerlendirme birimi olarak sorular alınmıştır. Analizde görüşler ana ve alt temalara ayrılmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin yazma becerisi dereceli puanlama anahtarına göre yazılı anlatım düzeyleri, puanlanamaz (0 puan), başarısız (3 puan), orta (6 puan) ve başarılı (9 puan) olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca puanlamada doğru ve anlamlı her kelime ve cümle için 1'er puan eklenerek ara puanlar (1-2; 4-5; 7-8; 10 puan) kullanılmıştır. Öğrencilerin metinleri oluşturma düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik yöntemlerinden (aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır.

Araştırmada metinler, hediye-piknik konulu olmak üzere iki ayrı kategoride incelenmiştir. Metinlerde karşılaşılan sorunlar işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım sorun envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öncelikle her konun düzeyiyle ilgili sorunlar frekans ve ortalama değerleriyle tablolar hâlinde sunulmuş, daha sonra her sorun örnek metinlerle açıklanmıştır. Örnek metinler orijinal (el yazısı) biçimiyle metne yerleştirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitim öğretim sürecini belirlemek için öğrencilerin okuduğunu anlama testlerindeki başarıları çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf) açısından değerlendirilmiştir. İşitme engelli öğrencilere verilen Türkçe öğretim sürecini belirlemek için öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları ana ve alt temalara sınıflandırılarak anlatılmıştır. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri, yazılı anlatımlarını (kelime, cümle ve paragraf) oluşturma düzeyleri ile ilgili sorunları belirlenerek tablolar ve örneklerle sunulmuştur.

4.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde işitme engelli öğrencilerin 5. sınıf ve 6-8. sınıf okuduğunu anlama testi ile ilgili sonuçlar değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 13: 5.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	19	3.8	1.16	38	.937	.355
Erkek	21	3.4	1.28			

Tablo 13’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin okuduğunu anlama testinin ortalamaları 3.8 iken erkek öğrencilerin ortalamaları 3.4’tür. İki grup arasındaki fark anlamlı değildir [$t_{(40)} = .937$, $p > .05$].

Tablo 14: İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinin Sınıflara göre Düzeyleri

Sınıflar	n	$\bar{X}$	ss
5. Sınıf	10	3.50	1.18
6. Sınıf	15	4.13	1.12
7. Sınıf	8	3.38	1.50
8. Sınıf	7	3.14	1.06
Toplam	40	3.65	1.23

Tablo 14'e göre, 5. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalaması 3.50; 6. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalaması 4.13; 7. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalaması 3.38 ve 8. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalaması ise 3.14'tür. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: İşitme Engelli Öğrencilerin 5.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.135	3	2.045	1.39	.262
Gruplar İçi	52.965	36	1.471		
Toplam	59.100	39			

Tablo 15, işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-36)} = 1.39, p > 0.05$].

Tablo 16: 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Kazanımlara Göre Bulguları

Soru Numarası	Kazanım	Doğru		Yanlış	
		f	%	f	%
1	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar	1	10	9	90
2	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	5	50	5	50
3	Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	3	30	7	70
4	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	1	10	9	90
5	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	1	10	9	90
6	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	7	70	3	30
7	Okuduklarının ana fikrini belirler.	4	40	6	60
8	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	2	20	8	80
9	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	8	80	2	20
10	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2	20	8	80
11	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	1	10	9	90

5.sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin testteki başarıların kazanımlara göre dağılımına bakıldığında %90'ının yanlış cevap verdiği kazanımlar, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.”, “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.” “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.”, “Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.”dır. En fazla doğru cevapladıkları kazanım ise %80 ile “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.”dır.

Tablo 17: 6.-8. Sınıf Okuduğunu Anlama Testinin Kazanımlara Göre Bulguları

Sorum No	Kazanım	Doğru		Yanlış	
		f	%	f	%
1	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur	9	30	21	70
2	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	8	27	22	73
3	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	6	20	24	80
4	Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	5	17	25	83
5	Metnin konusunu belirler.	9	30	21	70
6	Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	7	23	23	77
7	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	6	20	24	80
8	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	4	13	26	87
9	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	12	40	18	60
10	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	23	77	7	23
11	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	22	73	8	27

6-8.sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin testteki başarıların kazanımlara göre dağılımına bakıldığında %87 ile “*Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.*”, %83 “*Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.*” ve %80’inin yanlış cevap verdiği kazanımlar, “*Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.*”, “*Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.*”dir. En fazla doğru cevapladıkları kazanım ise %77-%73 ile “*Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.*”dır.

4.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin bulgular oluşturdukları metinlerdeki kelime, cümle, paragraf düzeylerine ve bu düzeyleri oluşturmada karşılaştıkları sorunlara bakılarak tespit edilmiştir. Yazma becerileri ile ilgili sonuçlar tablolar halinde ve metin örnekleriyle sunulmuştur.

4.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerini Oluşturma Düzeyleri

Araştırmanın bu kısmında ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki kelime, cümle ve paragraf düzeylerine ilişkin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerini Oluşturma Düzeyleri

Düzeyler	Puan Aralığı	N	Hediye		Piknik	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Kelime	0-6	40	4.35	2,167	4,65	1,511
Cümle	0-6	40	1.32	1,760	1.10	1,499
Paragraf	0-6	40	0.82	1,174	0.80	1,091
Toplam	0-24	40	6.49	3,419	6.62	3,419

Tablo 18, işitme engelli öğrencilerin hediye konulu metinlerinde kelime oluşturma düzeylerindeki başarılarının ortalamaları kelime ($\bar{X}=4.35$), cümle ($\bar{X}=1.32$) ve paragraf ($\bar{X}=0.82$) oluşturma düzeylerinin ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir.

İşitme engelli öğrencilerin piknik konulu metinlerinde kelime oluşturma düzeylerindeki başarılarının ortalamaları kelime ($\bar{X}=4.65$), cümle ($\bar{X}=1.10$) ve paragraf ($\bar{X}=0.80$) oluşturma düzeylerinin ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 18'e bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin metinlerini yazabilme başarı ortalamalarında piknik konulu metni ($\bar{X}=6.62$), hediye konulu metinden ($\bar{X}=6.49$) daha kolaylıkla oluşturabildikleri görülmüştür.

4.2.1.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlere Göre Kelime-Cümle ve Paragraf Oluşturma Düzeyleri

Aşağıdaki tablolarda işitme engelli öğrencilerin metinlere göre başarı düzeyleri sunulmuştur.

Tablo 19: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerindeki Başarı Düzeyleri

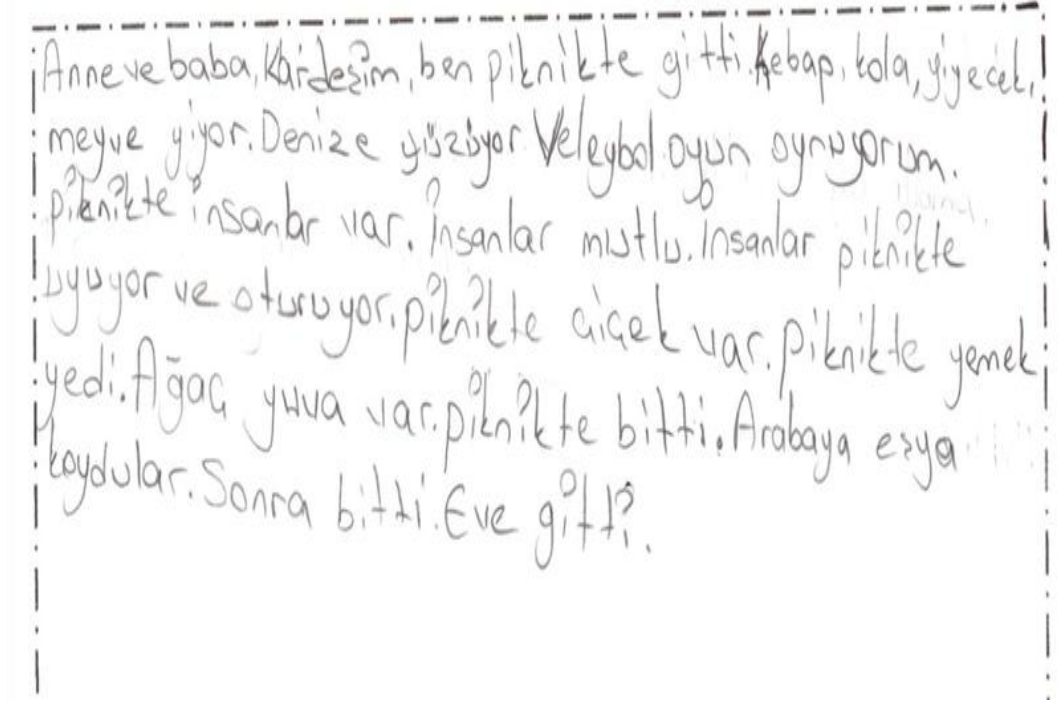
Düzey	Hediye		Piknik	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Zayıf (0-6 puan)	21	% 52.5	24	% 60
Orta (6-12 puan)	14	% 35.0	12	% 30
Başarılı (12-18 puan)	5	% 12.5	4	% 10
N=40	40	100	40	100

Tablo 19'a göre, işitme engelli öğrencilerin yarıdan fazlası (% 52.5- %60) metinlerini zayıf düzeyde oluşturmuşlardır. Öğrencilerin çok azı (% 12.5- %10) metinlerini oluşturmada başarılı olmuştur. Her iki konuda oluşturulan metinler arasında başarı bakımından çok az bir fark görülmektedir.

➤ **İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinden Başarılı Bir Örnek**

Bu kısımda, işitme engelli öğrencinin yazdığı başarılı bir metin örneği sunulmuştur.

Örnek Metin 1



Öğrenci, “Ailenizle ya da sevdiklerinizle yaptığınız piknikte başınızdan geçenleri yazar mısınız?” konulu metne anne babası ve kardeşiyle beraber pikniğe gittiklerini anlatan cümle ile başlamıştır. İşitme engelli öğrenci profili düşünüldüğünde akranlarına göre konuyla ilgili başarılı 14 cümle kurabilmiştir. Cümleler arası anlamlı geçişler bulunmaktadır. Tutarlı bir paragraf oluşturmuştur. Şöyle ki:

- İlk olarak pikniğe kimlerle gittiğini “Anne ve baba kardeşim ben piknikte gitti.” cümlesiyle başlamıştır.
- İkinci olarak piknikte neler yaptığından bahsetmiş “Denize yüzüyor. Voleybol oyun oynuyorum.”vb.
- Son olarak da pikniğin bitişini “Arabaya eşya koydular. Sonra bitti. Eve gitti.” cümleleriyle anlatmıştır.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere öğrenci bu konuda akranlarına göre başarılı bir metin oluşturabilmiştir.

4.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinleri Oluşturmayla İlgili Sorunları

Öğrencilerin metinlerini kelime, cümle ve paragraf düzeylerinde oluştururken karşılaştıkları sorunların sıklığı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 20: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Kelime Düzeyindeki Sorunları

No	Sorunlar	Hediye		Piknik	
		f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
1	Konuyla ilgili hiç kelime yazamaması	1	0.02	2	0.05
2	Konuyla ilgili kelime yazmış ancak kelimeler anlamına uygun kullanılmaması veya anlamsız kelimeler yazması	14	0.35	13	0.33
3	Kelimelerde bir ya da iki harfin yeri değişmiş veya kelimeleri yanlış yazması	20	0.50	23	0.58
4	Kelimelerde ses olayları görülmemesi	10	0.25	7	0.18
5	Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesi	36	0.90	36	0.90
6	Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılması veya hiç kullanılmaması	33	0.82	36	0.90
Toplam		114	2.84	117	2.94

Tablo 20'ye göre hediye konulu metinde öğrencilerin metinlerinde kelime ile ilgili sorunların ortalama olarak en yüksek olanı (0.90) "*Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesi*"dir. Sıkça karşılaşılan bir başka sorun (0.82) "*Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılması veya hiç kullanılmaması*" iken ortalama olarak en az karşılaşılan sorun (0.02) "*Konuyla ilgili hiç kelime yazamaması*"dır.

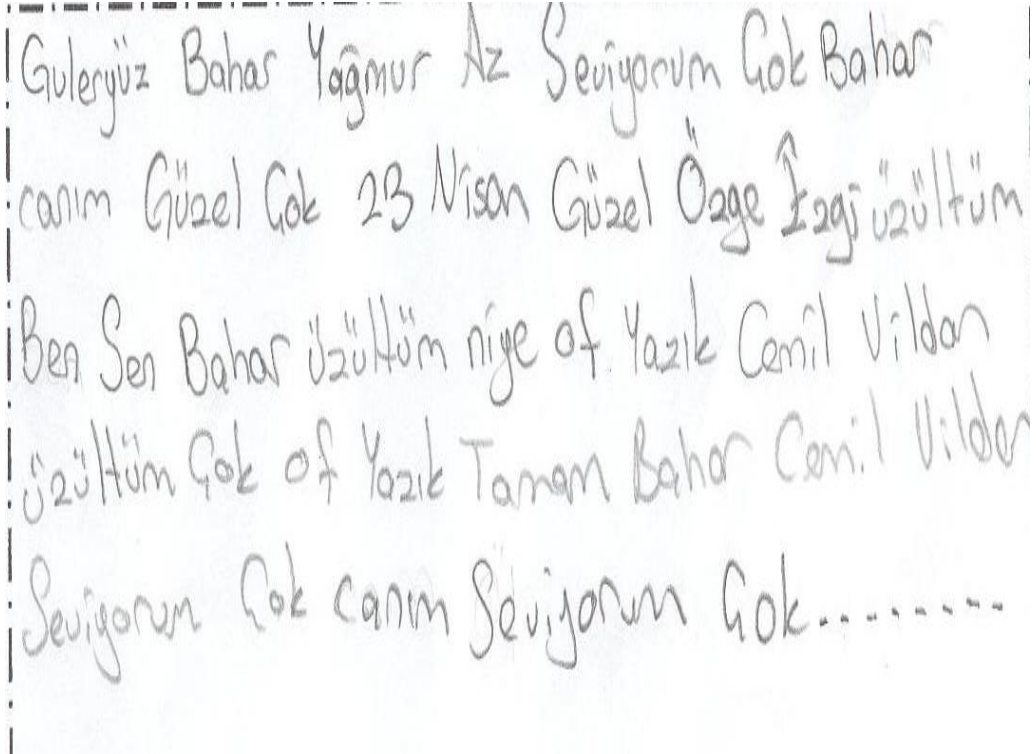
Tablo 20'ye göre piknik konulu metinde öğrencilerin metinlerinde kelime ile ilgili sorunların ortalama olarak en yüksek olanları (0.90) "*Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesi*" ve "*Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılması veya hiç kullanılmaması*"dır. Sıkça karşılaşılan bir başka sorun (0.58) "*Kelimelerde bir ya da iki harfin yeri değişmiş veya yanlış yazması*" iken ortalama olarak en az karşılaşılan sorun (0.05) "*Konuyla ilgili hiç kelime yazamaması*"dır. Kelime düzeyinde her iki metinde karşılaşılan sorunların sıklığı ve azlığı konuya göre belirgin bir fark göstermemiştir.

4.2.2.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Kelime İle İlgili Sorunlara Örnekler

Bu bölümde kelime ile ilgili sorunlar örnek metinlerle incelenmiştir.

➤ Konuyla İlgili Hiç Kelime Yazamamasıyla İlgili Örnekler

Örnek Metin 2



Öğrenci , “Bir an için tüm istediklerinizi alabilecek, düşündüğünüz her şeyi yapabilecek gücünüzün olduğunu düşünün. Bu durumda sevdiklerinizi nasıl ve ne ile mutlu ederdiniz?” konusunda 38 kelimelik bir metin oluşturmuştur, ancak yazısında konuyla ilgili bir tek kelime bulunmamaktadır. Ayrıca, “Bahar”, “üzültüm”, “seviyorum”, “çok”, “Cemil” ve “Vildan” kelimelerini sürekli tekrar etmiştir.

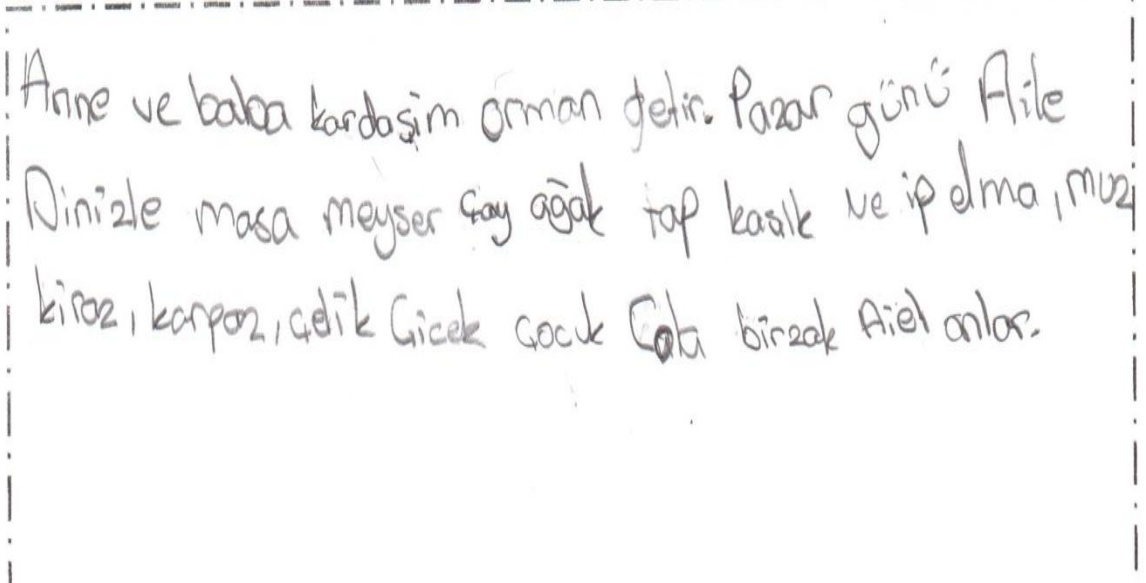
Örnek Metin 3



Yukarıdaki kâğıtta görüldüğü gibi, öğrenci konularla ilgili hiçbir kelime yazamamıştır.

- **Konuyla İlgili Kelime Yazmış Ancak Kelimelerin Anlamına Uygun Kullanılmaması veya Anlamsız Kelimeler Yazmasıyla İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 4

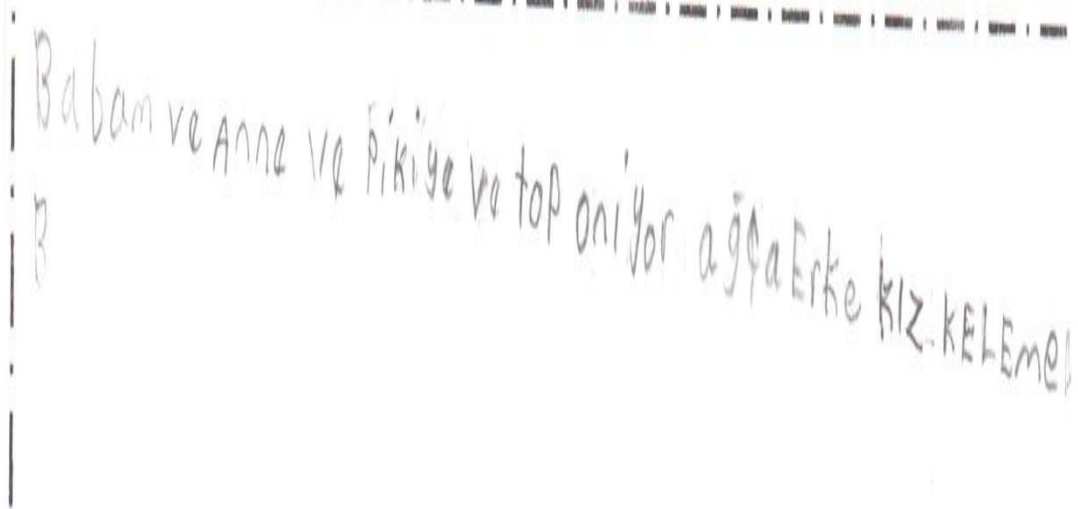


Yukarıdaki metinde öğrenci, 2 cümle ile piknik konulu metnini oluşturmuştur. Bu metinde öğrencinin,

- İlk cümlesinde “Anne ve baba kardasim orman getir.” Getirmek fiilini anlamına uygun bir şekilde kullanamamıştır.
- İkinci cümlesini, 23 kelimedenden oluşturmuştur. Ancak “Dinizle, meyser, birzak, Aiel” kelimeleri anlamsızdır.

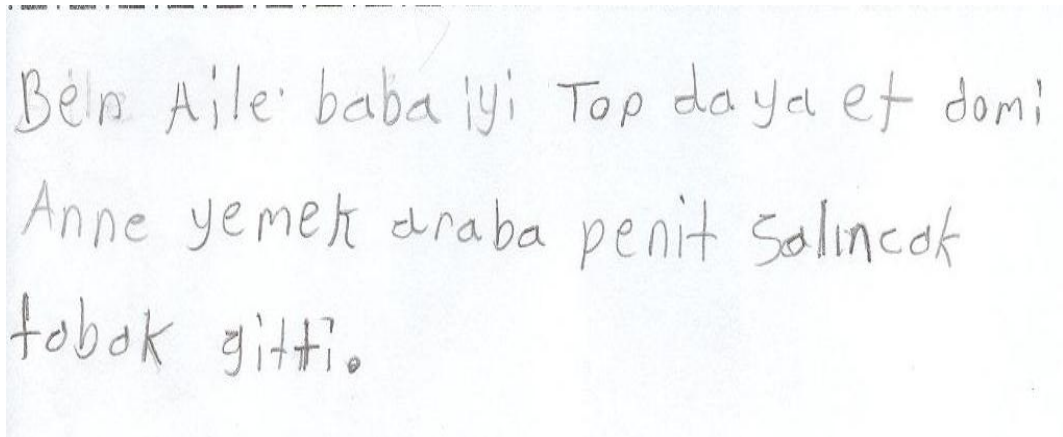
Bu maddelere göre, öğrencinin metindeki sorunu “Konuyla ilgili kelime yazmış ancak kelimeler anlamına uygun kullanılmamış veya anlamsız kelimeler yazmıştır.” şeklindedir.

Örnek Metin 5



Yukarıdaki metinde öğrenci, piknik konulu metinle ilgili düşüncelerini anlamsız kelimelerle “pikiye, oniyor, erke ve keleme” ifade etmiştir.

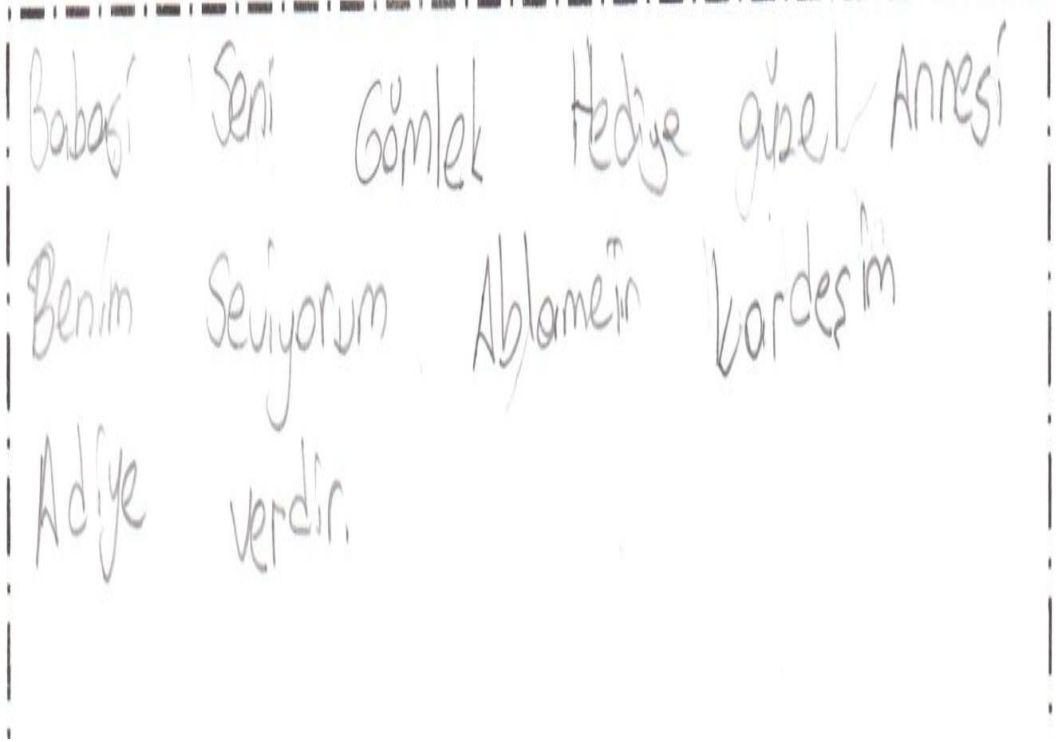
Örnek Metin 6



Öğrenci, 15 kelimedenden oluşturduğu metninde “daya, domi, penit” gibi anlamsız kelimeler yazmıştır.

➤ **Kelimelerde Bir ya da İki Harfin Yeri Değişmesi veya Yanlış Yazması ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 7



Öğrenci, hediye konulu metin kapsamında 12 kelimedenden yazısını oluşturmuştur. Öğrencini metnindeki sorun,

- “Babası” kelimesinde –sı ekindeki “-ı” sesinin “-i” olması gerekirken kelimeye gelen ekte harf değişikliği yaşanarak ek yanlış yazılmıştır.
- “Ablamein ve Adıye” kelimesi ise yanlış yazılmıştır.

➤ **Kelimelerde Ses Olayları Görülmemesi ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 8

Ben cepim para Gök ve anne para aldı.
 Anne düşüncelerinizi karak Mutlu hediye
 Ben Rüya

Yukarıdaki metinde öğrenci, “cepim” kelimesini ünsüz yumuşamasına dikkat ederek yazmamıştır. Bu metindeki sorun, öğrencinin kelimelerinde ses olayı görülememesidir.

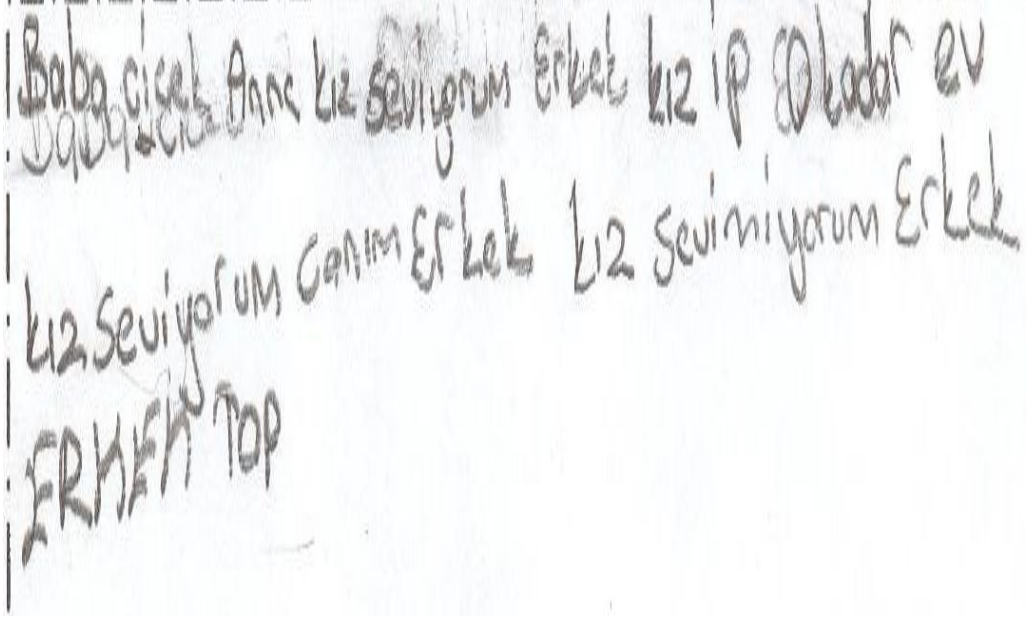
Örnek Metin 9

Gülyüz Bahar Yağmur Az Seviyorum Gök Bahar
 canım Güzel Gök 23 Nisan Güzel Öge İzgü üzültüm
 Ben Sen Bahar üzültüm niye of Yazık Cemil Vildan
 üzültüm Gök of Yazık Tanem Bahar Cemil Vildan
 Seviyorum Gök canım Seviyorum Gök.....

Yukarıdaki metinde öğrencinin “üzültüm” kelimesinde ses olayı görülmemektedir.

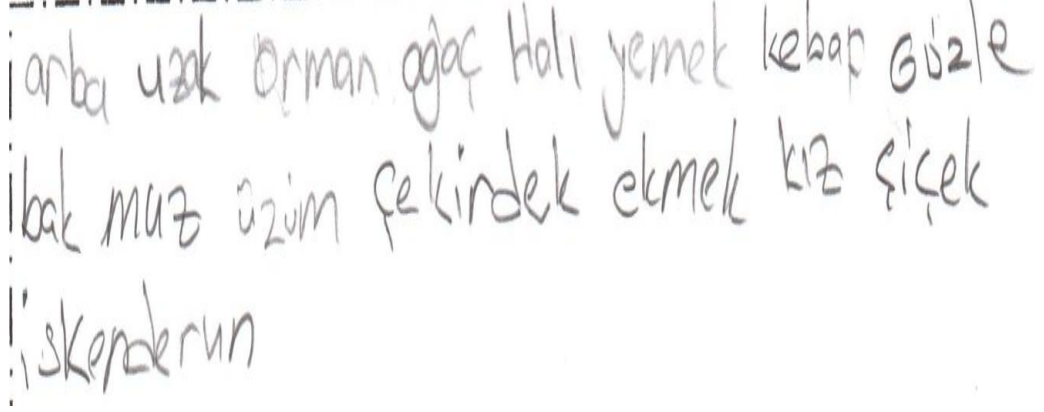
➤ **Kelimelerde Yazım Kurallarına Dikkat Edilmemesi İle İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 10



Öğrenci, yukarıdaki metni oluşturduğu kelimelerde büyük harf- küçük harf uyumuna, kelimeye gelen eklerin yazımına dikkat etmeden yazmıştır.

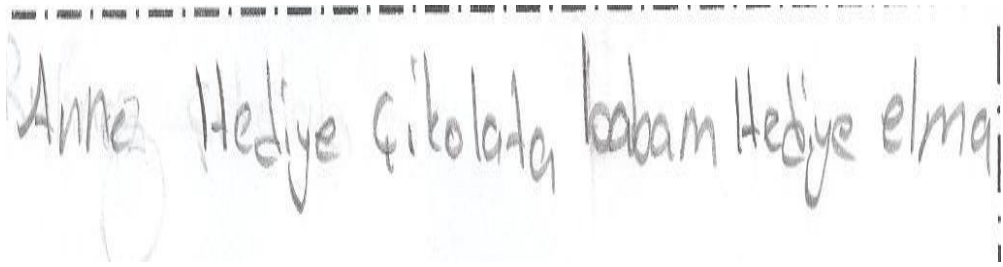
Örnek Metin 11



arba uzak orman ağaç Halı yemek kebab Güzle
bak muz özüm şekerdek ekmek kız çiçek
İskenderun

Öğrenci, metninde hemen hemen bütün kelimelerini küçük harfle yazarken, sadece 2 kelimeye “*Halı ve Güzle*” büyük harfle başlamıştır. Ancak bu da doğru bir yazım değildir. Şehir ismi olan “*İskenderun*” kelimesini ise küçük harfle yazmıştır. Bu metindeki sorunlardan biri de kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesidir.

Örnek Metin 12



Anne Hediye Çikolata, babam Hediye elma

Öğrenci, hediye konulu metnini oluştururken yazım kurallarına hiç dikkat etmemiştir. Bazı kelimelere büyük harfle bazı kelimelere küçük harfle başlamıştır.

Örnek Metin 13

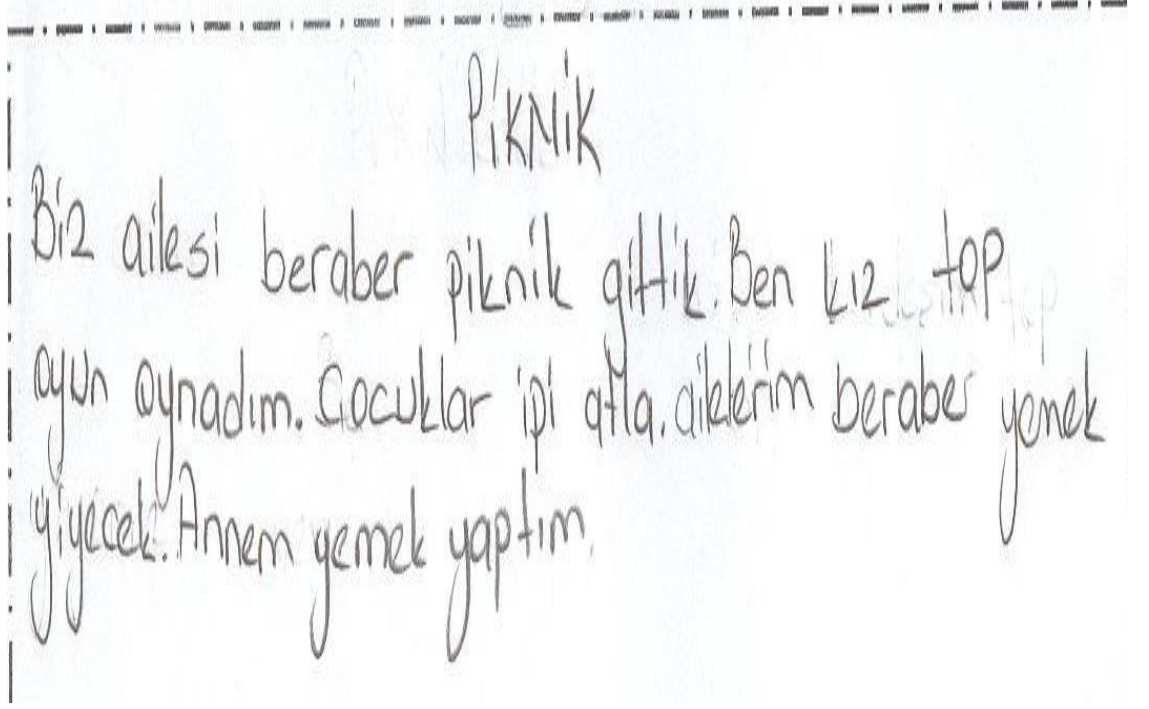
Babam annem yakup aysel Mangalda köfte piknik -
 Tencerede içinde annem Sepeti tabaklar baba ve annem
 Çocuklar oturuyorsun baba mangalda köfte pişiriyor, için
 Çocuklar ip atladık top oynadık

Yukarıdaki piknik konulu metnini oluşturan öğrenci, yazım kurallarına dikkat etmemiştir:

- Özel isimleri “yakup, aysel” küçük harfle yazmıştır.
- Noktadan sonra büyük harfle başlaması gereken cümlelerde “baba ve annem çocuklar oturuyorsun baba mangalda köfte pişiriyor. İçin çocuklar ip atladık top oynadık” ne noktalama işareti kullanılmış ne de kelimelere büyük harfle başlanmıştır.

➤ **Kelimelerdeki Yapım ve Çekim Ekleri Yanlış Kullanılması veya Hiç Kullanılmaması ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 14



Yukarıdaki piknik konulu metni 5 cümleden oluşturan öğrencinin kelimelerindeki eklerin yanlış kullanımı ve eksikliği şu şekilde,

- İlk cümlesi “Biz ailesi beraber piknik gittik.” yerine “Biz onun ailesi ile beraber pikniğe gittik.”
- İkinci cümlesi “Ben kız top oyun oynadım.” yerine “ Ben kızlarla top oyunu oynadım”
- Üçüncü cümlesi “Çocuklar ipi atla.” yerine “Çocuklar ip atladı.”
- Dördüncü cümlesi “Ailelerim beraber yemek yiyecek.” yerine “Aileler beraber yemek yiyecekler.”
- Beşinci cümle ise “Annem yemek yaptım.” yerine “Annem yemek yaptı.” veya “Anneme yemek yaptım.” yapım ve çekim ekleri kullanılarak yazılmalıydı.

Örnek Metin 15

Anne ve baba severim. İnsanlar mutlu oldu. Anne ve baba elini
 öptüm. Baba çay verdim. Anneme yardım etti. Kardeşime ödevi
 öğretiyor. Aile seviyorum. Ben onları gezmeye gidiyorum.
 Anne baba hediye verdi. Baba bana para verdi. Dünyayı
 İnsanlar severim. Güleliyoruz oldu.

Yukarıda hediye konulu metni öğrenci 12 cümleden oluşturmuştur. Ancak cümlelerdeki kelimelere gelen yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılmış veya hiç kullanılmamıştır. Şöyle ki,

- İlk cümledeki kelimelere “Annemi ve babamı severim.” “Anne” ve “baba” kelimesine 1. teklik iyelik eki ve belirtme hal eki getirilmelidir.
- Üçüncü cümlede “Annemin ve babamın elini öptüm.” kelimelere gelmesi gereken ekler 1. tekil iyelik eki ve tamlayan eki gelmelidir.
- Dördüncü cümlede “Babama çay verdim.” 1. teklik iyelik eki ve yönelme hali gelmelidir.
- Altıncı cümlesinde “Kardeşime ödevini öğretiyor.” Kardeşim kelimesindeki yönelme hali atılmalı, ödev kelimesine tamlanan eki getirilmelidir.

- Yedinci cümlede, “Ailemi seviyorum.” cümlesinde “aile” kelimesine 1.teklilik iyelik eki getirilmelidir.
- Dokuzuncu ve onuncu cümlelerde “annemm” ve “babamm” kelimelerine 1. teklik iyelik eki getirilmelidir.
- Onbirinci cümlede “Dünyayı insanları severim.” kelimelere belirtme hal ekleri getirilmelidir.
- Onikinci cümlede “Herkes güleryüzlü oldu.” başına belgisiz zamir getirilerek “güleryüz” kelimesine isimden isim yapan ek /-IU/ getirilmelidir.

Örnek Metin 16

Baba Anne elma Çiçek Çikolata El Top Kardeş
su süt ve yeşik saat

Öğrenci, yukarıdaki metinde 13 sözcüğe hiçbir ek getirmeden kelimeleri art arda sıralamıştır.

Tablo 21: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Cümle Düzeyindeki Sorunları

No	Sorunlar	Hediye		Piknik	
		f	X	f	X
1	Konuyla ilgili cümle hiç kuramaması	12	0.30	17	0.42
2	Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurması	25	0.62	19	0.48
3	Cümleyi oluşturan öğelerin sırasının olmaması	22	0.55	14	0.35
4	Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunması	8	0.20	10	0.25
5	Cümle sonundaki fillerde zaman ve kişi ekleri yanlış kullanılması	20	0.50	15	0.38
6	Cümlelerinde noktalama işaretleri yanlış veya eksik kullanılması	24	0.60	18	0.45
Toplam		111	2.77	93	2.33

Tablo 21'e göre hediye konulu öğrencilerin metinlerinde cümle ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar "*Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurması*" (0.62); "*Cümlelerinde noktalama işaretleri yanlış veya eksik kullanılması*" (0.60); "*Cümle sonundaki fillerde zaman ve kişi ekleri yanlış kullanılması*" (0.50) ve "*Cümleyi oluşturan öğelerin sırasının olmaması*" dır (0.55). En az karşılaşılan sorunlar ise "*Konuyla ilgili cümle hiç kuramaması*" (0.30) ve "*Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunması*" dır (0.20).

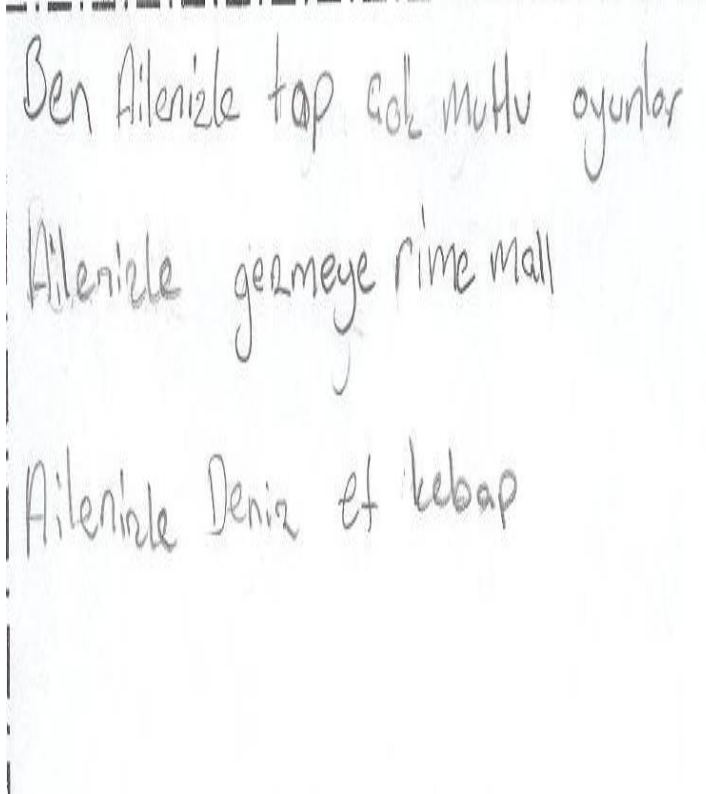
Tablo 21'e göre piknik konulu metinde öğrencilerin metinlerinde cümle ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar "*Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurması*" (0.48); "*Cümlelerinde noktalama işaretleri yanlış veya eksik kullanılması*" (0.45); "*Konuyla ilgili cümle hiç kuramaması*" (0.42) dır. En az karşılaşılan sorun ise (0.25) "*Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunması*" dir. Her iki metinde sıklıkla karşılaşılan sorunlar aynıdır. Toplam sorun, hediye konulu metinde (f=111) piknik konulu metinden (f=93) daha fazladır.

4.2.2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Cümle İle İlgili Sorunlara Örnekler

Bu bölümde işitme engelli öğrencilerin metinlerinde cümle yazma ile ilgili sorunlar örnek metinlerle sunulmuştur.

➤ Konuyla İlgili Hiç Cümle Yazamamasıyla İlgili Örnek Metinler

Örnek Metin 17



Öğrenci, yukarıdaki metni oluştururken konuyla ilgili 13 sözcük yazabilmiş, ancak kelimelerle cümle kuramamıştır.

Örnek Metin 18

Anne baba Çocuk Aile gömlek saat gözlük
Saç çay ay yıldız ayakkabı parmak etek
Çanta çöp ruj Gümüş kolye bilezik for
parfüm çe

Öğrenci, hediye konusunun zihninde çağrıştırdığı 23 kelimeyi yazmış, ancak konuyla ilgili herhangi bir cümle kuramamıştır.

➤ **Konuyla İlgili Karmaşık ve Anlamsız Cümleler Kurması ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 19

!bobo çiçek mutlu etmek, kız çiçek Enkek hediye ve çiçek Enkek
!oğaç ve inek kotonbilmek kolayo Enkek Top durur.

Yukarıdaki hediye metnini oluştururken öğrenci oldukça karmaşık ve anlamsız bir cümle kurmuştur.

Örnek Metin 20

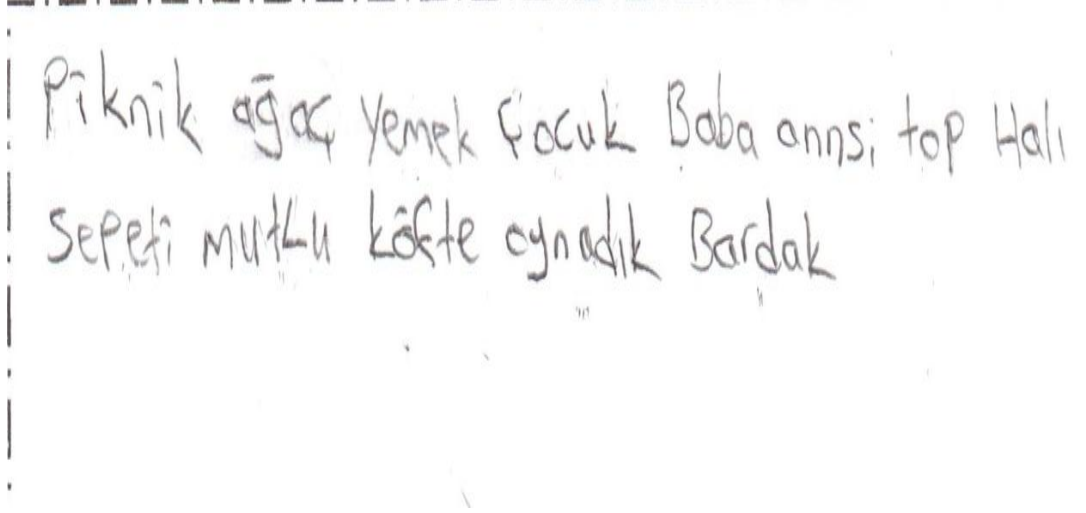
Sevgi Neli

Anne ve babam kardeşim Çiçek babam Sine Seviyorum ne
 Esra' Sine Çok Çok Seviyorum Gül, Çiçek Sine Çocuk
 23 Nisan Çocuk Çok Annem' Sine balık Benim de
 Çocuk Canım gitti. Çiçek Çok Çok Canında var.

Yukarıdaki metinde öğrenci, konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurmuştur:

- Metinde kelimeleri anlamsızca art arda sıralayarak “gitti” ve “var” fiiliyle cümlesinde son vermiştir. Bu uzun cümlede tekrar eden kelimeler görülmektedir.
- Sine kelimesini 4 kez,
- Çok kelimesini 3 kez,
- Çocuk kelimesini 3 kez,
- Seviyorum kelimesini 2 kez,
- Çiçek kelimesini 2 kez,
- Annem kelimesini 2 kez,
- Babam kelimesini 2 kez tekrarlanmıştır.

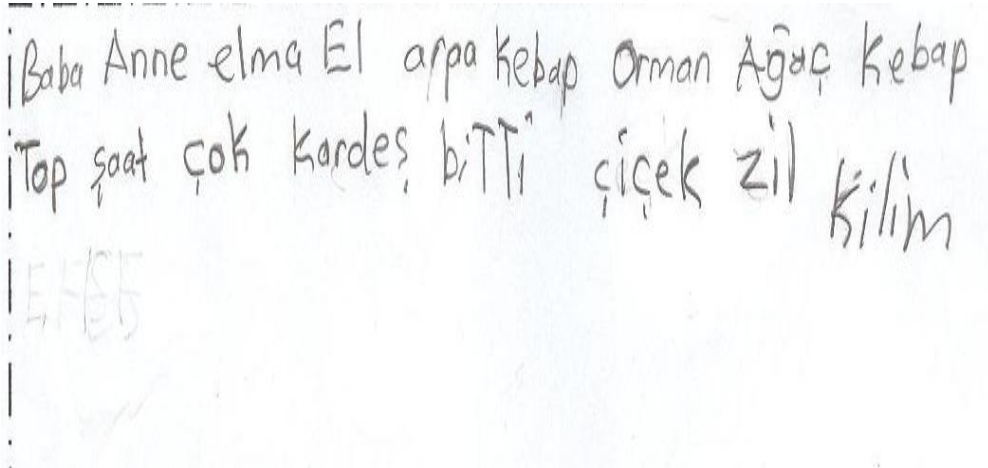
Örnek Metin 21



Öğrenci, bu metinde kelimeleri anlamlarına dikkat etmeden karmaşık ve anlamsız bir cümle kurmuştur.

➤ Cümleyi Oluşturan Öğelerin Sırasının Olmaması ile İlgili Örnek Metinler

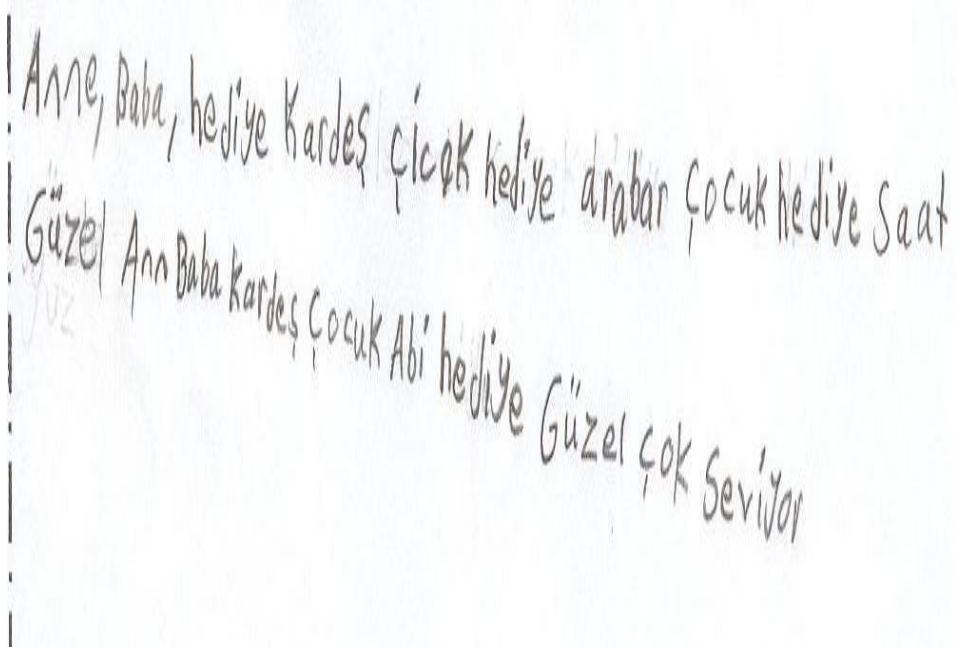
Örnek Metin 22



Yukarıdaki piknik metninden öğrencinin konunun kendisinde çağrıştırdığı “baba, anne, elma, kebab, orman, ağaç, kebab, top, kilim ve çiçek” kelimelerini yazmıştır. Bunları söz dizimine dikkat etmeden sıraladığı için cümle anlam kazanamamıştır.

➤ Cümlede Gereksiz Kelime Tekrarı Bulunması ile İlgili Örnek Metinler

Örnek Metin 23



Anne, Baba, hediye Kardeş çiçek hediye araba çocuk hediye Saat
Güzel Ann Baba Kardeş Çocuk Abi hediye Güzel çok Seviyor

Yukarıdaki metinde öğrenci, 20 kelimeden oluşan bir metin yazmıştır. Bu metinde “hediye” kelimesini 4 defa, “anne”, “güzel”, “kardeş” ve “çocuk” 2 defa tekrar etmiştir.

Örnek Metin 24

Batuhan Ben sen Çiçek ver mutlu
Anne Baba Batuhan Çiçek ver mutlu
Ben Para aldı Bilgisayar gitti Çok Seviyorum
mutlu
Anne Baba Batuhan Ben Deniz Çok gitti
Çok Seviyorum mutlu

Yukarıdaki hediye metninde öğrenci,

- “Çiçek” kelimesini 2 defa,
- “Ver” kelimesini 2 defa,
- “seviyorum” kelimesini 2 defa,
- “gitti” kelimesini 2 defa,
- “anne” kelimesini 2 defa,
- “baba” kelimesini 2 defa,
- “çok” kelimesini 3 defa,
- “Batuhan” kelimesini 3 defa,
- “Ben” kelimesini 3 defa,
- “Mutlu” kelimesini 4 defa gereksiz yere tekrarlamıştır.

➤ **Cümle Sonundaki Fiillerde Zaman ve Kişi Ekleri Yanlış Kullanılması İle İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 25

Anne ve baba, kardeşim, ben piknikte gitti. Kebab, kola, yiyecek, meyve yiyor. Denize yüzüyor. Voleybol oyun oynuyoruz. Piknikte insanlar var. İnsanlar mutlu. İnsanlar piknikte uyuyor ve oturuyor. Piknikte çiçek var. Piknikte yemek yedi. Ağaç yuva var. Piknikte bitti. Arabaya eşya koydular. Sonra bitti. Eve gitti.

Öğrenci, piknik metinde cümle sonundaki fiillerde zaman ve kişi eklerini yanlış kullanmıştır:

- İlk ve son cümlesindeki “gitti” fiiline 1. çokluk kişi eki getirilerek “gittik”
- İkinci cümlesinde “yiyor” fiili 1. çokluk kişi eki getirilerek “yiyoruz”
- Üçüncü cümlesinde “yüzüyor” 1. çokluk kişi eki getirilerek “yüzüyoruz”
- Yedinci cümlesinde “uyuyor, oturuyor” 3. çokluk kişi eki getirilerek “uyuyorlar, oturuyorlar” şeklinde olmalıdır.

Örnek Metin 26

Anneve baba severim. İnsanlar mutlu oldu. Anneve baba elini
 öptüm. Baba gay verdim. Anne'ne yardım etti. Kardeşime ödevi
 öğretiyor. Aile seviyorum. Ben onları görmeye gidiyorum.
 Anne bana hediye verdi. Baba bana para verdi. Dünyayı
 İnsanlar severim. güle güle oldu.

Yukarıda hediye konulu metni öğrenci 12 cümleden oluşturmuştur. Ancak cümlelerin sonundaki fiillere gelen ekler şöyle olmalıdır:

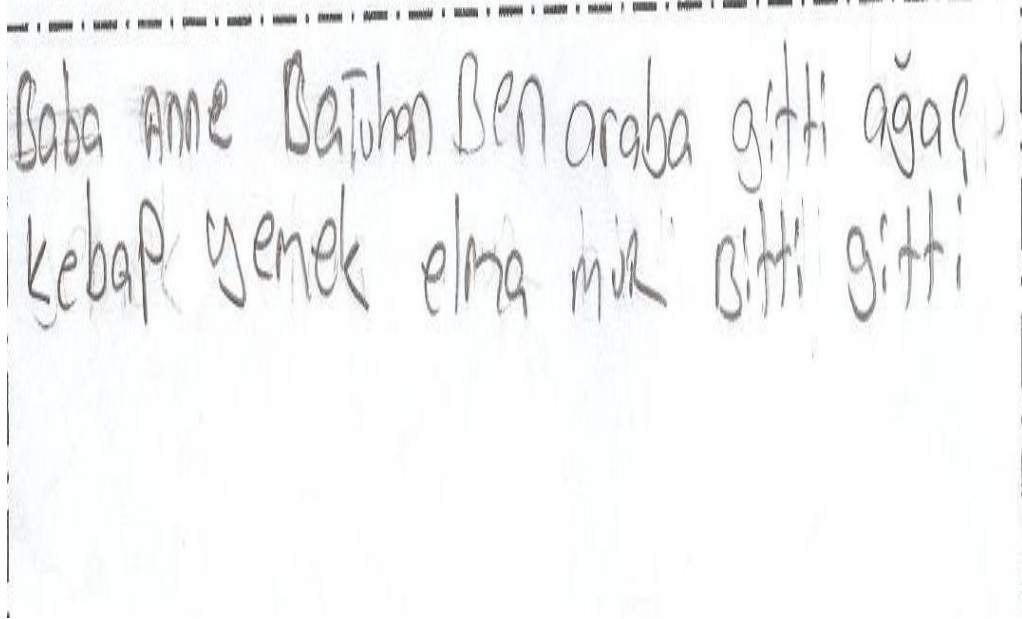
- İkinci cümledeki “oldu” fiiline 3. çokluk kişi eki getirilerek “oldular”,
- Beşinci cümlede “yardım etti” fiiline 1.teklik kişi eki getirilerek “yardım ettim”,
- Sekizinci cümlede “gidiyor” fiiline 1. teklik iyelik eki getirilerek “gidiyorum”.

➤ Cümlelerinde Noktalama İşaretleri Yanlış veya Eksik Kullanılması ile İlgili Örnek Metinler

Örnek Metin 27

Ben cepim para çok ve anne para aldı
anne düşüncelerini: kazak mutlu hediye heyecan
O çocuk araba oyunlar hediye mutlu

Yukarıdaki metninde öğrenci, noktalama işareti hiç kullanmamıştır. Konuyla ilgili tek cümle yazabilen öğrenci “Ben cepim para çok ve anne para aldı.” cümlesinin sonunda nokta işareti kullanmalıdır.

Örnek Metin 28

Yukarıdaki metinde öğrenci, cümlelerin sonuna nokta işaretini, “*Baba, anne, batuhan, ben , araba; ağaç, kebab, yemek, elma, muz*” kelimelerinin arasında kullanması gereken virgülü kullanmamıştır.

Örnek Metin 29

Annem çiçek hediye veriyor Aradalar seviyorum
 Canım Öğretmen gay veriyor Teşekkür edem
 İsrar yemek hediye çok Teşekkür edim
 abim çok seviyorum Babam para hediye
 Sağol kuzen bebek yeni doğum kız Hayır olsun?
 Sağol Babam televizyon izle haber hep
 hep Benim Abim televizyon izliyor of of
 Annem hasta Ben evde temiz hem-hem
 Ben neni hasta bak bak hafta sonu

Yukarıdaki metinde öğrenci, noktalama işaretlerini (virgül, nokta, ünlem) eksik kullanmış, bu durum metnin anlamlandırılmasını zorlaştırmaktadır.

“Sağol kuzen bebek yeni doğum kız hayır olsun?” cümlesinin sonunda soru işaretini yanlış kullanmıştır. Ayrıca cümlelerin sonunda nokta kullanması gerekirken, duygu ifade eden “of of “ ifadesinin sonunda da ünlem işareti kullanmalıydı.

Örnek Metin 30

Ben annem ve babam çok seviyorum. Ablam ve Abi çok
özlüdüm. Ben arkadaşım Connel dostum. Biz arkadaşları
sohbet ediyoruz. Ben içinde düşünüm Annem ve Babam
çok özlüdüm.

Yukarıdaki metinde öğrenci, cümle sonlarında noktalama işareti kullanmış ancak noktalama işaretini eksik kullandığı yerler de bulunmaktadır:

- İlk cümlede “Ben” kelimesinden sonra virgül,
- Beşinci cümlede “Ben içinde düşünüm” cümlesinden sonra nokta getirilmelidir.
- Son cümlesinden “Ben içinde düşünüm” sonra nokta getirilmelidir.

Tablo 22: İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Paragraf Düzeyindeki Sorunları

No	Sorunlar	Hediye		Piknik	
		f	$\bar{X}$	f	$\bar{X}$
1	Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamaması	12	0.30	20	0.50
2	Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturması	28	0.70	22	0.55
3	Paragraf girintisi kullanmaması	25	0.62	19	0.49
4	Paragrafta gereksiz kelime ve cümle tekrarı bulunması	14	0.35	9	0.23
5	Paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmaması	20	0.50	11	0.28
Toplam		99	2.47	81	2.05

Tablo 22'e göre hediye konulu öğrencilerin metinlerinde paragraf ile ilgili ortalama olarak en sık (0.70) karşılaşılan sorunlar *“Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturması”* ve *“Paragraf girintisi kullanmaması”*(0.62) dır. Öğrencilerin ortalama olarak en az (0.30) karşılaşılan sorun, *“Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamaması”*dır.

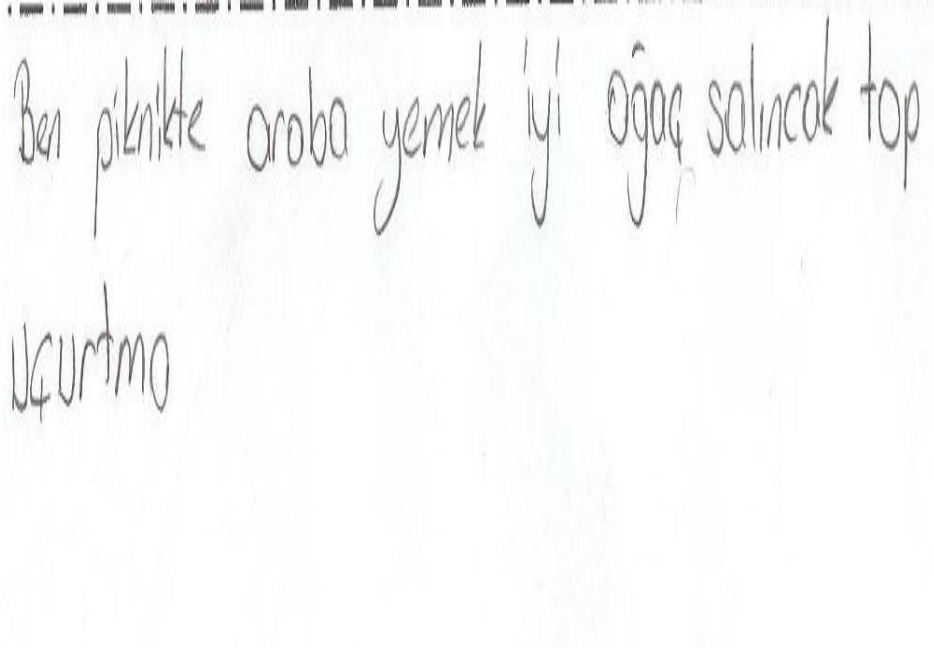
Tablo 22'e göre piknik konulu öğrencilerin metinlerinde paragraf ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar *“Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturması”* (0.55); *“Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamaması”*(0.50) ve *“Paragraf girintisi kullanmaması”*(0.49) dır. Öğrencilerin ortalama olarak en az karşılaşılan sorunlar, *“Paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmaması”* (0.28) ve *“Paragrafta gereksiz kelime ve cümle tekrarı bulunması”*dır(0.23).

Paragraf düzeyindeki sorunlar, hediye konulu metinde(f=99); piknik konulu metne (f=81) göre daha fazladır.

4.2.2.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Metinlerinde Paragraf İle İlgili Sorunlara Örnekler

➤ Konuyla İlgili Paragraf Düzeyine Hiç Ulaşamaması ile İlgili Örnek Metinler

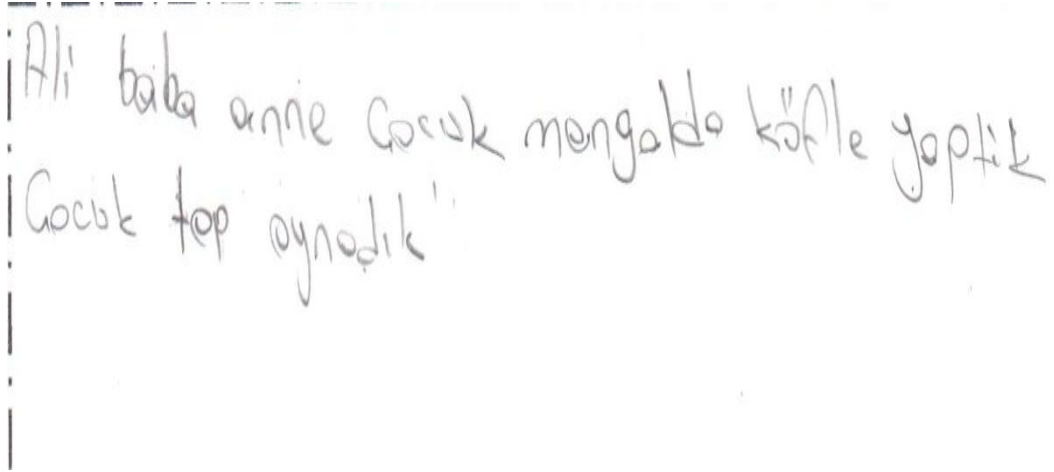
Örnek Metin 31



Öğrenci, piknik konusunun kendisine çağrıştırdığı kelimeleri yazmış, ancak kelimelerle cümle kurarak paragraf düzeyine ulaşamamıştır.

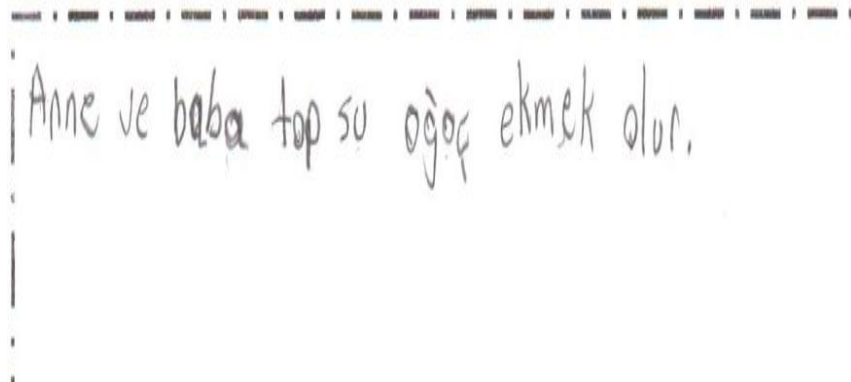
➤ **Konuyla İlgili Bir Veya Birkaç Cümle ile Paragrafı Oluşturması ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 32



Öğrenci, yukarıda piknik konulu metinle ilgili sadece iki cümle yazarak metnini oluşturabilmiştir.

Örnek Metin 33



Öğrenci, piknikte olanları tek bir cümleyle belirterek paragrafını oluşturmuştur.

➤ Paragraf Girintisi Kullanmaması ile İlgili Örnek Metinler

Örnek Metin 34

Bugün hava çok sıcak. ailemizle piknikten babam ve annem çocuklar oturuyoruz. Babam mangalda köfte pişiriyor. için tencerede içinde. iki çocuk kız ip atladık, için top oynadık. Annem piknik bize yemekler yiyeceğimize.

Yukarıdaki metni öğrenci, 7 cümleden oluşturarak paragrafını elde etmiştir. Ancak biçim olarak paragraf düzenine uymamıştır.

Örnek Metin 35

bugün cumalı Baba ve Anne Para Bilgisayar Hediye mutlu ederdiniz
dede elbise istiyor Heyecan baba para elbise Hediye mutl
derdiniz, dede elbise güzel Teşekkür eder

Öğrenci, bu metnini 4 cümle ile oluşturmuştur. Ancak biçim olarak paragraf düzenine uymamıştır.

- **Paragrafta Gereksiz Kelime ve Cümle Tekrarı Bulunmaması ile İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 36

Babası Gömlek annesi Çiçek hediye verdim.
Ablamın Kardeşim Abiye hediye verdim.

Yukarıdaki metinde öğrenci “hediye verdim” yüklemine iki kere tekrar etmiştir.

Örnek Metin 37

Buğün cumalı Baba ve Anne Para Bilgisayar Hediye mutlu ederdiniz
dede elbise istiyor Heyecan baba para elbise Hediye mutlu
ederdiniz, dede elbise Güzal Teşekkür eder.

Yukarıdaki metinde öğrencinin paragrafında 3 kere tekrarladığı “*hediye mutlu ederdiniz*” ve “*elbise*” dir.

Örnek Metin 38

Beni, cebek para çok var. anne verdi, para var
 anne düşünceleriniz baba kuzak hediye mutlu
 İbrahim baba ve anne Bilgisayar hediye mutlu güzelsin
 İbrahim düşüncelerinizi AŞKUN çiçek hediye mutlu güzelsin

Yukarıdaki hediye metninde öğrencinin oluşturduğu paragraf, 5 cümle ve 29 kelimeden oluşmuştur. Burada “anne”, “hediye” ve “mutlu” kelimesini 3 kez; “para”, “İbrahim”, “baba”, kelimesini 2 kez; “var” ve “güzelsin” yüklemlerini ise 2 kez tekrarlamıştır.

➤ **Paragrafta Cümleler Arasında Uygun Geçişler Sağlanmaması İle İlgili Örnek Metinler**

Örnek Metin 39

Benim cepim paralarımız çok var, Annesi para verdi, Evde anne çok çiçekler verdi, Babam ayakkabısı verdi, Çocuklar oyun bebesi ve oyun araba verdi, Abim gömlek ve montum verdi. Dedem Param fakir yok, Babam ve Annem çok seviyoruz, Öğretmenim güller demet istiyor, Benim denizde yüzmek istedim.

Öğrenci, yukarıdaki metni 10 cümleyle oluşturmuştur. Ancak paragraftaki cümleler arasında uygun geçişler sağlanamamıştır:

- “Benim cepim paralarımız çok var” cümlesiyle “Annesi para verdi”. cümlesine geçiş yapabilmek için,
 - a. 2. cümle, 1. cümleden önce gelebilirdi.
 - b. 1.cümleden sonra çünkü bağlacı kullanılabilirdi.
- 3.cümleden sonraki diğer cümlelerde aile bireylerinin verdikleri hediyeleri (çiçekler, ayakkabı,oyuncak bebek ve araba, gömlek, mont) saymıştır.
- 7. Cümlede, dedesinin muhtemelen hediye almak için parası olmadığını söylemiş ardından annesini babasını çok sevdiğini belirterek cümleler arasındaki konu bütünlüğünü yitirmiştir. Daha sonra, öğretmene oradan da denizde yüzmek istediğini yazarak cümleler arası geçişi doğru bir biçimde tamamlayamamıştır.

Örnek Metin 40

Dede ve Babam Balık motor gitti
Abim Düğün var
Ben Babam çok seviyorum
Ben Abim Telefon hediye verli

Öğrenci metninde,

- 1.cümlenin anlamı dedesi ve babasıyla motorla balık tutmaya gittiklerini anlatmıştır.
- 2. cümlede, abisinin düğünü olduğunu belirtirken,
- 3. cümlede, babasını çok sevdiğini,
- 4. cümlede, abisinin kendisine telefon hediye ettiğini yazarak oluşturduğu paragrafta cümleler arasında uygun geçişleri sağlayamamıştır.

4.3. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine Dair İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerle yapılan görüşme formlarından elde edilen veriler ve derste araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden oluşmaktadır. Yapılan içerik analizi sonucunda 10 ana tema ve 14 alt tema belirlenmiştir.

Tablo 23: İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Öğretmenin İsmi	Cinsiyet	Deneyim Yılı
Oğuz	Erkek	5-10 yıl
Ozan	Erkek	10-15 yıl
Özkan	Erkek	10-15 yıl
Harika	Kadın	10-15 yıl
Işıl	Kadın	0-5 yıl
Mina	Kadın	10-15 yıl

Görüşmeye katılan öğretmenler, 3’ü kadın ve 3’ü erkek olmak üzere toplam 6 kişidir. 10-15 yıl çalışan (4 kişi), 5-10 yıl (1 kişi) ve 0-5 yıl görev yapan (1 kişi) öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme için “İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Bu form, yarı yapılandırılmış olup “Türkçe Dersi”, “Müfredat”, “Öğretim Yöntem ve Teknik” ve “İşitme Engeli ve Türkçe” isimli dört bölümde ilgili veriler toplanmıştır. Verilere dair yapılan içerik analizi sonucunda 10 ana tema ve 14 alt tema belirlenmiştir.

Görüşme Yapılan Öğretmenler

Özkan Öğretmen: Daha önce normal işiten öğrencilerle çalışan Özkan Bey, ardından işitme engelliler ortaokulunda göreve başlamıştır. Öğrencilerle iletişim kurmada yazıyı kullanmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğrenciler öğrendikleri harfleri, kelimeleri ve cümleleri böylece pekiştirme imkânı yakalar.

Harika Öğretmen: İşitme engelli öğrencilerin eğitimine önem veren Harika Öğretmen iletişim dilinde sevgiye önem vermektedir. Onları çok sevdiğini sürekli tekrarlayarak derse motive etmeye çalışıyor.

Işıl Öğretmen: Işıl Öğretmen işitme engelli bireye farklı bir pencereden bakan birisi. Diğer öğretmenlerden oldukça farklı bir yöntem izleyerek öğrencilerini gruplara ayırarak ders işliyor. “Onlara engelini bildirirsen, sana engel çıkarırlar” diyen Işıl Öğretmen, öğrencileriyle anlaşmak için işaret dili kullanmıyor. Onun dersinde öğrenciler onunla anlaşabilmek için yazma becerisini kullanmaya çalışıyorlar. Çocuklara gün sonunda öğrendiklerini beraber tekrar ettirdikten sonra dersini bitiriyor. Planlı ve idealist bir öğretmendir.

Mina Öğretmen: Mina öğretmenin sınıfındaki Türkçe dersleri planlı ve düzenli bir biçimde işleniyor. Dil gelişimlerinin başarıya ulaşması için erken eğitimin önemini sıklıkla vurguluyor.

Oğuz Öğretmen: İşitme engelli öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda tutulması gerektiğine inanıyor. Sınıfta hemen hemen her objenin görseli sınıfında bulunmaktadır. Dil öğretimi için temel ilkesi “*Durumu, olayı veya nesneyi bu çocuklar için ne kadar çok somutlaştırırsan onlarda o kadar çok kalıcı olursun.*” şeklindedir.

Ozan Öğretmen: Öğrencilerde konularla ilgili ön bilgi eksikliğinin farkındadır. Bu yüzden derse başlamadan önce konuyla ilgili onlara kısa bilgiler sunuyor. Konunun içinde geçen bilgilerin görsellerini evde kendisi hazırlayıp çocuklara anlatıyor. Böylece öğrenciler konuların kelimelerine ve bağlamına yabancı kalmadan derse hazırlanıyorlar. Bu da işitme engelli öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili oluyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerinin ardından görüşme formlarından elde edilen veriler örneklerle incelenmiştir. Ana ve alt temalar şu şekilde oluşturulmuştur:

4.3.1. Tema: İşitme Engelliler İçin Türkçe Dersinin İşlevine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu tema, Türkçe dersinin işitme engelli öğrenciler için ne ifade ettiğini ve işlevini vurgulayan öğretmen görüşlerinden oluşturulmuştur. Dil gelişimi için Türkçenin önemini vurgulayan öğretmenler, bu dersin okuma, anlama ve yorumlama

işlevine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Özkan öğretmen, bu durumu “*Türkçe dersi, bu öğrenciler için okuma, anlama ve anladığını uygulamadır*” şeklinde tanımlamıştır. Bu işlevler, öğrenciler için geliştirilmesi ve onlara kazandırılması oldukça zor becerilerdir. Bu yüzden Türkçenin diğer derslerle karşılaştırıldığındaki zorluk derecesini Mina Öğretmen, şu görüşüyle anlatmaktadır:

“Türkçe, işitme engelliler için çok zor bir derstir. Matematik bile ondan daha kolaydır. Türkçede öğrendiklerini çabuk unutuyorlar. Çünkü bilgileri sürekli tekrar etmeleri gerekiyor. Ayrıca cümle yapılarını aklında tutmada oldukça zorluk çekiyorlar. İşitme organını kullanamadıkları için zihin, anlamlandırmada gecikmeler yaşıyor. Sadece görsel olarak her şeyi algılayabilirler. Bu yüzden Türkçe dersinde anlatılanları çok kolay unutuyorlar.” Türkçenin en önemli işlevlerinden birisinin de diğer derslerin temelini teşkil etmek olduğunu vurgulayan öğretmenlerden Harika Öğretmen, görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Türkçe, bizim hedef kitlemiz için çok önemlidir. Çünkü bu ders çocuk tarafından iyi bir şekilde anlaşılırsa, diğer derslerde de daha başarılı olur. Anlama ve yorumlama becerisini geliştiren ders, Türkçedir. Bu becerileri geliştiğinde, öğrenci sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi dersinde daha başarılı olur.”*

Öğretmenler, Türkçe dersinin işlevinin tam olarak gerçekleşebilmesinin bütün dil becerilerinin öğretimi ile gerçekleşeceğini savunmaktadırlar. Türkçe dersinde işitme engelli öğrenciler için okuma ve yazma becerilerinin birlikte gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Oğuz Öğretmen bu durumu örnek vererek anlatmıştır:

“Bütün dil becerilerinin birbiriyle bağlantılı olduğuna inanıyorum. Bir öğrenci herhangi bir dil becerisinde iyi değilse diğer dil becerilerini de geliştiremiyor. Örnek vereyim. Sınıfta iki öğrencim var. Bu öğrencilerim okuyamıyorlar ve okuyamadıkları için de yazamıyorlar. Bunlardan birine tam 1,5 yıldır “-e” harfini öğretmeye çalıştım. Ama bu konuda başarılı olamadım. Diğer öğrencilerim ise okudukları için yazabiliyorlar, yazdıkları için de okuyabiliyorlar.”

İşitme engelli öğrencilerde dil gelişiminin tamamlanması sadece Türkçe dersinin işlevleriyle sınırlı değildir. Öğretmenler, bu dersin fonksiyonlarının amacına ulaşabilmesi için okul-aile işbirliğinin olması gerektiğinin üzerinde önemle durmuşlardır. Bu konuda Işıl Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Dil becerilerini (okuma-yazma) işitme engelli öğrenciye çok zor kazandırıyorum. Çünkü aile bu konuda bilinçli değil. Bundan dolayı çocuk eve gidince aileden hiçbir şey öğrenemiyor. Öğrenci, benim ona okulda öğrettiğimle kalıyor. Okul,

aile ve öğretmen arasında iş birliği olsa öğrenci farklı yerlere gelir. Ama sorumluluk tek bizde kaldığı için hiçbir şey yapamıyoruz.”

Bu verilerden yola çıkıldığında şunu söylemek mümkündür: İşitme engelli öğrenciler için Türkçe; okuma, anlama ve yorumlama dersidir. Öğrenci, bu özelliklere sahip olduğunda diğer dersleri algılama ve anlama başarısının artacağı belirtilmiştir. Türkçede bütün dil becerileri birbirleriyle bağlantılıdır. Bundan dolayı, her beceri öğrenci için önemlidir. İşitme duyusundaki yetersizlik, sözel bilgileri zihinlerinde uzun süre tutamamalarına neden olmaktadır. Bu durum, onlar için Türkçeyi zor kılmaktadır. Ancak öğretilen bilgilerin kalıcılığını arttırmada sadece öğretmenler yeterli değildir. Okul-aile iş birliği ile öğrencinin dil gelişimi desteklenmelidir.

4.3.2. Tema: Türkçe Dersinin İşitme Engelli Öğrencilerde İşleniş Süreci

Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerde Türkçe dersinin işleniş süreci hakkında toplanan veriler bu temayı oluşturmuştur. Öğretmenler Türkçe dersine o günkü konuyla ilgili bir nesne ya da materyalle giriş yapmaktadırlar. İşitme engelli öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı bu ders için olumsuz bir etki yapmaktadır. Bunu aşmak adına öğrencilere bire bir anlatım yolunu tercih eden öğretmenler, Türkçe dersinde öğrencileri konuya motive etmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Harika öğretmen, öğrencileri derse nasıl motive ettiğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Konuyu anlatmadan önce çocukları ona hazırlamaya çalışıyorum. Bu konuyu nasıl kullanabilirler? Niçin öğrenmeleri gerekiyor? Önce bunu anlatıyorum. Konunun önemini anlattıktan sonra, çocuk neyi neden öğrenmesi gerektiğini anlıyor. O merak duygusunu öğrenci hissettikten sonra, konuyu anlayabilmek için soru sormaya başlıyorlar. Hatta beni zorluyorlar.”

Öğretmenler, derse başlamadan önce öğrencilerin motivasyonunu sağlayıp dikkatini çektikten sonra öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda, en iyi örneği Mina öğretmenin şu cümleleri oluşturmaktadır:

“Önce konuyla ilgili sorular sorarak çocukların merak duygusunu harekete geçiriyorum. Konuya böylece dikkat kesiliyorlar. Daha sonra konuyu basamaklarına ayırıyorum, kavramları genelden özele anlatarak en son konuyu açıkça vurguluyorum. Ardından konuyu ve konuyla ilgili edinilen bilgileri pekiştirmek için etkinlikler yapıyoruz.”

Öğretmenler konuları ya da metinleri basamaklara ayırarak parça parça işlemektedirler. Derste bir konuyu bütün ayrıntılarıyla vermek yerine onlara günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kısımları vermeyi tercih etmektedirler. Oğuz öğretmen, bu konudaki görüşünü şu cümlelerle belirtmektedir: *“Sosyal ortamda, günlük hayatta onlara lazım olacak bilgileri vermeye çalışıyorum. Basit cümle yapılarını ve günlük hayatlarında kullanabilecekleri zengin bir kelime dağarcığı kazandırmak hedefimdir.”*

Türkçede sestten cümle öğretimine doğru bir yol izlenmektedir. Öncelikle öğrencilere sesleri kavratıp hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümle yazımını öğretmektedirler. Bu öğretimin her aşamasını görsellikle ilişkilendirerek bilgileri öğrencilere sunmaktadırlar. Ses öğretimini, Işıl Öğretmen şu şekilde anlatmıştır:

“Türkçe dersinde çocukların öncelikle sesli harfleri edinmelerini sağlıyorum. Örnek verecek olursam, “-a” sesinden ağaç kelimesini resimlerle ve sıralı kartlarla gösteriyorum. Daha sonra cümlenin başındaki harfin yazımına geçiyorum. Görselle ilişkilendirdiğim kelimeleri daha kolay kavriyorlar.”

Ozan öğretmen, Türkçede sestten kelimeye doğru bir yol izlemektedir. Ancak öğrencilerin en çok zorlandığı konunun kelimenin anlamı olduğunu ifade ederek görsel materyal yardımıyla çocukların kavramasını sağladığını belirtmiştir:

“Türkçe dersinde konuyu, işitme engelli öğrencinin seviyesine uygun hale getirirsen sorun yok. Ancak öncelikle ses düzeyinde başlamak gerekiyor. Ondan sonra harflerin yazımı, harflerle kelime oluşturmaya geçiyoruz. Bu çocuklara kelimenin anlamını kazandırma sorun. Bunun için görsel materyal devreye giriyor. O derse özgü evde hazırladığım materyaller var, konuya göre CD, bilgisayar ortamında mesela bir film izletebiliyoruz. Temelde görsellik var, çünkü başka türlü çocuğa ulaşamıyoruz.”

İşitme engellilere kelime öğretimini metinler aracılığıyla gerçekleştiren öğretmenlerden Harika öğretmen, seviyelerine uygun basit metinler seçerek kelimeleri öğrettiğini ifade etmiştir:

“Okuma metinlerinin kısa ve somut olmasına dikkat ediyorum. Metnimi seçip onlara okuduktan sonra anlayamadıkları sözcüklerin altını çiziyorum. Daha sonra onlara nasıl anlatabileceğimi düşünüyorum. Önce kelimeleri anlayacak ki çocuk, cümle kuruluşuna geçebilsin.”

Metin aracılığıyla kelime ve cümle öğreten Oğuz öğretmen, soyut kavramları derste öğrencilere veremediğini ifade etmektedir:

“Türkçe dersinde çoğu zaman metin inceliyorum. Bu metinleri genelde hikâye türünden seçiyorum. Anlatmak istenen olayı, durumu veya metinle ilgili kavramları önce resimlerle göstererek anlatıyorum. Ardından metne geçiyorum. Tahtanın köşesine konuyla ilgili bir resim yapıştırıyorum. Daha sonra o resimle ilgili kelimeleri öğretiyorum. Ardından o kelimelerle ilgili cümle kuruyoruz. Bu şekilde dersi işliyorum. Ancak şunu belirtmeliyim ki soyut kavramlar derste işlenemiyor.”

Türkçe dersini işleyen öğretmenler, görsellerle konularını desteklemektedirler. Ayrıca öğretecekleri konuların veya kavramların günlük yaşamlarında öğrencilere kolaylık sağlamasına önem göstermektedirler. Bu amaçla Özkan Öğretmen, düşüncelerini “Derste öğrendiklerini hayatta uygulamalarını bekliyorum” diye belirtmiştir.

Bulguların sonucunda ders işleme süreci üç aşamada değerlendirilebilir. İlk olarak öğrencilerin derse motivasyonunu ve dikkatini sağlamak gerekmektedir. İkinci adımı, ses öğretimi ve kelime yazımı oluşturur. Üçüncü aşama ise öğrencilerin seviyesine uygun metin seçimiyle kelime ve cümle öğretmektir. Bütün bu aşamaları gerçekleştirirken öğretilen bilgilerin günlük yaşama uygunluğu sağlanır ve görsel materyallerden yararlanarak kalıcılığı artırılır. Ardından bilgileri pekiştirmek için etkinlikler hazırlanır.

4.3.3. Tema: İşitme Engelliler Açısından Türkçe Öğretim Programı

Bu temada işitme engelli öğrencilere Türkçe dersi öğretim programının etkisi ve kullanımı ele alınmıştır. Derste yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin programdan konu sırasını takip ettikleri gözlenmiştir. Programın sunduğu etkinlikler ve kitaplardaki metinler ancak öğrenci seviyesine uyarlandığı takdirde kullanılabilir.

İşitme engelli öğrenciler, işiten öğrencilerle aynı öğretim programında eğitim almaktadırlar. Özkan öğretmen bu konuyu, “Öğretim programına uymaya çalışıyorum. Ama işitme engelliler için ayrı bir program yok, normal öğrencilere uygulanan müfredatı işliyoruz. Müfredatta öğrencilerin seviyesine uygun olanını işliyorum ama diğerleri kalıyor.” sözleriyle açıklamaktadır. İşiten öğrenciler için hazırlanan öğretim programının yeterince zengin ve yol gösterici olmasına dikkat çeken öğretmenlerden Harika Öğretmen, bu durumu şu cümleleriyle ifade etmiştir: “Aslında çok güzel bir

program. İşiten öğrencilerin okuduğu bir okulda gerçekten çok rahat bir şekilde takip edilebilir. Etkinlikleri, okuma parçaları ve dil bilgisi yönüyle öğretmenin farklı bir kaynağa başvurmadan çok rahat bir şekilde elinde doküman olarak derse girebileceği bir program.”

Buna karşılık programın işitme engelli öğrenciler açısından zayıf olduğu ve özel eğitime uygun olmadığını vurgulayan öğretmenlerden Oğuz Öğretmenin bu konudaki görüşü şöyledir: *“Öğretim programı bize hiç uymayan bir programdır. Çok zayıf. Tamamen normal öğrencilere yönelik bir müfredat. Özel eğitimle ilgili hiçbir şey yok. Bu açıdan çok sıkıntı yaratıyor bizde. Müfredatın baştan sona değiştirilmesi ve özel eğitime yönelik oluşturulması lazım.”*

Programın özel eğitimdeki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamadığını ve öğrenci gelişimine katkısı olmadığını Işıl Öğretmen belirtmiştir: *“Bu yüzden öğretim programının öğrencilerin gelişimine katkısı sıfır diyebiliriz. Çünkü hikâyeler çocuklara göre değil, kitaplar çocuklara göre değil, hiçbir şey çocuklara göre değil.”*

Bundan dolayı programı öğrencinin seviyesine göre uyarlayarak kullandıklarını vurgulayan öğretmenlerden Mina öğretmen bu durumu cümleleriyle özetlemektedir:

“Bunu biz üniversitede kendi aldığımız eğitime göre çocuklara uyarlayıp veriyoruz. Programın bu öğrencilere göre ayrıntılı hazırlanması, daha sadeleştirilmiş, tekrarlı, görsel ve somut olması gerekiyor. Eğer ben normal kitabı kullanmaya kalksam, işitme engelli çocuğa normal müfredatı uygulamaya çalışsam hiçbir şey öğrenemez çocuk. Onu mümkün mertebe sadeleştirip, yalınlaştırıp ve alabileceği şekilde tekrarlarla bezeyip vermeye çalışıyoruz.”

Ozan öğretmen ise sadece tekrarın yetmeyeceğini bu çocuklar için görselliğin artırılması gerektiğini *“Bu çocuklar için görselliği azdır. Biz anlattığımız her şeyi görsel materyalle desteklemek zorunda kalıyoruz.”* sözleriyle açıklamaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe dersi öğretim programının işitme engelli öğrenciler için yeterli bir program olmadığı tespit edilmiştir. Bu programda yer alan konuların, konularla ilgili metinlerin ve etkinliklerin özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler olduğunu düşünerek yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemelerle birlikte konular veya etkinlikler somut, sade, tekrarlı ve görsel olmalıdır.

4.3.4. Tema: İşitme Engelli Öğrenciler Açısından Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Değerlendirilmesi

Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasında ders ve çalışma kitapları araçtır. Bu araçların işitme engelli öğrenciler açısından değerlendirmeleri, ders ve çalışma kitapları olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

4.3.4.1. Ders Kitapları

Bu alt temada, işitme engelli öğrenciler açısından Türkçe ders kitaplarının kullanılabilirliği öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin uzunluğunun öğrencileri zorladığını Özkan öğretmen, şu cümlelerle özetlemektedir:

“Biz kitaplar konusunda dezavantajlıyız. Normal öğrenci kitabını nasıl işleyeceksin ki bu öğrencilere. Kitaplar öğrencilere uygun değil, onların seviyelerinin çok üstünde. Ders kitabındaki bütün metinleri değiştirmek lazım, çünkü çok uzun metinler. 2-3 sayfalık metinler var. Oysaki bizim öğrencilerin anlayacakları sadece bir paragraflık metinler. Çocuklar kelime bilmiyorlar ki daha. 2-3 sayfalık metinleri anlamaları ve anlatmam mümkün değil.”

Öğretmenler, konuyu programdan takip edip metinleri öğrencilerin seviyelerine uygun başka kaynaklardan seçerek işlemektedirler. Ders kitabını, geribildirim sağlamada kullanmaktadırlar. Ayrıca kültürle ilgili konularda, örneğin kültürel yapıların anlatıldığı (çarşı, bedesten veya tiyatro vb.) konularda ders kitaplarından yararlanmaktadırlar. Harika Öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle anlatmaktadır:

“Türkçe ders kitabını takip amaçlı kullanıyorum. Öğrencilere neleri öğretebildim neleri öğretemedim, bunu kitaptan kontrol ediyorum. Konuları işlememdeki eksiklerimi böylece görebiliyorum. Bu konuda bana katkı sağlıyor. Ancak kültürel etkinlik olduğunda, oradan takip ederek konuyu onların seviyesine uygun bir şekilde anlatmaya çalışıyorum. Bunun için daha farklı bir kaynağa yönelmiyorum.”

İlköğretim 1. kademedeki ders kitaplarından okuma-yazma çalışmalarından yararlandığını ancak sınıf düzeyi yükseldikçe bu oranın azaldığını Ozan öğretmen şu şekilde ifade etmektedir: *“Her şeyden önce ders kitabını kullanamıyoruz. 1. sınıflarda bu konuda çok sorun yaşıyorum. Ancak ilerleyen sınıflarda konuyu anlatmak zorlaşıyor. Konuyu görsellerle desteklemem gerekiyor. Okuma yazma çalışmalarında*

normal kitabı takip ediyoruz. Ama işiten öğrencilere göre çok daha yavaş ve çok daha ağır.”

Bu veriler sonucunda, ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Özellikle kitaplardaki metinlerin uzunluğu, kelimelerin soyutluğu ve görsel unsurların az oluşu kitap kullanımını azaltmaktadır.

4.3.4.2. Çalışma Kitapları

Bu alt tema altında işitme engelli öğrenciler açısından Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin uygunluğu öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Çalışma kitapları, ders kitabındaki konuların pekiştirilmesi için kullanılan kitaplardır. Etkinliklerden oluşan bu kitaplar öğrenciye eğlenceli bir halde konu öğretimini sağlar. Ancak işitme engelli öğrenciler için Işıl Öğretmen, *“Çalışma kitabındaki öğrencilere uygun olan etkinlikleri yapıyorum, uygun olmayanları yapamıyorum.”* ifade ederken Mina Öğretmen de bu görüşü, *“Az da olsa öğrencilere uygun olan sayfalar var.”* şeklinde destekler. Harika Öğretmen de, *“Ağır geliyor, etkinlikler de çok ağır. Etkinliklerin bazılarından yararlanıyorum: Dil bilgisi konularından sözcük ile ilgili olanları derste daha çok kullanıyorum.”* sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir.

Çalışma kitaplarının işitme engelli öğrenciler için kullanılabilir olmayışı bu tema sonucunda tespit edilmiştir.

4.3.5. Tema: Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

İşitme engelli öğrenciler için öğretmenlerin derslerini işlerken kullandıkları yöntemler bu temada belirlenmiştir. Öğrencilerin dikkatini bir noktada uzun süre tutmanın zorluğu, öğretmenleri çeşitli yöntemleri bir arada kullanmaya zorlamaktadır. Görsel ağırlıklı yöntemleri tercih eden öğretmenlerin amacı, ders esnasında öğrenciye ulaşmaktır. Öğretmenlerin hepsi, derslerinde dramatizasyon ve işaret dili yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Özkan Öğretmen bu konuda, *“En çok kullandığım yöntem dramatizasyon ve işaret dilidir. Bunlar görsele dayandığı için öğrencilere daha faydalı oluyor.”* şeklinde belirtmiştir. Harika Öğretmen de dersin konusuna ve etkinliğine göre yöntemi değiştirdiğini ancak öğrencilerin dikkat süreleri kısa olduğu için sürekli uyarıda bulunmaları gerektiğini belirtmiştir: *“Daha çok dramatizasyon kullanıyorum. Ama çocukların en fazla kullandığı yöntem işaret dili. ‘Nasıl anlatabilirim?’ düşüncesi olduğu için biz de hangi sınıf, neyi tercih ederse onu uyguluyoruz. O zamana, o derse, o etkinliğe göre birçok yöntemi kullanıyorum. Dudak*

okumayı çok yapamıyorlar. Sadece birkaç öğrenci neden söz ettiğimi anlıyor, ama yanlış anlıyor, çok iyi bilmiyorlar, onu çok kullanamıyorum. Çocukların yüzüme bakarak konuşmalarını istiyorum. Bu konuda eksiklerimiz var. Dersi anlatırken çocukların bana bakması için sürekli onları uyarıyorum.”

Konunun somutluk ve soyutluk derecesine göre kullanılan yöntemin değiştiğini vurgulayan öğretmenlerden Oğuz Öğretmen, *“Bütün yöntemleri kullanabiliyorsunuz. Önemli olan anlattığınız konu. Çok soyutsa konu, dramatize yöntemini kullanıyorum. Konu somut ise görselle anlatma yöntemini seçiyorsunuz. Gerektiği zaman işaret diliyle de anlatabiliyorsunuz.”* şeklinde ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra dudak okuma ve işaret dilini vermemeye çalıştığını belirten Işıl Öğretmen, *“Dudak okumayı ve işaret dilini vermemeye çalışıyorum. Ne anlatacaksam resimli kartlarla birlikte göstererek işliyorum. Büyük hikâye kitaplarındaki resimlerden yararlanıyorum.”* sözleriyle düşüncesini ifade etmektedir.

Ozan Öğretmen ise yöntem seçimine farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Lisans eğitimi süresince işaret dilini bilmeyen Ozan Bey, cihaz kullanmayan çocuklara ulaşabilmek için işaret dilini öğrenmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. İşitme engelli öğrenciler için Türkçe dersinde kullandığı yöntemleri ve neden kullandığını şu şekilde anlatmıştır:

“Öncelikle hepsini kullanıyoruz. Biz üniversitede eğitim alırken işitme engelli öğrenciler için sadece doğal işitsel sözel yöntemi kullanacaksınız, denmişti. Bu yöntemin temel ilkesi, konuşmaya yönelik doğal ortam oluşturmaktır. İşaret dili öğrenmemiştik, o yüzden bilmiyorum. Hatta hocalarımız bize yasaklamıştı. İşaret dilini bilmeden geldim ama buradaki çocuklardan işaret dilini öğrenmek zorunda kaldık. Çünkü buradaki öğrencilerin işitme cihazları yok. Bir şekilde çocuğa ulaşmak zorundayım. Bundan dolayı işaret dilini kullanmaya başladım. Dudaktan okuma yöntemini bilmiyorum. Normal işiten birisinin de zaten dudaktan okumayı öğrenmesi çok zor. Karma yöntemi kullanıyorum. Bazı çocukların işitme cihazı olmadığı için onlara işaret yapmak zorunda kalıyoruz. İşaretle dersi somutlaştırıyorum. Yani doğal işitsel sözel yöntemle dili kazandırıyoruz, çünkü cihazı olmayan çocuklar var.”

Bu verilerden yola çıkıldığında, işitme engelli öğrenciler için dramatizasyon ve işaret dili yöntemi kullanılmaktadır. İşitme duyusundaki yetersizlikten dolayı görme

duyularını aktif olarak kullanan bu bireyler için görsel nitelikli yöntemler tercih edilmelidir.

4.3.5.1. Okuma Alanı

Bu temada okuma alanı için öğretmenler tarafından kullanılan yöntemler belirlenmiştir. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için *sesli, sessiz okuma, tahmin etme, metinle ilgili soruları yanıtlayabilme, soru oluşturabilme, metni canlandırabilme ve özet çıkarabilme* yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Sesli okuma yöntemiyle çocuğun seslendirme yapmasını isteyen öğretmenlerden Işıl Öğretmen, durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilere sesli okumayı yaptırmaya çalışıyorum. En azından kalemi gösteriyorsam bunu sesli olarak çıkartmaya çalışmasını sağlamak önemli. Bazıları ise, ses çıkartmıyor ama ağzını oynatarak kalem dediğini anlayabiliyorum. Seslendirme yapmaya korkuyor galiba.”

Harika Öğretmen de sesli okuma yöntemini tercih etmesinin sebebini, *“Biraz ses veriyor. En azından ben onun doğru okuyup okumadığını anlamak için sesli okumasını tercih ediyorum. Daha çok sesli okumayı tercih ediyorum. Sonra sessiz okumayı, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, metinle ilişkilendirerek okuma, ezberlemeyi kullanıyorum.”* ifadesiyle belirtmiştir.

Ozan Öğretmen ise en iyi yöntemin metin inceleme ve ardından sesli okuma yöntemi olduğunu savunmaktadır:

“Sessiz okuma yaptırmıyorum. Belki 4. ve 5. sınıftan sonra eğer çocuk gerçekten okuduğunu anlayabilecek seviyede ise uygulayabilirim. “Çocuğa sessiz oku!” dediğin zaman açıyor kitabı sesletimi de yok zaten, içinden okusa bile okuduğunu zaten anlamayacak. En iyisi metin inceleme yöntemi. Metni sadeleştirilmiş, çocukların sözcük dağarcığına uygun hale getirerek tahtaya yazıyorum. Ardından sesli okumaya geçiyorum.”

Bu görüşler sonucunda, öğretmenlerin işitme engelli öğrencinin ses kavramını edinebilmesi için sesli okuma yöntemini tercih ettikleri saptanmıştır.

4.3.5.2. Yazma Alanı

Bu alt temadan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için kullandıkları yöntemler belirlenmiştir. Mina öğretmen, yazma alanında işitme engelli öğrenciler için kullanılan yöntemleri şu şekilde ifade etmektedir:

“Yazmada boşluk doldurma en çok kullandığımız yöntem, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, güdümlü yazma, serbest yazma, resimle ilgili yazma, tahminde bulunma yöntemlerini sıkça kullanıyorum. Metni kendi kelimeleriyle oluşturma yöntemini tercih ediyorum çünkü metni okumakla kalmasın, kendi metni yeniden oluştursun istiyorum. Metin olmasa bile birkaç cümle...”

Ozan Öğretmen ise bu görüşün aksine metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yönteminde başarılı olamadığını ifade etmektedir:

“Boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, metin tamamlama en fazla kullandığım yöntemlerdir. Tahminde bulunmayı ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturmaya denedim ama çok başarılı olamadım.”

Harika Öğretmen ise yazmada tercih ettiği yöntemleri ve nedenleri şu şekilde belirtmektedir:

“Serbest yazma (bir gün içerisinde neler yapıyorsunuz, anılarını, izlemiş oldukları bir maçı) biraz yazdırabilmek amacıyla ilgileri çeken bir konu olursa daha iyi yazabilirler, kendilerini ifade edebilirler. Kontrollü yazma ile bir iki cümle yazabiliyor. Bu bizim öğrencilerimiz için büyük başarı. Güdümlü yazma yöntemini öğrencilere cümleleri tamamlatırken kullanıyorum.”

Bu verilerden yola çıkıldığında öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, not alma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

4.3.5.3. Dil bilgisi Alanı

Bu temada öğretmenlerin dil bilgisi alanında kullandıkları yöntemler belirlenmiştir. Öğretmenler, dil bilgisi alanının işitme engelli öğrenciler için diğer becerilere oranla daha soyut kaldığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı konuları anlatırken bilgileri somutlaştırmak için küçük resimlerden ve resimli kartlardan yararlandıklarını vurgulamışlardır. Harika öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ekler konusunda küçük resim çiziyorum. Mutlaka küçük küçük resimler çizerek, resimli kartlar göstererek dil bilgisini anlatıyorum. 7. sınıflarda yapmadım ama 6. sınıflarda özellikle resimli kartları çok kullandım.”

Öğretmenler, dil bilgisi konularından en çok eklerin öğretiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Işıl öğretmen, bu durumu *“Çocuklara ekleri öğretemiyorum. İşaret diliyle konuştukları için ekin varlığını kabul edemiyorlar. Ekler soyut kavramlar ve bunu onlara kavratmak gerçekten zor.”* şeklinde ifade etmektedir. Mina öğretmen, dil bilgisi konularını anlatırken bilgisayar ortamındaki verilerden yararlandığını da belirtmiştir: *“Aşında konularla ilgili CD’de kullandığım oluyor ama her sınıfta bilgisayar olmadığı için kullanamıyorum. Bilgisayar odasına gidersek işitme engelliler için CD’den oyunlar var onlardan yararlanabiliyorum. Ama bunun için bilgisayarı kullanabilen çocuk lazım. Yoksa fareyi tutup anlamadan basıyor.”* Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin bilgisayar kullanımını tam olarak kavrayıp anlayabildiklerinde yazılımların amacına ulaşacağını *“Öğrencilerin bilgisayar kullanabilmesi de önemli.”* sözleriyle belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden yola çıkıldığında dil bilgisinde karşılaşılan en büyük sorun eklerin öğretimidir. İşaret dilinde eklerin ifade edilemeyişi ve soyut oluşu öğrencilerin bu konuyu anlamakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Bilgisayar yazılımları, resimli kartlar ve görsel ağırlıklı materyallerle dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir.

4.3.6. Tema: İşitme Engelli Öğrenciler İçin Türkçe Dersinde Kullanılan Materyaller

Bu temayı işitme engelli öğrenciler için Türkçeyi öğretmede kullanılan materyallerle ilgili veriler oluşturmaktadır. Türkçe dersinde materyal eksiğinin olduğunu ve bu eksiği kapatmak adına kendi materyal havuzlarını oluşturduklarını belirtmişlerdir. Harika Öğretmen bu konuyu *“Konularla ilgili benim yaptığım materyaller var daha çok. Onlara uygun çalışma kâğıtları hazırlıyorum ve onları kullanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Işıl Öğretmen ise kendi hazırladığı materyallerin yanı sıra öğrencinin ve konunun seviyesine göre *resimler, sıralı kartlar, resim kartları, hikâye kartını tercih ettiklerini ifade ederken çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirmede bol resimli hikâye kitabı kullanmanın faydalı olduğunu*

belirtmektedir. Ayrıca materyallerin maliyetinin yüksek olmasından dolayı çeşitli resimli kartlar, sıralı kartlar, hikâye kartları vb. edinemediklerini de ifade etmiştir: “*Tabi bu konuda bizde eksiklikler var. Sıralı kartlardan mesela 10 tane var, daha fazla olması lazım. Çocuğa değiştirip değiştirip aynı hikâye kartlarını, aynı sıralı kartları gösteriyorum. Bunun olmamasının sebebi maliyetin yüksek olması.*”

Türkçede öğretmenler, anlatacakları konuyu ve etkinlikleri somutlaştıracak görsel materyalleri tercih etmektedirler. Çünkü öğrenciler, somut olmayan bilgiler arasında kavrama ve uygulama gibi düşünme becerilerini aktif hale getirememektedirler. Oğuz Öğretmen, bu durumu örnek vererek şu görüşüyle açıklamaktadır:

“*Şu gördüğünüz materyaller normalde burada asılmaması gereken bir materyaldir. İşitme engellilere yönelik hazırlanmış bir materyal, hem sınıf daha düzenli gözüksün hem de çocukların her şey gözünün önünde dursun istedim. Bunu üniversiteden sınıf arkadaşlarım yaptı. Görsellik çok önemli. Çünkü çocuğun yaşantısında görsellik olmasa onun yaşamında yer edinemiyorsun. Örnek vereyim: Kırmızı saçlı çocuk gösterip “Bu Mehmet!” dediğim zaman, “Hayır, Mehmet bu değil, Mehmet kırmızı saçlı değil, Mehmet siyah saçlı diyor. Anlatabildim mi? Yani öğrendikleri hep gerçeği yansıtmak zorunda.”*

Sonuç olarak, işitme engellilere yönelik kullanılan materyallerin normal işiten öğrencilere uygulananlarla aynı olduğu belirlenmiştir. İşitme duyusundaki yetersizlik bu öğrencilerde görme duyusunun ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu yüzden bilgileri somutlaştıracak görsel materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Hazır materyallerin maliyetinin yüksek olmasından dolayı materyalleri öğretmenler hazırlamaktadır.

4.3.7. Tema: İşitme Engelli Öğrencilerde Dil Becerilerinin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Bu temada, işitme engelli öğrencilerin okumada, yazmada ve dil bilgisinde kavramakta ve anlamakta zorlandıkları amaçlar işlenmiştir. İşitme duyusundaki yetersizlik işitme engelli öğrencileri görsel ağırlıklı olan okuma-yazma dil becerilerini aktif olarak kullanmaya iter. Bu becerilerin etkili olabilmesi de dil bilgisi kurallarının doğru kullanılmasıyla mümkündür. Bu tema okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmıştır.

4.3.7.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Becerisindeki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri

Bu alt temada, işitme engeli olan çocukların Türkçe öğretim programındaki okuma becerisinin amaçlarına ilişkin durumları ele alınmıştır. Bu amaçları [okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme (dil, anlatım ve içerik), söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma] öğrencilerin gerçekleştirebilme becerilerine göre kolaydan zora doğru sıralamışlardır.

Tablo 24: İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Alanındaki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri

Amaçlar	Özkan	Harika	Işıl	Mina	Oğuz	Ozan
Okuma kurallarını uygulama	1	1	1	2	1	1
Okuduğu metni anlama ve çözümleme	4	5	4	5	3	5
Okuduğu metni değerlendirme (dil, anlatım ve içerik)	5	4	1	4	4	4
Söz varlığını zenginleştirme	3	2	1	1	5	2
Okuma alışkanlığı kazanma	2	3	1	3	2	3

*Kolaydan zora doğru 1-5 arası puanlanmıştır. “1” gerçekleşmesi kolayı gösterirken “5” gerçekleşmesi en zor göstermektedir.

Tablo-24’e göre, “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ve “okuduğu metni değerlendirme (dil, anlatım ve içerik)” işitme engelli öğrenciler için gerçekleştirilmesi zor olan amaçlardır. “Okuma kurallarını uygulama” ise diğerlerine göre kavranabilirliği daha kolaydır.

Öğretmenler, öğrencilerin en büyük sorunun anlam olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda işitme duyusunun eksikliğinin onların algılarını olumsuz etkilediği yönünde ortak görüşe sahiptirler. Oğuz öğretmen bu konuda yaşadığı güçlüğü şu şekilde ifade etmektedir:

“En zorlandığımız şey okuduğunu anlama ve çözümlemedir. Burada sorun olan durum, çocuğun okuduğunu anlamamasıdır. Peynir kelimesini okuyor ama peynirin ne demek olduğunu bilmiyor. Onu da kavratılabilmek için çok tekrar lazım, bilgiyi sürekli güncel

tutmak lazım. Bunun bir zaman kısıtlaması yok. Yani bu 1 hafta da sürebilir veya 1 ay da sürebilir. Bu öğrettiğiniz şeyin üzerinde ne kadar durduğunuza bağlı. Yani yüzeysel geçtiğiniz zaman 1 saniye sonra onu unutabilir. Okuduğu metni değerlendirme de bu öğrenciler oldukça zordur.”

Öğretmenler programda yer alan okuma alanındaki amaçların birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Özkan öğretmen bu konuyu şu cümleleriyle anlatmaktadır:

“Aslında okuma alanındaki amaçlar çok güzel bir biçimde sıralanmış. Öğrencinin tam anlamıyla okuma becerisini geliştirebilmesi için hepsini gerçekleştirmesi gerekir. Bunun en güzel örneği biz bu öğrencilerde görüyoruz. İşitme engelli öğrencimiz okuma anlama ve çözümleme amacını kavrayamıyor. Bunu kavrayamadığı için diğer amaçları da gerçekleştiremiyor. Ya da çok zor kazanıyor.” Oğuz öğretmen ise bu görüşlere farklı bir açıdan yaklaşmıştır: *“ Öğrencide en çok söz varlığını zenginleştirmede zorlanıyorum. Kelimeleri aklında tutamıyor ki okuduğunu anlasın ve çözümlerin. Asıl sorun, öğrendiği bilgileri zihinde tutma süresidir.”*

Sonuç olarak öğrencilerin okuma becerisinde yer alan amaçlardan anlama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarını içerenleri kazanabilmelerinin zor olduğuna varılmıştır. Bu durumun sebebi ise, çocukların öğrendikleri bilgileri hatırd tutma sürelerinin kısa oluşudur.

4.3.7.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri

Bu alt temada, işitme engeli olan çocukların Türkçe öğretim programındaki yazma becerisinin amaçları ele alınmıştır. Bu amaçları [yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metin yazma (olay, düşünce, bildirme, şiir), kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama] öğrencilerin gerçekleştirebilme becerilerine göre kolaydan zora doğru sıralamışlardır.

Tablo 25: İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Alanındaki Amaçları Gerçekleştirebilme Düzeyleri

Amaçlar	Özkan	Harika	Işıl	Mina	Oğuz	Ozan
Yazma kurallarını uygulama	1	2		2	1	2
Planlı yazma	4	4		4	3	3
Farklı türlerde metin yazma (olay, düşünce, bildirme, şiir)	5	5		5	5	4
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	3	1		1	4	5
Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	2	3		3	2	1

*Kolaydan zora doğru 1-5 arası puanlanmıştır. 1 gerçekleşmesi kolayı gösterirken 5 gerçekleşmesi en zor göstermektedir.

Tablo-25'e göre, "farklı türlerde metin yazma (olay, düşünce, bildirme, şiir)", "planlı yazma" ve "kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" işitme engelli öğrenciler için gerçekleştirilmesi zor olan amaçlardır. "Yazma kurallarını uygulama" ise diğerlerine göre uygulanabilirliği daha kolaydır.

Öğretmenler, görüşlerinde öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmede oldukça zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bunu "*metin türlerini kavramak farkında olmak oldukça zor, biz derdini anlatacak bir kelime yazdığında seviniyoruz*" diyerek ifade etmişlerdir. Ozan Öğretmen, bu konuyu örnekle şu şekilde açıklamıştır:

"Yazmada ben bir konu versem, şunu yazın desem, yapamıyorlar. Mesela yazılı haftası bayram dönüşüne denk gelmişti. Kompozisyon sorum: "Bayramda ne yaptınız? Yazınız." dedim. Öğrenciler yazamadılar. Yazmada bir konu vereceksin, onlar bunu yazacak çok zor. Ancak bir metni taklit ederek yazabiliyorlar. Yani işitme engelli öğrencilerle dikte çalışması yapamıyorum."

Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminin diğer amaçlara oranla daha kolay olduğunu vurgulamışlardır. Ancak metin türü ile ilgili olan amacın gerçekleşmesi hakkında Ozan Öğretmen, şunları dile getirmiştir:

"Yazmada sorun yok. Bizim seviye de imkânsız amaç, farklı türlerde metin yazmadır. Tür ne demek, çocuğa bunu nasıl anlatacaksın tamamen soyut malesef. Sözel

olarak kendilerini ifade edebilirler: İyi olduğunu veya kendini nasıl hissettiğini vb. Ancak metin yaz, dediğinde yazamazlar. Öyle bir becerileri yok.”

Kısacası, işitme engelli öğrencilerin metin türleri ve kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarının gerçekleşemediği tespit edilmiştir. Metin türlerinin soyut oluşunun bu konuların öğrenimini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

4.3.7.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Dil Bilgisinin Amaçlarını Gerçekleştirebilme Düzeyleri

Bu alt temada öğretmenler, dilbilgisi amaçlarını sınıflandırmadan yana olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin ortak görüşünü şu cümleler açıklamaktadır: *“Burada bu alanın gerçekleşme düzeyini ayırt edemeyiz. Çünkü bu çocuklar, işaret dili ile bizim konuştuğumuz dil arasında kalmış durumdadır.”*

Öğrencilerin dil bilgisine o kadar da ihtiyaçları olmadığını savunan Özkan Öğretmen görüşünü şu cümlelerle ifade edilmektedir: *“Bizim burada amacımız ne? Öğrencilere çevreleriyle iletişim kuracak kadar dili kazandırmak. Dil bilgisi bu çocuklar için bence çok önemli değil. Bana göre çocuk okusun, yazsın ve bir tabela gördüğünde onu anlasın.”* Bu ifadelerde dil bilgisini çocuğun konuşma dilini kullanabileceği kadar yeterli olduğunu ifade ederken Harika Öğretmen, konuya başka bir açıdan yaklaşmaktadır:

“Dilbilgisi alanında da öğrencilere her konuyu anlatmamız mümkün değil. Örneğin, cümle türleri, fiilimsi, geçişli, geçişsiz fiiller vb. yani normal okullarda öğretilen dilbilgisi konularını çocuklara anlatamıyoruz. Çünkü anlayamazlar. Onların günlük hayatta işlerine yarayacak dil bilgisi kurallarını anlatmaya çalışıyoruz. Mesela anlam üzerinde çok duruyorum: Gerçek, mecaz, yan anlam. Kelimede anlam konusunu öğrenebilsin. Birçok alanda kendini gösterebilsin istiyorum. Ses bilgisi ve cümlelerin öğelerini de işliyorum. Bu konulardaki amacım, çocuk bir sözcüğü kurallarına uygun bir şekilde yazabilsin.”

Bu ifadelerden dil bilgisinin çocuğun günlük hayatını kolaylaştırması ve dili kurallı bir biçimde edinebilmesi için öğretiminin gerekli olduğu çıkarılabilir.

Mina ve Işıl öğretmen ise dilbilgisinde eklerin öğretiminde sorun yaşadıklarını bu durumu örneklerle aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

“Dilbilgisinde ismi ve kökü öğreniyorlar. Ancak, çocuklara eklerin öğretimi ve kavratılması çok sıkıntıdır. Bol bol örnek vererek anlatmaya çalışıyorum ancak çok da başarılı olduğumu söyleyemem.”

4.3.8. Tema: Türkçe Öğretmenlerinin İşitme Engelli Öğrencilerle Türkçe Dersini İşlerken Karşılaştıkları Sorunlar

Bu temada işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir. Sorunlar, kelime öğretimi, cümle yazımı, metin işleniş süreci, anlama ve anlatma, kaynaştırma eğitimi ve fiziksel donanım olmak üzere altı ayrı başlıkta ele alınmıştır.

4.3.8.1. Kelime öğretimi

İşitme engelli öğrencilere kelime öğretiminde yaşanan sorunlar, öğretmenler tarafından belirtildiği ölçüde bu temada belirlenmiştir. Öğrencilerin işitme duyusundaki yetersizlik, onları dersi sürekli olarak gözle takip etmek zorunda bırakmıştır. Uzun süre dersi gözlemleyemeyen öğrencinin bir konu üzerindeki dikkati kısa sürmektedir. Özellikle soyut kavramları öğretirken bu özellik öğrencilere sıkıntı oluşturmaktadır. Işıl Öğretmen bu görüşü, *“Soyut kavramları öğretmekte çok büyük sorunlarla karşılaşıyorum. Soyut olduğu için görsellikle destekleyemiyorum kavramı. Bu da gözle dersi takip eden çocuk için aşılmaz bir sıkıntı.”* cümlesiyle desteklemektedir.

Kelimenin dili edinmede en küçük ancak önemli bir anlam birimi olduğunu vurgulayan öğretmenler, işitme engelli öğrencilerde kelime öğretiminin dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğunu belirtmişlerdir. Ancak kelime öğretiminde yaşadıkları en büyük sorunun soyut kelimelerin öğretimi olduğu da bilgiler arasındadır. Anlama ve algılama becerisi işitme duyusundaki yetersizlik yüzünden sekteye uğrayan çocuk için kazanılması zor becerilerdir. Somut kelimelerin öğretiminde soyut kelimelere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. Özkan Öğretmen bu durumu örneklenirerek anlatmıştır:

“Bu çocuklar birçok kelimeyi bilmiyorlar. O yüzden kelime öğretimi önemli. Soyut kelimelere hiç geçemiyorum. Sadece somut sözcükler üzerinde duruyorum. Özel eğitim öğretmeni olmak, onların seviyelerine inmek çok zor. Ben hep şikâyet ediyorum ama durum içler acısı. Örnek vereyim, “kâğıt” kelimesini 40 dakika boyunca çocuklara yazdırdım ve anlattım. 1-2 gün sonra tahtaya yazdım ve sordum. Bana, “Bu nedir?” diye sordular.

Sonuç olarak, somut kelimelerin öğretimini *görsel materyalle desteklediklerini* ifade eden öğretmenler, öğretilen kelimeleri *öğrenciler tekrar etmedikleri için* çabuk unuttuklarını vurgulamışlardır. Soyut kelimelerin öğretiminin daha çok zaman aldığını ve somutlaştırmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

4.3.8.2. Cümle yazımı

Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerde yaşadıkları bir diğer sorun, kurallı ve anlamlı cümle yazımıdır. Kelimelerin ve eklerin yerinde kullanamamalarının işitme engelli öğrencilerin cümleleri yanlış kurmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Mina Öğretmenin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“En kolay kavradıkları dil bilgisi konuları isimler ve fiillerdir. Çünkü bunların karşılığı işaret dilinde de var. Hepsini kök olarak kavrayabilirler. Ancak diğer konulardaki eksiklikleri tamamlayabilmemiz için ciddi materyal sıkıntımız var.”

Öğrencilerin de bu durumun farkında olduklarını ve iyi cümle kurmak istediklerini belirttiklerini vurgulamışlardır. İşaret dilinde eklerin olmayışından dolayı fiillerin çekimleri konusunda beceri eksikliği yaşamaktadırlar ve genellikle fiilleri mastar haliyle yazmaktadırlar. Harika Öğretmen bu durumu şu cümleleriyle ifade etmektedir:

“Özellikle işitme engelliler için güzel cümle kurabilmek çok önemlidir. Kelimeyi bilirlerse cümleyi kurabiliyorlar. İyi bir cümle için neler gerekli bunları çok iyi öğrenmek istiyorlar. Mesela, fiilde zaman konusunu onlar benden istedi. Sonra ekleri öğrenmeyi istediler. Çünkü işitme engellilerde cümleler, “Ben gelmek, sen gitmek” şeklindedir. Yani fiiller mastar halindedir. Cümlelerinde “ne zaman, nerede, ne, niçin, nasıl, kim” sorularının karşılığını bulamazsınız. Ama öğrendikten sonra iyi bir cümle kurmak için bir çaba sarf ediyor, unutsa da bir şeyler yapmaya çalışıyor.”

Sonuç olarak, anlamlı ve kurallı cümle oluşturabilmesi için öğrencilerin dil bilgisi konularından ekleri ve fiil kipleri öğrenmeleri gerekmektedir. Dil bilgisi, işitme engelli öğrenciler için kavranılması oldukça güçtür. Çünkü eklerin veya dil bilgisi konularının işaret dilinde karşılığının olmaması öğrencilerin anlamasını zorlaştırmaktadır.

4.3.8.3. Metin işleniş süreci

Bu temada, işitme engelli öğrencilerde ders kitaplarındaki metinlerin işleniş sürecinde yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Bu metinlerin öğrenciler için uzunluğunun anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Özkan Öğretmen, *“Metni ve metinle ilgili soruları cevaplarıyla tahtada çözmeme rağmen anlayamıyorlar. Metinlerin somut ve kısa olması lazım. Metin uzun olunca çabuk sıkılıyorlar. Düşünün, Nasrettin Hoca'nın fıkrasından bile sıkılıyorlar.”* düşüncesini açıklamıştır. Bu durumda seçilen metnin somut ve kısa olması öğrencinin o metni kavramasında oldukça önemlidir. Aynı zamanda günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bilgileri içeren parçaların seçimine özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşü Harika Öğretmen, *“Günlük yaşamında ve lise hayatında kullanabileceği bilgileri içeren kısa ve somut parçaları seçmeye özen gösteriyorum.”* cümlesiyle anlatmıştır. Metin işleniş sürecinde işitme engelli öğrencilere sorulan sorularla o metindeki bilgileri kazandırmanın önemli bir adım olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Oğuz Öğretmen, *“metni öğrenci sorularla anlar, başka türlü metni somut bir biçimde anlatamam”* şeklinde soruların önemine vurgu yapmıştır.

Bu görüşlerden yola çıkıldığında, işitme engelli öğrencilerde metin işleniş sürecini sorularla destekleyerek somutlaştırmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.8.4. Kaynaştırma eğitimi

Bu alt temada, kaynaştırma eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin dönem ortasında okula gelmeleri ile ilgili sorunları öğrencilerin eğitimle ilgili sorunları dile getirilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin engelli öğrenciler için doğru bir adım olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki sorunu Özkan Öğretmen şu cümleleriyle ifade etmiştir:

“Bir de eksik tarafı ne? Çocuk, 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda normal okula gitmiş; ara sınıflarda bizim okula geliyor. Yani dönemin ortasında geliyor. Başta işitme engelliler için yapılan eğitimleri alamadığı için sonradan bilgileri öğrenebilmesi çok güç oluyor. Bu hem öğrenci için hem benim için büyük sorun.” Bu biçimde geçiş yapan öğrencilerin okula ve sınıfa uyum sağlamakta sorun yaşadıklarını ifade eden öğretmenler, bu durumun ilgili birimler tarafından kontrol altına alınması gerektiğini savunmuşlardır.

4.3.8.5 Anlama ve Anlatma

Bu temada, işitme engelli öğrencilerin bütün dil becerilerini gerçekleştirmede zorlandıkları asıl amacın anlama ve anlatma olduğu belirlenmiştir. Bu konuda Mina Öğretmen, *“Anlamayı ve anlatmayı zor gerçekleştiriyorum.”* düşüncesini ifade ederken Ozan öğretmen durumu örneklendirerek açıklamıştır:

“Okuma da pek problem yaşamıyorum, ağır ilerliyoruz ama bu problem değil. Asıl problem şu, bizim çocuklar okumayı öğreniyorlar ama öğrendikten sonra okuduklarını anlamıyorlar. Mesela Kur’an okumayı biliyoruz, ama Kur’anı anlamadan okuyoruz. Bizim çocuklar da okumayı öğrendikten sonra harflerin sesletimini öğreniyorlar. “Elma” kelimesini okuyor ancak onun “elma” olduğunu bilmiyor. Okuduğunu anlayamama gibi problemleri var. Bunu aşmak bol görsel materyal gerekiyor. Yazmada bir sıkıntı yaşamıyoruz yani çocuklara bir şekilde göstererek yazdırıyoruz. Ama söylediğini anladığını yazma değil, sadece yazarken kopyalamayı güzel yapıyorlar.”

Anlama sorununu aşmak için görsel materyalleri kullanmanın önemli olduğunu vurgulayan öğretmenlerden materyallerin yetersizliği durumunda karşılaştıkları sorunu Oğuz Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Anlama kavrama düzeyleri öğrenciden öğrenciye değişiyor. Siz anlamaları için o konuyu ne kadar görselleştirirseniz o kadar başarılı olursunuz.”

Anlama konusunda sadece görsel materyalin tek başına yetmediğini, *“2-3 tane öğrencim her şeyi yazabiliyorlar ve anlıyorlar. Ama 4 öğrencim hiçbir şeyi kavrayamıyor. Bu durum onların seviyelerine inememeden kaynaklanıyor da olabilir, bilemiyorum.”* sözleriyle Harika Öğretmen belirtmiştir. Işıl Öğretmen ise, *“Okuma yazmada sorun yok. Asıl sorun okuduklarını ve yazdıklarını anlayamama ve anlatamamadır.”* şeklinde sorunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, işitme engelli öğrencilerin okuma, yazma becerisinde anlama ve ifade etmede ciddi problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.3.8.6. Fiziksel Donanım Açısından Yetersizlikler

Bu temada öğretmenlerin sınıfta öğrenme-öğretme sürecini işlerken karşılaştıkları fiziksel donanım yetersizliği ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, projeksiyon cihazı, bilgisayar ve gerekli yazılımlara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Harika Öğretmen, bu konudaki düşüncesini şu şekilde anlatmaktadır:

“Fiziksel olarak projeksiyonumuz olsaydı iyiydi. Bir bilgisayar sınıfımız var, ama sürekli oraya gitme imkânımız olmuyor. Gitsek bile çocuklara uygun materyal yok orada kullanmak için. Yine de kullandığım etkinlikler var. Mesela, İstiklâl Marşı’nın işaret diliyle öğretimini ben projeksiyonla çocuklara gösterdim. Bunun gibi konuların gösterimi sürekli olsa çocuklar için daha iyi olacak.”

Bu duruma karşılık Mina öğretmen ise fiziksel donanım yetersizliği görüşüne katılmadığını şu cümlelerle ortaya koymaktadır:

“Şimdi bu sınıfta fiziksel yetersizlik var, diye çok şikâyet etmemeli. Çünkü biliyorsunuz ki, köy okullarına şu Altınözü’nün okullarına baktığınızda çok şanslıyız biz aslında fiziki şartlar açısından. Şikâyet etmek ayıp gibi geliyor bana. Eğer bir öğretmen öğrenciyi eğitmeyi ve ona bir şeyler öğretmeyi kafasına koymuşsa yapar. Hiçbir şey bulamazsam, tahta ile tebeşir bulurum. Gene çizerim, gene anlatırım ve gene vurgularım. Gerekirse kendim yaparım resmini gene öğretirim. Şikâyetim yok fiziksel ortamdan.”

Ozan öğretmen, tek sorunun işitme cihazları olduğunu *“Sınıfla ilgili fiziki anlamda yetersizlik yok. Tek sorun çocukların işitme cihazının olmamasıdır.”* anlatmaktadır.

Sonuç olarak, fiziksel donanım yetersizliği bulunmaktadır. Ancak bu konuda iki farklı görüş tespit edilmiştir: Öğrencilerin işitme cihazlarının olmaması ve Türkçe dersi konularına ve işitme engelli öğrencilere uygun yazılımların bulunmaması.

4.3.9. Tema: İşitme Engelli Öğrencilere Uygulanan Müfredatın İyileştirilmesi Konusunda Öğretmen Önerileri

Bu temada öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için Türkçe dersi müfredatın ve araçlarının düzenlenmesi konusundaki öneriler ele alınmıştır.

Öğretmenlerden Ozan Öğretmen, Türkçe dersinin öğrenme alanlarına ayrılmasının işitme engelli öğrenciler için önemli olduğunu şu sözleriyle ortaya koymaktadır:

“Çocukların dil gelişimi için Türkçe programında okuma ve yazma becerileri ayrı başlıklar altında bölüm olarak değerlendirmeli. Çünkü bu çocuklar bu iki beceriyi aktif halde kullanabildiklerinde birçok sorun ortadan kalkacaktır.”

Okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı alanda işlenmesi çocukların dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu duruma göre, *“programa ve konulara uygun ayrıntılı bir biçimde materyal hazırlanması”* gerektiğini de görüşlerine eklemiştir. Özkan Öğretmen, *“Konuların öğretiminde materyal eksikliğini tamamlamaya çalışırdım. Mesela resimli ve sıralı kartların sayısı arttırılabilir. Türkçe dersi ile ilgili sunumlar hazırlanabilir. Örneğin, bir metin çizgi film tarzında hazırlanabilir.”* diyerek Ozan Öğretmeni desteklemektedir. Harika Öğretmen materyalle ilgili görüşlerini aşağıdaki ifadeleriyle anlatmaktadır:

“İşitme engellilerle ilgili bakanlık müfredat düzenleyebilir. Bu müfredatta Türkçe dersi ile ilgili konularda bizlere materyal desteği sağlayabilir. Çünkü biz öğretmenler her şeye yetişemiyoruz. Örneğin, ben alışverişi anlatıyorsam, alışverişin tüm aşamalarını gösteren kartlar olmalı. Ben bunu çocuğa işaretle anlatmaya çalışıyorum, işaretle yetersiz kalıyorum. İşaret dilini sevmiyorum. Bu yüzden resme dayalı materyaller olmalı.”

İşitme engelli öğrencilerin dil bilgisindeki konuların soyutluğundan dolayı öğrenmede sıkıntı yaşadıkları daha önceki temalarda vurgulanmıştı. Bunun için öğretmenler, dilbilgisindeki konuların azaltılmasını belirtmişlerdir. Ayrıca metin üzerinden işlenecek konular için kısa ve somut parçalar seçilmesinin doğru olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Özkan Öğretmen bu konuda, *“Dil bilgisi konularının bu çocuklar için 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda azalmasını isterim. İşitme engelli öğrenciler için metinleri kısaltıp somutlaştırırdım.”*

Oğuz Öğretmen, öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle hazırlanmış bir müfredatın dilbilgisi ağırlıklı olması gerektiğini cümleleriyle savunmaktadır:

“Öğretmenlikte 9.yılım. 9 yıl içerisinde işitme engelli öğrencilerde gözlemlediğim sorunlar, eklerin kullanılmaması, kelimeleri kök halinde söylemeleri. Bu yüzden müfredatı dil bilgisi ağırlıklı hazırlardım. Türkçe dersi esnasında bu çocuklar için yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcı olduğuna inanıyorum. Bu yüzden konularla ilgili gezilerin düzenlenebileceği bir program olmalı bence. Dil gelişimi için bunun gerekli olduğunu düşünmekteyim. Dediğim gibi tek sıkıntımız müfredat.”

Harika Öğretmen ise işe ders kitaplarındaki metinlerden başlayacağını belirtti: *“Metinlerden başladım işe. Bizim öğrencilerinin seviyesine uygun metinler seçerdim. Etkinlikleri de o parçalara uygun, o parçaların içinden çıkarabileceği sorular hazırlardım.”* Işıl Öğretmen ise işitme engelli öğrenciler için iki önemli kavramın (görsellik ve somutluk) dikkate alınması gerektiğini ifade etti: *“Daha görsel bir program hazırlardım. Duymadıkları için beyinde algılayamıyor. Somut kavramları örneklendirirdim, soyutu zaten anlamıyorlar.”*

Dil becerilerinin öğrencide daha iyi yerleşmesi için Mina Öğretmen, tek ve en önemli noktanın erken eğitim olduğunu aşağıdaki cümleleriyle vurgulamaktadır:

“Keşke elimde imkân olsa, erken eğitim, her zaman için 6 aylıktan itibaren eğitim, bu çok iyi olurdu Zorunlu eğitime bir yaşında başladım. Özellikle Türkçe öğretiminde bir yaşında başladım. Hani bütün işitme engelli çocuklar bir yaşından itibaren kendileri için yetiştirilmiş elemanların gözetiminde eğitim alsınlar isterdim. Düzenli bir şekilde haftada en az 3 gün olacak. Yaşları ilerledikçe haftanın 5 günü hatta 7 günü olacak şekilde olsun isterdim. Şu anda var olanın en iyisini yapmaya çalışıyorsunuz. Bu da, kazan yanında kepçe oluyor. Çok da verimli bir eğitim olmuyor. Bize gelinceye kadar çocuğun dil öğrenmedeki kritik dönemi geçmiş oluyor. İşte o en verimli zamanları doğru ve iyi bir biçimde değerlendirmek gerektiğini düşünüyorum.” Erken eğitimle birlikte erken cihazlandırmanın dikkat edilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden Ozan öğretmen, öğrencilerde bulunması gereken koklear implantın önemine şu sözleriyle dikkat çekmiştir: *“Her şeyden önce araç gereç noktasında koklear implant denen bir olay var. Normal işitme cihazı ile koklear implantı kıyaslandığında, koklear implant çok daha iyi seviyede. Bu çocuklar için işitme cihazlarının çok faydalı olduğunu gözlemledim. Keşke bütün çocuklar, erken yaşta*

koklear implanta sahip olabilseler. Konuşmaları ve anlamaları çok daha iyi düzeye gelebiliyor. Bu düşüncenin hayata gerçekleşebilmesi için Işıl Öğretmen, okul-aile işbirliğinin ve atanan öğretmenlerin niteliğinin bu konuda önemli olduğunu ifade etmektedir:

“Ayrıca okul-aile iş birliği olmasını isterdim. Özellikle alt sınıflarda aile ve öğretmen işbirliği olmalı. Devletin bu durumu kontrol altına alması gerekir. Okul öncesi gibi özel alt sınıflarında zorunlu hale gelmesi gerekir. Özel alt sınıflara, özel eğitim öğretmenleri, rehabilitasyonda çalışmış sertifikalı sınıf öğretmenleri de atanmalıdır.”

Bu görüşlere göre işitme engelliler için erken eğitim, koklear implant ve okul-aile iş birliğinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca müfredatın dilbilgisi ağırlıklı hazırlanması konusunda katılımcılar hem fikirlerdir. Ders kitaplarına metinler, kısa ve somut bir şekilde hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin ders esnasındaki zaman ve işgücü kaybını önlemek adına konulara uygun görsel materyal hazırlanması görüşüne varılmıştır.

4.3.10. Tema: İşitme Engelli Öğrencilerin Diğer Derslerde Olan Becerileri

Bu tema altında işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersi dışında diğer derslerde olan becerileri, öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin beden dersinde çok başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Özellikle voleybol ve basketbol turnuvalarında derece yaptıklarını belirtirken, öğrencilerin folklor gibi danslarda da iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca derste yapılan el becerisi gerektiren işlerde de başarılı oldukları gözlenmiştir. Sözel zekadan çok kinestetik zekalarının oldukça geliştiğini ifade eden Işıl Öğretmen, *“İşitme engelli öğrencilerin bazıları dansa ve müziğe çok yatkın. Folkloru çok iyi oynayabiliyorlar. Öğretime çok çabuk ayak sağlayabiliyorlar.”* durumu özetler. Harika Öğretmen ise *“Öğrenciler, masa tenisini çok seviyorlar. Benden daha çabuk kavradıkları kesin.”* ifade ederken, Mina Öğretmen *“Açık konuşmak gerekirse beden dersini daha çok seviyorlar. O derste kendilerini özgür hissediyorlar, diye düşünüyorum. Bu çocukların kinestetik ve doğa zekâları oldukça iyi. Bir konuyla ilgili gezi yaptığımda o gezilen yerleri de çabuk kavriyorlar.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Oğuz, Ozan ve Özkan öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu cümlelerle açıklamıştır: *“İnanmayacaksınız ama müzik zekaları da çok iyi keşke imkan olsa çocuklara birer enstrüman temin etsek. Hiç ses duymamalarına rağmen notaları çok*

abuk kavradılar. Flüt alıyoruz sınıfta, işiten öğrenciye daha zor öğretiyordum ben. Bunda o kadar iyiler ki. Şaşılacak derecede...”

Bu bilgilerin sonucunda, işitme engelli öğrencilerin kinestetik, doğa ve müzik zekâlarını diğer alanlara göre daha rahat kullanabildiği belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarıyla ilgili sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini Türkçe öğretim süreci çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaçla ilgili sonuçlar üç başlık altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

5.1.1. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testiyle İlgili Sonuçlar

Okuduğunu anlama becerisi, okumanın alt basamaklarından biridir. İşitme engelli öğrencilerde okuma becerisi, kazandırılması ve geliştirilmesi zor bir beceridir. İşitme duyusunun eksikliği, dil edinme sürecinde geçmiş yaşantılarının azlığına sebep olur. Bu durum, kelime hazinesinin eksikliği, hatırd tutma, soyut kavramları anlamlandırma gibi güçlüklerle yol açmaktadır. Bundan dolayı, işitme engelli birey, okuduğunu anlamlandırırken sorunlar yaşamaktadır. İşitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarının yaratmış olduğu dil engelleri nedeniyle, ancak yazılı metinle karşılaşmadan önce dil edinimleri çerçevesinde kazanmış oldukları kavramları okuduklarında anlayabilmektedirler (Ü. Girgin, 1997: 146-147). Okuduğunu anlama becerisinin iki basamağı, çözümleme ve anlamadır. Bu açıdan okudukları metinlerden doğru anlamları çıkarabildiklerinde, okumayı öğrenmiş olarak kabul edilebilirler. Bu çalışma kapsamında, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılığına bakılmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama testinin ortalamaları 3.8 iken erkek öğrencilerin ortalamaları 3.4'tür. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(40)} = .937$, $p > .05$]. Güneri'nin (1987), okuma metnine göre okuma düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında da okuduğunu anlama puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ortalaması 3.50; 6. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalaması 4.13; 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu

anlama testi ortalaması 3.38 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ortalaması ise 3.14'tür. Bu sonuçlar işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarıları sınıf düzeylerine göre değişmemektedir.

Okuduğunu anlama testi, Türkçe öğretim programında yer alan işitme engelli öğrencilerin gerçekleştirebilmesi gereken kritik kazanımlardan oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların niteliği Wilson ve Hyde'nin (1997) araştırmasında, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için hazırlanan sorularla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, sorularını, hikâyedeki olay örgüsünü fark etmesi, neden sonuç ilişkisi, karşılaştırma, ana fikri tespit etme, yorum yapma ve ayrıntıları hatırlayabilmelerine yönelik hazırlamışlardır. Okuduğunu anlama soruları, çocukların bir metne yönelik çeşitli amaçları olan sorular sormaları, çocukların metindeki ana fikri, detayları ve sözcükleri anlamalarına yardımcı olur (Ü. Girgin, 2003; Schirmer, 2000). Okuduğunu anlama soruları, metindeki belli yapıları vurgulamak, anlamayı ve hatırlamayı sağlamaya yardımcı olur (Gunning, 2003).

Buna göre, 5. sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin testteki başarıları kazanımlara göre değerlendirildiğinde %90'ının yanlış cevap verdiği kazanımlar, *“Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.”*, *“Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.”* *“Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.”*, *“Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.”*dır.

6-8.sınıfta öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin testteki başarıları kazanımlara göre değerlendirildiğinde %87'si *“Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.”*, %83'ü *“Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.”* ve %80'i *“Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”*, *“Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.”* kazanımlarına yanlış cevap vermişlerdir.

5. sınıf öğrencilerinin en fazla doğru cevapladıkları kazanım türü ise, %77-%73 ile *“Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.”*dir. 6. ve 8. Sınıf öğrencilerinin en fazla doğru cevapladıkları kazanım ise %80 ile *“Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.”*dir. Bu sonuca göre, işitme engelli öğrencilerin somut olarak ortaya konan, içinde görsellik taşıyan soruları cevaplayabildikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında da (Şılbir, 2011; Deretarla, 2000; Wilson ve Hyde, 1997;

Siegel ve Allık, 1973) işitme engelli öğrencilerin okuduklarını anlamada görsellere dikkat ederek cevaplayabildikleri belirtilmiştir. Ayrıca Ü. Girgin (1987: 11) bu konuda, işitmeyen çocuğun okuma-anlamada görsel sembollerden faydalanacağını belirtmiştir. Bu durumun çocukları kelimeyi ezberlemeye yönelttiği, kelimenin cümle içine girdiği andan itibaren anlamlandırmada sıkıntıların başladığını da vurgulamıştır.

Bu çalışma kapsamında yapılan okuduğunu anlama testi başarısı oldukça düşük çıkmıştır. İşitme engelli öğrencilerin dili edinirken yaşadıkları sorunlar bu duruma neden olmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için karşılaştıkları bilgilerle ilgili geçmiş yaşantı ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Uzuner vd.,(2011: 2112), “Deneyim, çocuğun geçmiş bilgilerini, okuduğu metni daha iyi anlamasına olanak sağlayan etkenlerden biri” olarak değerlendirilmiştir. Çünkü okuyucular, yeni bilgilerini önceki bilgileriyle ilişkilendirerek okuduğundan anlam çıkarabilirler (Gillet, Temple ve Crawford, 2004; Ü. Girgin, 2005; Gunning, 2003; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrencilerin deneyimlerinin olmaması, onların okuduklarını anlamalarını ve yorumlamalarını engellemektedir (Elffenbein, Hardin-Jones ve Davis, 1994; Mayer ve Wells, 1996).

İşitme engelli öğrencilerin okuduklarını anlamamalarında, deneyimlerinin olmamasından dolayı kelime hazinelerinin zayıf olmasında etkili olduğu bilinen bir gerçektir (Garrison, Long, Dowaliby, 1997; Kelly, 1996; Luetke-Stahlman, Corcoran Nielsen, 2003; Paul, 2003; Waters, Van Bon, Tellings & Van Leeuwe, 2006). Bunun sonucunda, işitme engelli öğrenci karşılaştığı bir metinde harfleri tanısa da bunları kelime olarak düşünememekte, hatta kelimeleri cümlelere, cümleleri paragraflara dönüştüremeyip anlamlandıramamaktadır. Böylece işitme engelliler okumadan kaçmaktadırlar.

5.1.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisi İlgili Sonuçlar

İşitme engelli öğrencilerin duyma yetisinin olmayışı, dil ediniminde büyük engeller oluşturmaktadır (Uysal, 2010; Bochner ve Albertini, 1988). Dil becerilerinden olan yazma, diğer becerilere oranla plan gerektiren, soyut, kurallı ve karmaşık süreçleri barındıran bir eylemdir. Yazılı anlatım, belirli bir plan çerçevesinde kelimelerle cümleler, cümlelerle paragraflar ve paragraflarla metnin oluşturulduğu bir süreçtir. Türkçe öğretimi kapsamında yer alan bu beceri, işitme engelli öğrencilerin etkili olarak kullanabileceği iletişim biçimidir. Bu durumda, kişinin kelime hazinesinin genişliği,

anlatma becerisine katkı sağlar. Öğrencilerin kelimeleri derinlik, genişlik ve ağırlık açısından öğrenebilmesi, kelime hazinesinin niteliğini gösterir.

Kelime hazinesinin birinci boyutu olan derinlik, “sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek”tir (Göğüş, 1978: 360). Yazma süresince, bağlama uygun olarak bir kelimenin başka anlamları kullanılabilir. İşitme engelli öğrencilerin dil eğitiminde, alıcı ve ifade edici kelime hazinelerinin bu yönden geliştirilmesiyle bağlama uygun kelime üretiminde ve algılamada onlara avantaj sağlar.

İkinci boyut olan genişlik, “çeşitli konularda sözcük bilmek”tir. (Göğüş, 1978:360). İşitme engelli öğrenciler, kelimenin bu yönüyle farklı konularda düşünceler üretebilecek ve metinleri rahatlıkla anlayabileceklerdir.

Kelime hazinesinin üçüncü boyutu olan ağırlık, “bir konuda çok sözcük bilmek”tir (Göğüş, 1978:360). Onan (2012: 2), İlköğretim 1. ve 2. kademedeki kelime öğretimi açısından temel hedef, öncelikle okumanın araç niteliği kazandığı dönemden itibaren, öğrencilerin sahip oldukları üretici ve alıcı kelime hazinelerini derinlik, genişlik ve ağırlık yönünden geliştirmek olmalıdır” diye belirtmiştir.

Kelime hazinesi gelişen işitme engelli öğrencilere sırasıyla cümle ve paragraf düzeyinde yazma eğitimleri verilmelidir. Yazma eğitimi cümle düzeyinde geliştirilirken, kelimelerin anlamları üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Çeşitli duyguları ve düşünceleri barındıran cümlelerle karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Cümle eğitiminin ardından paragraf yazma eğitiminde işitme engelli öğrenciler için görsel öğelerden yararlanmak yerinde olur. Görsel uyarıcılar, metni oluştururken düşüncelerini geliştiremeyen öğrencilerin düşüncelerini detaylandırmalarına yardımcı olabilir (Coşkun, 2011: 62).

Bu araştırmada, ortaokul kademesinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerden “*Ailenizle ya da sevdiklerinizle yaptığınız piknikte başınızdan geçenleri yazar mısınız?*” ve “*İnsanları mutlu etmek, kalplerini kazanabilmek için bazen bir çiçek bazen bir hediye ile gerçekleşir. Peki siz bunu nasıl gerçekleştirirsiniz?*” sorularıyla ayrı ayrı, hediye ve piknik konulu iki metin yazmaları istenmiştir. Bu araştırmada işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları kelime, cümle ve paragraf düzeyinde değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencilerin yarıdan fazlası (% 52.5- %60) metinlerini zayıf düzeyde, %35- %30'u metinlerini orta düzeyde ve öğrencilerin % 12.5- %10'u metinlerini oluşturmada başarılı olmuştur. Her iki konuda oluşturulan metinler arasında başarı bakımından çok az bir fark görülmektedir. Tuncay (1980), Ankara Sağırlar Okulunda ve normal ilkokullarda bu kuruma bağlı Sağırlar Özel Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri hakkında bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %57.66'sının yazılı anlatım düzeyi yönünden ileri derecede yetersiz, %25.61 öğrencinin ise orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

Karasu ve Girgin (2007), normal işitenlerle birlikte 4.-8. sınıflara devam eden 10-15 yaş grubu 25 işitme engelli öğrenciyle yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere çalışma yapmıştır. Bunun sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İşitme engelli yüksekokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da yazılı anlatım becerilerinin çok düşük olduğu görülmüştür (Erdiken, 2003: 94).

Araştırmamızın başka bir sonucu ise, işitme engelli öğrencilerin hediye konulu metinlerinde kelime oluşturma düzeylerindeki başarılarının ortalamaları, kelime ($\bar{X}=4.35$), cümle ($\bar{X}=1.32$) ve paragraf ($\bar{X}=0.82$) şeklindedir. Piknik konulu metinlerinde kelime oluşturma düzeylerindeki başarılarının ortalamaları ise kelime ($\bar{X}=4.65$), cümle ($\bar{X}=1.10$) ve paragraf ($\bar{X}=0.80$) oluşturma düzeyleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kelime düzeyinde yazma becerileri, cümle ve paragraf oluşturma düzeylerinden daha yüksektir.

Araştırmamızda işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını oluştururken kelime, cümle ve paragraf düzeyinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunların belirlenmesi onların yazma becerilerinin ne yönde eksik olduğunu tespit etme açısından önemlidir.

Öğrencilerin hediye konulu metinlerinde kelime ile ilgili sorunların ortalama olarak en yüksek olanları (0.90), *“Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesi”* ve (0.82) *“Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılması veya hiç kullanılmaması”* iken ortalama olarak en az karşılaşılan sorun (0.02) *“Konuyla ilgili hiç kelime yazamaması”*dır.

Piknik konulu metinlerinde ise, kelime ile ilgili sorunların ortalama olarak en yüksek olanları (0.90), *“Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemesi”* ve *“Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılması veya hiç kullanılmaması”*dır. Sıkça karşılaşılan bir başka sorun (0.58) *“Kelimelerde bir ya da iki harfin yeri değişmiş veya yanlış yazması”* iken ortalama olarak en az karşılaşılan sorun (0.05) *“Konuyla ilgili hiç kelime yazamaması”*dır. Kelime düzeyinde her iki metinde karşılaşılan sorunların sıklığı ve azlığı konuya göre belirgin bir fark göstermemiştir.

Öğrencilerin hediye konulu metinlerinde cümle ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar, *“Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurması”* (0.62); *“Cümlelerinde noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanılması”* (0.60); *“Cümle sonundaki fillerde zaman ve kişi eklerinin yanlış kullanılması”*(0.50) ve *“Cümleyi oluşturan öğelerin sırasının olmaması”*dır (0.55). En az karşılaşılan sorunlar ise *“Konuyla ilgili hiç cümle kuramaması”* (0.30) ve *“Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunması”* dır (0.20).

Piknik konulu metinde ise, cümle ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar, *“Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurması”* (0.48); *“Cümlelerinde noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanılması”* (0.45); *“Konuyla ilgili hiç cümle kuramaması”*(0.42)dır. En az karşılaşılan sorun ise (0.25) *“Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunması”*dır. Her iki metinde sıklıkla karşılaşılan sorunlar aynıdır. Toplam sorun, hediye konulu metinde (f=111) piknik konulu metinden (f=93) daha fazladır.

Öğrencilerin hediye konulu metinlerinde paragraf ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar, *“Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturmaması”* (0.70) ve *“Paragraf girintisi kullanmaması”*(0.62) dır. En az karşılaşılan sorun (0.30), *“Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamaması”* dır.

Piknik konulu metinlerinde ise, paragraf ile ilgili ortalama olarak en sık karşılaşılan sorunlar, *“Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturmaması”* (0.55); *“Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamaması”*(0.50) ve *“Paragraf girintisi kullanmaması”*(0.49) dır. Öğrencilerde ortalama olarak en az karşılaşılan sorunlar, *“Paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmaması”* (0.28) ve *“Paragrafta gereksiz kelime ve cümle tekrarı bulunması”*dır(0.23). Paragraf

düzeyindeki sorunlar, hediye konulu metinde (f=99); piknik konulu metne (f=81) göre daha fazladır.

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını başlık, giriş, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendiren çalışmasında Karasu ve Girgin'in (2007: 472) tespit ettiği sorunlar, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir:

Yazılı anlatımların “*Giriş*” özelliği düzeyinde kaldığı, “düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele almadıkları”dır. *Anlatım düzeninde* bilgi ve deneyim eksikliklerine bağlı olduğu düşünülerek düşük performans gösterdikleri; anlatım zenginliğinde sözcükleri doğru yazma, yerinde kullanma ve cümlelerin doğruluğuna ilişkin en düşük ortalamanın alınması ve öğrencilerin anlamlı cümlelere ulaşmakta zorlandıkları biçiminde açıklanmıştır. Ayrıca, *yazım kurallarına uygunlukta* da öğrenciler yavaş gelişim göstermişlerdir.

Erdiken (1996) bu konudaki görüşünü, “Öğrencinin konuyla ilgili sözcük seçme ve onları yerinde kullanma becerisi kelime hazinesi hakkında bize bilgi verir” şeklinde ifade etmiştir. Girgin ve Karasu (2007: 153) araştırmasında, öğrencilerin sözcükleri doğru yazma, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma ile düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma davranışlarında ortalama başarıya ulaştıklarını, ancak doğru cümleler kurmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada en düşük ortalama başarı, okunabilirliğe etkisi büyük olan noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına ilişkin davranışta görülmüştür. Araştırmacılar tarafından işitme engelli öğrencilerin yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışları gerçekleştirmede gelişimlerinin yavaş olduğu belirtilmiştir (Erdiken, 2003; Tuncay, 1980; Karasu ve Girgin, 2007).

İşitme engelliler işiten yaşlılarına oranla daha az kelime içeren, kısa cümleler kurarlar (Heider&Heider, 1940; Mykleubust, 1964). Ayrıca, yazılarında kelime ve cümle tekrarları, bağlaç, sıfat ve zarf gibi sözcük türlerini nadir kullanmaktadırlar (Mykleubust, 1964; Simmons; 1962). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında dilbilgisi kurallarıyla ilgili yanlışlıklar sıklıkla görülmektedir (Stuckless and Marks, 1966). Arnold (1978: 198)'un belirttiği gibi işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen diğer özellikler, harf eksiltme, sözcüğü uygun yerde kullanmama, harf ekleme davranışında bulunmadır. Ayrıca, yapım ve çekim eklerinin

ve noktalama işaretlerinin yanlış yerlerde kullanımı (Isaacson, vd., 1990: 230), işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında rastlanılan özelliklerdir. Bütün bu araştırmalar sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Yazılı anlatım ve okuduğunu anlamada karşılaşılan sorunlar birbirlerine paralellik göstermektedir. Uzuner vd. (2011: 2113)'nin aktardığına göre, “bu sorunlar sadece deneyim sayısına göre değil, deneyimlerin şekli, işlevi ve okulun sınırlı alanda yazma yaşantıları sağlamasıyla açıklanır (Albertini ve Schley, 2003; Berent, 1996; Paul, 2003; Schirmer, 2000).

5.1.3. Türkçe Dersinin Öğretim Süreci ile İlgili İşitme Engelliler Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Eğitim, bireylerin gelişiminde önemli rol oynayan davranış değiştirme, bilgi ve beceri edinme sürecidir. “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olan; okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye, terbiye (TDK, 2005)” şeklinde tanımlanan eğitim, istendik davranış değiştirme sürecidir.

Eğitim süreci, okul içinde belirli plan ve program çerçevesinde yürütülmektedir. Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki ilişki bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2005: 43). Bu boyuttaki dört öge birbiriyle ilişkilidir ve birindeki aksaklık diğerini de etkileyebilir. Öğretim programı ise eğitim programında yer alan kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli donanımı (ders araçları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, konular, ölçme-değerlendirme vb.) içinde barındıran bütündür (Özbay, 2006: 15). 2005 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ilköğretim ve ortaokulda ayrı ayrı uygulanmaktadır. Bir ülkenin önemli yapı taşlarından olan programlar, eğitimin geleceğini belirler. Bununla beraber bu programı gerçekleştirebilecek olan kişiler öğretmenlerdir. İşitme engelliler okullarında takip edilen öğretim programı ile normal okullarda işlenen program aynıdır (Uysal, 2010; Çiftçi, 2009). Bu veriler, araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere uygulanan ilköğretim programının kendi içinde çok güçlü bir program olduğunu ancak bu hedef kitleye uygun olmadığını vurgulamışlardır. Gürgür (2001), Gürgür, Akçamete ve Vuran, (2005) ve Uysal (2010) araştırmalarında öğretmenlerin bir bölümünün programın işitme engellilere uygun

olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Batu (1998) ve Fisher vd. (1999) genel eğitim programlarının işitme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılması gerektiğini, çünkü öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlayacağını, akademik becerilerini arttırdığını ve geleceğe hazırladığını belirtmişlerdir.

İşitme engelli öğrenciler için Türkçe dersinin okuma anlama özelliği taşıdığından diğer dersler için temel oluşturduğunu söylemişlerdir. Diğer derslere oranla Türkçe dersinin sürekli tekrar gerektirdiğini, hatırd tutmanın zor olduğunu belirterek işitme engelli öğrenciler için matematik dersinden bile başarılması güç bir ders olduğunu vurgulamışlardır. Gürgür, Akçamete ve Vuran'ın (2005: 83):

“İşitme engelli öğrencilerin sözel dile dayalı olmayan derslerde daha başarılı olduklarını buna karşın en çok Türkçe dersinde başarısız olduklarını, Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi gibi sözel dile ve okuma- yazmaya dayalı derslerde ve Matematik dersinin problem çözme kısmında başarısız olduklarını belirtmişlerdir.”

bulgusu sonucumuzu destekler niteliktedir.

Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerle Türkçe derslerini işlerken onları motive ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, somuttan soyuta, genelden özele ve aşamalılık ilkesine bağlı kaldıkları görülmektedir. Gürgür (2001), Gürgür, Akçamete ve Vuran, (2005) ve Uysal'ın (2010) araştırmaları bu sonucu desteklemektedir.

Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin, kazanımların işitme engelli öğrencinin seviyesinin üstünde olduğunu, programın sadeleştirerek, ayrıntılı, tekrarlı ve somutlaştırılmış olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri genel eğitim programının öğrenci seviyesine uyarlanarak kullanılması gerektiğini, çünkü asıl amacın programa birebir uymak değil, kavramların ve konuların anlaşılabilirliğini arttırmak olduğu, bunun da araç-gereç desteği sağlanarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanarak yapılabileceği belirtilmiştir (Fisher vd., 1999; Gersten ve Baker, 1998). Lytle ve Rovins (1997) de hedeflerin direkt olarak uygulanmasının doğru olmadığını belirterek bu görüşlerle tutarlılık göstermektedir.

İşitme engelli öğrenciler için öğretmenler, ders ve çalışma kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, gelişimlerine katkı sağlamadıklarını, metinlerin ağır geldiğini ve metinde bulunan kelimelerin çoğunlukla soyut olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf düzeyleri ilerledikçe ders kitaplarından yararlanma oranının azaldığını vurgulamışlardır. Çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerden dil bilgisinin kelime konusuyla ilgili olanları kullanabildiklerini ve bunların da çocukların seviyesinin üstünde olduğunu söylemektedirler. Uysal (2010) araştırmasında bu sonucu “Ders kitaplarında yer alan metinler ise işitme engelli öğrenciler için oldukça uzundur. Bu nedenle ders anlatırken bu metinleri kısaltmak, özetlemek yoluna gidilmekte ya da farklı metinler kullanılmaktadır” şeklindeki ifadesiyle desteklemektedir.

Türkçe dersinde anlatılan konuya göre, öğretmenlerin kullandığı yöntemler değişmektedir. İşitme engelli öğrencilerle iletişim kurabilmek amacıyla öğretmenler işaret dilini kullanmaktadırlar. Ders sürecinde somutlaştırabilmek için yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini göz önüne alarak dramatizasyon yöntemini kullanmaktadırlar. Ayrıca konu, eğer gezi yöntemine uyuyorsa o yönde etkinlik hazırlamaktadırlar. Bilgi hatırlanmasının kolaylaşabileceğini düşünerek Fisher vd., 1999 ve Gersten ve Baker, 1998 eğitim programlarının yaşantı kaynağı olmasına yönelik düzenlenmesini belirtmişlerdir. Ayrıca Gürgür, Akçamete ve Vuran (2005) araştırmasında, öğretmenlerin dramatizasyon ve yaşama dönük yöntemlerin programa eklenmesini önerdiklerini ifade etmiştir. Sarıkaya ve Uzuner (2013: 47-48) araştırmasında, öğrencilere somut yaşantılar sağlamak adına geziler düzenlenebileceğini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Öğretmenler okuma-yazma öğretimiyle ilgili tanımlarında sadece çözümlemeden söz etmeyip aynı zamanda anlamlandırmadan, işlevsellikten de söz ederek, bunu yaptıkları etkinliklere de yansıtıklarını söylemişlerdir. Örneğin yaptıkları geziler. Gezilerin planlanması, geziden sonra yapılan etkinlikler okuma-yazmada şema geliştirmeleri için önemlidir. Öğretmenler gezilerin çocuğa yaşantı kazandırıcı olduğuna inanmaktadırlar. Bu konuyu dile getiren öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli geziler düzenlerken, biri rutin etkinlik olma özelliğinden söz etmektedir.”

Öğretmenler okuma becerisini öğrencilere kazandırırken öncelikle sesli okumayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Amaçları, işitme engelli öğrencilerin seslendirme yapmasını sağlamaktır. Sessiz okuma, sesli okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme yöntemleri, sorular (metinle ilgili soruları yanıtlayabilme ve soru oluşturabilme) metni canlandırabilme, özet çıkarabilme okumada kullandıkları yöntemlerdir. Yazma becerisini kazandırırken de not alma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan

seçerek yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma kullandıkları yöntemlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin okuma amaçlarını “okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme (dil, anlatım ve içerik), söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma” öğrenciye kazandırılmasıyla ilgili olarak kolaydan zora doğru belirtmişlerdir. Yazma alanında ise, yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metin yazma (olay, düşünce, bildirme, şiir), kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ve yazım-noktalama kurallarını uygulama şeklinde öğrencilerin gerçekleştirebilme becerilerine göre kolaydan zora doğru sıralamışlardır.

Öğretmenler Türkçe dersini işlerken araç-gereç ve materyal eksikliğinin bulunduğunu, kendi yaptıkları materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Materyalleri hazırlarken görselliğe ve somutluğa önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Dil bilgisi öğretiminde resimli kartlardan ve hazırlanan yazılımlardan faydalandıklarını ancak bunun nadir gerçekleştiğini söylemişlerdir. Gersten ve Baker (1998) bu konuda, teknoloji kullanımının eğitim programındaki başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Gürgür, Akçamete ve Vuran, (2005: 84) araştırmasında “Eğitim uygulamaları sırasında ihtiyaç duydukları eğitim araç-gereçlerinin eksik olduğunu, bunun da uygulamada sorunlar yarattığını” ifade ederek araştırmamızın sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenler İşitme engelli öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır: Okuma-yazma becerilerinin ve anlama-anlatma kavramlarının gelişmeyen, soyut ve karışık kavramları zihinlerinde tutamadıklarını belirtmişlerdir. Gürgür, Akçamete ve Vuran, (2005: 84) araştırmasında öğrencilerin bu durumunu değerlendirmiş ve okul-aile işbirliğinin olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Öğretmenler öğrencilerin başarısız olma nedenlerini, öğrencilerin işitme kayıplarına, kelime dağarcıklarının eksikliğine, sözel ifade eksikliklerine, okuma-yazma yetersizliklerine, kavram öğrenme becerilerinde ve hatırlama becerilerindeki sınırlılıklarına ve ailelerinin çocuklarını yönlendirmemelerine bağlamaktadırlar. ”

Öğretmenlerin Türkçe dersini işlerken karşılaştıkları sorunları, kelime öğretimi, cümle yazımı, metin işleniş süreci, anlama ve anlatma olarak belirtmişlerdir. Kelime öğretiminde öğretmenler soyut olanları anlatmakta ve kavratmakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Cümle yazımında zorlanmaları kelimelerin anlamlarını ve dilbilgisi

kurallarını öğrencinin hatırlamamasındandır. Ayrıca az kelime ile kısa cümleler kurabildiklerini belirtmişlerdir. Metin işleniş sürecinde anlama sorularını ve bilinmeyen kelimeleri çözememektedirler. Ancak günlük yaşama dönük, kısa ve soyut metinleri işleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler müfredatın iyileştirilmesi hususunda şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Dil bilgisi konularının azaltılarak, işleme sürelerinin arttırılması,
- 5, 6, 7 ve 8. sınıf metnlerinin işitme engelli öğrencilerin düzeyine uygun seçilmesi,
- Türkçe derslerine uygun görsellerle zenginleştirilmiş etkinliklerin çalışma kitaplarında yer alması,
- Programın olabildiğince görsel ve somut olması,
- Derslerle ilgili araç- gereçler konusunda gerekli desteğin sağlanması,
- Okul, öğretmen ve aile işbirliğinin gerekliliği
- İşitme engelli öğrencilerin erken eğitime alınması ve erken yaşta cihazlandırılmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer araştırmalarda da (Gürgür, 2001; Gürgür, Akçamete ve Vuran, 2005 ve Uysal, 2010; Sarıkaya ve Uzuner, 2013) öğretmenler buna benzer önerilerde bulunmuşlardır.

5.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimin temel faktörleri olan öğretmenlere, öğretim programına, ders kitaplarına ve öğretim materyallerine yönelik öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca işitme engellilerin Türkçe eğitimine ilişkin bundan sonra da yapılabilecek akademik çalışmalarla ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Çalışmamızda ulaşılan bulgular sonucunda işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Okuma, okunan bilgiler okuyucu tarafından algılanıp anlamlandırabildiğinde değer kazanır. Bunun için okuyucunun metinden önce sahip olduğu kelime bilgisi veya konuyla ilgili ön bilgilerin niteliği önemlidir. Bu niteliğin kazanımında geçirilen yaşantılar rol oynar. İşitme engelli birey, işitme duyusundaki yetersizlikten dolayı çevredeki uyarıcılardan yararlanamaz. Bu da yaşantı eksikliğine sebep olur. Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin bu durumu göz önüne almaları gerekir. Bu sebeple öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin duyma yetilerinin yoksunluğundan kaynaklı yaşantı eksikliğini diğer duyulara yönelik etkinliklere ağırlık vererek telafi etmelidirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin görme duyusunu daha etkin kullandıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı, dersler görsel uyarıcılar dikkate alınarak planlanmalıdır.

Araştırmanın sonucunda işitme engelli öğrencilerin görsel öge içeren sorularda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu da görsel destekli etkinliklerin kullanımına yönelik yaptığımız öneriyi desteklemektedir. Öğretmenlerin programda yer alan diğer kazanımları da görsel unsurlarla birleştirmeleri gerekmektedir. Bu amaçla hareketli resimler, videolar ve kısa filmlerden yararlanılabilir. Öğretmenler, üniversite ve milli eğitimle işbirliği halinde materyal eksikliğini gidermek için proje geliştirebilirler. İşbirliğinin bir üst düzeye taşınması amacıyla üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümü eğitimci ve öğrencilerinden işitme engellilere yönelik materyaller oluşturmaları istenebilir. Böyle koordineli bir çalışmayla hem işitme engelliler okullarındaki eğitim düzeyi yükseltilmiş hem de üniversitelerimizdeki Türkçe öğretmen adaylarına yeni deneyimler yaşatılmış olur.

Araştırmanın sonucunda yazma becerileri kelime, cümle ve paragraf düzeyinde incelenmiş ve bunlara ilişkin sorunlar belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin yazma becerilerinin normal işiten çocuklara göre düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Oysaki işitme engelli öğrenciler için yazma, çevreyle iletişim kurmada önemli bir araçtır. Öğretmenler bu öğrencilere yazma eğitimi verirken aşamaları (hazırlık, yazma taslağı, taslağı düzenleme, düzeltme, yayınlama) geliştirmede rehberlik etmelidir. Süreç sonunda değil, her aşamanın sonunda geri bildirim verilmelidir.

Öğrenciler, kelime düzeyinde yazma becerilerinde, cümle ve paragraf düzeyine göre daha başarılıdırlar. Bu sonucu işitme engellilerin kelimelerin konuşma içerisinde kullanıldıkları farklı anlamlarına vakıf olmamalarıyla ilişkilendirebiliriz. Kelime düzeyinde eğitim verirken günlük yaşamdan ve çevrelerinden somut olanlarla başlamaları daha etkili olacaktır. Bunu sağlamak için de görseller ve kısa gezilerle kavramlar tanıtılır. Böylece sözcükler onların zihninde daha kalıcı olabilir. Somuttan soyuta, genelden özele, yakından uzağa, hayatilik, güncellik, yaparak yaşayarak öğrenme gibi ilkelerle öğretim gerçekleştirilmelidir. Tekrarlı öğretim işitme engelli öğrenciler için gereklidir.

Araştırmanın katılımcıları, soyut kavramların öğretimi ise işitme engelli öğrenciler için oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca sevgi, hüznün, mutluluk vb. soyut isimler değil aynı şekilde oluş, hareket bildiren fiillerin anlaşılması ve öğretilmesinde de zorluklar yaşanmaktadır. Soyut isimlerin öğretilmesinde karikatür ve benzeri resim öğelerinden faydalanılabilirken fiillerin öğretilmesinde sessiz kısa filmler kullanılabilir. Ayrıca drama uygulamalarından faydalanarak öğretmenler, hem soyut kavramları hem de fiil kullanımlarını öğretmek için pandomim ve yaratıcı dramayı kullanabilirler.

Kelime öğretiminde yalnızca kelimenin anlamının verilmesi yeterli görülmemektedir. İşitme engelli öğrencilerin kelimeleri cümle içerisinde herhangi bir çekim eki ya da benzer ekler kullanmadan yazmalarına dair yaptığımız gözlemler de bunu desteklemektedir. Öğretilen kelimeler anlamlarına göre cümleler içinde kullanılarak öğrencilere yazdırılmalıdır. Bunun ardından cümlelerden paragraf eğitimine geçilmelidir. Öğrencilerin yazma becerilerinde sıklıkla görülen sorun eklerin kullanımındaki yanlışlıklar ve noktalama işaretlerinin kullanılmamasıdır. İşitme engelli öğrenci rehabilitasyon merkezlerinde öğrendiği işaret dili ile okulda öğrendiği Türkiye

Türkçesi arasında kalarak kendini ifade etmede zorlanmaktadır. Türk işaret dilinde eklerin tamamının karşılığının olmaması yazı dilinde sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenler, onların ana dilini işaret dili olarak düşünmelidirler. Böylece iki dil yöntemine uygun olarak etkinlikler hazırlanmalıdır. Cümlede söz dizimindeki karışıklıklar için zengin görsel destekli bilgisayar yazılımları kullanılabilir.

5.2.2. Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

Ders kitapları ve öğretim materyalleri derslerin doğru ve etkili bir biçimde aktarılmasını sağlayan araç-gereçlerdir. Bu araştırmanın sonucunda ders kitaplarının işitme engelli öğrencilerin gelişimine uygun olmadığı belirlenmiştir. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin uzunluğu ve soyutluğu nedeniyle işitme engelliler öğretmenlerinin başka kaynaklara başvurduğu gözlenmiştir. İşitme engelli öğrenciler için onların ilgi ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap veren farklı bir ders kitabı oluşturulabilir. Bu ders kitabında yer alan okuma metinleri somut kelime ağırlıklı ve kısa olmalıdır. Bu metinlerde ayrıca görsellik ve işlevsellik de bulunmalıdır. Metinlerde yer alan görsellerin metni tamamlayıcı bir biçimde yerleştirilmesi gerekmektedir. İşitme engeli olan öğrenciler için kullanılan kitaplar basılırken, kitapların yazarları, yayınevleri tarafından (power pointler, filmler vb.) uygun web siteleri hazırlanabilir.

Araştırmanın sonucunda, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci düzeyinin çok üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini engelleyecektir. Hazırlanan etkinlikler resimle eşleştirme gibi bol resim az metin kuralıyla hazırlanabilir.

5.2.3. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

Öğretim programları eğitim hayatına yön veren yapıtaşlarındandır. İşitme engelli öğrenciler, normal işiten öğrencilere uygulanan aynı programla eğitim görmektedirler. İşitme engelli okulunda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcılar programla ilgili sıkıntılarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda, programın işitme engellilere uygun olmadığı sıklıkla vurgulanmıştır. Programdaki amaç, kazanımlar ve konular, işitme engelli öğrencilerin dil gelişim süreci göz önünde bulundurularak sıralanmalıdır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, programın tekrarlı, aşamalı, görsel açıdan zengin ve somut olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca bu programları uygulayacak olan öğretmenlerimizin yetiştiği eğitim fakültelerinde, Türkçe öğretmeni adaylarının staj süresinde birkaç aylarını da işitme engelliler vb. okullarında yapmaları sağlanabilir. Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde “Özel Eğitimde Türkçe Eğitimi” veya “Engel Türlerine Göre Türkçe Eğitimi” ile ilgili bir ders konulabilir. Bu ders kapsamında engellilerin özelliklerine ve dil eğitimlerine yönelik bir içerik oluşturulabilir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarına özel eğitime yönelik materyal oluşturma gibi çeşitli uygulamalar yaptırılabilir. Ayrıca mevcut özel eğitim dersinin kapsamı genişletilerek işitme engelli öğrencilere özel bir yer ayrılması sağlanabilir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, işitme engelli öğrencilerdeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimine ilişkin özellikleri ve Türkçe eğitim öğretim sürecini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın sonucunda, 5-8. Sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Bu alanda işitme engellilerin müfredat göre okuduğunu anlama becerisi testi olmayışı eksikliklerdir. Bu çalışmadan yola çıkılarak daha alt kademelere yönelik okuduğunu anlama testleri geliştirilebilir.

Bu çalışma sonucunda, işitme engellilerin yazma becerilerini değerlendirmek için “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorun Envanteri” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu araçlar, belirli yöntemler eşliğinde başka çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca diğer engel türlerine de uyarlanabilir. İşitme engelli öğrencilerle kelime, cümle ve paragraf düzeylerinde yazma becerisini geliştirme süreci deneysel olarak ayrı ayrı çalışılabilir. İşaret dilinin işitme engelli öğrencilerin yazı dilinin üzerindeki olumsuz etkisini nasıl kaldırabileceği konusundaki araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İki dil yöntemiyle bu çalışma deneysel olarak işitme engelli öğrencilere uygulanabilir. Dil bilgisindeki eklerin ve soyut kavramların öğretimi üzerine belirli eğitim yöntemleri belirlenerek çeşitli akademik araştırmalar yapılabilir. Özellikle eklerin öğretiminde işaret dili ve yazı dili arasındaki farkın giderilmesine dair araştırmalar gerçekleştirilebilir. Yazma becerileri analitik bir değerlendirmeye tabi tutulabilir. Bu durumda öğrencilerin hangi yönde eksiklikleri olup olmadığı belirlenebilir. İşitme engelli öğrencilerin yazma becerileri

bütün kademelerde incelenebilir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlatma becerisiyle yazılı anlatım arasındaki ilişkiye bakılabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, işitme engellilere yönelik dil eğitiminde kullanabilecek materyal eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, işitme engellilere dil eğitimi konusunda materyal geliştirmek için akademik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca materyallerin yeterliliğinin değerlendirilmesi alana katkı sağlayan bir başka araştırma konusu olabilir. Mevcut materyallerin ne derecede etkili olduğu da araştırılmalıdır.

Öğretim programının yeniden düzenlenmesi ve işitme engellilere dair yeni ve etkili bir programın yapılmasının gerekliliği de araştırmamızın sonuçları arasındadır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar da yürütülecek araştırmaların ışığında gerçekleşecektir. Araştırmacıların işitme engellilere özel, yetkin bir program geliştirmek için çalışmaları da bunun için gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S.(2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 2-9.
- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar., A.Ataman (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Dördüncü Baskı. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss. 311-358.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilim ve Türk anlambilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Ve Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Akyol, Hayati. (2007). Okuma. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aran, O. ve Akarun, L. (2007). Sign Language Processing And Interactive Tools For Sign Language Education , *IEEE 15th Signal Processing and Communications Applications*.
- Arnold, Paul (1978).’’The Deaf Child’s Written English - Can We Measure Its Quality?. *J. Brit., Assn. Teachers of the Deaf*, 2 (6), pp. 196–200.
- Atılğan H., Kan A. ve Doğan N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcıoğlu, Hasan. (2013).İşitme yetersizliği olan çocuklar. İ.H. Diken (Editör). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Sekizinci Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 167-215.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bachner, J.H., Albertini A.J., Samar, J.V. and Metz E.D. (1992). External and diagnostic validity of the ntd writing test: an investigation on using direct magnitude estimation and principal components analysis. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 259-313.
- Bağcı, Hasan. (2013).Yazılı anlatım ve unsurları. Özbay, M. (Editör). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 85-126.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Batshaw, M.L.(2002). *Children with disabilities*. (4th ed.) Baltimore: Brookes.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Benedict, M.K. (2012). *Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hardof hearing students' reading comprehension*, Unpublished doctoral thesis, The University of Arizona, USA.
- Berent, R-, & Berent, G. P. (1990). *Report on indirect measures' of writing competency for use with deaf and hard-of-hearing students*. (Technical Report). NY: Rochester Institute of Technology, National Technical Institute for the Deaf.
- Bilgin, M.(2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bochner, J. H. and Albertini, J. A. (1988). Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults, Michael Strong (Ed.) *Language learning and deafness*. NY: Cambridge University Press.
- Burman, D., Evans, D. Nunes, T. & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness and Education International*, 10(2), 93-110.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak Kılıç, E.; Akgün, Özcan E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. (2009). *İşitme Kayıplı Türk Çocuklarda Alıcı Ve İfade Edici Dil Becerilerinin Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cavkaytar, Atilla. (2013). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim., İ.H. Diken (Editör). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Sekizinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 1-28.
- Cerra,K.K., Tafe –Watts,S. And Rose, S. (1997). Fostering reader response and developing comprehension strategies in deaf and hard of hearing children. *American Annals of The Deaf*, 142(5), 379-385.

- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-91.
- Coşkun, Eyyup. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. Özbay, M. (Ed). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.45-83
- Çapan, S. (1987). Psikodilbilimi ve dil edinimi. I. Dil Bilim Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.26-27.
- Çapan, S. (1987). Psikodilbilimi ve dil edinimi. 1. Dilbilim Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s.26-27.
- Çatıkkaş, A. (2001). *Örnekleli-açıklamalı yazılı ve sözlü anlatım kılavuzu*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çiyiltepe, M. (2006). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S.Topbaş (Editör). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık. ss.158-189.
- Demirel, Ö.(2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Bilim Uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Easterbrooks, S.R. and Baker,S. (2002). *Language learning children who are deaf hard of hearing: Multiple Pathways*. Boston: Allyn and Bacon.
- Elfenbein, J. L. and Hardin-Jones, M. A. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 216-226.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu üniversitesi içem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Erdiken, B. (2003). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirme aracı (YABDA). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 79-95.
- Erdiken, B., (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(186), ss. 85- 105.
- Ergin, M. (1986). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Espin, C. A., Weissenburger, J.W. and Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12, 55-66.
- Fisher, D.; Sax, C.; Rodifier, K. Ve Pumpian, L. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: benefits of inclusive education. *Journal for a Just Caring Education*, 5(3), 256-263.
- Garrison, W., Long, G., and Dowaliby, F. (1997). Working memory capacity and comprehension processes in deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 78-94.
- Gersten, R. and Baker, S. (1998). Real World use of scientific concepts: intergrating situated cognition with explicit instruction. *The Council for Exceptional Children*, 65(1), 23-35.
- Gersten, R. and Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), pp.251-272.
- Gillet, J.W., Temple, C. and Crawford, A.N. (2004). *Understanding reading problems* (Sixth Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.

- Girgin, C. (2003). *İşitme engellilerin eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 803, ss. 119-138.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, ss. 146-156.
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil- deneyim yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36.
- Gormley, K. (1981). A functional strategy for writing: a case study of tom, *The Volta Review*, 83, ss.5-13.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Yayıncılık.
- Günay, D. V. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneri, M.(1987). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2001). *İşitme engelliler ilköğretim okulunda (1. kademedede) uygulanan eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H., Akçamete, G. ve Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impairments. *Educational Sciences and Practice*. 4(7), 69-91.
- Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 631-668.
- Hardy, W.G. (1952). *Children with impaired hearing: an audiologic perspective*. USA: U.S. Government Printing Office.

- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental & remedial methods*. (9th Edition). London: Longman.
- Heefner, D. L. and Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 45-68.
- Heider, F. and Heider, G. (1940). A comparison of sentence structure of deaf and hearing children . *Psychological Monographs*, 52, 42-103.
- Isaacson, S. and Luckner, J. L. (1988). A model for teaching written language to hearing impaired student, *Teach English Deaf Second Language Students*, 6(1), pp.8–14.
- İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında “soru yanıt ilişkileri” stratejisinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Johnson, A. M. and Glenda F. Roberson (1988). The language experience approach its use wilfi young hearing imparled students. *American Annals of the Deaf*, pp. 223- 225.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (2009). *Sözlü/yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Can Reklam Basım Yayın.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), ss.467-488
- Karasu, P. (2010). *İşitme Engelli ve işiten İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Etkinlik Ürünlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karasu, P.H. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 21-43.
- Kargın, T., ve Akçamete, G. (1991). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: işitme engelliler ve okuma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1),151-160.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), pp. 75-90.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Dilbilgisi öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Lewis, S. (1996). The reading achievement of a group of severely and profoundly hearing-impaired schools-leavers educated within a natural aural approach. *Teachers of the Deaf*. 20(1), 1-6.
- Luetke-Stahlman, B., and Corcoran Nielsen, D. (2003). The contribution of phonological awareness and exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 464-484.
- Lytle, R.R. ve Rovins, M.R. (1997). Reforming deaf and education: a paradigm shift from how to what to teach. *American Annal of Deaf*, 142(1), 7-9.
- Matthew, C., R. (2009). *Novel word of learning of children with hearing impairment and children with typical hearing*. Unpublished master thesis. USA: Marshall University.
- Mayer, C., and Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, pp. 93-107.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. (6.7. ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEGEP (2010). *Çocuk gelişimi ve eğitimi işitme engelliler*. Ankara: MEB Yayınları.

- Myklebust, H. R. (1960). Building a language base İn hearing-impaired students. *American Annals or the Deaf*. July, pp. 220-228.
- Myklebust, H. R. (1964). *The psychology of deafness*. NY: Grune&Stratton.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve değerlendirme. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. (4. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü yazılı anlatım sanatı (kompozisyon)*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Özsoy, Y. (1979). *Türkiye’de sağırlar eğitiminde sözlü iletişim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook Of Deaf Studies Language And Education*. NY: Oxford University Press.
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-32.
- Powers, A.R. and Wilgus, S. (1983). Linguistic complexity in the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 85(4), pp. 201-210.
- Raimes, A. (1983). *Techniquess in Teaching Wrting*. Oxford: Oxford University Press.
- Robertson L. and Flexer, C. (1993). Reading development: a parents of children with hearing impairment who developed speech and language through the auditory-verbal method, *The Volta Review*, 95, 253-261.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıkaya, E., ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(1), 31-61.

- Schley, S. and Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: reevaluating a direct assessment of writing, *Journals Deaf Students Deaf Education*, 10 (1): 96-105.
- Schirmer, B. (2000). *Language and literarcy development in children who are deaf*. (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Siegel, A. W. ve Allık, J. P. (1973). A developmental study of visual and auditory short-term memory *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12(4), pp. 409-418.
- Simmons, A.A. (1962). A comparison of the type –token ratio of spoken and written language of deaf children. *The Volta Review*, 64,417-421.
- Simpson A. P., Harrison, R. D., and Stuart, A. (1992). The reading abilities of a population of hearing impaired children. *Teachers of The Deaf*, 16(2), pp. 47-52.
- Skarakis, A.E. M.A. and Carol A. E. Pruning A. (1977). Early communication: semantic functions and communicative intentions in the communication of the preschool child with impaired hearing. *American Annals of the Deaf*, 382-391.
- Spandel, V. and Stiggins R. (1990). *Creating writers: linking assessment and writing instruction*. NY: Longman.
- Stuckless, E.R. and Marks, C.H. (1966). *Assesment of the written language of deaf students*. University of Pittsburgh School of Education.
- Şahin, S.(2003). Özel eğitimin tarihçesi. Ataman, A. (Editör). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, ss. 99-120.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Şılbur, L. (2011). *İşitme engelli öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görsel yardım paketi: GÖRYAP*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usulleri I-II, kompozisyon, tashih ve müracaat el kitabı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (2. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Tekşan, K. (2001). Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürlü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turan, F. ve Şipal, F. R. (2006). İşitme engelli çocuklarda dil gelişimi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5 (9), ss. 95-110.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. and Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives: special education in today's schools*. (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tüfekçioğlu, U. (1998a). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998b). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir?, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), ss. 113-123.
- Tüfekçioğlu, U. ve Erdiken, B. (1991). İşitme engelli çocuklar için Anadolu üniversitesi İÇEM’de lise uygulaması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-2), ss. 179-199.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüy Poyraz, S. (1999). *3-6 Yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranış yönünden karşılaştırılmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzuner, Y.; Girgin, Ü. Kaya Z.; Karasu, G., Girgin, M.C. Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma-yazma öğretimi modelinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), ss. 2111-2134.
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., Tellings, A. E. J. M., ve Van Leeuwe, J. F. J. (2006b). In search of factors in deaf and hearing children’s reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 151(3), pp. 371–380.

- Webster, A., Elwood, J. (1985). *The hearing impaired child in the ordinary school*. London: Croom Helm.
- Wilson, T. Hyde, M. (1997). The use of english pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American annals of the deaf*, 142(4), pp. 333-341.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Yoshinaga Itano, C. ve Snyder, L. (1985). Form and meaning, *The Volta Review*, 87, pp.75-90.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., & Mehl, A. (1998). The language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, pp. 1161–1171.

EKLER

EK-1

5.Sınıf Okuduğunu Anlama Testi

1. “Küçük kız, ormanda papatyalardan taç yapıyordu.” Bu cümlede aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Nerede?
- B) Kim?
- C) Niçin?
- D) Ne?

2. (1) Zeki'ye babasından bir küçük kedi miras olarak kalmış. (2) Bu kedi ile ne yapacağını düşünürken, kedi ondan kendine bir çift çizme bulmasını istemiş. (3) Kedi, çizmeleri giyip kralın sarayına gitmiş ve kralla görüşmek istediğini söylemiş. (4) Kralın odasına çıkarmışlar bizim kediyi.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerden hangisi gerçek hayattan alınmıştır?

- A) 1 B) 2 C)3 D) 4

3. (1) Parmak çocuk, tek başına ormanda kaybolmuştu. (2) Bir ağaca tırmanmış, bakmış ki ormandan uzakta mum alevi gibi bir parıltı var. (3) İyi yürekli kadın yiyecek ikram etmiş. (4) Sevinçle ağaçtan inmiş, o parıltıya doğru yürümeye başlamış.

Bu paragrafta, numaralanmış cümlelerden hangisi yer almamalıdır?

- A) 1 B) 2 C)3 D) 4

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma anlamı yoktur?

- A) Küçük kızın altından daha sarı saçları vardı.
- B) Matematik dersini, Türkçe dersinden daha çok severdi.
- C) Çok uzaklardan bir mektup gelmişti ona.
- D) Emre'nin saati benimkinden daha güzeldi.

5. “Kitaplar, en iyi arkadaşlarımızdandır. Küçük yaşta eğer kitaplarla tanıştıysanız oldukça şanslısınız. Sizi eğlendiren, bilgilendiren, düşündüren hep kitaplardır. Kitap okudukça dünyanın rengârenk kapılarını açar ve oralarda gezintiye çıkarsınız. “

Aşağıdakilerin hangisi bu parçanın başlığı olamaz?

- A) Kitapların Arkadaşlığı
- B) Kitapların Dünyası
- C) Kitaplarla Gezinti
- D) Kitapların Evi

6. “Geniş, siyah gölgesi hayatımı kaplayan,
Tepemde kanat germiş bir kartaldır yalnızlık.
Kalp çarpıntılarıyla günleri hesaplayan
Bir benim, benim olan bir masaldır yalnızlık.

Bu dördütlüğün ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Cesaret
- B) Korku
- C) Şüphe
- D) Yalnızlık

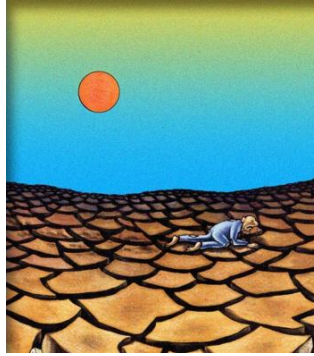
7. “Uzun süre televizyon izlemek, küçük yaştaki - özellikle 0-3 yaş arasındaki - çocuklar için bazı küçük yararlarına karşılık hem zihinsel hem de ruhsal açıdan ciddi tehlikeler taşımaktadır. Bu yüzden anne ve babaların özellikle küçük yaşlardaki çocuklarının televizyon izlemelerini kontrol altında tutmaları gerekir.”

Bu parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Televizyonun zihinsel açıdan zararları
- B) Televizyonun ruhsal açıdan yararları
- C) Televizyon izlemenin anne- baba kontrolü altında olması gerektiği
- D) Uzun süre televizyon izlemenin önemi

8. “Yazılan şiirlerin içinde seçip sınıf panosuna astı. ”**cümlesinde** noktalı yere yazılacak uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) en azını
- B) en güzelini
- C) başlıca
- D) özellikle



9. Bu karikatür aşağıdakilerin hangisine dikkat çekmek amacıyla yapılmıştır?

- A) Kuraklığa
- B) Resim sanatına
- C) Hava durumuna
- D) Doğal afetlere

10. “Annesi ile yaşayan Mehmet, üniversiteyi kazanınca evden ayrılıp İstanbul’a gitmek zorunda kalmıştı. Burada tek başına yaşamak ona zor geliyordu. Annesi, evi ve kardeşi bugünlerde gözünde tütüyordu. Sanırım yalnızlığa alışmak onun için zor olacaktı. ” Bu parçadaki altı çizili kelime grubunun anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutlu olmak
- B) Çok özlemek
- C) Aşırı sevinmek
- D) İçine doğmak

11. (1) Gökyüzü masmaviydi, pırıl pırıl güneş parlıyordu. (2) Yaz mevsimi sonunda gelmiş, içimiz ısınmıştı. (3)Hava o kadar sıcaktı ki, en kalın giysilerimizi giyip dışarı çıktık. (4) denize girmek için sahile doğru koşmaya başladık. Bu metinde kaç numaralı cümlede anlamsal bir çelişki vardır?

- A)1
- B)2
- C)3
- D) 4

EK-2

6.-8.Sınıf Okuduğunu Anlama Testi

1. “Birçok ülkede anlatılan masalların birbirine benzemesi, onların tek kaynaktan doğup yayıldığı kanısını uyandırmıştı ilkin. Bu kaynağın Hindistan ya da Mısır olduğunu ileri sürenler oldu. Daha sonra yapılan araştırmalarda, uygarlık dünyasıyla hiçbir ilgisi olmayan ilkel toplumdaki masalların da öbür masallara benzediği görülünce, bu benzerliğin yeryüzünde yaşayan bütün insanların iç dünyalarındaki tıpkılıktan ileri geldiği ortaya çıkmıştır.”

Bu parçaya göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) Masallarda benzerlik aranan bir durumdur.
- B) İnsanların iç dünyalarındaki benzerlik masalların birbirine benzemesinin sebebidir.
- C) Masalların birbirine benzemesi birçok ülkede yaşanan bir durumdur.
- D) Masalların kaynağı Hindistan ve Mısır’dır.

2. (1)Müdür, yaşlı adama ters ters baktı. (2) Yaşlı adam çocuklarla top oynuyordu. (3)Yaşlı adam topa hızlıca vurdu. (4) Yaşlı adam topa hızlı vurduğu için müdürün penceresini kırdı.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisi “sebebe” bildirmektedir?

- A)1 B)2 C)3 D)4

3. Uçun kuşlar uçun doğduğum yere
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Dikenler içinde sarı gül vardır.

Dörtlükteki **ana duygu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ölüm korkusu
- B) Memleket Özlemi
- C) Doğa Sevgisi
- D) Yaşama Sevinci

4. “Ahırın avlusunda oynarken, aşağıda gümüş söğütler altında görünmeyen derenin üzgün şırıltısını işitirdik. Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi.” Bu metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yolu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Betimleme
- B) Karşılaştırma
- C) Açıklama
- D) Tanık Gösterme

5. *Hoş geldin, safa geldin bahar!*

Sen geldiğin için çiçek açtı,

Bahçelerde tüm ağaçlar

Leylekler yuvaya döndü

Toprak ısındı, uyandı karıncalar...

Çoluk çocuk yollara döküldü.

Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Karıncaların yuvaya dönüşü
- B) Baharın doğada meydana getirdiği değişiklikler
- C) Çiçeklerin açması
- D) Çocukların dışarı çıkması

6.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öznel bir anlatım vardır?

- A) Bir yıl dört mevsimdir.
- B) Türkiye’nin başkenti Ankara’dır.
- C) En sevdiğim ders matematiktir.
- D) İstanbul’u 1453 yılında Fatih Sultan Mehmet fethetmiştir.

7. *Beynin özünü merak eden Golgi, insan beyninin sırlarını keşfetmek için kendi kendine araştırmalar yapmaktadır. Parçadaki "amaç - sonuç" ilişkisi dikkate alındığında, "amaç" olan durum aşağıdakilerden hangisidir?*

- A) Beynin özü
- B) İnsan beyninin sırları
- C) Kendi kendine yaptığı araştırmalar

D) Araştırmaktan duyduğu mutluluk

8. “Cimrinin biri elinde ne malı varsa satıp, altın haline çevirerek, bahçesindeki ağaçlardan birinin dibine gömdü. Sık sık gidip altınların yerinde durup durmadığını kontrol ediyordu. Gömüyü kazıyor, altınları avucuna alıyor, evirip çeviriyor, sayıp tekrar gömüyordu.” **Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Cimri İle Altınları
- B) Altınların Hikmeti
- C) Cimrilik Sanatı
- D) Kazılan Bahçe

9. Gül, meyvelerden en çok elmayı severdi. Kardeşi Lale ise portakalı çok severdi. Gül, elmanın tadından çok kokusundan hoşlanırken; Lale portakalın tadına bayılırdı. Hele bir de portakal sulu olursa. Gül’ün elmalı pastaya Lale’nin portakallı keke olan düşkünlüğü de acaba bu meyveleri çok sevdiklerinden mi kaynaklanıyordu?

Bu paragrafta elma ve portakal hangi yönleriyle karşılaştırılmaktadırlar?

- A) Lale ve Gül’ün en sevdikleri meyveler olması
- B) Kokuları
- C) Tatları
- D) Meyvelerden yapılan pastalar

10. Sihirli geyiği yakalayamamışlardı, ama geyik onları şimdiye değin görmedikleri iç açıcı bir yere getirmişti. Bu, güzel mi güzel bir ada idi; göz alabildiğine çepçevre hep ormanlar ırmaklar vardı. Kayıkla bir adam denizde balık tutuyordu.

Bu metinle aşağıdaki resimlerden hangisi arasında bir ilişki yoktur?



B)



C)



D)



11. “En güzelinden porselen sofrta takımları, billur bardaklar, içleri nefis yemeklerle dolu tabaklar, daha neler, neler... Sofrada kuş sütünden başka bir eksik yokmuş: Tavuk suyuna şehriye çorbası, et kızartmaları, çeşit çeşit sebzeler, üstüne de çikolatalı birer pasta. Sevinçle çocuklarını sofraya çağırmış Alara.

Bu metin aşağıdaki resimlerin hangisinden etkilenecek yazılmış olabilir?

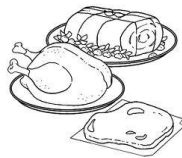
A)



C)



B)



D)



EK-3

İşitme Engellilerde Türkçe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

İşitme engelli öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri düzeyini belirlemek üzere gerçekleştirdiğim doktora çalışması kapsamında siz değerli öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırmada verilerle kimliğinizi belli edecek hiçbir bilgi sunulmayacaktır. Bu görüşme kapsamında elde edilen veriler, bireysel veriler olarak değil, grup görüşlerini ifade edecek analiz sonuçları olarak rapor edilecektir. Verdiğiniz cevaplar ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Esra Nur TİRYAKİ, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Mezun olunan üniversite: Eğitim Fakültesi ☐		Diğer Fakülteler ☐	
Mezun Olunan Bölüm: Sınıf Öğrt. ☐			
İşitme Engelliler Öğt. ☐		Türkçe Öğrt. ☐	Türk Dili ve Edebi ☐
Özel Eğitim Öğt. ☐		Diğer: ☐	
Meslekteki kıdeminiz: 0-5 yıl ☐ 5-10 yıl: ☐ 10-15 yıl: ☐ 15-20 yıl: ☐ 25 yıl üstü: ☐			
Ders verdiğiniz sınıf düzeyleri:			
İşitme engelliler için aldığınız seminer, kurs vb. var mı? İsimlerini söyler misiniz?			

Sorular

1. Türkçe dersi hakkında ne düşünüyorsunuz
 - a. Türkçe dersini nasıl işlediğinizden söz eder misiniz?

Öğretim Programı

2. Ne tip bir öğretim programı işliyorsunuz? Biraz bilgi verir misiniz?
 - a. Sizce kullandığınız öğretim programın güçlü yönleri nelerdir?
 - b. Zayıf yönleri nelerdir?

3. Bu öğretim programında değişiklik yapma yetkiniz olsa neleri değiştirildiniz? (Neden?)
4. Bu öğretim programı kullanırken yararlandığınız kaynaklar nelerdir?
 - a. Ders kitabı vs
5. Kullandığınız öğretim programı ve çalıştığınız öğrenci grubunu (işitme engeli olanlar) düşündüğünüzde bana neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Uygulanan program işitme engeli olan öğrenciler için uygun mudur?
 - b. Onların gelişimine katkısı nasıldır?
 - c. Çalışma kitaplarındaki etkinlikleri ve verilen yönergeleri öğrencinizin seviyesine uygun buluyor musunuz?
 - i. Programda ders kitabında öngörülen öğrenme-öğretme sürecini uygularken okulda ve sınıfta fiziksel yetersizliklerle karşılaşılıyor musunuz? Açıklar mısınız?
6. Bu öğretim programı içinde öğrencilerinize aktarırken kolaylıkla aktarabildiğiniz öğrenme alanı hangisidir?
 - a. Sizi en çok zorlayan konular neler?
 - i. Daha özele inecek olarsak
 1. Okuma (Okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme (dil, anlatım ve içerik), söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma)
 2. Yazma (Yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metin yazma(olay, düşünce, bildirme, şiir), kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama)
 3. Dilbilgisi alanlarında neler söyleyebilirsiniz?

Öğretim Yöntem ve Teknik

7. Az önce aslında Türkçe dersinin içeriğinden söz ettik. Ben biraz da bu içeriğin sunumu hakkındaki düşüncelerinizi merak ediyorum...
8. İşitme engelliler ile çalışırken Türkçe öğretiminde kullanılan ne tip yöntemler biliyorsunuz?
9. Siz özellikle hangilerini kullanıyorsunuz? (Neden bunları tercih ediyor?)
 - i. Daha özele inecek olarsak

1. Okuma (sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma)
 2. Yazma (not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma)
 3. Dilbilgisi alanlarında ne tip yöntemler kullanıyorsunuz?
10. Dersinizi işlerken kullandığınız araç gereçlerden söz eder misiniz?
- a. Eğitim teknolojileri (bilgisayar, eğitsel CD, işitme engellilere özel teknolojik araç gereç)
 - b. Görsel materyaller
11. Bu araç gereçleri neye göre seçiyorsunuz?

İşitme Engeli ve Türkçe

12. İşitme engeli olan öğrencilerinizi ve Türkçe dersinizi düşündüğünüzde bana neler söyleyebilirsiniz?
- Öğrencilerinizin,
- a. Anlama-kavrama düzeyleri nasıldır?
 - b. Çok iyi oldukları alanlar (okuma, yazma, dil bilgisi) nelerdir?
 - c. En çok zorlandıkları alanlar(okuma, yazma, dil bilgisi) nelerdir?
 - d. En kolay anladıkları konular nelerdir?
 - e. En zor anladıkları konular nelerdir?

EK-4 YAZMA FORMU



İnsanları
mutlu
etmek,
kalplerini
kazanabilme
k



O
kada
r
kolay
o
kada
r
ucuz
ki,



Baze
n bir
çiçek,
bazen
bir
hediy
e ve
bazen
de...



Bir an için tüm istediklerinizi alabilecek, düşündüğünüz her şeyi yapabilecek gücünüzün olduğunu düşünün. Bu durumda sevdiklerinizi nasıl ve ne ile mutlu edersiniz? Düşüncelerinizi içeren bir yazı yazınız.



Ailenizle ya da
sevdiklerinizle yaptığınız
piknikte başınızdan
geçenleri yazar mısınız?

A large rectangular area with a dashed border, intended for writing. A small gray triangle is visible in the bottom right corner, suggesting a folded page or a decorative element.

EK-5

İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerisini Dereceli Puanlama Anahtarı

Birimler	0 puan	3 puan	6 puan	9 puan
Kelime	Konuyla ilgili hiç kelime yazamamıştır.	Konuyla ilgili harflerin yeri değiştirilerek anlamsız iki veya üç kelime yazmıştır. ¹	Konuyla ilgili kelime yazmış, ancak kelime de bir ya da en fazla iki harf farklıdır. ²	Konuyla ilgili anlamlı ve doğru birçok kelime yazmıştır. ³
Cümle	Konuyla ilgili hiç cümle kuramamıştır.	Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmede oldukça yetersiz, dil bilgisi kurallarına uygun olmayan yarım cümleler kurmuştur. ⁴	Konuyla cevap veren nitelikte, dil bilgisi kurallarına uymuş ancak anlamsız cümleler kurmuştur. ⁵	Konuyla ilgili dil bilgisi kurallarına uygun anlamlı cümleler kurmuştur. ⁶
Paragraf	Konuyla ilgili paragraf geliştirememiştir.	Konuyla ilgili amacını belirtmiş, ancak kurduğu cümleler dil bilgisi kuralları ile uyumsuz ve paragraf düzeyine ulaşamamıştır.	Konuyla ilgili amacını belirtmiş, paragraftaki kelime ve cümle tekrarı sıklığı. Ayrıca uygun geçişler sağlanamamıştır.	Konuyla ilgili amacını belirten, anlamlı cümlelerle uygun geçişleri sağlayan paragraflar oluşturulmuştur.

* Burman, Evans, Nunes, Bell, 2008; Yoshinaga-Itano and Snyder (1985); Powers and Wilgus (1983); Heefner and Shaw (1996); Spandel and Stiggins, 1990; Berent and Berent (1990); Coşkun, 2011' den yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

¹ Doğru ve anlamlı kelime sayısı 3'ten fazla ise 1 puan ekle.

² Doğru ve anlamlı kelime sayısı 6'den fazla ise 1 puan ekle.

³ Doğru ve anlamlı kelime sayısı 9'dan fazla ise 1 puan ekle.

⁴ Doğru ve anlamlı cümle sayısı 1'den fazla ise 1 puan ekle.

⁵ Doğru ve anlamlı cümle sayısı 2'den fazla ise 1 puan ekle.

⁶ Doğru ve anlamlı cümle sayısı 3'ten fazla ise 1 puan ekle.

EK-6

YAZILI ANLATIM SORUN ENVANTERİ

	KELİME	f
1	Konuyla ilgili hiç kelime yazamamıştır.	
2	Konuyla ilgili kelime yazmış ancak kelimeler anlamına uygun kullanılmamış veya anlamsız kelimeler yazmıştır.	
3	Kelimelerde bir ya da iki harfin yeri değişmiş veya yanlış yazmıştır.	
4	Kelimelerde ses olayları görülmemektedir.	
5	Kelimelerde yazım kurallarına dikkat edilmemiştir.	
6	Kelimelerdeki yapım ve çekim ekleri yanlış kullanılmış veya hiç kullanılmamıştır.	
	CÜMLE	
1	Konuyla ilgili cümle hiç kuramamıştır.	
2	Konuyla ilgili karmaşık ve anlamsız cümleler kurmuştur.	
3	Cümleyi oluşturan öğelerin sırası yoktur.	
4	Cümlede gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır.	
5	Cümle sonundaki fiillerde zaman ve kişi ekleri yanlış kullanılmıştır.	
6	Cümlelerinde noktalama işaretleri yanlış veya eksik kullanılmıştır.	
	PARAGRAF	
1	Konuyla ilgili paragraf düzeyine hiç ulaşamamıştır.	
2	Konuyla ilgili bir veya birkaç cümle ile paragrafı oluşturmuştur.	
3	Paragraf girintisi kullanmamıştır.	
4	Paragrafta gereksiz kelime ve cümle tekrarı bulunmaktadır.	
5	Paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmamıştır.	

EK-7
UYGULAMA İÇİN ALINAN İZİNLER



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68531273/200/994827
Konu: İzin

16/05/2013

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :a)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 02/05/2013 tarihli ve 2851 sayılı yazısı.
b)16/05/2013 tarihli ve 982577 sayılı Müdürlük Makamı Oluru.

İlgi (a) yazı gereği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, **Türkçe Öğretmenliği** Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Esra Nur TİRYAKI'nın, "**Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi**" konulu tezini okulunuzda yapmasına dair ilgi (b) olur yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Kemal GÜLİSTAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER
1-Olur (1 adet)

DAĞITIM
Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulu ve
Hayrettin Özkan Ortaokulu Müdürlüklerine

Ayşe Fitnat Cad. 31070 Antakya/HATAY
Elektronik Ağ : hatay.meb.gov.tr - www.hataymeb.gov.tr
e-posta : hataymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Fatma BİLGİN-Memur
Tlf. : 0 326 - 2276868- (1123)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 586c-5ee1-3017-8743-4b8c kodu ile yapılabilir.



**T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 68531273/200/982577
Konu: İzin

16/05/2013

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 02/05/2013 tarihli ve 2851 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, **Türkçe Öğretmenliği** Bilim Dalı Doktora öğrencisi Esra Nur TİRYAKİ 'nin, Prof. Dr. Necati DEMİR'in danışmanlığında hazırladığı "**Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi**" konulu doktora tezi ile ilgili çalışmaları ilimiz merkez ilçede bulunan Hayrettin Özkan Ortaokulu ve Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulunda uygulamak istediği ilgi yazı ile teklif edilmiş olup, adı geçen okullarda eğitim öğretimi aksatmadan okul müdüründe gözetiminde Esra Nur TİRYAKİ 'nin doktora tezi çalışmaları yapmasında herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kemal GÜLİSTAN
Şube Müdürü

OLUR
16/05/2013

Osman ŞİMŞEK
İl Milli Eğitim Müdür V.