ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE İŞİTEN ÖĞRENCİLERLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

HÜLYA AĞIN HAYKIR

ANKARA
ARALIK, 2020


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE İŞİTEN ÖĞRENCİLERLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

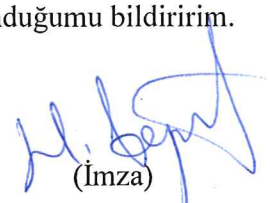
HÜLYA AĞIN HAYKIR

DANIŞMAN: PROF. DR. SEDAT SEVER
EŞ DANIŞMAN: DOÇ. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
ARALIK, 2020

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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



(İmza)

Hülya AĞIN HAYKIR

ÖZET

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE İŞİTEN ÖĞRENCİLERLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

AĞIN HAYKIR, Hülya
Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Programı
Tez Danışmanları: Prof. Dr. Sedat SEVER, Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Aralık 2020, xvii + 164 sayfa

Okuduğunu anlama becerisi öğrenim basamakları tamamlandıktan sonra da kullanılan yaşamsal bir beceridir. Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi engelli bireylerde de okuduğunu anlama akademik başarının önemli bir öğesidir. Bu araştırmada engelli bireyler grubu içinde yer alan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Betimsel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 224'ü işitme engelli, 397'si işiten olmak üzere 621 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 2018-2019 eğitim öğretim yılında 2, 4, 8 ve 12.sınıf düzeylerinde devlet okullarında öğrenim gören işitme engelli ve işiten öğrencilerdir. İşitme engelli öğrencilere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Katılımcı Bilgi Çizelgesi ile toplanmıştır. Okuduğunu anlama verileri 2, 4, 8 ve 12. sınıf okuduğunu anlama ölçme araçları ile toplanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS Statistics 23.0 paket programıyla çözümlenmiştir. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştırmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey Post-Hoc analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kendi sınıf düzeylerinde öğrenim gören işiten yaşıtlarının gerisinde olduğu görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin koklear implant veya işitme cihazı kullanma durumlarına,

kullandıkları dillere, eğitim ortamına ve işitme kaybının düzeyine göre kendi aralarında okuduğunu anlamada ilkokul düzeyinde farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinin belirlenmesine ve giderilmesine, ölçme araçlarının ve eğitim hizmetlerinin işitme engellilere göre düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, okuduğunu anlama, işitme engellilerde okuduğunu anlama, özel eğitim.

ABSTRACT

COMPARATIVE EXAMINATION OF THE READING COMPREHENSION SKILLS OF THE HEARING IMPAIRED STUDENTS WITH THE HEARING STUDENTS ACCORDING TO THEIR GRADE LEVEL

AĞIN HAYKIR, Hülya

Dissertation, Department of Turkish Language Education

Supervisors: Prof. Dr. Sedat SEVER, Assoc. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

December 2020, xvii + 164 pages

Reading comprehension skill is a vital skill that is used even after the learning steps are completed. Reading comprehension is an important element of academic success in individuals with disabilities as well as in individuals with normal development. In this study, it is aimed to examine the reading comprehension skills of the hearing impaired students who are in the group of disabled individuals in comparison with the hearing students according to their grades.

Data on hearing impaired students were collected with the Participant Information Chart prepared by the researcher. Reading comprehension data were collected in 2nd, 4th, 8th and 12th grades with reading comprehension measurement instruments.

The data collected in the study were analyzed with the SPSS Statistics 23.0 package program. One-Way Analysis of Variance (One-Way Anova) technique was used to compare whether there was a significant difference between the reading comprehension scores of the hearing and hearing impaired students. Tukey Post-Hoc analysis was conducted to determine the source of the differences found.

As a result of the research, it was seen that the reading comprehension skills of the hearing impaired students were poorer than hearing peers who were educated at their own grade level. It has been determined that there are differences in reading comprehension between the hearing impaired students according to their use of cochlear implants or hearing aids, the languages they use, the educational environment and the level of hearing loss at primary school level.

In line with the data obtained as a result of the research, suggestions were made to determine and eliminate the reasons for the difficulties that hearing-impaired students experience in understanding their reading, and to organize measurement tools and education services according to the hearing impaired.

Key Words: Turkish language education, reading comprehension, reading comprehension for the hearing impaired, special education.

ÖNSÖZ

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelemek üzere hazırlanan betimsel tarama niteliğindeki bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problemi, alt problemleri ve önemi üzerinde durulmuş; araştırmada yer alan terimlerin tanımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde; anadili, temel dil becerileri, okuduğunu anlama, işitme engeli ve işitme engellilerde okuduğunu anlama becerileri kavramları açıklanmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde yararlanılan yöntem ve tekniklere değinilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgulara ve yorumlara, beşinci bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda kaynaklar ve ekler belirtilmiştir.

Araştırma sürecinde ve doktora öğrenimim boyunca yaptığım çalışmaların nitelikli olması için emek veren tez danışmanım Prof. Dr. Sedat SEVER'e teşekkür ederim.

Disiplinlerarası nitelikteki bu araştırmanın özel eğitim alanına ilişkin içeriğinin oluşturulmasında, verilerin çözümlenmesinde ve araştırmanın diğer aşamalarında bilgisi, ilgisi ile tezimin ilerlemesinde büyük payı olan tez danışmanım Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU'na; özel eğitim alanına duyduğum ilginin tez konusuna dönüşmesi için beni isteklendiren, araştırmanın desenlenmesinde, yürütülmesinde ve gereksinim duyduğum her an bana destek olan Prof. Dr. Tevhide KARGIN'a; görüş ve önerileri için Prof. Dr. Canan ASLAN'a; araştırmanın ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sunan Doç. Dr. Âdem TAŞDEMİR'e; yardımları için arkadaşlarım Dr. Hatice TURHAN AĞRELİM, Öğr. Üyesi Dr. Deniz AKDAL, Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU, Gürsel BAYINDIR ve Sena BAYKAL'a; uygulamaya zaman ayıran tüm yöneticilere, öğretmenlere, velilere, öğrencilere; aileme, kardeşim ve en iyi arkadaşım Hasret KAYA'ya, düşlerimi gerçekleştirmem için beni yüreklendiren eşim Öğr. Üyesi Dr. Tayfun HAYKIR'a, tüm dostlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hülya AĞIN HAYKIR

Aralık, 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY SAYFASI ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR DİZİNİ xii
ŞEKİLLER DİZİNİ xv
KISALTMALAR xvi
1. BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 7
Sayıltılar 8
Sınırlılıklar 8
Tanımlar 9
2. BÖLÜM 11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
Dil ve Anadili 11
Okuduğunu Anlama. 14
İşitme Engeli 17
İşitme engelli çocuklarda dil gelişimi ve okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler 20
Sözcük bilgisi *22*
Sözcük işlemleme *24*
Sözdizimsel bilgi ve beceriler *25*
Dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyim *26*
Anlamsal sözcük işlemleme *27*
İşitme engelliler için düzenlenen eğitim ortamları 29

İşitme engelli çocuklarda koklear implant uygulamaları ve işitme cihazı kullanımı ... 32
İşitme engellilerde iletişim (sözel dil-işaret dili) ... 34
İlgili Araştırmalar ... 37
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 37
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 42
3. BÖLÜM ... 47
YÖNTEM ... 47
Araştırmanın Modeli ... 47
Çalışma Grubu ... 48
Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi ... 50
Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları I-II (OAÖA I-II) ... 50
İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I (OAÖA-I) Analiz Sonuçları ... 52
Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I (OAÖA-II) Analiz Sonuçlar ... 54
Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları III-IV (OAÖA III-IV) ... 56
Sekizinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı –III (OAÖA-III) ... 57
On İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı –IV (OAÖA-IV) ... 60
Katılımcı Bilgi Çizelgesi ... 64
Veri Toplama ... 64
Pilot Uygulama ... 64
Veri Toplama Süreci ... 65
Verilerin Analizi ... 66
4. BÖLÜM ... 69
BULGULAR ... 69
Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular ... 69
İşitme Cihazı Kullanımına Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular ... 75
İletişim Sürecinde Kullanılan Dile Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular ... 82
Eğitim Ortamlarına (Ayrı Eğitim – Kaynaştırma) Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular ... 88
İşitme Kaybının Derecesine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular ... 94
5. BÖLÜM ... 101
SONUÇLAR VE ÖNERİLER ... 101
Sonuçlar ... 101
Öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuduğunu anlama durumları ... 101

İşitme engelli öğrencilerin implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre okuduğunu anlama durumları 102
İşitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere göre okuduğunu anlama durumları 102
İşitme engelli öğrencilerin öğrenim ortamlarına göre okuduğunu anlama durumları 103
İşitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre okuduğunu anlama durumları 103
Öneriler 104
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 104
Uygulamaya Yönelik Öneriler 105
KAYNAKLAR 107
EKLER 127
EK 1. Araştırma İzin Belgesi 128
Ek 2. Veli Onam Formu 129
Ek 3. OAÖA-I 130
Ek 4. OAÖA-II 133
Ek 5. Uzman Görüşü Çizelgesi Örneği (8.sınıf) 136
Ek 6. OAÖA-III 148
Ek 7. OAÖA-IV 153
Ek 8. Katılımcı Bilgi Çizelgesi 158
BENZERLİK BİLDİRİMİ 161
ÖZGEÇMİŞ 163

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo ..... **Sayfa**

Tablo 1. Araştırma Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı 49

Tablo 2. 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I Madde Analizi Sonuçları 52

Tablo 3. 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları 53

Tablo 4. Uygulamada Kullanılan 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I'in KR 20 Değeri 54

Tablo 5. 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı II Madde Analizi Sonuçları 54

Tablo 6. 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı II KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları 55

Tablo 7. Uygulamada Kullanılan 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı I'in KR 20 Değeri 56

Tablo 8. Taslak 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları 58

Tablo 9. 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları 59

Tablo 10. Uygulamada Kullanılan 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı III'ün KR 20 Değeri 60

Tablo 11. Taslak 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları 61

Tablo 12. 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları 62

Tablo 13. Uygulamada Kullanılan 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı IV'ün KR 20 Değeri 63

Tablo 14. İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 70

Tablo 15. İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 75

Tablo 16. Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 76
Tablo 17. Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 77
Tablo 18. On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 78
Tablo 19. İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli Öğrencilerin İletişim Sürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 82
Tablo 20. Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli Öğrencilerin İletişim Sürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 83
Tablo 21. Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli Öğrencilerin İletişim Sürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 84
Tablo 22. On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli Öğrencilerin İletişim Sürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 85
Tablo 23. İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 88
Tablo 24. Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 89
Tablo 25. Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 90
Tablo 26. On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 91

Tablo 27. İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 94
Tablo 28. Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 95
Tablo 29. Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 96
Tablo 30. On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar 97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Türkçe Öğretiminin Etkinlik Alanları 14

KISALTMALAR

ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
Akt.	: Aktaran
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
bkz.	: bakınız
CODA	: Children of Deaf Adults (Ana babası işitme engelli olup kendisi işitme engelli olmayan; iki dil ve iki kültürle yaşayan çocuklar)
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
F	: F Testi (Tek Yönlü Varyans Analizi)
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KR-20	: (Kuder-Richardson-20)
M	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: veri sayısı
OAÖA	: Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı)
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
p	: anlamlılık düzeyi
Pj	: güçlük indisi
P_{ort}	: ortalama güçlük
rjx	: ayırt edicilik indisi
sd	: serbestlik derecesi
Ss	: standart sapma
Sj	: madde standart sapmaları
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
t	: t testi
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TİD	: Türk İşaret Dili
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
X	: aritmetik ortalama
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları belirtilmiştir.

Problem

Uluslararası anlaşmalar, anayasalar ve yasalarla güvence altına alınan eğitim ve öğrenim hakkı, herkesin her yerde eğitim alabilmesini gerektirir. Her birey gereksinimlerine uygun eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Genel olarak bireylerin, özel olarak da engelli bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmesi ülkelerin eğitim anlayışlarından ve dünyadaki gelişmelerden etkilenmektedir. Türkiye'de de özel gereksinimli bireylerin eğitimi, çağdaş gelişmelere koşut biçimde önemli görülmekte, özel eğitim alanında yapılan çalışmaların yaygınlaşmasıyla bu gruba verilen eğitim olanakları artırılmaktadır. Özel gereksinimli olsun veya olmasın tüm bireylerin kendi gereksinimleri doğrultusunda eğitim alma hakkının bulunması eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir gereğidir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin tüm dünyada benimsenmesinin bir sonucu olarak son yıllarda daha fazla sayıda özel gereksinimli bireyin eğitim olanaklarından yararlandıkları görülmektedir (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli bireyler içinde değerlendirilen işitme engellilerin, işitme kayıplarının derecesine göre değişik düzeylerde eğitim gereksinimi vardır ve söz konusu bireyler bazı önlemlerle ve düzenlemelerle eğitim olanaklarından yararlanabilirler (Güldenoğlu, 2012:1). Diğer engelli bireylerde olduğu gibi engelin düzeyi ve engelli bireyin bireysel özellikleri, verilecek eğitim olanaklarını etkiler. 2018 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde işitme engelli birey şöyle tanımlanmaktadır: "İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" (s.1). Girgin (2003a), Cavkaytar ve Diken (2007) işitme kayıplı çocukları; işitme duyarlılığının farklı düzeylerde yitirilmesi, sözel dili kullanamama ve iletişim sorunlarından dolayı eğitim-öğretim çalışmalarından ve toplumsal etkinliklerden olumsuz etkilenen bireyler olarak tanımlamaktadır. Akçamete (1986) işitme engelli bireyleri, işitme organlarının görevini

yeterince yerine getiremeyişi nedeniyle sözel iletişim becerilerini kazanmada güçlükle karşılaşan ve konuşma becerisini kazanmada farklı eğitim yöntemlerine gereksinim duyan bireyler olarak tanımlamaktadır. Tüfekçioğlu (1998a:108) cihazsız veya bir işitme cihazı aracılığıyla yalnız işitme kanalından dile ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde işlemlemesi önemli derecede engellenen bireyleri işitmeyenler; genellikle bir işitme cihazı ile işitme yoluyla dilsel bilgileri başarılı bir biçimde işlemlemesine olanak verecek derecede işitme kalıntısı bulunanları ise ağır işiten bireyler olarak iki gruba ayırmaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere, işitme engelli bireyler işitme yetersizliğinin derecesine bağlı olarak özellikle dil ve konuşma ediniminde farklı düzeylerde güçlükler yaşadıkları için özel eğitime gereksinim duymaktadır.

İşitme kayıplı bireyler çoğunlukla normal zekâlı olmalarına rağmen aynı bilişsel gelişim aşamalarını işiten yaşıtlarına göre daha yavaş geçmektedir (Fraser, 1992; Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 2000; Pakulski ve Kaderavek, 2012; Schirmer, 2001; Tüfekçioğlu, 1998a). Dil gelişim aşamalarının sözöncesi (prelinguistik dönem) döneminde ilk yılda işiten yaşıtlarıyla benzer sıra ve aşamaları izleyen işitme engelli çocukların dil gelişimlerinde, işitme kaybının derecesinin yarattığı işitsel girdi sınırlılığı nedeniyle zaman ilerledikçe gecikmeler görülmektedir (Bee, 1992; Kirk vd., 2000; Schirmer, 2001). İşitme kayıplı bebeklerin dil gelişim düzeyleri 0-6 ay arasında işiten bebekler ile aynıdır. Ancak işiten bebekler hece tekrarları üretim dönemindeyken işitme kayıplı bebeklerin ses üretimi çeşitliliği ve sıklığı azalmakta, 9. aydan sonra işitme kayıplı çocuklarda taklitler ortadan kalkmakta ve sesin geldiği yöne doğru yönelme olmamaktadır (Sümer, 2018:1). İşitme kaybının oluştuğu yaş, cihazlanma yaşı, çocuğun bilişsel gelişimi, çocuğun ve çevrenin yetersizliğe karşı tutumu gibi etkenler gecikmenin düzeyini belirlemektedir (Fraser, 1992; Kirk vd., 2000; Schirmer, 2001; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

İşitme engelli çocukların dil ve konuşma alanlarında bebeklik döneminde başlayan gecikmelerin okul çağında belirginleştiği; bu durumun onların tüm akademik yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Dockrell, Lindsay ve Palikara, 2011:234). Dil ve konuşmada görülen gecikmeler, işitme engelli öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini, dolayısıyla okuduğunu anlama yeterliklerini de sınırlandırmaktadır (Akçamete, 1999; Girgin, 1997; Güldenoğlu, 2012; Gürgür, 2013; Issacson, 1996; Picard, 2001; Tüfekçioğlu, 1992; Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman-Davis, 2003; Wolk ve Allen, 1984).

Dil becerilerinden biri olan okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi işlemleri içeren fizyolojik, bilişsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004). Bu süreç, okurların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri öncelikle uygun yazımsal (ortografik), sesbilgisel, biçimbirimsel bilgi ve becerilerini kullanarak çözümleme; ardından çözümlenen sözcükleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırma; sonrasında anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan tümceleri sözdizimsel özellikleri bağlamında çözümleyip verilmek istenen iletiye ulaşma işlemlerini içerir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014). Okuma, dinleme/izleme becerisi ile dilin "anlama" boyutu içinde değerlendirilir ve "okuma" kavramı çoğu zaman "okuduğunu anlama"yla aynı anlamda kullanılır.

Alanyazında okuma becerisinin tüm öğrenmeler için anahtar konumda ve yaşamsal bir beceri olduğu; okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin derslerde başarılı olduğu (Dündar ve Akyol, 2014; Göktaş, 2010; Obalı, 2009; Sertsöz, 2003; Strommen ve Mates, 2004; Uzun, 2010; Valleley, 2001; Valleley ve Shriver, 2003; Yılmaz, 2011) ve okuduğunu anlamanın akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu (Gough ve Tunmer, 1986; McShane, 2005; Moates, 2000; Soden vd., 2015) sık vurgulanmaktadır. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrenciler okumayı benzer aşamaları izleyerek öğrenmektedirler (Chaleff ve Ritter, 2001:191; Schirmer, 2001:7). Fakat işitme engelli öğrenciler, okuduğunu anlama sınırlıkları nedeniyle akademik başarı yönünden işiten akranlarına göre kazançsız (dezavantajlı) olabilmektedir (Allen, 1986; Center for Assesment and Demographic Studies, 1993; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Conrad, 1979; Güzel Özmen, 1998; Haris ve Beech, 1995; Holt, 1993; Holt, Traxler ve Allen, 1996; Marschark ve Harris, 1996; Paul ve Jackson,1994; Traxler, 2000).

İşiten çocuklar, anadillerinin dinleme ve konuşma becerilerini günlük yaşamlarında doğal olarak öğrenebildikleri için işitme engelli çocuklara göre kazançlı (avantajlı) oldukları söylenebilir. Dil becerileri bütünsellik içinde birbirinin gelişmesini etkilemektedir. İşitme engelli bireylerin dilsel girdiler yönünden eksiklik yaşamaları, dinleme ve konuşma becerilerinde yeterli düzeyde gelişim sağlayamamaları ile sonuçlanmaktadır. Özellikle ileri düzeyde işitme yetersizliği bulunan bireyler, çoğu zaman okuma ve yazma becerilerinde işiten yaşıtlarını yakalayamamaktadır (Gürgür, 2013; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Mich, Pianta ve Mana, 2013). İşitme engelli öğrenciler, işitme yetisinin sınırlayıcı etkisini azaltmak üzere engellerine uygun yeterli

uyaranla karşılaşmadıklarında işiten akranlarının okuduğunu anlama düzeyine erişememektedir.

İşitme engellilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan uluslararası çalışmalar, farklı ülkelerde işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Galladuet Üniversitesinin yürüttüğü bir dizi tarama araştırmasında, işitme engellilerin %60'ının 4. sınıf düzeyinde ya da daha düşük sınıfların düzeyinde okuduğunu anlama becerisiyle öğrenimlerini tamamladıkları görülmüştür (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Conrad, 1979; Haris ve Beech, 1995; Holt vd., 1996; Paul ve Jackson, 1994; Traxler, 2000). Alanyazında farklı dilleri kullanan işitme engelli bireyler üzerinde yapılan çalışmalar, ABD'de yapılan çalışmalara koşut bulgular sunmaktadır. Sekizinci sınıfta öğrenim gören İspanyol işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada (Asensio, 1989), işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliklerinin ilkokul düzeyindeki işiten öğrencilere karşılık geldiği görülmüştür.

İşitme engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesine yönelik bu araştırmaların sonuçlarının günümüze yaklaşıldığında da geçerliğini koruduğu söylenebilir. Miller (2000), okuduğunu anlama becerisinde önemli olan anlamsal ve sözdizimsel işlemleme becerilerinde işitme engelli öğrencilerin işiten öğrencilere göre daha düşük yeterlik gösterdiklerini saptamıştır. Kelly, Albertini ve Shannon (2001), iyi ve zayıf okuma yeterliğine sahip iki farklı işitme engelli öğrenci grubunun okunan metnin ana fikrini bulmada ve metinle ilgili sorulara cevap vermede sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Monreal ve Hernandez (2005), ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliklerinin ilköğretimdeki işiten öğrencilerle benzer olduğu sonucuna varmışlardır. Wauters, Van Bon ve Tellings (2006) yaşları 6 ile 20 arasında değişen işitme engelli öğrencilerin sözcük işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında yetişkin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ilkokula devam eden işiten öğrencilerle benzer olduğunu görmüştür. Luckner ve Handley (2008), işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin 1953-2005 arasında yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmalarından dolayı sözcük işlemleme becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca işitme engelliler sözcükleri doğru olarak okusalar bile sözcük bilgilerinin sınırlı olmasının okuduklarını anlamlandıramamalarına

neden olduğu saptanmıştır. Yine aynı araştırmada işitme engelli öğrencilerin sözdizimsel bilgi ile becerilerinin sınırlı olmasının tümcede verilmek istenen iletiyi doğru anlayamamalarına neden olduğu bununla birlikte dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimleri olmasının işitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir.

Ulusal alanyazında işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ilişkin -ulaşılabilen- kaynak taramasında, sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akçamete, 1999; Girgin,1997; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2013; Şennur ve Akçamete, 2002; Tüfekçioğlu, 1992). Tüfekçioğlu (1992), genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli ilkokul öğrencilerinin %75'inin okuma becerisi kazanamadıklarını, %17'sinin ise çözümleme becerisini edinmelerine karşın okuduklarını anlayamadıklarını, öğrencilerin %7'sinin hem çözümleme hem de okuduğunu anlama becerilerini edindiklerini belirtmiştir. Girgin (1997), işitme engelliler ilkokulları ile devlet okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin okuyamadığını veya çok az okuduğunu; kalan üçte birinin ise okuyabildiğini fakat anlamada sınırlıkları olduğunu belirlemiştir. Miller ve diğerleri (2013) tarafından Ankara'da yapılan bir çalışmada ise işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişimsel bir bakış açısıyla işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma ulusal alanyazında konuya gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşan ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir. Çalışmada, Ankara'da lise düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıfta öğrenim gören işiten öğrencilerden bile daha düşük okuduğunu anlama yeterlikleri olduğu saptanmıştır. Akçamete (1999), soru sorma stratejisi öğretimi ile dokuzuncu ve onuncu sınıflarda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini kaydetmiştir. Şennur ve Akçamete (2002) işitme engelli öğrencilerin akademik başarı notları, yaşları, işitme cihazı kullanıp kullanmadıkları, okula başlama yaşları, işitme kaybı ve derecesi gibi değişkenlerin okuduğunu anlamayı etkilediklerini açıklamışlardır. Akçamete (1999) ile Şennur ve Akçamete'nin (2002) araştırmaları daha çok okuduğunu anlama becersinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenleri içermektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar; işitme engellilerin okuduğunu anlama becerileri ve düzeyleri, dil gelişimleri, bilişsel gelişimleri, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler ve yöntemler açısından önemli ipuçları vermektedir. Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini farklı sınıflarda ve eğitim

kademelerinde gösteren araştırmalar nicel olarak sınırlıdır. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi onlara sunulan eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi konusunda güçlü dönütler verebilir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ilgili birimleri tarafından, işitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak için çalışmalar yapıldığı söylenmekte ise de yukarıda belirtilen araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yaşıtlarıyla koşut olmadığı görülmektedir. İşitme engelli öğrenciler işiten akranlarıyla aynı merkezî sınavlara girerek liselere ve üniversitelere yerleştirilmekte, sınavda işitme engellilere ek süre verilmekte ancak ek sürenin yeterli olup olmadığı ya da işitme yetersizliğinin yarattığı sorunları giderip gidermediği bilinmemektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi, onlara sunulan eğitim hizmetlerini değerlendirme açısından gereklidir. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan dilin (sözel işitsel dil, Türk İşaret Dili), eğitim ortamlarının (ayrı eğitim, kaynaştırma), işitme kaybında işe koşulan araçların (koklear implant, işitme cihazı), işitme kaybı derecesinin okuduğunu anlama yönünden değerlendirilmesi eğitim hizmetlerinin niteliğini artırabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında işitme engelli öğrencilerin implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel dil) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına (ayrı eğitim-kaynaştırma) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Uluslararası alanyazında işitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin pek çok araştırma gerçekleştirilmiş olmasına karşın ülkemizde sınırlı sayıda çalışma (Akçamete, 1999; Girgin,1997; Miller vd., 2013; Şennur ve Akçamete, 2002; Tüfekçioğlu, 1992) bulunmaktadır. Girişte verilen araştırmalardan yola çıkılarak işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde işiten akranlarına göre sınırlıklar yaşadıkları söylenebilir. Uluslararası alanyazında okuduğunu anlama, işitme engelli bireylerin eğitiminde ulusal ölçekte çözüme kavuşturulması gereken bir sorun olarak görülürken ülkemizde ulusal ölçekli araştırmaların bulunmaması ve var olan araştırmaların niceliksel yönden yeterli olmaması, işitme engellilerin eğitimleri açısından kaygı vericidir.

2010 yılında TÜİK tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye'deki işitme engellilerin %31,6'sının okuryazar olmadığı; %23'ünün okuryazar olduğu ancak bir okul bitirmediği görülmüştür. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre işitme engellilerin %16,4'ü ilköğretim, %11,1'i lise ve üstü eğitim düzeyindedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). YÖK verilerine göre, 2016-2017 eğitim yılında üniversitelerdeki işitme engelli öğrenci sayısı 1162'dir. Üniversite okuyan işitme engelli birey sayısı işiten birey sayısına göre sınırlıdır. Üniversite mezunu işitme engelli bireylerin neredeyse tamamı Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulunu bitirmiştir. Dört yıl eğitim veren üniversitelerde okuyabilen işitme engelli birey sayısı da sınırlıdır (https://www.ief.org.tr). İşitme engelinden başka bir engeli bulunmayan işitme engellilerin ilerleyen eğitim düzeylerinde öğrenim görme oranlarının azaldığı görülmektedir. Okuldan ayrılma nedenleri arasında okuduğunu anlamada yaşanan güçlüklerin yeri olabilir.

İşitme engelliler ayrı eğitim ortamlarında -çoğunlukla- alan uzmanları tarafından eğitilmekte olsalar da kaynaştırma ortamında, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin verdiği anadili dersleri ile dil edinimini sürdürmektedirler. Türkçe eğitimi araştırmaları incelendiğinde okuma becerisi sıklıkla ele alınan bir konu (Bozkurt ve Uzun, 2015:1) olmasına karşın Türkçe eğitimi alanında işitme engelli bireylerin

okuma becerilerine eğilen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir. İşitme engelli bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi disiplinlerarası çalışma ile soruna çözüm bulmak açısından yararlı olabilir.

Son zamanlarda uluslararası alanyazına koşut olarak ülkemizde de işitme engellilerin okuduğunu anlama yeterliklerine yönelik araştırmaların arttığı görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterlikleri yaşıtlarına göre sınırlıdır. İşitme engellilerin sınırlı okuduğunu anlama yeterliğine sahip olmalarında işitme engeline özgü nedenler ve bunların dışında nelerin (eğitim ortamı, kullanılan dil gibi) etkili olabileceğini belirlemek önemlidir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin işiten akranlarıyla sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi, işitme engellilerin okuduğunu anlama sorunlarına gelişimsel bir yaklaşımla çözüm sunmaya dönük ipuçları verebilir. Bu çalışmada Ankara, İstanbul ve İzmir'deki işitme engelliler okullarında ve kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin işiten öğrencilerle sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak çalışma ile işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin somut veriler elde edilebilmesine, eğitim ortamlarının (kaynaştırma/ayrı eğitim) işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliklerine göre belirlenmesine, işitme engelli öğrencilere sunulan öğretim programlarının gözden geçirilmesine (kullanılan dil, yöntem, araç vb.) katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmanın alanda çalışan araştırmacılara, bu gruba hizmet veren kurum ve kuruluşlara önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

1.Öğrencilerin işitme yetersizliği dışında tanılanmış başka bir engeli bulunmadığına ilişkin gelişim dosyalarında sunulan bilgiler doğrudur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Katılımcılar açısından;

Ankara, İstanbul ve İzmir'de bulunan işitme engelliler okullarında (devlet okulları) öğrenim gören 2, 4, 8 ve 12. sınıflardaki işitme engelli öğrenciler, kaynaştırma eğitimine devam eden 2, 4, 8 ve 12. sınıflardaki işitme yetersizliği olan öğrenciler ve aynı sınıf düzeylerindeki işiten akranları (devlet okullarında öğrenim gören) ile,

2. Zaman açısından;

2018-2019 eğitim öğretim yılı ile,

3. Amaçlar açısından;

Araştırmada belirtilen problemler ile,

4. Kapsam açısından;

Öğrencilerin "okuduğunu anlama" becerilerini ölçmede kullanılan araçlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

İşitme engelli birey: İşitme duyarlılığının bir bölümünün veya tamamının yitirilmesinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan bireydir (MEB, 2018a).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi işlemleri içeren fizyolojik, bilişsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004). Bu süreç, okurların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri öncelikle uygun yazımsal, sesbilgisel, biçimbirimsel bilgi ve becerilerini kullanarak çözümleme; ardından çözümlenen sözcükleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırma; sonrasında anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan tümceleri sözdizimsel özellikleri bağlamında çözümleyip verilmek istenen iletiye ulaşma işlemlerini içerir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014).

Sözcük çözümleme: Yazılı simgeleri çözümleme ve sese dönüştürebilme becerisidir (Hoover ve Gough, 1990).

Koklear implant: Mekanik ses enerjisini, elektrik sinyallerine dönüştüren ve bunu doğrudan salyangoza (kokleaya) aktararak seslerin algılanmasını sağlayan elektronik bir cihazdır (Çolak, 2016:25).

İşitme cihazı: Çevreden gelen sesleri yükselterek hava veya kemik kanalıyla kulağa vermeye, böylece işitmeyi sağlamaya yarayan araçlardır (Girgin, 2003a).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuna açıklık kazandırmak amacıyla okuduğunu anlama ve işitme engeli konularına ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Dil ve Anadili

Düşünme, düşündüklerini sözcüklere dönüştürerek aktarma ve nesneleri biçimlendirme, kişiyi diğer canlılardan ayıran özelliklerdendir. "İnsan" sözcüğü, Latincede "akıllı adam" anlamına gelmektedir (Sağlam, 2008). İnsanın bu özellikleri içinde başat olanının dil becerisi olduğu söylenebilir. Yeni doğan bir çocuk nesnedir; dil öğrenince nesnelikten çıkıp insan olmaktadır (Kocaman, 2009:23).

Ergin'e (2001:7) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi yasalarıyla yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; ulusu birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan toplumsal bir kurum; seslerden örülmüş bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir. Humboldt (Akt: Akarsu, 1984:19-20), dilin yalnızca toplumsal ilişkileri sağlayan bir araç olmadığını, insanın doğasında bulunduğunu söyler. Dilin organizması insanda bulunan dil yetisinden ve insanın söyleme gereksiniminden doğmaktadır.

Doğamızda kendiliğinden var olan ve toplumsal bir çevrede gelişen dilin; duygu, düşünce ve istekleri başkalarına aktarmayı sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir araç olmanın dışında özellikleri de vardır. Aksan'a (2007:11-13) göre dil, kişinin yerini ve değerini de belirlemektedir. Dünyadaki çeşitli bildirişme dizgelerinin en gelişmişi insan dilidir. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Dil; geçmişle gelecek arasında bağlantı kurmakta; bireyi ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlamakta ve kuşaktan kuşağa aktarılarak yaşamını sürdürmektedir. Dil insanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır.

Dil, onu konuşan ulusun yaşamı boyunca doğal çevresi, yaptığı işler, denemeler, yetiştirdiği ve yararlandığı hayvanlar, uğradığı saldırılar, yaptığı savaşlar, duyduğu üzüntüler ve sevinçlerle biçimlenir (Göğüş, 1978). Dil, "bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, millet hâline getiren en önemli

öğelerden biridir." (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003:7). Böyle ele alındığında dil yalnız bir anlaşma aracı değil, örgütlü bir yapı olan toplumun temel taşlarından biridir.

Dil, insanın doğal bir özelliği olmakla beraber dünyanın her yerinde aynı ses, kod ya da düzenle varlığını sürdürmemektedir. Dünya genelinde yaklaşık yedi bin dil vardır. Bir toplumun dili diğer toplumların dilinden farklıdır ancak her toplumun dili vardır. Anadili olmayan bir insana veya topluma rastlanamaz (Uygur, 2007:13). Bu noktada dil ve anadili kavramlarını da ayırmak gerekir. Anadili, "başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil" dir (Göğüş, 1978:1). Anadili, bireyin evrene bakış açısını belirlemektedir. Bireyler anadillerinde açık seçik konuşabilmekte, anlatmak istediklerini en rahat biçimde anlatabilmektedir. (Özdemir, 1983:21)

Ulusu birleştirici güçlerin başında gelen anadilinin korunup geliştirilmesi, toplumun bireylerine ve gelecek kuşaklara doğru aktarılması anadili eğitimiyle olanaklıdır. İnsanlar, anadilini önce ailesinden ve yakın çevresinden rastlantısal olarak öğrenmekte, sonra okul çağında planlı öğretim etkinlikleriyle geliştirmektedir.

Dil öğretimi, ilköğretimden başlayarak eğitimin her basamağında dolaylı olarak tüm derslerde yapılsa da doğrudan Türkçe dersinde gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğretimi, okuduğunu veya dinlediğini anlama ve yazıyla ya da sözle anlatma becerilerinin geliştirildiği, kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmaların yapıldığı bir alan olarak okullarda yürütülmektedir (Sever, 2004).

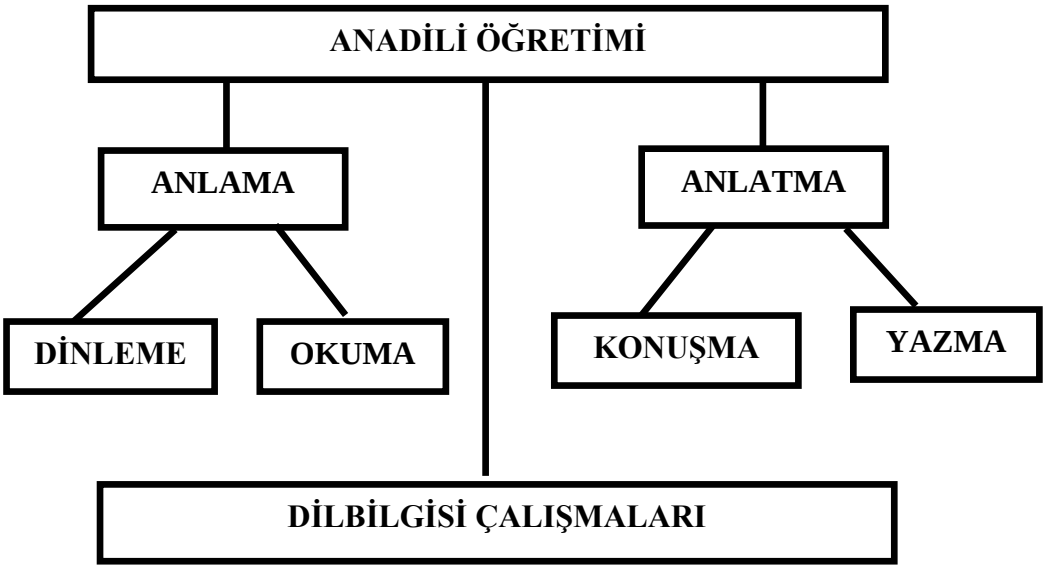
Öğrenci, bilgilerinin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarır. Bu dört etkinlik (okuma, yazma, dinleme, konuşma), içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle anadili öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur (Tekin, 1980). Anadili öğretiminin, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine sağladığı katkı, diğer derslerdeki başarı düzeyinde de belirleyici olmaktadır (Sever, 2008). Dil becerileri gelişmeyen öğrenciler, yalnız dil derslerinde değil diğer derslerde de başarısız olmaktadır (Aslan, 2017).

İyi bir anadili eğitimi almak bireyin akademik yönden başarılı olmasının yanında yaşam boyu kullanacağı becerileri edinmesi ve kültürünü koruması için de gereklidir. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018b:8) anadili öğretimi ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda öğrencilerin;

• dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
• Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
• okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, sözvarlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
• okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
• duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
• bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
• basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
• okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
• millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
• Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Değişik eğitim basamaklarındaki dil dersleri ile Türkçe dersinin amaçlarının ve öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilerek öğretilir. Etkinlik alanlarına ayrılmış olması, becerilerin tek tek öğretileceği anlamına gelmemektedir. Türkçe dersi; kavramsal olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi etkinlik alanlarına bölünmüş olsa da öğretim sırasında dil becerileri birbirinden kopuk ya da ayrı ayrı verilmemelidir. Dil becerileri dersin işlenişinde bir bütünlük içinde işe koşulmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004:11).

Sever, Kaya ve Aslan (2011:25) Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dil becerileri ve bu becerilerin birbiriyle ilişkilerinin Şekil 1'deki gibi olduğunu belirtmişlerdir:



Şekil 1. Türkçe Öğretiminin Etkinlik Alanları

Şekil 1'de görüldüğü üzere anadili öğretimi temelde anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri konuşma ve yazmadan oluşmaktadır. Dilbilgisi, anadili becerilerinin ayrı bir alanı değildir; dil becerilerini bütünlemektedir.

Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmasında ve anadili eğitiminin başarıyla yürütülmesinde dil becerilerinin bütünlük içinde öğretilmesi, öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması, bireysel gereksinimlere uygun araç gereçlerin ve çağdaş öğretim ortamlarının oluşturulması, dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeye elverişli ölçme araçlarının kullanılması gibi birçok ilkenin rolü bulunmaktadır.

Okuduğunu Anlama

Kültürel gelişimimizde ve günlük yaşamımızda önemli bir eylem olan okuma, eğitim öğretim sürecinde de büyük yer tutar. Çocukların ailelerinden ve yakın çevrelerinden konuşma ile dinleme becerilerini -değişik düzeylerde de olsa- edinerek okula başladığı düşünülürse okumanın, temel dil becerileri içinde öğrencilerin dizgesel biçimde öğrenmeye başladıkları ilk beceri olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar okuma kavramı için farklı tanımlar yapmışlardır. Kantemir (1997), Demirel (2002) ve Öz (2003), okumayı, bilişsel davranışlarla devinimsel becerilerin ortak çalışması yoluyla yazılı simgelerden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlamışlardır. Kavcar vd.'ne (2004:41) göre okuma,"bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama

sürecidir.” Bu tanımda, yazının dışındaki öğelerin okumadaki yerine değinilmiştir. Sever’e (2004) göre ise okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi işlemleri içeren fizyolojik, bilişsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu tanım diğer tanımlardan okumanın ruhsal boyutunu vurgulaması açısından farklılaşmaktadır. Bu tanımlar dışında okumanın Türkçede öğrenim görmek, okuryazar olmak, çalışmak, okuma alışkanlığı edinmek gibi pek çok anlamı içeren kullanımlarını görmek olasıdır (Göktürk, 2002:45) ancak terim olarak okuma kavramı genelde okuduğunu anlamayı içerecek biçimde kullanılmaktadır.

Okuma becerisi, dinleme becerisi ile birlikte dil becerilerinin anlama alanını oluşturur. Okumayla ilgili tanımlarda ve açıklamalarda okuma eyleminin çoğu zaman anlamayla anıldığı görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarındaki ses-abece eşlemeleri, sesletim çalışmaları gibi mekanik birkaç etkinlik kapsam dışında tutulursa okuma kavramı ile anlatılmak istenen becerinin okuduğunu anlama olduğu anlaşılmaktadır. İki ayrı çaba gibi görünse de okuma ve anlama birbirlerine neden-sonuç ilişkisi içinde bağlıdır (Demirel, 2002). Anlamak için okunur. Anlama, okumanın en önemli öğesidir (Medina ve Pilonieta, 2006; Richek, Calwell, Jennnings ve Lerner, 2002).

Okuma ile ilgili tanımlar ve okumaya yüklenen anlamlar farklı olsa da okumanın bazı genel nitelikleri bulunmaktadır. Okuma etkinliğinin genel nitelikleri şöyle sıralanabilir:

1. Okuma, iletişim sürecidir.
2. Okuma, algılama sürecidir.
3. Okuma, öğrenme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan bir gelişim sürecidir (Sever, 2004:13). Amerika Bileşik Devletleri’nde 2000’de yapılan Ulusal Okuma Paneli’ne (National Reading Panel) göre bu süreç sesbilgisel farkındalık, ses-simge eşleme becerisi, okuma akıcılığı, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlamayı içerir (Akt. Tutuk, 2017).

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018b:4-5) “Yetkinlikler” başlığı altında eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışları olan bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilerek öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, toplumsal, akademik alanlarda ve iş yaşamlarında gereksinim duyacakları sekiz anahtar yetkinlikten (anadilinde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik,

öğrenmeyi öğrenme, toplumsal yetkinlikler ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, sorumluluk alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) söz edilmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) adı verilen bu beceri alanlarından biri de anadilinde iletişim becerisidir. Anadilinde iletişim becerisi kazanmak için anadilinin tüm becerilerini etkin kullanmak, yazılı kültürle arkadaş olmak önemlidir. Yalnız anadilinde iletişim becerisi için değil TYÇ'de sıralanan diğer becerilerin öğrencilere kazandırılmasında da okuduğunu anlama belirleyicidir.

MEB'in belirlediği amaçlara ne ölçüde ulaşılabildiğini görmek için değişik ülkelerde yapılan okuduğunu anlama araştırmaları incelenebilir. Birçok ülkenin katıldığı bu araştırmalarda Türkiye'nin çocuklarda da yetişkinlerde de okuduğunu anlama becerileri açısından geride olduğu görülmektedir. Örneğin Uluslarasası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA]) ölçme değerlendirme sınavının 2015 yılı verilerine göre, Türkiye'deki öğrenciler okuduğunu anlama, fen ve matematik beceri alanlarında Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkelerinin başarı ortalamasının altındadır (Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 2016). On beş yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçları üst düzey okuma becerilerinin düzeyleri arttıkça öğrencilerimizin başarılarının azaldığını göstermektedir. Yetişkinlerin becerilerini araştıran 2016 tarihli Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills (Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Taramasından Sonuçlar)" raporuna göre Türkiye'deki yetişkinler, sözel becerilerde araştırmaya katılan ülkeler arasında sondan üçüncüdür (TEDMEM, 2016). Bu çalışmada da özellikle üst düzey okuma becerileri söz konusu olduğunda Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

Bireylerin, bilgilerinin % 80'ini okuma becerisiyle edindikleri (Yalçın, 2002:60) göz önünde bulundurulursa, okumanın eğitim sürecindeki yeri daha iyi anlaşılabilir. Fakat okuma öğretiminin tek amacı bilgi edindirmek değildir. Demirel ve Şahinel'e (2006:83) göre okuma öğretiminin amaçları şunlardır:

- Okuma becerisi kazandırma,
- Sözvarlığını geliştirme,
- Bilgi edinme yollarından birinin okuma olduğunu kavratma,
- Anlatım gücünü geliştirme,
- Okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma.

Yazılı kültürle barışık, eleştirel düşünen, dijital medyada sunulan içerikleri değerlendirebilen bireyler yetiştirmek okuma kültürü edindirmekle olasıdır. Sever

(2004:19) öğrencilere okuma kültürü edindirmede iki temel bileşenin önemli olduğunu vurgular. Bu bileşenler:

1. Okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak,
2. Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak.

Sever (2010: 26-28), okuma kültürünün dinleme becerisi, okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerisi, evrensel okuryazarlık olmak üzere beş basamaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu basamakların ilki olan dinleme becerisi, okul öncesinde gelişmeye başlar. Okul çağına gelen çocuk, okuma yazma becerisi kazanarak yazılı kültürle tanışma olanağı bulur. Nitelikli çocuk yazını yapıtlarıyla buluşturulan çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri daha kolaydır. Okuma kültürünün bir diğer basamağı olan eleştirel okuma, temeli çocukluk yıllarında nitelikli yapıtlarla atılan okuma alışkanlığının yapılanmış biçimi olarak nitelendirilebilir. Okuma kültürünün üst basamağında evrensel okuryazarlık bulunmaktadır. Bilgiye en kısa sürede ulaşmak ve güncel olayları izleyebilmek için gerekli olan bu beceri okuduğunu anlama ve değerlendirme süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmede okul çağından önce ailenin; ilköğretim sürecinden başlayarak Türkçe derslerinde ve diğer derslerde okul türü öğrenmenin ve yine ailenin sorumlulukları vardır. Okuma kültürünün oluşmasında sözü edilen yeterlikleri sağlamak için okuma ve okuduğunu anlama becerisi en temel beceridir. Okuma sınırlığı olan ve okuduğunu anlayamayan bireylerden okuma kültürü edinmiş bağımsız bireyler olmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Bu nedenle anadilinde okuma becerisini edinemeyen bireylerin okuduğunu anlayamama nedenlerini bilmek ve ona göre bir eğitim tasarımı oluşturmak eğitim paydaşlarının en temel sorumluluklarındandır.

İşitme Engeli

Beş duyumuzdan biri olan işitme; kulak kepçesinin topladığı ses enerjisinin dış kulak yolundan geçerek salyangozda (kokleada) elektriksel enerjiye dönüşmesi, ardından aksiyon potansiyelleri biçiminde beyne iletilen bu enerjinin beyinde algılanmasıdır (Karasalihoğlu, 1992). İşitme duyusunun hiç olmaması veya farklı derecelerde olmaması durumu işitme engeli olarak tanımlanabilir. İşitme engeli doğum öncesi, anı veya sonrasında çeşitli nedenlerle gelişebilir, kalıtımsal olarak bebeğe geçebilir.

İşitme engellilerin durumunu tanımlamak için değişik kavramlar kullanılmaktadır. Bir cihazla yükseltilmiş olsa da konuşma seslerini ve diğer sesleri tamamen işitemeyen bireylerin durumu sağırlık; güçlükle işiten ya da klinik olarak farklı derecelerde işitme kaybı olma durumu ise kısmi işitme olarak nitelendirilmektedir (Hawkins, 2010). Alanyazında bu ayrım dışında da tanımlamaların olduğu, işitme kayıplarının kaybın derecesine göre değişik biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Goodman, 1964; Picard, 2001; Turnbull vd., 2007). İşitme kayıpları genellikle normal (0-15dB), çok hafif (16-25dB), hafif (26-40dB), orta (41-55dB), orta-ağır (56-70dB), ağır (71-90dB) ve çok ağır (91dB ve üzeri) olarak derecelendirilmektedir.

Anlama becerileri içinde değerlendirilen dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili becerisidir (Sever, 2004:10). Dinlemenin fizyolojik önkoşulu işitme yetisidir. Anlamanın gerçekleşmesi için işitme duyusunun yeterli olması gerekir. İşitme engelli bireyler, farklı düzeylerde işitme kaybı yaşamakta; bu durum onların dil becerilerini etkilemektedir.

İşitme engeli, bireylerin yalnız fiziksel açıdan değil bilişsel (Bee, 1992), toplumsal (Belgin ve Çağlar:1995; Bess, Dodd-Murphy ve Parker, 1998) ve ruhsal açılardan da engeller yaşamalarına neden olmaktadır. İşitme engelliler, diğer engelli bireylere yapıldığı gibi ayrımcı düşünce ve davranışlara maruz kalmaktadır. UNESCO Genel Konseyinin 1968'de özel eğitim alanıyla daha çok ilgilenilmesine ilişkin kararından sonra yapılan bir araştırmada 1970'li yıllarda Tayland'ın ücra bölgelerinde engelli çocukların ailelerinin, Tanrı tarafından kendilerine engelli çocuk verilerek cezalandırıldıklarına inandıkları; kendi yaşamlarını kurmaya çalışan işitme engellilerin toplum tarafından engellendiği belirtilmektedir (Güzel, 2019). Ülkemizde işitme engelli bireyler için devlet tarafından veya toplumca yapılan yararlı birçok çalışma bulunmakla beraber işitme engelinin yarattığı sorunlara ilişkin düzenlemelerin yeterli olmadığı söylenebilir.

İşitme engellilerin yaşadıkları sorunları ele alan çalışmalarda, işitme engelinin özellikle dil ve iletişim sorunlarına neden olduğu sık vurgulanmaktadır. Çok hafif düzeyde bile olsa, bir işitme kaybı varlığı dil ve iletişim gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Carney ve Moeller, 1998; Hoff, 2005). İşitme kaybının oluşma zamanı dil girdileri için önem taşıdığı ve dilde kritik dönemi yakalamak gerektiğinden, işitme kayıplı bireylerin dil ve iletişim gelişiminde erken müdahale önemlidir (Moeller, 2000; Nicholas ve Geers, 2007; Piştav Akmeşe, 2015; Doğan, 2018). İşitme kaybının erken dönemde tanılanması ve işitme engelli bireye yeterli uyaran sağlanması, işitme

engelinden kaynaklanan sorunları azaltabilir (Turan, 2003; Tüfekçioğlu, 1998a). Bu bakımdan devlet tarafından verilen Yenidoğan İşitme Taraması hizmeti, önemli bir gelişmedir. Yenidoğan İşitme Taraması ile tanı yaşı, işitme cihazı kullanma yaşı ve işitsel eğitime başlama yaşının düştüğü görülmektedir. Bebekte/çocukta gelişimi engelleyen başka bir sorun yoksa işitme kaybının erken tanısı ile başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarının olumlu yönde değişmesi için çalışma yapılmasına olanak sağlanmaktadır (Barmak, 2010:10). İşitme kayıplı çocukların erken tanılama, cihazlandırma ve erken müdahale programları ile davranış problemlerinin dahi azaldığı görülmektedir (Genç, 2018).

Erken tanı ve müdahale uygulamaları işitme engelinden kaynaklanan güçlükleri yenmede yarar sağlasa da sözel işitsel dilin baskın olduğu bir toplumda, işitme kaybı olan bireyler iletişim güçlükleriyle karşılaşırlar. Crouch (1997) sağır olan çocukların % 90'ının ailelerindeki ilk sağır kişi oldukları için inançsızlık, travma ve belirsizlik duyguları yaşadıklarını belirtmektedir. Belirsizlik, düşünceleri iletememekten ve yanlış yorumlamaktan kaynaklanabilir. Ana babalar, çevrelerindeki dünyayı duymadığı için çocuklarının özgürlüklerine izin vermekten korkabilir. Çocuklar, işiten oyun arkadaşlarıyla etkileşimde güçlük yaşarlar ve tipik bir eğitim ortamında sorunlar yaşamaları da olasıdır. Üçüncü kişi veya sağırlar için üretilen bir iletişim aygıtı olmadan iletişim kurmak işitme engelli çocuk için sorun olabilir. İşitme engelli çocuklar, okul gibi kamu alanlarındaki duyuruları dinleyemezler ve bir araya gelmeye anlık karar veremezler (Tucker, 1998). İşiten öğrenciler, ebeveynlerinden, kardeşlerinden, televizyondan ve radyodan dil edinimi sürecinde yararlanabilirler. Sağır olan öğrenciler, -özellikle ana babaları duyuyor ve işaret dilini öğrenmiyorsa- yaşamlarının ilk yıllarında dile daha az maruz kalırlar (Bickham, 2015:4). İşitme engellinin yaşadığı fiziksel, çevresel, ruhsal, toplumsal sorunlar dil gelişimi için gereken yaşantı zenginliğini edinmede sınırlıklara neden olabilir.

İşitme engelinin ne olduğunu ve yarattığı sorunları betimlemeye çalışan araştırmaların yanında işitme engelinin "engel" türleri içinde değerlendirilmediğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Avrupa'da ve Amerika'da sağır topluluğun kendini bir azınlık grubu olarak nitelendirdiği bilinmektedir (Lane, 2005; Nomeland ve Nomeland, 2011; Padden ve Humphries, 2005). Aslında işitme engellilerin %90'ından fazlası işiten ailelerde dünyaya gelmektedir (Marschark, 1997; Akt. Singleton ve Title, 2000; Nomeland ve Nomeland, 2011) ve bu açıdan bakıldığında işitenlerin kimliğini benimseyebilecekleri düşünülebilir. Ancak araştırmalar sağırlığın yalnız fiziksel bir

yoksunluk olarak algılanmadığını, bir kimlik seçimi olduğunu düşündürmektedir. İşitme engelli ailelerin işiten çocukları (CODA- Children of Deaf Adults) üzerinde yapılan bir araştırmada (Erdoğdu, 2018) işiten çocukların da kendilerini sağır kültürü içinde değerlendirdikleri görülmüştür. İşitme engelliler, sağırların olduğu topluluklarda rahat davranırlarken işitenlerin olduğu topluluklarda çekingen davranmakta; kendilerini dışlanmış, yalnız ve rahatsız hissetmektedirler (Salend, 2008; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008). Sağır kimliğini benimseyen bireylerin iletişim biçimi olarak işaret dilini kullandıkları, işitme teknolojilerinden yararlanmadıkları, sağır bireylerle etkileşimde bulunmayı yeğledikleri ve eşlerinin de -çoğunlukla- işitme engelli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla işitme engeli yalnız dil gelişimini etkileyen bir değişken değil bireysel ve toplumsal seçimleri belirleyen bir olgudur. Kendisi gibi bir engeli bulunmayan kişilerle iletişim kurmakta yaşanılan güçlükler, işitme engelli bireyleri sağır toplumuna yaklaştırmaktadır.

İşitme Engelli Çocuklarda Dil Gelişimi ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler

Normal gelişim gösteren bireyler, günlük yaşamda dil becerilerini yaşadıkları çevreden doğal olarak öğrenmeye başlarlar. İşitme duyusu dil gelişiminde doğumla birlikte -kimi araştırmacılara göre anne karnında- kavram girdisi sağlamaya yardımcı olur. Çocuklar, çevreden gelen sesleri yineleyerek konuşma becerisini de doğal yoldan edinmeye başlar. İşitme engelli bireyler ise, dil gelişiminin kritik döneminde ortaya çıkan gecikmelerden ötürü dil ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri edinmede (ör: biçimbirim, sözdizimi, sesbilgisi, dilin kullanımı ve anlambilgisi) sınırlıklar yaşarlar (Tüfekçioğlu, 2007).

Bebekler bir aylıkken kendiliğinden sesler çıkarırlar, ikinci ve üçüncü aylarda anadillerinde bulunmayan, evrensel sesler de üretirler. İşitme engelli bebekler de bu sesleri çıkarırlar (http://www.isikseli.com). Bebekler, gerçek heceler (anlamlı birimlere dönüşmeyen) olmadan babıldamaya başlar. Gerçek heceler, “dededede” gibi kalıplar tekrarlandığında ortaya çıkar. Böylece kanonik babıldama başlar. İşitme engelli bebekler kanonik babıldama üretemediği için bu dönemde çocuğun duyma engeli olduğu anlaşılabilir. İşiten bebekler babıldamalara bir dizi ünlü ve ünsüz ses ekleyebilir, anlamlı sözcükler kullanmadan dilin ezgisini kavrayabilir (Hoff, 2005). İşitme engelli bebeklerde bu durum işitenlerle aynı değildir.

Dört-beş yaşına gelindiğinde çocuklar, anadillerinin ses birimlerini (fonemlerini) kullanma konusunda uzmanlaşmaya başlarlar. Altı yaşıdan sonra konuşma dilleri neredeyse yetişkinlerinkiyle aynıdır (Kail, 1998; Reich, 1986). İşitme engelli bebekler salt işaret diline maruz kalsalar bile duyabilen bebekler gibi ağlar, babıldar. Bununla birlikte, babıldamada sesin niceliği ve niteliği farklıdır (Hoff, 2005). Jensema, Karchmer ve Trybus (1978), sözel dille eğitilmiş işitme engelli çocukların yalnız % 15 ile % 55'nin anlaşılır konuşabildiklerini bildirmektedir.

Gökberk (2008:68-69) dili tanımlarken dilin üç boyutunun varlığına değinmiştir. Bunlardan ilki, dilin fiziksel yönüdür. Konuşurken çıkarılan sesler, havanın dalgalanmaları dilin fiziksel yönünü oluşturmaktadır. İkinci boyut ise anlam yönüdür. Sesler anlamı taşıyan kap gibidir, anlamı konuşandan dinleyene ulaştıran bir köprüdür. Dilin üçüncü boyutu, dilin ruhsal yönünü oluşturmaktadır. Konuşan kişi karşısındakine birtakım sesler göndererek anlaşmayı sağlamaktadır. Ancak gönderilen bu seslerin algılanmaları, yaşanmaları da gereklidir. Bu olay da dilin ruhsal yönünü oluşturmaktadır. Gökberk'in anlattığı bu olgunun sözel işitsel diller için geçerli olduğu söylenebilir. İşitme engelli bireylerde dil gelişim süreci böyle işlememektedir. İşitmenin sınırlı olması ya da hiç olmaması dinleme ve konuşma becerilerinin edinimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kavramlar, dimağımıza sözcüklerle yansımaktadır. İşitme engelli bireyler işitme sınırlıklarını giderecek işaret ya da başka uyaranlarla desteklenmediklerinde kavramsal yönden işiten akranlarının gerisinde kalmaktadır. Büyükköse (2012), normal işiten ve işitme engelli çocukların temel ilişkisel kavram bilgilerini karşılaştırılmalı olarak incelediği araştırmasında işitme engelli çocukların yalnız normal işiten akranlarının değil daha küçük yaştaki normal işiten çocukların da gerisinde kaldığını belirtmektedir. İşitme engeline eşlik eden zihinsel bir engeli bulunmamasına rağmen işitme engelli çocukların işiten yaşıtlarının gerisinde kalması kavram gelişimi sınırlığı ile açıklanabilir.

Dil becerileri, birbirlerini tamamlamakta ve birlikte gelişim göstermektedir. İşitme sisteminin oluşmasıyla gelişmeye başlayan dinleme becerisi, konuşma becerisinin öğrenilmesini sağlamaktadır. Konuşma becerisi ise okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkilidir (Girgin, 2006). Bu nedenle kişide bir becerinin hiç olmaması ya da sınırlı olması diğer becerilerin edinilmesini ve geliştirilmesini etkileyecektir.

Karasu (2011:11), işitme engelli çocukların, konuşma dilinin ses birimlerine ulaşamadıklarında okuma becerilerini geliştirme olanağından yoksun kaldıklarını

belirtmektedir. İşiten öğrencilerin dil becerilerinin büyük bir kısmını doğal çevreden edinme olanağı vardır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için gerekli olan sözdizimi ve sözcük bilgisi, konuşulanları bağlamı içinde anlamlandırabilme gibi dilin alt yapısına ilişkin özelliklere sahiplerdir (İçden, 2003:25). İşitme engelliler, okula başlamadan önce eğitim almadıklarında işitenlerin okuduğunu anlama düzeyine erişememektedir. Kelly ve Berent (2011:419), işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları dil güçlüklerinin nedenini işitme engelli öğrencilerin sağlam konuştukları bir ilk dilin eksik oluşuna bağlamaktadır. İşiten çocuklar genellikle erken yaşlarda rastlantısal öğrenme yoluyla sözcük ve sözdizimi edinme olanağı bulur ancak işitme engelli ve işitme güçlüğü olan çocuklar bundan yoksundur. Burada söz konusu durumun yalnız sözel dilin egemen olduğu bir toplumda sesbilgisine ulaşamama olmadığı açıktır. Çocuk, şemalar ve kavramlar oluşturmak için herhangi bir uyaranla (işaret, resim vb.) dil girdisine ulaşamadığı için bilişsel gelişim zarar görmektedir. Hangi yöntemle ya da araçla sağlanırsa sağlansın kritik dönemde dil girdisi sağlamak hiç dil girdisi sağlamamaktan iyi görünmektedir. Böylece gecikmeler engellenebilecek veya azaltılabilecektir.

İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde değişik düzeylerde gecikmeler olsa da sözlü ve yazılı dil gelişimleri işitenlerin dil gelişimleri gibidir (Girgin, 2003b; Schirmer ve Woolsey, 1997). Okuma becerilerini etkileyen etmenleri bilmek ve işitme engelli öğrenciye gerekli desteği sağlamak okuma becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamayı sınırlandırdığı düşünülen etmenler sözcük dağarcığı, sözcük işlemleme becerisi, sözdizimsel bilgi ve beceriler, dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimler, anlamsal sözcük işlemleme becerileri başlıklarında toplanabilir. İlerleyen bölümlerde bu etkenlerin okuduğunu anlama sürecindeki yerine değinilmektedir.

Sözcük Bilgisi

Anadilinde ve yabancı dillerde yetkin bir bireyin sözcük bilgisi ve sözcük dağarcığının gelişmiş olması beklenir. Sözcükleri anlam özelliklerine uygun biçimde kullanmak, bağlama göre seçimler yapmak sözcük bilgisinin gelişmişliğiyle ilintilidir. İşiten öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde etkili olan sözcük bilgisi işitme engelli

öğrenciler söz konusu olduğunda daha da önemli görünmektedir. Sözcük sınırlığı, işitme engelli öğrenciler için güçlük kaynağıdır. Yaşamın ilk yılında çocuklar seslerin ayrımına vararak dil öğrenmeye başlar. Araştırmalar (Clarkson ve Berg, 1983; DeCasper ve Fifer, 1980), bebeklerin sadece annelerinin seslerini diğerlerinden ayırt etmediğini; bir öyküyü de diğerinden ayırt edebildiğini göstermiştir. Akyol (2007:15), seslerin doğru tanınmasının işitme ve görmeyle yakından ilişkili olduğunu; burada çıkan sorunların okuma becerilerinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini söylemektedir.

Sesler kimi zaman tek başına bile bir kavramı ya da durumu karşılamaktadır. Ses bilgisi ve sözcük bilgisi geliştikçe anlamanın da gelişmesi beklenmektedir. Sözcük bilgilerinin yeterli olmayışı, işitme engelli öğrencilerin anlamlı okuma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Daza, Philips-Silver, Ruiz, Cuadra ve Lopez-Lopez, 2014). İşitme engelli öğrenciler sözcükleri görsel olarak öğrenme eğiliminde olduklarından dilbilimsel olarak sözcük edinme süreci onlar için güçtür.

İşitme engelli bireyler soyut sözcüklerin öğrenilmesi sürecinde de sorun yaşamaktadır. Kunisue ve diğerleri (2007:1672), soyut sözcükleri anlama yeteneğinin işitme engelli çocukların akademik dil becerilerinin geliştirilmesinde başat bir niteliği olduğunu söylemektedir. Soyut sözcükler, çok anlamlı sözcükler ve dilin değişmeceli (mecazlı) kullanımı işitme engelli öğrencilere güçlük yaratmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığı eksikliğinin büyük bölümü, çok anlamlı sözcüklere sınırlı erişimden kaynaklanmaktadır (Aceti ve Wang: 2010). Dildeki her sözcük bir varlık ya da düşünceye karşılık gelmekte ve düşünmenin ana araç gerecini oluşturmaktadır (Özbay, 2007:11). İnsanın sözcük ve kavram yönünden varsıl olması, dinlediklerini ya da okuduklarını anlamlandırmasına katkıda bulunabilir. İşitme engelli öğrencilerin sözvarlığını oluşturmada ve geliştirmede yaşadıkları sorunlar onların okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Sözcük bilgisinin yeterli oluşu akıcı okumaya da katkı sunmaktadır. Akıcı bir okuma becerisi olan okur, okuduğu metni anlayabilir, sözcükleri çabucak kodlayarak anlamlandırabilir, metinde sunulan ana düşünceleri belirleyici güçlü bir bilişsel becerisi vardır ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirebilir (Grabe ve Stoller, 2002:14). İşitme engelli çocukların sözcük bilgisi sınırlığı bu sürecin akıcı ve hızlı olmasını engellemektedir. Günhan'ın (2017), işitme engellilerin sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırmada öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu, öğrencilerin ek bilgisine ve kullanımına sahip

olmadıklarını, okumanın özellikle anlama boyutunda sınırlılık yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sözcük dağarcığı işiten çocukların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde de önemlidir. Metinde bilinmeyen sözcük sayısının fazla olması metnin anlaşılmasını etkiler. İşitenler bir metinde bilmediği sözcüğün anlamını metnin bağlamından çıkarabilir. İşitme engelliler için sözcükler sanki fotoğrafı çekilmiş gibi tek tek öğrenilmektedir. Bilinen bir sözcüğün ek alması durumunda işitme engellinin, sözcük dağarcığına yeni bir sözcük eklemesi gerekmektedir. İşiten çocuklar dilin işleyişini kavradıklarında sözcük kök veya gövdelerinden sözvarlığına yeni sözcükleri kendi kendine türetip ekleyebilir ya da yeni bir sözcükle karşılaştıklarında belleklerinde sözcüğün karşıladığı kavrama ilişkin bir çıkarımda bulunabilir. İşitme engelli çocuklarda sözcük dağarcığının yetersiz oluşuna ek olarak sözcük işlemlemede de sınırlıklar bulunmaktadır. İleriki bölümde sözcük işlemlemenin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği anlatılmaktadır.

Sözcük İşlemleme

Okuma süreci; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliklerinden etkilenen bir süreçtir. Akyol'a (2005:3) göre okumanın gerçekleşebilmesi için okur, önce sözcüğü tanımalıdır. Sözcüğün tanınması, okurun bilişsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin zincirleme biçimde yanlış anlaşılmakta veya anlaşılamamaktadır. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve tümceler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okur, ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe aktarılarak okuma ve anlama gerçekleşmektedir.

Herrell ve Jordan (2002), yazım ve ses bilgisine ilişkin bilgilerini kullanarak sözcükleri çözümleyebilen bir öğrencinin, metni anlamlandırmak amacıyla önce sözcüklerin anlamlarını düşündüğünü, sonra bunları tümce düzeyinde anlamlandırdığını (microprocesses) belirtmektedir. Anlama süreci metindeki tümceler ve paragraflar arasında ilişki kurma (integrative processes), metnin yapısıyla ilişkili olan düşünceleri düzenleme ve genel bir anlama ulaşma (macroprocesses) ile sürdürülmektedir. İlerleyen aşamalarda metnin ana düşüncesine ilişkin bir anlam çıkarılmakta (elaborative

processes) ve öğrencinin yeni deneyimler edinerek okumasını kontrol etmesiyle (metacognitive processes) süreç tamamlanmaktadır (Akt. Karasu, 2011:9).

Sözcükleri doğru okuma ve anlama arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bir metni okurken sözcükleri doğru ve hızlı tanıma becerisi gelişmeyen bireyler, metni anlamakta güçlük yaşarlar. Bunun nedeni, sözcükleri metinden ve tümceden ayrı olarak tek tek tanıma ve anlama çabasıdır. Dikkatin sözcük tanımaya yoğunlaştırılması, metnin genelini anlamayı güçleştirmektedir (Richek vd., 2002). İşitme engelinin yarattığı sesbilgisel eksiklikler, bireylerin sözcük çözümleme için gereken harf-ses ilişkisini kurmada başarısızlık yaşamalarına neden olmakta; sözcüklerin doğru çözümlenememesi, işitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerini sınırlandırmaktadır (Perfetti ve Sandak, 2000). Fakat alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerilerin okuduğunu anlamada etkili olduğunu söyleyen araştırmalar (Charlier ve Leybaert, 2000; Dyer, MacSweeney, Szczerbinski ve Campbell, 2003) olduğu gibi etkili olmadığını ve sanıldığı kadar etkili olmadığını söyleyen araştırmalar (Hanson ve McGarr, 1989; Izzo, 2002; Kyle ve Harris, 2006; Leybaert ve Alegria, 1993; McQuarrie ve Parrila, 2009; Miller, 1997; Wauters vd., 2006) da bulunmaktadır. Dillerin kendilerine özgü yapıları, seslerin birden fazla harfle karşılanması gibi bazı etkenlerin araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir.

Sözdizimsel Bilgi ve Beceriler

Bir metnin doğru anlaşılabilmesi için metinde yer alan sözcüklerin yalnız başına anlamlarının bilinmesi yeterli değildir. Metni oluşturan sözcükler ve aldıkları ekler birlikte okunarak çözümlenmektedir. Okur, sözcükleri oluşturan imceleri (harfleri), ayırt ederek ve bunları konuşma dilinin sesleriyle eşleyerek metni çözümler. Bu ilişkiyi sağlamak için okurun sesbilgisel farkındalığa gereksinimi vardır (Schirmer, 2000). Çözümleme sözcüklerden oluşan tümcelerin ve tümcelerden oluşan metnin bir bütün olarak anlamlandırılmasını da gerektirmektedir. Çünkü metni oluşturan tümceler tek başına anlamlı olsa da metnin bağlamına göre değişik anlamlar kazanabilmektedir.

Friedmann ve Szterman (2006:212), dil edinimi için kritik olan dönemde yaşanan işitme kaybının sözlü dil girdisini sınırlandırdığını, bu durumun işitme engelli öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerinin gelişimini engellediğini belirtmişlerdir. Araştırmalar anlambilimsel (semantik) gelişimin hem duyan hem de işitme engeli olan çocuklarda benzer olduğunu göstermektedir (Hoff, 2005). Fakat sözdizimsel gelişim

geniş bir yaş aralığında değerlendirildiğinde dahi işitme engeli olan çocuklarda duyabilen çocuklara göre çok az gelişmiştir (Mogford, 1993; Quigley ve King, 1980). Quigley ve King (1980), 18 yaşındaki işitme engelli bireylerin 8 yaşındaki duyabilen deneklerden daha zayıf İngilizce sözdizimsel becerileri olduğunu saptamışlardır.

Miller (2005:307) sözdizimsel becerilerin okumayı nasıl etkilediğini şöyle açıklamaktadır: Sözdizimsel bilgi, sözcüklerin anlamlarının bir tümcedeki geçici yapılandırmalarıyla nasıl belirtildiğini anlamamızı sağlar. Bu yapısal bilginin, somut deneyimli bir eylem veya olaya ilişkin olarak söylenen bir konuşmanın yinelenmesiyle edinildiği varsayılabilir. Miller'in açıklaması işitme engelli bireylerde sözdizimsel bilgi ve becerilerin neden işiten bireylerden daha az geliştiğine ilişkin ipucu vermektedir. İşitme engelliler, sınırlı işitme yetisinden ötürü dilin yapısını işiterek ya da yineleyerek (taklit yoluyla) öğrenmede güçlük yaşayabilir. Dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyim işitme engellilerin sözdizimsel bilgi ve becerileri edinmelerini sınırlandırabilir.

Sözdizimsel bilgi ve becerilerin edinimini inceleyen yukarıdaki araştırmalar sözel dillerin edinimi ile ilişkilidir. Anadili işaret dili olan bireylerin bu araştırmalarda işitenlerden düşük okuduğunu anlama başarıları olması şaşırtıcı değildir. Ancak anlamsal (semantik) gelişim özünde iki grupta da benzer olmasına rağmen makasın giderek açılması eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği ve niceliğini sorgulamak gerektiğini düşündürmektedir.

Dünyaya İlişkin Sınırlı Bilgi ve Deneyim

Okunan ya da dinlenen bir metnin anlaşılması bilişsel yetilerle ilişkili olduğu kadar önceki öğrenme deneyimleriyle de ilişkilidir. Temple, Ogle, Crawford ve Freppo (2005:8), okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin öncelikle okudukları sözcükleri ön bilgileriyle ve bilişsel şemalarıyla örtüştürerek çıkarımlar yaptıklarını belirtmektedir. Çıkarım yapma okurun, okuduklarıyla kendi yaşamı arasında ilişki kurması olarak düşünülebilir. Okur, bir metni anlamlandırırken ön bilgilerini kullanır çünkü hiçbir yazılı kaynak kendini açıklamaz (Akyol, 2005:4). Uyaranların bellekte eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması için önceden izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Böyle olmaması durumunda bellek yeni düşünceyi birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır (Göğüş, 1978:71; Özenici 2007:70).

Pressley (2001:158) okuma sürecini, rüzgârın toprak üzerinde etkili esmesine benzetmektedir. Rüzgâr, toprağın üzerindeki kiri ve tozu toprağın izin verdiği ölçüde

kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da okurun ön öğrenmeleri ve deneyimleri ölçüsünde gerçekleşir. Okuduğunu anlama için gereken bilgi ve deneyimin yeteri kadar sözvarlığı ve art alan bilgisi (Jerald 2006; Schirmer, 2000) ile okurun metinle ilişkili geliştirdiği şemalar (Schirmer, 2000) olduğu söylenebilir.

İşiten bireylerin, okuduğunu anlamaya ilişkin bilgi ve deneyim edinebilecekleri bir çevrede yetişmeleri durumunda yaşıtlarıyla bire bir olmasa da onlara yakın bir anlama düzeyine erişmeleri beklenebilir. İşitme engelli çocuklar için çevre düzenlemesi birçok farklı değişkenle ilişkili olduğundan işitme engelli çocukların hem işitme engelli hem işiten yaşıtlarıyla ortak bir anlama düzeyine erişmeleri güç olabilir. Tüfekçioğlu (2007), işitme engelli çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerinin birbirlerinden farklı olmasının, aynı metinlerden farklı anlamlar çıkarmalarına neden olduğunu belirtmektedir. İşitme engelli öğrenciler, düzeylerine uygun metinler okuduklarında metinleri doğru anlayabilmektedir (Donin, Doehring ve Browns, 1991). Bu görüşten yola çıkarak işitme engelli öğrencilere yaşantı zenginliği sağlandığında, dile ilişkin yaşadıkları güçlükler dikkate alınarak hazırlanan metinler sunulduğunda okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sunulacağı söylenebilir.

Anlamsal Sözcük İşlemleme

Dili oluşturan sözcükler tek başına anlamlı olabileceği gibi başka sözcüklerle bir arada kullanılarak veya tümcelerde kullanılarak anlamlar kazanabilir. Tek başına anlamlı olmamasına rağmen başka sözcüklerle anlam kazanan sözcükler de vardır. Sözcükler arasındaki anlam ilişkileri sözlüksel ilişkiler (lexical relations) ile değerlendirilir (Saeed, 1997:63). Araştırmacılar sözcüklerarası ilişkileri farklı biçimlerde sınıflandırmaktadır. Dilbilimcilerin sınıflandırmalarında sözcükler arasındaki anlam ilişkilerinin eş anlam, karşıt anlam, yakın anlam ve sesteş sözcükler gibi başlıklarda yoğunlaştığı görülebilir. Kimi araştırmacılar (Bolger ve Zapata, 2011; Murphy, 2003) dilbilimcilerin sınıflandırmalarına ek olarak sözcüklerarası anlam ilişkilerine başka başlıklar eklemiştir. MEB Türkçe Öğretim Programı'nda (2018b) sözcüklerin gerçek anlam, mecaz anlam, yan anlam, terim anlamlarının öğretimine değinildiği görülmektedir. Uygulamada özel-genel anlam, nitel-nicel anlam, somut-soyut anlam ilişkilerinin de okuma becerileri kapsamında öğretildiği bilinmektedir.

Araştırmalar (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014; Miller, 2000; Miller vd., 2012), sözcüklerin birbiri ile olan ilişkisini (anlamsal sözcük işlemleme) bulmada

yeterli olmayan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada da yeterli olmadıklarını göstermektedir. Sözcükler tek başına (Türkçede eylemlerin hiç ek almadan ikinci tekil kişiye emir veren tümceler kurması, "evet, hayır" gibi onay veya ret bildiren sözcüklerin olması vb.) bir anlamı karşılayabildiği gibi diğer sözcüklerle ilişkilerine göre tümce, paragraf ve metin düzeyinde yeni ve farklı anlamlar kazanır. Sınırlı sözcük dağarcığının, işitme engellilerin sözcüklerarası anlam ilişkileri kurma becerilerini etkilemesi de olasıdır. Çünkü bir sözcüğün diğer sözcüklerle ilişkisini anlamak için sözcük dağarcığının da gelişmiş olması gerekir.

İşitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli görülen anlamsal sözcük işlemleme becerisi işitenler için de önemlidir. Aynı sözcüğün birden çok anlamını bilmek, diğer sözcüklerle kazandığı yeni anlamların ayrımına varmak, sözcüklerin sanatlı kullanımını anlamak okuduğunu anlamayı etkileyebilir. İşitme engellilerin işitenlerden farklı olarak sözcüklerin gerçek anlamını bilseler dahi sözcük değişmeceli (mecazlı) kullanıldığında -deyimler ve atasözleri gibi- anlamakta güçlük çektikleri bilinmektedir. Benzer biçimde ad aktarması da işitme engellilerin okuduğunu anlama becerisini etkileyebilir. Söz gelimi, "Tabağını bitir." tümcesinde tabağın iç-dış ilişkisi kuran, "yiyecek" yerine kullanılan bir sözcük olduğunu ve "bitir-" eyleminin "yemek" eylemini karşıladığını bilmeden bu tümceyi doğru anlamak olası değildir. Ayrıca işitme engelli bir okur birkaç sözcükten oluşan deyimleri mastar biçiminde öğrense ve tanısa dahi aynı deyimleri tümce içinde çekimlenmiş biçimde gördüğünde anlamayabilir. Dilbilgisi ve ek kullanımına ilişkin bilgi sınırlığı, işitme engelli bireylerin birbiriyle ilişkili olan sözcükleri değişik bağlamlarda ve tümce yapılarında kullanılmaları durumunda anlayamamasına neden olabilir.

İşitme engelli bireylerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen etmenler üzerine yapılan araştırmalar bazı etkenlerin (sözcük dağarcığı sınırlılığı, dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyim vb.) araştırmacılarca ortak birer sorun olarak değerlendirildiğini bazılarının ise tartışmalı olduğunu göstermektedir (sözcük tanıma becerisinde sesbilgisel farkındalığın önemi gibi). Bu araştırmaların çoğu Amerika ve Avrupa kaynaklı olduğundan ve Türkiye'de işitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunduğundan hangi etmenlerin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini betimlemek için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

İşitme Engelliler İçin Düzenlenen Eğitim Ortamları

Eğitim ortamının, öğrenmeyi etkilediği yaygın olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme durumları eğitim ortamlarının özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998b). Özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda öğrenme ortamı, diğer eğitim hizmetlerinden öne çıkabilmekte ve normal gelişim gösteren bireylere düzenlenen eğitim ortamlarından farklı düzenlemeler gerektirmektedir çünkü özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren bireylerden ayrı ortamlarda da öğrenim görmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı ortamlar tarihsel süreç içinde değerlendirildiğinde ilk ortamların ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları olduğu görülür (Kargın, 2004:2). Diğer engelli çocuklarda olduğu gibi işitme engelli çocuklar için de eğitim ortamı elverdiği sürece kaynaştırma ortamında öğrenim görmek öncelikli bir yaklaşımdır. İşitme kalıntısı kaynaştırma eğitimine olanak vermeyecek düzeyde olan öğrenciler ülkemizde, işitme engelliler okullarında öğrenim görebilmektedir. Ayrıca okula devam edemeyecek düzeyde sağlık sorunları olan öğrencilere evde eğitim, hastanede eğitim olanakları sunulmaktadır. Gerçek ve tüzel kişilerce açılan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de ülkemizde engellilere destek eğitim hizmetleri sunan eğitim ortamlarıdır.

İşitme engelli çocukların topluma daha iyi uyum sağlayabilmeleri için engellerine uygun eğitim ortamlarında eğitim almaları gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında işitme engelli çocukların MEB'e bağlı yatılı veya gündüzlü eğitim veren işitme engelliler okullarında, Anadolu Üniversitesine bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) ve normal işiten çocuklarla kaynaştırma okullarında eğitim aldıkları görülmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2009:459; Tüfekçioğlu, 1998a:121).

Ülkemizde, okul çağındaki işitme engelli öğrenciler için kaynaştırma eğitimi olarak genel eğitim okulları, genel eğitim okullarında bulunan özel eğitim sınıfları ve ayrı özel eğitim okulları (işitme engelliler okulları) olmak üzere üç eğitim ortamı bulunmaktadır (Özen, 2013). Günümüzde dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitiminin daha çok benimsendiği görülmektedir (Ainscow ve Cesar, 2006; Kargın, 2004; Melekoğlu, 2013; Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların destek eğitim almaları koşuluyla normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla bir arada öğrenim görmesidir (Akay, 2015; Gürgür,

2008; Kırcaali-İftar, 1992; MEB, 2018a; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan kaynaştırma yasası ile önce bu ülkede, sonra diğer ülkelerde kaynaştırma uygulamalarına geçilmiş; yasa ile engelli çocukların engelli olmayan akranları ile eğitim görmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Türkiye'de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitim görmelerine ilişkin gereklilikten söz eden ilk yasa 1983'te çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'dır. Bu yasada "engelli öğrencilerin engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul idaresinin konuya ilişkin önlemler alması" gerektiği açıklanmaktadır (Sucuoğlu, 2004:15).

Ülkemizde engellilere ilişkin 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (Kanun Hükmünde Kararname [KHK], 1997) üçüncü maddesinde kaynaştırma, "Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak tanımlanmıştır. Aynı kararnamenin on ikinci maddesinde, kaynaştırma uygulamasının nasıl yapılması gerektiği şöyle anlatılmaktadır: "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür".

Alanyazında özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri gerektiği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992) En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli çocuğun -olabildiğince- normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte eğitim görmesini sağlayacak ve gereksinimlerini en iyi karşılayacak ortamdır (Özokçu, 2013). İşitme engelli çocuklar açısından en az kısıtlayıcı ortam, akranlarıyla daha çok etkileşime girebilecekleri, toplumsal gelişimlerini destekleyebilecekleri ortamdır. Belgin ve Çağlar'a (1995) göre serbest oyun, drama, müzik, görsel sanat etkinlikleri ile işitme engelli çocuklar ve işiten çocukların etkileşimi arttıkça işitme engellilerin toplumsal davranışları taklit etmelerinde artış gözlenmektedir. Ayrıca bazı araştırmacılar, kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarının ayrı okullarda öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Holt, 1994; Kluwin, 1993).

Kaynaştırma uygulamalarının öğrencinin bütünsel gelişiminde yararlı olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi etkisinin sanıldığı kadar çok olmadığını gösteren araştırmalar ve ayrı okullarda öğrenim görmenin kaynaştırma ortamında eğitim görmekten daha yararlı olduğunu gösteren araştırmalar (Foster ve Emerton, 1991; Marschark, Spencer, Adams ve Sapere, 2010) da vardır. Yaygın bir düşünceyle

kaynaştırma ortamına yerleştirmek, özel gereksinimli öğrencinin başarılı olacağının güvencesi gibi algılansa da Cook ve Friend (2010:1-6), destek eğitim hizmeti verilmedikçe kaynaştırmanın çocuğa bir yararı olmayacağını belirtmişlerdir. Sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası (Kırcaali-İftar, 1992:45-50) gibi destek eğitim hizmetleri ile kaynaştırma bütünlenmelidir. İşitme engelli bireylerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilme süreçlerinde; işitme kalıntısına, işitme cihazı kullanım gereksinimine, ortamdaki öğretmen ve öğrenci etkileşimine, bireyin akademik düzeyinin yeterliliğine ve dil becerilerinin uygunluğuna bakılmalıdır. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli çocuklara; odyolojik destek, konuşma ve dil eğitimi, bireysel öğretim, psikolojik destek ve rehabilitasyon hizmetleri gibi destek hizmetler verilmelidir (Tüfekçioğlu, 1992).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına gerekli altyapı çalışmaları (öğretmen eğitimi, toplumsal araştırmalar, teknik donanım vb.) yapılmadan başlandığı bilinmektedir (Sucuoğlu, 2004). Destek eğitim odalarının işitme engelli bireylerin eğitimine katkı sağlayacak donanımda olup olmadığı, öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitim alıp almadığı, öğretim ortamının fiziksel ve ruhsal açıdan işitme engelli bireylerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı konusunda tartışmalar sürmektedir. Akdemir Okta (2008), işitme engellilere kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin çoğunun alan eğitimi almadığını, kaynaştırma uygulamalarında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne uyulmadığını, özel gereksinimli öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmadığını, öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamadığını saptamıştır. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenmeyi diğer öğrencileri gözardı etmek gibi algıladıkları ve kaynaştırma öğrencisini ön sıraya oturtmakla yetindikleri görülmüştür.

Yalnız kaynaştırma ortamında değil ayrı eğitim ortamlarında (işitme engelliler okulları) da sorunlar olduğu görülmektedir. ERG (2016), işitme engellilere eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerden işaret dili bilmeyenlerin bulunduğunu; öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere işiten öğrencilere seslendikleri gibi arkalarından seslendiklerini; işitme engeli olan ikidilli ya da çokdilli bireylerin dil ve iletişimde güçlükler yaşadıklarını belirtmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, işitme engelli öğrencilerin ayrı eğitim ortamında kendileri gibi engelli olan arkadaşlarıyla iletişime geçmelerinin akran öğrenmesini sağlamak yönünden olumlu; sözel dili edinmek ve farklı kültürlerden

insanlarla bir arada yaşamayı sınırlandırmak yönlerinden olumsuz olabileceğine değinmektedir. Bazı araştırmalar (Holt, 1994; Kluwin ve Stinson, 1993), ayrı okullarda öğrenim gören işitme engellilerin akademik başarılarının kaynaştırmada öğrenim gören işitme engellilerden düşük olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin bilişsel boyutu olduğu kadar sosyobilişsel boyutu da vardır. Okur, metin, öğretmen, sınıftakiler anlamın yapılandırılmasında rol alır (Rumelhart, 1980). İşitme engelli öğrencinin nasıl bir ortamda okuduğunu anlama deneyimi edindiği önemlidir. Destekleyici olmayan tutum ve davranışlar öğrencinin okumaya istek duymasını engelleyebilir. Ayrıca okul çağına gelmeden önce çocuğa okuduğunu anlamayı geliştirecek ortamlar sunulup sunulmadığı da okuma sürecini etkileyebilir.

İşitme engelli öğrenciler, hem ayrı eğitim ortamlarında hem de kaynaştırma ortamında işitme engelinin yarattığı sorunları önleyecek ve giderecek düzeyde eğitim hizmeti alamamaktadır. Kaynaştırma okullarında ve ayrı okullarda yapılan aynı konulardaki araştırmalar benzer sonuçlar vermemektedir. Bu durum, ortam düzenlemesinin işitme engelinden kaynaklanan sorunları gidermede önemli olduğunu düşündürmekle beraber işitme engeli ile ilgili diğer sorunların (işitme cihazı kullanma durumu, öğretimde kullanılan dil vb.) da araştırma sonuçlarının farklı çıkmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. İlerleyen bölümlerde işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği düşünülen diğer değişkenlere yer verilecektir.

İşitme Engelli Çocuklarda Koklear İmplant Uygulamaları ve İşitme Cihazı Kullanımı

İşitme engelli bireylerin işitme sorunlarını inceleyen, değerlendiren bilim dalı odyolojidir. Odyologlar, işitme engelli bireyin işitme kalıntısından çeşitli araçlar ve uygulamalarla en yüksek düzeyde yararlanması için çalışırlar.

İşitme engelli bireylerin işitme sorununu gidermek için yaygın olarak kullanılan araçlar işitme cihazı ve koklear implanttır. İşitme kaybı bulunan engelli bireylerin var olan işitme kalıntısını en etkili biçimde kullanarak daha iyi bir yaşam sunmayı hedefleyen işitme cihazları, çevreden gelen sesleri yükselterek, hava veya kemik kanalıyla kulağa vermeye; böylece işitmeyi sağlamaya yarayan araçlardır (Girgin, 2003a; Schirmer, 2001). Geleneksel işitme cihazları, işitmeyi kolaylaştırmak için belirli seslerin şiddetini yükseltmeyi amaçlayan elektronik ya da akustik aygıtlardır. Bu cihazlar konuşma seslerinin yoğunlaştığı 500 Hz. ile 8000 Hz. arasındaki sesleri cihazı

kullanan kişinin kulağına yükseltilmiş ses dalgaları olarak gönderir (Girgin, 2003a). Kulağa takılan ve dışarıdan bir aksesuar gibi görülebilen işitme cihazları -gözlük kullananlarda görüldüğü gibi- istenildiği zaman kişi tarafından takılıp çıkarılabilmektedir.

İşitme cihazının sağladığı yarar işitme kaybının derecesine göre değişmektedir: İleri ve çok ileri derecede işitme kaybı bulunan bireylerde işitme cihazı beklenen yararı sağlayamamaktadır. Çık (2018), en duyulmaması gereken seslerin bile çok yüksek şiddetle kulağa gelmesi nedeniyle işitme engellilerin işitme cihazı kullanmak istemediklerini belirtmektedir. Bunun dışında -özellikle çocuklarda- işitme cihazı takmanın çevresindekilerden farklı göründüğü için utanç duygusuna neden olduğu da bilinmektedir.

Çok ileri derecede duyusal sinirsel işitme kaybı olan işitme engelli bireylerde kullanılan işitme desteği, ameliyat yoluyla takılan koklear implanttır. Koklear implant, mekanik ses enerjisini elektrik sinyallerine dönüştürerek doğrudan iç kulaktaki salyangoza (kokleaya) aktaran elektronik araçlardır (Darıca ve Şipal 2011; Picard, 2001). Koklear implant işitme cihazından yararlanamayacak derecede işitme kaybı bulunan bireylere uygulanmaktadır.

İşitme engelli bireylerin sözlü dil gelişimini destekleyen koklear implantların kullanılmaya başlanmasıyla çocukların aldıkları destek eğitimin ölçüsü de değişmiştir. Niparko, Cheng ve Francis (2000), tam gün örgün eğitim veren okullardaki implantlı çocukların, implant kullanmayan öğrencilere göre % 75 daha az destek eğitim hizmeti aldıklarını saptamıştır.

Nicholas ve Geers (2007), 24 ay sözlü eğitim desteği alan önceden implant uygulanmış çocukların, anaokuluna başlamadan önce işiten akranlarıyla eşit konuşma dili seviyelerine ulaşabildiğini belirtmektedir. Peng, Spencer ve Tomblin (2004), Robbins, Svirsky ve Kirk (1997), Miyamoto vd., (1997) tarafından değişik yaş gruplarında yapılan araştırmalar da koklear implant yapıldıktan sonra işitme engelli çocukların dil becerilerinin işiten çocukların düzeyine yaklaştığını göstermiştir. Koklear implant uygulanan çocuğun dil gelişimi uygulamanın yapıldığı dönemin de önemli olduğunu göstermektedir. Tüfekçioğlu (1992), bir çocuğun ortalama dört yaşında günlük dili kullanabilecek duruma geldiğini, dört yaşından önce işitme engelli olmuş çocuklar için dil öncesi işitme engelli; dört yaşından sonra işitme engelli olmuş çocuklar için dil sonrası işitme engelli dendiğini belirtmektedir. Sözöncesi (prelingual) dönemde koklear implant uygulanan ve aynı zamanda işitme cihazı kullanan çocukların dil

gelişiminin ise daha hızlı ilerlediği görülmektedir (Çolak, 2016). Erken implant uygulamaları ve cihaz kullanımı işitme araçlarından alınan verimi etkilemektedir.

Erken yaşlarda yapılan başarılı koklear implant uygulamaları insanların koklear implanttan beklentilerini artırmıştır. Koklear implantasyon (CI), önceden sağır olan çocukların konuşma becerisini bir dereceye kadar artırır ancak bu artış her zaman işitenle eşdeğer olmayabilir (Miller ve Wheeler-Scruggs 2002; Tucker, 1998). Tek başına koklear implant uygulamanın işitme engelinden kaynaklanan tüm sorunları çözmesini beklemek yanlıştır. Uygulamanın başarıya ulaşması birçok değişkenin işe koşulmasıyla olasıdır. Koklear implant uygulanan bir çocuğun gelişiminin en önemli öğesi ise ailenin çocuğa gösterdiği ilgi ve onun eğitimi için gösterdiği özendir (Çolak, 2016:48-49).

İşitme engelli bireyin hangi işitme aracını kullanacağına birçok değişkenin birlikte değerlendirilmesiyle karar verilmelidir. Koklear implant için ameliyatla müdahale gerekliyken işitme cihazlarında gerekli değildir. Koklear implant uygulamalarında kişinin işitme cihazından önemli bir yarar sağlayamaması ve işitme kaybının oluştuğu yer gibi özellikler göz önünde bulundurulmaktadır.

Okulöncesi çocuklarda implantlanma sonrası dil gelişiminde önemli gelişmeler olduğunu gösteren birkaç çalışma yapılmış olsa da bunun az rastlanan bir engel olması genelleme yapmayı güçleştirmektedir. Yapılan araştırmalar küçük örneklem, erken müdahale programlarına kayıt için kontrol eksikliği ve çocukların yalnız bir koklear implant markası kullanarak muayene olması ile sınırlıdır (Robbins, Bollard ve Green, 1999).

Görüldüğü üzere alanyazın, işitme cihazı veya koklear implant kullanmanın işitme engelinden kaynaklanan alıcı ve ifade edici dil becerileri sınırlıklarının giderilmesinde önemli ve gerekli olduğu konusunda birleşmektedir. Ancak araştırmalar, uzun yıllar süren uygulamaların sonuçlarını yansıtmak, değişik yaş gruplarında koklear implant uygulamalarının etkililiğini sınamak, farklı kayıp düzeylerinde araçların karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak sağlamak açılarından yeterli değildir.

İşitme Engellilerde İletişim (Sözel Dil-İşaret Dili)

İşitme engelli bireyler doğal sözel-işitsel dille, işaret diliyle ya da bu iki dili birlikte kullanarak iletişim kurabilirler. Bunların dışında işitme engelli bireylerin iletişim kazanmalarına yardımcı olmak için geliştirilmiş yaklaşımlar da bulunmaktadır.

Dünyanın farklı ülkelerindeki işitme engelliler -sözel dilleri kullananlarda olduğu gibi- kendilerine özgü bir dil kullanmaktadırlar. İşaret dili adıyla tanımlanan bu dillerin kavramlarının kullanımında aynı ülkenin değişik bölgelerinde çeşitlilikler görülürken farklı ülkelerin işaret dillerinde benzerliklerin olduğu da bilinmektedir. Aynı ülkenin farklı bölgelerinde işaret dili kavramlarının çeşitlilik göstermesi, sözel dillerde ölçünlü (standart) bir dil olmasının yanında şive, ağız farklılıklarının bulunmasına benzetilebilir.

İşaret dillerinin tarihinin, tarih öncesi dönemlere kadar gittiği öne sürülmektedir. İşaret dili tanımları incelendiğinde; el ile yaratılan, üzerinde ulusal ya da yerel anlaşma sağlanmış simgeleri (işaretleri) bulunan, kendine özgü kuralları kullanan görsel bir iletişim sistemi olduğu (Girgin, 2003a:86) ve işitme engelli bireylerin oluşturduğu topluluklarda geliştirilen doğal insan dilleri içinde değerlendirildikleri (Zeshan, 2003:1) görülmektedir. İşaret dilinde de sözel dillerde olduğu gibi jest ve mimikler anlatıma eklenmektedir. Temelinde el hareketleri olsa da elin vücudun değişik bölgelerinde hareketler oluşturması anlamı etkilemektedir. Bedenin bütünü işaret dilinde iletişim kanalı olabilmektedir. Öte yandan işaret dili kullanıldıkça el hareketlerinin biçim değiştirdiği, tek ele indirgendiği, kolay iletişim sağlayan işaretlerin benimsendiği gözlenmektedir. İşaret dilinin sözcüklerinde de sözel dillerde olduğu gibi sözcüklerin kökenine ve özel adların oluşumuna ilişkin efsanelerin varlığı dikkat çekmektedir.

Alanyazın, anadili işaret olan çocukların bebeklikten başlayarak işiten çocuklarla aynı dil gelişim sürecinden geçtiklerini göstermektedir. İşitme engelli bebekler, ellerini kullanarak babıldamaya başlar. Süreç, ellerini kullandıkları tekil sözcüklerle ilerler. Bu süreç, çoklu işaret birleşimlerinin üretimi, yapıbilimsel (morfolojik) gelişim ve sözdizimi karmaşıklığında artış ile sürdürülür (Hoff, 2005; Klima ve Bellugi, 1979). İşitme engelli çocuklar, uykularında kendileriyle; yalnız olduklarında oyuncaklarla işaret dilinde konuşmaktadır (Klima ve Bellugi, 1979). ASL (American Sign Language/Amerikan İşaret Dili) öğrenen çocuklar, konuşma dilini öğrenen çocuklarla aynı aşamalarda aynı yanlışları yapmakta, yanlışlarında ısrarcı davranmakta, ebeveyn düzeltmelerini gözardı etmektedirler (Mogford,1993). İşitme engelli çocuk ile işiten çocuklar arasında dil gelişim süreci benzerlik göstermekte ancak çocuğun anadiline göre kavram edinmede farklılıklar görülmektedir.

İşitme engelli çocuklarda sözcüklerin yerini işaretler almaktadır. Dolayısıyla gereçleri farklı olsa da işaret dilleri sözel dillerde olduğu gibi dizgeseldir ve kuralları vardır. Özellikle doğuştan işitme engelli bireyler açısından işaret dili –ailede kullanılan

dil de işaret diliyse veya çocuk işaret diliyle destekleniyorsa- anadili konumundadır. Sözel dilin daha geç kazanılması ya da hiç kazanılamaması durumunda işitme engelli birey için konuşulan dil, ikinci bir dil (yabancı dil) olmaktadır. Ülkemizde işaret dilinin dil olarak kabul edilmesi ve öğretim programlarında yerini alması kolay olmamıştır. İşaret dilinin, sözel dilin öğrenilmesini güçleştireceği düşüncesiyle uzun zaman öğretim ortamlarında kullanılmasına izin verilmemiştir.

Günümüzde Türkiye'de kullanılan işaret dili "Türk İşaret Dili (TİD)" olarak adlandırılmaktadır. MEB, işitme engelliler arasında ortak bir iletişim dili oluşturabilmek için Türk işaret dili sözlüğü hazırlamıştır. İlk biçiminde sözcüklerin yalnız işaret dilindeki karşılığına yer verilen sözlüğün sonraki baskılarında (MEB, 2015) sözcüklerin anlamına da yer verilmiştir. Sözlükte 2000 sözcük bulunmaktadır. Sözlükte, sözcüklerin işaret dilindeki karşılıkları; ellerin, parmakların, ağız ve yüzün aldığı biçimler ve hareketlerin yönü görsellerle ve sözcüklerle anlatılarak işaret dili öğretiminde kolaylık sağlamak amaçlanmıştır. MEB, 2016 yılından başlayarak TİD'in dizgesel biçimde öğretimini sağlamak üzere TİD Programı'nı işitme engelliler okullarının öğretim programına eklemiş ve ders kitapları hazırlatmıştır.

İşaret dilinde görsellik ön plandadır. İşitme engelli çocuklar için nesne ve bireyler yalnız görüntü olarak vardır (Belgin ve Çağlar: 1995). Tiryaki (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin en başarılı oldukları Türkçe dersi kazanımlarının, "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır." ve "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." olmuştur. Öğrencilerin sözel dil ile kazanılan diğer becerilerde daha az başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, bireysel farklılıklarına uygun uyaranlarla karşılaşan işitme engelli çocukların Türkçe dersinde daha başarılı olabileceklerini düşündürmektedir. Öğretimde kullanılan metinlerin sözcüklerden mi görsellerden mi oluşması gerektiği konusu öğrencilerin bireysel özelliklerini ve eğitim geçmişini bilmekle belirlenebilir.

İşitme engelli bireyler yazılı dilin harflerini de işaretlerle parmak abecesi kullanarak gösterirler. Sözcük ve sözcük grupları –kimi zaman tümceler- işaret dilinde bir ya da birkaç devinimle anlatılabilmektedir. Parmak abecesinde ise her sesin parmaklarla gösterilen bir işareti vardır. Sözcükteki her sesin (harfin) tek tek parmaklarla gösterilmesi iletişim hızını azaltmaktadır (Girgin, 2003a:94-95). Fakat işaret dilinde karşılığı bulunmayan veya bilinmeyen sözcüklerin anlatımında parmak abecesinin yararı olabilmektedir. Parmak abecesi (Fingerspelling) işaret diliyle birlikte

özel adlarda, teknik terimlerde, işaretle anlatılamayan sözcüklerde ve argoda kullanılmaktadır (Reynolds ve Fletcher-Janzens 2004:399; Akt. Kizir 2013).

Sözel dilin baskın olduğu bir çevrede yaşayan işitme engelli bireylerde sözel dil gelişiminin işitenlerle aynı olmasını sağlamak güçtür. Fakat doğuştan işitme engelli de olsa sözel dille kritik yaştan önce başlanarak yoğun bir biçimde eğitilen bireylerin sözel dili edinebildiği bilinmektedir. İşitme engelinin erken tanısı, ailenin özverisi, eğitim hizmetlerinin niteliği ve niceliği gibi birçok değişken sözel dil edinimini etkileyebilir. Sağır toplumunun bir bölümü kendini azınlık durumunda görmekte ve sözel dille eğitilmek durumunda olmadıklarını düşünmektedir. Dolayısıyla sağırlığın sorun olarak algılanma biçimi bile durumu değerlendiren kişiler açısından tartışmalıdır.

İşitme engeli erken tanılanmayan; kritik dönemde uygun yöntemle cihazlandırılmayan ve özel eğitim desteği sunulmayan işitme engelli bireyler, Türkiye Türkçesi ve TİD arasında sıkışıp kalmakta, iki dilde de anlama ve anlatma becerileri yeterli olmamaktadır (Uysal, 2010). İşitme engelli çocuğun hangi dili bilmesi gerektiği tartışmasından öte en azından bir dili iyi bilmesi, çocuğun bireysel özelliklerine göre erken dönemde işitsel girdiye karşılık oluşturabilecek uyaranlar sağlanması bilişsel gelişim için önemli görünmektedir.

Girişte verilen araştırmalardan hareketle yalnız ülkemizde değil birçok ülkede işitme engellilere yaşıtlarına yakın sözel dil edindirme konusunda yeterli olunduğunu söylemek güçtür. İlerleyen bölümlerde işitme engellilerde okuduğunu anlamayı değişik açılardan irdeleyen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İşitme engelli öğrencilerle ilgili değişik dillerde ve ülkelerde yapılan araştırmalarda işitme engelinin birçok açıdan incelendiği görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin günümüze yakın araştırmalarda ise öğrencilerin okuma başarılarının düşük olmasının nedenlerini açıklamak üzere dilsel, bilişsel beceriler ve belleğe yoğunlaşıldığı; koklear implant kullanımına ve etkilerine ilişkin araştırmaların çoğaldığı ve işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini sağlayabilecek öğretimsel değişkenlere yer verildiği söylenebilir.

Spencer, Tomblin ve Gantz (1997), en az iki yıldır koklear implant kullanan 2-13 yaşlarındaki öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmişler ve bu sonuçları koklear implant kullanmayan öğrencilere ilişkin daha önce yapılan araştırma bulguları ile karşılaştırmışlardır. Veriler, paragraf anlama testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların yaklaşık dörtte biri kendi düzeylerinde ya da düzeylerinin üzerinde; beşte biri kendi düzeylerinin ilk 8 ayı içinde; dörtte birinden çoğu düzeylerinin altında okuma becerisine sahiptir.

Miller (2000) işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamsal ve sözdizimsel işlemleme becerilerinin etkilerini karşılaştırdığı çalışmasında karmaşık ve basit sözdizimine sahip anlamlı ve anlamsız iletiler içeren tümcelerden oluşan bir tümce anlama testi kullanmıştır. Araştırma sonunda işitme engelli bireylerin işiten bireylere göre okuduğunu anlama becerisinde daha düşük başarı (performans) gösterdikleri görülmüştür. İşitme engellilerin sınırlı sözdizimsel bilgi ve becerileri olmasından dolayı tümce anlama testinde yer alan anlamsız tümceleri ve karmaşık sözdizimine sahip tümceleri anlamada daha düşük başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Miller, bu durumu işitme engelli bireylerin tümcelerde yer alan sözcükleri doğru işlemleseler bile sınırlı sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip oldukları için tümcelerin sözdizimsel özelliklerine dikkat etmemelerinden dolayı tümcede verilmek istenen iletiyi doğru anlayamamaları ile açıklamaktadır. Ayrıca işitme engelli bireylerin dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimleri nedeniyle okuduğunu anlama sırasında tümcede anlatılan olayı kendi deneyimleri ile bağdaştırmakta sınırlılık yaşadıklarından, tümcenin iletisini tam olarak algılayamadıklarını belirtmiştir.

İşitme engelli bireylerin metin anlama becerilerinin araştırıldığı başka bir çalışmada Kelly ve diğerleri (2001) işitme engelli öğrencilerden oluşan iyi ve zayıf okuma başarısına sahip iki farklı grubun metin anlama becerisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın uygulama evresinde farklı özellikte fakat benzer konulardan oluşturulmuş metinler kullanılmıştır. İlk uygulamada işitme engelli öğrencilerden herhangi bir öğretim yapılmadan okunan metinlerin ana düşüncesini bulmaları ve metinle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. İkinci uygulamada ise işitme engelli öğrencilerde üst bilişsel strateji öğretimi kapsamında tekrarlı okuma stratejisi uygulanmış ve sonra yine okunan metinlerin ana düşüncelerini bulmaları ve metinlerle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, iki uygulamada da hem iyi hem de zayıf okuma başarısı olan bireylerin okunan metnin ana düşüncesini bulmada ve metinle ilgili soruları yanıtlamada sınırlıklar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu

işitme engelli bireylerin okuma anında salt sözcükleri doğru olarak okumaya yoğunlaştıklarından dolayı anlamayı geri plana itmeleriyle açıklamıştır. Ayrıca araştırmacılar, işitme engelli bireylerin okunan metinlerin içeriği ile ilgili yeterli hazırbulunuşluğu olmamasının da onların okudukları metinleri anlamalarını güçleştirdiğini belirtmiştir.

Moog (2002) araştırmasında, 2-7 yaş arasında koklear implant uygulanan, tam gün özel eğitim programının uygulandığı gündüzlü bir okuldan kaynaştırma ortamına geçen çocukların konuşmayı algılama, konuşma anlaşılırlığı, dil ve okuma becerilerini standartlaştırılmış bağıl testler kullanarak değerlendirmiştir. Çocuklar, dil ve okuma becerileri normal işiten yaşıtlarına yakın puanlar gösterdiğinde kaynaştırmaya alınmış ve dört yıl burada öğrenim görmüştür. Çocuklar, araştırmaya katıldıklarında 5-11 yaşlarındadır. Araştırmada 8 yaşın altındaki çocuklar için Gates MacGinite Reading Test; diğerleri için Stanford Achievement Tests-9'un sözcük dağarcığı ve anlamaya ilişkin alt testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, koklear implantlı çocukların %70'inden fazlasının işiten yaşıtlarının ortalama puanlarına yakın puanlar aldıkları görülmüştür.

İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği Monreal ve Hernandez (2005) tarafından yapılmış bir araştırmada ortaöğretim düzeyinde 93 işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlama düzeyleri işiten öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde hem tümce hem metin anlama becerisini değerlendirmek için basit ve karmaşık tümcelerden oluşan iki farklı test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin işiten öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinde sınırlıkları olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama düzeylerinde yapılan değerlendirmede ise her iki uygulamada da ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin ilköğretim düzeyindeki işiten öğrencilerle benzer başarı gösterdikleri görülmüştür. Araştırmacılar bu bulgunun alanyazınla tutarlı olduğunu, alanyazına bakıldığında da ortaöğrenimini tamamlayan işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama başarılarının ilköğretimde öğrenim gören işiten öğrencilere benzer olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu durumu işitme engelli öğrencilerin sınırlı sözcük işlemleme becerileri ve dil becerileri ile açıklamışlardır.

İşitme engelli öğrencilerin sözcük işlemleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada ise Miller (2005) ağır işiten ve total kayıplı işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin sözcük işlemleme ve tümce

anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada farklı özellikteki sözcük çiftlerinden oluşan iki farklı sözcük tanıma testi ile bir tümce anlama testi kullanmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin sözcük işlemleme becerisinde işitenlerle benzer başarı göstermelerine rağmen okuduğunu anlama becerisinde daha düşük başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Miller, okuduğunu anlama becerisinde görülen bu farklılığı işitme engelli öğrencilerin sınırlı sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmasıyla açıklamıştır. İşitme engelli öğrencilerin sözcük işlemlemede sorunlarının olmadığını fakat tümcedeki sözcükleri doğru işlemleseler bile sınırlı sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmalarından dolayı tümcelerin sözdizimsel özelliklerine yeterince dikkat etmedikleri için tümcede verilmek istenen iletiyi tam olarak algılayamadıklarını belirtmiştir.

Kyle ve Haris'in (2006) araştırmasında, işitme engelli ve işiten öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerileri karşılaştırılmış; okuma ve çözümleme başarısını etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırmaya katılan 7-8 yaşlarındaki işitme engelli çocuklar (koklear implant veya işitme cihazı kullanan) ile 5-8 yaşlarındaki normal işiten çocukların okuduğunu anlama becerileri Single Word Reading alt testi-BAS II-1996 ve Primary Reading Test-1981 ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işitme engelli çocuklarla işiten çocukların tümce anlama becerileri arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır fakat işitme engelli çocukların tek sözcük okumada işitenlerin gerisinde oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işitme engelli çocukların okuma başarıları genel olarak yaşlarına uygun değildir. Araştırmada, konuşma, okuma, sesbilgisel farkındalık ve sözcük dağarcığı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre işitme cihazı kullanan çocukların okuma beceri puanları koklear implantlı çocuklarınkinden yüksektir.

Miller (2006) ortaöğretimde öğrenim gören 20 işitme engelli öğrencinin sözcük işlemleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada öğrencilere farklı özellikteki sözcük çiftlerinden oluşan sözcük testi ve farklı özellikteki tümcelerden oluşan bir tümce anlama testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işitme engelli öğrenciler sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen sözcük çözümlemede işitenlerle benzer başarı göstermişlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırıldığında işitme engelli öğrencilerin işiten öğrencilere göre tümce anlama testinde daha düşük başarı göstermişlerdir. Miller, işitme engelli öğrencilerin sözcük çözümlemede sorunları olmadığından okuduğunu anlama becerilerinde görülen

sınırlıklara neden olarak işitme engelli öğrencilerin sınırlı sözdizimsel bilgi ve beceriler ile dünyaya ilişkin sınırlı bilgileri olduğunu ileri sürmüştür. Özellikle mantıksal iletilerin yer almadığı karmaşık sözdizimli tümceleri anlamlandırmada işitme engelli öğrencilerin sınırlıkları olduğu görülmüştür. Miller tümcelerin anlamlandırılmasında sözdizimsel özelliklere de dikkat edilmesi gerektiğini, doğru çözümlense bile sözcüğün tümcedeki yerinin, tümcelerde kullanılan bağlaç ve eklerin anlamın çözümlenmesini etkilediğini belirtmiştir.

Wauters ve diğerleri, (2006) işitme engelli öğrencilerin sözcük işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla 6 ile 20 yaşları arasında 968 işitme engelli öğrencinin sözcük işlemleme ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirmiştir. Araştırmada iki sözcük tanıma testi ile bir okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sözcük işlemleme becerisinde değerlendirilen işitme engelli öğrencilerin işitenlerle benzer başarı gösterdikleri belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki başarılarının ise ilkokula devam eden işiten öğrencilerle benzer olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu sonuçları, sözcük işlemleme ile okuduğunu anlama becerisi ilişkili olmasına rağmen işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde görülen sınırlılıkları açıklamada yeterli olmadığı şeklinde değerlendirmişlerdir.

Geers, Tobey, Moog ve Brenner (2008), aynı katılımcılarla değişik eğitim kademelerinde okulöncesinde koklear implant uygulanan ilköğretim çağındaki çocuklarda ve yüksekokul öğrencilerinde konuşma, dil ve okuma gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada, önce 9 sonra 15-18 yaşlarında değerlendirilen 85 katılımcının konuşma algısı ve dil becerileri ile okuma becerilerine yönelik (Peabody Individual Achievement Test-Revised-1989'un PIAT-rec ve PIAT-comp alt testleri) verileri standartlaştırılmış bağıl testler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda konuşma algısı puanlarınınkoklear implant kullanımının uzun süreli kullanımına bağlı olarakartış gösterdiği, dil becerilerinin normalden daha hızlı geliştiği görülmüştür. Fakat katılımcıların okuma puanları normal gelişimlerine koşut bulunmamıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin yüksekokul sınıflarındaki başarısının ilköğretim sınıflarında edinilen puanlarla ilişkili olduğunu; erken yaşta koklear implant kullanımına başlamanın işitsel ve sözel gelişim üzerinde uzun yıllar içinde olumlu etkileri bulunsa da öğrencilerin çoğunda yüksekokul düzeyinde yaşlarına uygun okuma becerisi olmadığını belirtmişlerdir.

Luckner ve Handley (2008) işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin 1953-2005 yılları arasında yapılmış 52 araştırmayı incelemişlerdir. İçerik çözümlemesi ile yapılan araştırmada, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde görülen sınırlıkların nedenlerinin dört ana başlık altında incelendiği görülmüştür. Bunlardan ilki, işitme engelli öğrencilerin sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmalarından dolayı sözcük işlemleme becerisinde sorun yaşamaları, ikinci neden ise sınırlı sözcük bilgisine sahip olmalarıdır. Sınırlı sözcük bilgisi işitme engelli öğrencilerin sözcükleri doğru okusalar bile anlamlandıramamalarına neden olmaktadır. Okuduğunu anlama becerisindeki sınırlıkların üçüncü nedeni, işitme engelli öğrencilerin sınırlı sözdizimsel bilgi ve becerileridir. İşitme engelli öğrenciler tümcedeki sözcükleri doğru işlemleseler bile tümcenin sözdizimsel özelliklerine dikkat etmediklerinden tümcede verilmek isteneni doğru algılayamamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre işitme engelli öğrencilerin dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimlerinin olması onların okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkileyen dördüncü nedendir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin işitme cihazı kullanma durumlarının, eğitim ortamının, okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülen dilsel değişkenlerin, farklı eğitim basamaklarında işiten öğrencilerle veya işitme kayıplı çocukları içerecek biçimde karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yapılan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin araştırmaların işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenler, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamı üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Girgin'in (1987), yazılı-görsel uyaranı sesletme ve doğru seçeneği bulma arasındaki ilişkiyi ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama yanlışlarının özelliklerini incelediği araştırma, İÇEM'de doğal işitsel/sözel yöntemle eğitim gören 8-9 yaşlarındaki 22 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, işitme engelli öğrencilerin okuma sorunlarının bir alanda yoğunlaşmadığı; okuma çalışmaları dil gelişimi çalışmalarına koşut yürütülürse öğrencilere okuma anlama becerisi kazandırmaya yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Tüfekçioğlu'nun (1992) kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin fiziksel ortamlarının diğer değişkenlerle birlikte okuma anlama başarısındaki yerini incelediği araştırmaya İÇEM'den kaynaştırma ortamına gönderilen 6, diğer ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi alan 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, diğer okullarda kaynaştırma eğitimi alan ilkokul öğrencilerinin %7'si okuduğunu anlamakta, ortaokul öğrencilerinin %45'i okuduğunu anlamamaktadır. İÇEM'den kaynaştırmaya gönderilen ilkokul öğrencilerinin% 25'i okumakta, sorulara kısa ve doğru yanıtlar vermekte; %62,75'i ise okumakta, sorulara anlamlı ve doğru yanıtlar vermektedir. İÇEM'den kaynaştırmaya gönderilen ortaokul öğrencilerinin tamamı kendi sınıf düzeylerindeki metni okumakta ve ana düşünceyi tartışabilmektedir.

Girgin (1997), farklı eğitim ortamlarının (ilkokullar, işitme engelliler okulu ve İÇEM) 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören işitme engelli 63 öğrencinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından belirlenmesi ile okuduğunu anlatma aracı ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çözümlemeyi öğrendiğinde okumayı öğrendiğine yönelik kabullerinin olduğu öğrenci grubunun okuma-anlama puanları ile anlamayı öğrendiğinde okumayı öğrendiğine yönelik kabullerinin olduğu grubun okuma-anlama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu anlatma aracı anlama grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu; çözümleme grubunda bulunan öğrencilerin ise okuyamadığını göstermiştir. Gruplar arasındaki farkın öğrenci özelliklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığının da incelendiği araştırmada, gruplar arasında işitme kaybı, zekâ düzeyi ve sosyoekonomik düzeye ilişkin bir farklılaşma olmadığı; okul eğitim süresi ve takvim yaşı bakımından farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca yeterli okuma çalışmaları yapılan grubun okuduğunu anlatma puanlarının yetersiz okuma çalışmaları yapılan gruptan yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bozkurt (2002), Ankara ilinde bulunan Kemal Yurtbilir ve Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda altı, yedi ve sekizinci sınıfta okuyan 53 işitme engelli öğrencinin metin anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın uygulama evresinde öğrencilere kendi sınıf düzeylerinden metinler verilerek okutulmuş ve okunan metinlere ilişkin anlama soruları sorulmuştur. Araştırma sonunda iki okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmacı ortaya çıkan bu farklılığın nedenini öğrencilerin akademik başarı notu, yaşı, işitme cihazı

kullanıp kullanmadığı, işitme kaybı ve derecesi ile okula başlama yaşının etkisiyle açıklamıştır.

İçden (2003), üniversitede hazırlık sınıfında öğrenim gören işitme engelli 28 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada Soru Yanıt İlişkileri stratejisi ile işitme kaybı derecesi ve öğrenim görülen önceki eğitim ortamı arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, strateji öğretiminin sorulara yanıt verme düzeyini anlamlı derecede artırdığı, metinlerle ilgili geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olan öğrencilerin metni anlamaları ile soruları yanıtlama düzeylerini geliştirdiği ve İÇEM'den gelen öğrencilerin diğer kurumlardan gelen öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacı, işitme kaybı derecesi ile soruları yanıtlama düzeyi arasında bir ilişki bulamadığını, işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerini etkileyen diğer özelliklerin bulguyu etkilemiş olabileceğini belirtmiştir.

Girgin (2006), doğal işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören, 8. sınıftaki işitme engelli 10 öğrencinin (dokuzu küçük yaşlardan beri işitme cihazı kullanan; biri 6. sınıfa kadar işitme cihazı, sonra koklear implant da kullanan) dilin ipucu sistemlerini okuma sürecinde ne kadar kullandıklarını, öğrencilerin okuma anlama düzeylerini ve anlama düzeyi ile okuma yanlışları arasındaki tutarlılığı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma sürecinde dilin ipucu sistemlerini (sözdizimi, anlam ve harf-ses benzerliği) kullanabildikleri, yanıtı metinde açıkça yazan ve çıkarım yapmayı gerektiren soruları doğru yanıtlayabildikleri, geçmiş bilgi ve deneyimler gerektiren sorulara doğru yanıtlar verdikleri görülmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin okuma anlama, sorulara yanıt verme ve boşluk doldurma puanları ile dilin ipucu sistemlerini kullanma durumları arasında tutarlılık olduğunu belirtmiştir.

Uzuner'in (2008), doğuştan çok ileri derecede işitme kaybı olan 20-24 yaş arasındaki 3 işitme engelli yüksekokul öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin metne ilişkin sorulara verdikleri yazılı yanıtların düzeltilmesi etkinliğinde kullanılan üst bilişsel stratejiler incelenmiştir. Araştırmada, araştırmacı ve öğrencilerin resimlerden yola çıkarak birlikte oluşturdukları öyküler ile ana düşünce soruları, gerçek sorular, terim soruları, neden-sonuç soruları, sonuç çıkarma soruları ve tartışma soruları temel alınarak öykülere ilişkin hazırlanan sorular kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dengeli okuma yazma yaklaşımına uygun biçimde desenlenen, güdüleyici, demokratik, esnek ve anlamlı bir eğitim ortamının öğrenci ve öğretmen için yararlı olduğu; bu nitelikleri taşıyan bir ortamın öğrencinin bilişsel becerilerinin gelişiminini

desteklediğini göstermiştir. Araştırmacı, öğrencilerin anlamlı öğrenme ortamlarında daha çok ve çeşitli deneyimlere gereksinimleri olduğunu belirtmiştir.

Karasu (2011), ilköğretim 3-8. sınıflarında öğrenim gören koklear implantlı ve normal işiten öğrencilerin okuma beceri ve stratejilerini Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirmiştir. Araştırmada koklear implantlı öğrencilerin öyküleyici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatma, sorulara yanıt verme ve boşluk doldurma becerileri edinebildikleri, bu becerilere ilişkin stratejileri işe koşarak okuduklarını anlayabildikleri görülmüştür. Koklear implantlı öğrencilerin yarıdan fazlasının öykülerde okuduğunu anlatmada normal işiten yaşıtları ile benzer puanlar aldıkları ancak öyküleyici ve bilgi verici metinlerde toplam okuma puanları ile öykülerde boşluk doldurma puanlarının normal işiten yaşıtlarının gerisinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmada koklear implantlı öğrencilerin okuma becerisinin gelişebilmesi cihazlandırılma yaşına, doğal işitsel/sözel eğitimin erken yaşlardan başlanarak çeşitli etkinliklerle yoğun biçimde uygulanmasına ve koklear implant yaşına bağlı olduğu belirtilmektedir. Araştırmacı, eğitim ortamından sağlanan yararların artırılması için eğitsel düzenlemelere gereksinim duyulduğunu ve elde edilen araştırma sonuçlarının benzer özellikleri taşımayan koklear implantlı öğrencilere genellenemeyeceğini belirtmiştir.

Miller ve diğerleri (2013) sözöncesi işitme engelli Türk öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlıklarında anlamsal ve sözdizimsel sürecin etkisini inceledikleri araştırmada 77 sözöncesi işitme engelli (işaret dili kullanan) ve 78 işiten çocukla çalışılmıştır. Veriler, araştırmadaki sözöncesi işitme engelli öğrencilerin işiten yaşıtlarına göre okuduğunu anlama, sözdizimsel bilgi düzeyi açılarından geride olduklarını göstermiştir. Araştırmanın bulgularında işitme engelli öğrencilerin okuma stratejilerinin yalnız çıkarımda bulunmaya değil aynı zamanda yetersiz işaret dili bilgisine bağlı olduğu belirtilmektedir. İşitme engelli öğrencilerin anlamsal olarak mantıklı tümceleri anlamsal olarak mantıksız tümcelere göre daha iyi anladıkları belirtilmektedir.

Ulusal araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini etkileyebilecek değişkenler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı sorunlarına yer verildiği ancak işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini işiten yaşıtlarıyla farklı öğrenim kademelerinde bütünsel ve gelişimsel olarak inceleyen bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma tarama modelinde nedensel karşılaştırmalı bir araştırmadır.

Nedensel karşılaştırma, var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür. Kurgulanmış koşullar ve müdahale ile yapılamayan araştırmalarda veya etik nedenlerden dolayı gerçekleştirilemeyecek bilimsel araştırmalarda nedensel karşılaştırma kullanışlıdır. Deneysel araştırmalardan farklı olarak bu araştırma türünde kontrol ve müdahale yoktur. Açığa çıkan bir durumun geçmişe bağlı nedenleri araştırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:189-190). Nicel bir araştırma türü olan nedensel karşılaştırma yönteminde hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Doğal olarak var olan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini sınamaya olanak veren bu yöntem, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin işiten öğrencilere göre durumlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma için uygun olduğundan yeğlenmiştir. Çünkü bu araştırmada işitme engelinin neden okuduğunu anlamada sorunlar yarattığı işiten öğrencilerle karşılaştırılarak betimlenmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin işitme engeli araştırma öncesinde doğal olarak vardır, araştırmacının uygulamalarından bağımsızdır ve okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin kullandıkları dillerin, öğrenim gördükleri ortamların, işitme kaybı düzeylerinin, işitmeyi destekleyici araçları kullanma durumlarının herhangi bir müdahale olmadan araştırılması düşüncesi bu yöntemin kullanılmasını gerektirmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2018-2019 öğretim yılında Ankara, İstanbul ve İzmir'de öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından sözcük çözümleme becerisine sahip olduğu belirtilen 2, 4, 8 ve 12. sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılan işitme engelli öğrenciler ile işitme engelli öğrencilerle aynı sınıf düzeylerinde, benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikteki işiten öğrencilerden oluşturulmuştur. Ankara'daki uygulama için Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (Ek 1) alınmıştır. İşitme engelli öğrenci sayısının ülke genelinde az olması nedeniyle araştırmaya işitme engelli öğrenci sayısının en yoğun olduğu 3 il dâhil edilmiştir. Farklı illerden araştırmaya katılımcı alınmasının araştırmayı etkileyip etkilemeyeceği alan uzmanlarına danışılmış; alan uzmanları, işitme engellilerin bu araştırmaya konu olan temel nitelikleri bakımından değişik bölgelerde ve kentlerde olmalarının araştırmayı etkilemeyeceğini çünkü bu grupla yapılan araştırmalarda bölgesel farklılıkların öğrencilerin özelliklerini araştırmaya engel oluşturacak kadar etkilemediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri kontrol edilmiş ve tüm çocukların sözcük çözümleme becerisine sahip olduğu öğretmenleri tarafından da onaylanmıştır. Tüm illerdeki uygulamalarda okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerden (Ek 2) izin alınarak gönüllülük ilkesine göre öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin araştırmaya katılabilmesi için taşıması gereken özellikler şunlardır:

İşitme engelli öğrenciler için;

- 2, 4, 8 ve 12. sınıf düzeylerinde işitme engelliler okullarında ya da kaynaştırma ortamlarında öğrenim görmek,
- Sözcük çözümleme becerisine sahip olmak,
- İşitme engeli dışında tanılanmış bir engeli bulunmamak (öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik vb.)

İşiten öğrenciler için;

- 2, 4, 8 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim görmek,
- Türkçe dersinde kendi sınıf ortalamasında başarı göstermek,
- Tanılanmış bir engeli bulunmamak (işitme engeli, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik vb.)

Yukarıda belirtilen ölçütleri taşıyan öğrencilerle ilgili bilgiler öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan yöneticiler, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden edinilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin araştırmaya kaynaklık edecek bilgilerini toplamak

amacıyla alanyazında yapılan araştırmalar taranarak araştırmanın problemlerine uygunluğuna göre bir katılımcı bilgi çizelgesi oluşturulmuştur. Araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Araştırma Grubunun Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrenci Grupları	**Sınıf Düzeyleri**				
	2.sınıf	4.sınıf	8.sınıf	12.sınıf	Toplam
İşiten	75	101	120	101	397
İşitme Engelli	49	49	76	50	224
Toplam	124	150	196	151	621

Tablo 1'de araştırmaya dâhil edilen işiten ve işitme engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sıklık dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan işiten ve işitme engelli öğrencilerin toplamı 621'dir. Tabloya göre 397 işiten öğrencinin 75'i 2. sınıf öğrencisi, 101'i 4. sınıf öğrencisi, 120'si 8. sınıf öğrencisi ve 101'i 12. sınıf öğrencisidir. Toplam 224 işitme engelli öğrencinin ise 49'u 2. sınıf öğrencisi, 49'u 4. sınıf öğrencisi, 76'sı 8. sınıf öğrencisi ve 50'si 12. sınıf öğrencisidir.

Katılımcı sayılarına bakıldığında iki grubun sayıca denk olmadığı düşünülebilir. Fakat eğitim ortamlarında işitme engelli öğrenci sayısı işiten öğrenci sayısına göre çok düşüktür. Genel nüfus içinde işitme engelli oranı %1'in altındadır (MEB, 2014). Ayrıca işitme engelli öğrencilerde işitme engeline eşlik eden başka engel türleri de görülebilmektedir. İşitme engelli öğrenci sayısının az olması, var olan işitme engelli öğrenci grubu içinde temel sözcük çözümleme ve bağımsız sözcük çözümleme becerisine sahip olan işitme engelli öğrencilerin az olması, işitme engelli öğrencilerin engellerine ilişkin yeterli bilgi bulunmayışı ve işitme engelli öğrenciler genel eğitim ortamlarında öğrenim görebildikleri için dağınık bir grupta bire bir veri toplamada yaşanan güçlükler, bu gruptan katılımcı sağlamayı güçleştirmektedir. Yalnız işitme engeli bulunan işitme engellilerin okuduğunu anlama puanlarının hesaplandığı bu araştırmada grup dağılımlarının yorum yapmaya elverişli olup olmadığı sınanmış ve grupların bulguları yorumlayabilmek için yeterli büyüklükte olduğu görülmüştür. Araştırma deneysel olmadığı için gruplar eşitlenmemiştir.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu araştırmada problemlerin sınanması için gerekli olan veriler iki tür araçla elde edilmiştir:

1. Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları
2. Katılımcı Bilgi Çizelgesi

Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları, araştırmaya katılan işitme engelli ve işiten öğrencilerden okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Katılımcı Bilgi Çizelgesi, yalnız işitme engelli öğrencilerden engellerine ilişkin bilgi toplamak üzere araştırmanın problemi ve problemi etkilediği düşünülen değişkenler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının uygulamaya hazır duruma getirilmeden önce yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları I-II (OAÖA I-II)

Araştırmada 2 ve 4. sınıf düzeylerindeki işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar kapsamında önce ülke genelinde uygulanan bir okuduğunu anlama ölçme aracının varlığı araştırılmıştır. Alanyazın araştırmasında işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçen bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Ülke çapında uygulanan böyle bir araç olmadığı MEB'in ilgili genel müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda onaylanmıştır. Ardından işiten öğrenciler için ülke genelinde uygulanan bir okuduğunu anlama ölçme aracının varlığı araştırılmıştır. MEB'den alınan bilgiler doğrultusunda 2. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen bir ölçme aracı olmadığı; 4. sınıf düzeyinde MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan ve Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi olarak bilinen ve okuduğunu anlamayı da ölçmeyi hedefleyen bir akademik becerileri ölçme aracı geliştirildiği ancak çalışmanın tamamlanmadığı bilgisine ulaşılmıştır. 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için ülkemizde önceki araştırmalarda kullanılan okuduğunu anlama ölçme araçları incelenmiştir (Aydın Akay, 2004; Bulut, 2013; Çakır, 1995; Çayır, 2011; Demirci, 2008; Kaya, 2006; Kaya, 2008; Özkök Kayhan, 2010; Kuşdemir, 2014; Sulak, 2014; Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Toker, 2006; Yılmaz, 2006). Burada belirtilen araştırmaların dışında okuduğunu anlamayı ölçen çok sayıda ölçme aracı bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalarda okuduğunu anlamayı ölçen araçlar yazma becerisinin kullanımını da gerektirmektedir. İşitme engellilerin yazma becerisinin sınırlı olduğu bilindiğinden –ölçme değerlendirme uzmanının önerisiyle- ölçmeye hata karışması

olasılığına karşı yazma becerisi gerektiren ölçme araçları değerlendirilmemiştir. İncelenen ölçme araçları arasından Aydın Akay (2004) tarafından 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için hazırlanan ölçme aracı ile Bulut (2013) tarafından 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için hazırlanan ölçme aracı araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu araçlar, uygulandıkları tarihlerin araştırmanın yapılacağı tarihe diğerlerinden daha yakın olmaları, uygulamadaki Türkçe programlarının kazanımları doğrultusunda oluşturulmaları ve yalnız çoktan seçmeli sorular içermelerinden dolayı yeğlenmiştir. Ölçme araçları, araştırmacılardan izin alınarak yeniden geçerlik güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan OAÖA I-II veri toplama araçların geliştirilmesinde geçerlilik çalışmaları kapsamında; kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için ölçme araçlarında yer alan her bir sorunun içerik ve nitelik olarak amaca yönelik kazanımları ölçmede yeterli ya da uygun bir soru olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla alan uzmanı görüşlerinden yararlanılarak öğrencilerin düzeylerine uygunluğu kararlaştırılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için hazırlanan taslak formlar uygulamaya dâhil olmayan okullarda okuyan normal işiten öğrencilere uygulanmış, her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri belirlenerek bu süreçte hatalı ve eksik sorular ölçme araçlarından çıkartılarak KR-20 (Kuder-Richardson-20) güvenirlik sonuçları hesaplanmıştır. Madde analizi sürecinde, ölçme araçlarının puanlamasında her doğru yanıta "1 puan" verilmiştir. Yanlış cevaplara veya boş bırakılan maddelere 0 puan verilmiştir. Böylece bir kişinin ölçme aracından aldığı toplam puan, onun doğru yanıtladığı madde sayısını oluşturmuştur.

Madde analizinde, karşılaştırılacak grupların olabildiğince büyük tutulması ve grupların elverdiğince birbirinden farklı olması istenmektedir. Bunun için ön uygulamanın yapıldığı gruplardaki toplam cevap kâğıtlarının sayısının % 27' sinin oluşturduğu üst ve alt grup sayısının ideal olduğu belirtilmektedir (Tekin, 1996). Araştırmada akademik ölçme araçlarının ön uygulamaları, benzer özellikleri içeren 2. sınıflar için 202 ve 4. sınıflar için 204 kişilik normal işiten öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş ve her ölçme aracı için 27 kişilik alt ve üst gruplar oluşturularak, gerekli istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Akademik ölçme araçlarının madde analizinde ve güvenirlik analizinde SPSS 23 (Statistical Package For Social Science) programından yararlanılarak çözümlemeler yapılmıştır.

İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA I) Analiz Sonuçları

Aşağıda 2. sınıf öğrencilerinden oluşturulan gruplara uygulanan akademik ölçme aracının içeriğine ve madde analizi sonuçlarına yer verilmektedir:

Tablo 2

2. *Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Madde Analizi Sonuçları*

Maddeler	P_j	S_j	r_{jx}	*t*
M1	0.99	.09	.15	1.00*
M2	0.98	.13	-.06	-1.42*
M3	0.96	.18	.29	1.01*
M4	0.93	.26	.40	3.03
M5	0.70	.46	.28	3.23
M6	0.63	.48	.27	4.46
M7	0.85	.36	.40	4.91
M8	0.62	.48	.33	7.04
M9	0.84	.37	.50	4.44
M10	0.94	.24	.35	2.80
M11	0.96	.18	.35	2.05
M12	0.91	.28	.39	2.71
M13	0.96	.18	.31	2.05
M14	0.87	.33	.43	4.29
M15	0.85	.35	.43	4.70
M16	0.85	.36	.50	4.91
M17	0.81	.39	.43	4.44
M18	0.84	.37	.42	4.44
M19	0.85	.35	.59	4.70
M20	0.65	.48	.30	5.05
M21	0.82	.38	.38	4.86
M22	0.84	.37	.35	3.80
M23	0.77	.42	.40	5.31
M24	0.64	.48	.33	5.86
M25	0.84	.37	.47	3.20
M26	0.61	.49	.44	7.35
M27	0.63	.48	.50	8.22
M28	0.33	.47	.13	2.05
M29	0.62	.48	.37	7.04
M30	0.78	.41	.49	6.46

P_j: Güçlük İndisi, r_{jx}: Ayırt edicilik İndisi, S_j: Madde Standart Sapmaları, *p>.05

P_j: Madde için güçlük derecesi. (Madde güçlük derecesi 1.00 değerine yaklaştıkça kolay kabul edilmekte; 0.00 değerine yaklaştıkça zor kabul edilmektedir.)

r_{jx}: Maddenin ayırt etme gücü. **r_{jx}** puanına göre bir maddenin ayırt etme derecesi aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

0.40 ve daha büyük	çok iyi bir madde
0.30-0.39	oldukça iyi bir madde
0.20-0.29	düzeltilmesi gereken bir madde
0.19 ve daha küçük	çok zayıf bir madde

2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA-I) madde analizi sonuçları incelenecek olursa; 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14 ve 28. maddelerin (10 madde), ayırt edicilik ve güçlük indislerinin düşük olduğu görülecektir. Bu maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Son durumda OAÖA-I ölçme aracında 20 soru kalmıştır (Ek 3). Ölçme aracının güvenirliği için elde edilen KR 20 güvenirlik katsayısı, ölçme aracının ortalama güçlüğü, aritmetik ortalaması, medyanı, modu ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

N	***X***	***Ss***	**Medyan**	**Mod**	**Ort. Güç (P_{ort})**	**KR20**
204	.77	.16	.80	.85	.77	.73

Tablo 3'te 204 kişilik grup üzerinde deneme uygulaması yapılan OAÖA-I incelendiğinde; ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olması nedeni ile ölçme aracının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, KR 20 güvenirlik katsayısı .73, ölçme aracının ortalama güçlüğü .77; standart sapması .16 olarak bulunmuştur. Ortalama güçlüğün 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin 1'e yaklaşması ölçme araçlarında istenen durumdur (Taşdemir, 2003; Tekin, 1996). Elde edilen bu sonuçlar OAÖA-I'in araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Asıl uygulamada 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın gerçekten güvenilir sonuç verip vermediği de incelenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini belirten KR 20 güvenirlik katsayısı değeri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

Uygulamada Kullanılan 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın KR 20 Değeri

N	**KR20**
124	.92

Tablo 4'te 124 kişilik işiten ve işitme engelli grup üzerinde uygulanan OAÖA-I'in KR 20 güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç OAÖA-I'in araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA-II) Analiz Sonuçları

Aşağıda 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulan gruplara uygulanan, akademik ölçme aracının içeriğine ve madde analizi sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 5

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	P_j	S_j	r_{jx}	***t***
M1	.67	.47	.37	5.45
M2	.86	.34	.44	4.50
M3	.56	.49	.34	5.63
M4	.61	.48	.38	5.78
M5	.76	.42	.38	4.92
M6	.87	.33	.25	3.60
M7	.86	.34	.41	3.81
M8	.76	.42	.25	3.26
M9	.74	.43	.42	6.71
M10	.93	.24	.33	2.80
M11	.78	.41	.49	6.46
M12	.87	.33	.32	3.60
M13	.81	.38	.40	5.55
M14	.73	.44	.25	2.89
M15	.60	.49	.47	8.45
M16	.75	.43	.36	5.14
M17	.88	.32	.50	4.08
M18	.88	.32	.17	2.72
M19	.68	.46	.48	5.22
M20	.81	.38	.45	4.86
M21	.72	.44	.42	6.50
M22	.78	.41	.33	5.09
M23	.75	.43	.44	5.77
M24	.78	.41	.51	6.46
M25	.76	.42	.41	6.22
M26	.81	.38	.28	4.86

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	P_j	S_j	r_{jx}	*t*
M27	.82	.37	.43	5.33
M28	.80	.39	.46	5.77
M29	.76	.42	.51	6.95
M30	.71	.45	.40	5.45
M31	.66	.47	.40	5.12
M32	.68	.46	.21	2.72
M33	.66	.47	.56	10.53
M34	.54	.50	.46	8.22
M35	.70	.45	.50	7.03
M36	.76	.42	.44	6.22
M37	.75	.43	.37	6.46
M38	.65	.47	.47	7.27
M39	.57	.49	.53	9.63
M40	.65	.47	.42	8.03

P_j: Güçlük İndisi, r_{jx}: Ayırt edicilik İndisi, S_j: Madde Standart Sapmaları

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA-II) madde analizi sonuçları incelenecek olursa; 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 26, 27, 28, 32 ve 37. maddelerin (20 madde) ayırt edicilik ve güçlük indislerinin düşük olduğu görülecektir. Bu maddeler akademik ölçme aracından çıkarılmıştır. Son durumda OAÖA-II ölçme aracında 20 soru bulunmaktadır (Ek 4). Ölçme aracının güvenirliği için elde edilen KR 20 güvenirlik katsayısı, ölçme aracının ortalama güçlüğü, aritmetik ortalaması, medyanı, modu ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı KR 20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

N	*X*	*Ss*	Medyan	Mod	Ort. Güç (P_{ort})	KR20
202	.72	.21	.75	.85	.72	.82

Tablo 6'da 202 kişilik grup üzerinde deneme uygulaması yapılan OAÖA-II incelendiğinde; ortalama ve medyanın birbirine yakın olması nedeni ile ölçme aracının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, KR 20 güvenirlik katsayısı .82, ölçme aracının ortalama güçlüğü .72; standart sapması .21 olarak bulunmuştur. Ortalama güçlüğün 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin 1'e yaklaşması ölçme araçlarında istenen durumdur (Taşdemir, 2003; Tekin, 1996). Elde edilen bu sonuçlar OAÖA-II'in araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Asıl uygulamada 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın gerçekten güvenilir sonuç verip vermediği de incelenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini belirten KR 20 güvenirlik katsayısı değeri Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Uygulamada Kullanılan 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın KR 20 Değeri

N	**KR20**
150	.93

Tablo 7'de 150 kişilik işiten ve işitme engelli grup üzerinde uygulanan OAÖA-II'nin KR 20 güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç OAÖA-II'nin araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları III-IV (OAÖA III-IV)

Araştırmada 8 ve 12. sınıf düzeylerindeki işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar kapsamında öncelikle ülke çapında bu düzeylerde yapılan sınavlar (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş [TEOG] sınavı ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS]) incelenmiştir. Ülke genelinde öğrencilerin liselere ve üniversitelere yerleştirilmelerinde yapılagelen sınavlarda yer alan okuduğunu anlama sorularının gerçeğe yakın belirlemeler yapabilmek açısından daha uygun olacağı düşünüldüğünden, bu sınavlarda Türkçe alanında sorulan okuduğunu anlama sorularından ölçme araçları oluşturulmuştur. TEOG ve YGS'de kullanılmış soruların araştırma kapsamında yeniden kullanılması için izin almak gerekip gerekmediği sınavları hazırlayan kurum ilgililerine sorulmuştur. Yetkililer, soruların kamunun kullanımına açık olduğunu, özel izin almaya gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle soruların ölçme araçlarında kullanılması için yazılı izin alınmamıştır.

Sekizinci ve on ikinci sınıflar için hazırlanan taslak okuduğunu anlama ölçme araçlarında yer alan sorular, ortaokul ve lise düzeyinde seviye belirleme veya öğrenci yerleştirme sınavlarında kullanılan, standartlaşmış ölçme araçlarından seçilen sorulardan oluşturulmuştur. Ölçme araçlarına sözcükte anlam, tümcede anlam ve paragrafta anlam düzeylerindeki benzer soru tipleri arasından seçkisiz (random) yöntemle soru alınmıştır. 8. sınıflar için hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı için 2013-2017 arasında MEB tarafından yapılan altı TEOG sınavında Türkçe alanında yalnız okuduğunu anlamayı ölçen sorulardan bir havuz oluşturulmuştur. 12. sınıflar için hazırlanan okuduğunu anlama ölçme

aracı için 2012-2015 arasında yapılan dört YGS'de Türkçe alanında yalnız okuduğunu anlamayı ölçen sorulardan bir havuz oluşturulmuştur. 8. sınıflar için hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı için 2013-2017 yıllarının seçilmesinin nedeni TEOG'dan önce yapılan sınavlarda soru tipi, soru sayısı ya da Türkçe öğretim programında yer alan kazanımları karşılama yönlerinden sorun yaşanabileceği öngörüsüdür. 12. sınıflar için hazırlanacak olan okuduğunu anlama ölçme aracı için 2012-2015 yıllarının seçilmesinin nedeni 8. sınıflara hazırlanan okuduğunu anlama ölçme aracı için TEOG'da belirtilen nedenlere ek olarak sınav sorularının bazı yıllarda YGS'yi düzenleyen Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından kısıtlı sayıda yayınlanmış olmasından dolayı önceki yılların sorularına ya da soruların tamamına ulaşma güçlüğüdür. Ayrıca hem TEOG'da hem YGS'de farklı yıllarda okuduğunu anlamayı ölçen soru tipleri ve düzeyleri benzer olduğundan günümüze daha yakın tarihlerde yapılan ve yürürlükteki dil öğretimi programlarının kazanımlarına uygun olarak hazırlanan sınavlar yeğlenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları öncesinde hazırlanan taslak ölçme araçları alan uzmanları ile görüşülerek uygunluğu incelenmiştir. Bu süreçte taslak ölçme araçlarının kapsam geçerliliği sağlanabilmiştir. Taslak ölçme araçlarının güvenirliğinin belirlenmesinde değerlendiriciler arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda, 8. sınıflar için 6 değerlendirici; 12. sınıflar için 5 değerlendiricinin 41 soruluk taslak ölçme araçlarını 3 kategoride (kullanılabilir, düzeltildikten sonra kullanılabilir, kullanılamaz) değerlendirmeleri istenmiştir (Ek 5). Değerlendiriciler arası uyumun belirlenmesinde Fleiss Kappa uyum katsayısı kullanılmıştır. Fleiss Kappa katsayısı ikiden fazla sabit sayıda değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Fleiss'in kappa ölçüsü sabit sayıda (n tane) değerlendiricinin her birinin, (N tane) maddeyi kategoriye göre ayırmaları süreci sonunda ortaya çıkan değerlendiriciler arasındaki uyumu ölçer (Fleiss,1971; Zaiontz, 2018). Bu araştırmada, 8 ve 12. sınıflar için geliştirilen okuduğunu anlama ölçme araçlarının güvenirliği bu şekilde belirlenebilmiştir. Aşağıda önce 8; sonra 12. sınıf okuduğunu anlama ölçme aracının geliştirilme sürecine yer verilmiştir.

Sekizinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA-III)

OAÖA-III'te yer alan sorular ile ilgili değerlendiriciler arası uyum katsayılarına Tablo 8' de yer verilmiştir:

Tablo 8

Taslak 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları

Maddeler	Kullanılabilir	Düzelttikten sonra kullanılabilir	Kullanılamaz	P_i
M1	4	1	1	0.4
M2	4	2		0.47
M3	5	1		0.66
M4	3	1	2	0.27
M5	4	2		0.47
M6	6			1
M7	6			1
M8	6			1
M9	4	2		0.47
M10	6			1
M11	6			1
M12	6			1
M13	6			1
M14	6			1
M15	6			1
M16	4	1	1	0.4
M17	5	1		0.66
M18	3	3		0.4
M19	6			1
M20	4	1	1	0.4
M21	6			1
M22	5	1		0.67
M23	4	1	1	0.4
M24	4	2		0.47
M25	5	1		0.67
M26	3	1	2	0.27
M27	5	1		0.67
M28	3	2	1	0.27
M29	5		1	0.67
M30	6			1
M31	4	1	1	0.4
M32	6			1
M33	4	1	1	0.4
M34	4	2		0.47
M35	6			1
M36	6			1
M37	5	1		0.67
M38	5	1		0.67
M39	6			1
M40	3		3	0.4
M41	6			1
Pj	0.85	0.10	0.03	

Pi: i. soru için değerlendiricilerin ne derece uyuştuklarını gösteren oran
Pj: j soru için değerlendirme oranı

Tablo 8 incelendiğinde 1, 2, 4, 5, 9, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 31, 33, 34 ve 40. sorularda soruların ölçme sürecinde kullanımı konusunda değerlendiricilerin zayıf düzeyde uyuma sahip oldukları görülmektedir. Taslak ölçme aracının 41 soruluk bu hâli ile Fleiss Kappa değerlendiriciler arası uyum katsayısı K=0.03 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, taslak ölçme aracının bu hâliyle kullanılmasında değerlendiricilerin benzer düşünmedikleri ve aralarında zayıf bir uyumun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kappa katsayısının 0 (sıfır) olması değerlendiriciler arası uyumun olmadığını veya değerlendiriciler arasında uyumun sadece şans ile belirlendiğini gösterirken, 1 (bir) mükemmel uyumu göstermektedir. Genel olarak; .60 (%60)-.80 (%80) uyum "kabul edilebilir" düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2018).

Taslak ölçme aracında düşük uyuma sahip olan maddeler taslak ölçme aracından çıkarılıp kappa katsayısı Tablo 9'da yeniden hesaplanmıştır.

Tablo 9

8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları

Maddeler	Kullanılabilir	Düzelttikten sonra kullanılabilir	Kullanılamaz	*Pi*
M3	5	1		0.67
M6	6			1
M7	6			1
M8	6			1
M10	6			1
M11	6			1
M12	6			1
M13	6			1
M14	6			1
M15	6			1
M17	5	1		0.67
M19	6			1
M21	6			1
M22	5	1		0.67
M25	5	1		0.67
M27	5	1		0.67
M29	5		1	0.67
M30	6			1
M32	6			1
M35	6			1
M36	6			1
M37	5	1		0.67
M38	5	1		0.67
M39	6			1
M41	6			1
Pj	0.57	0.02	0.004	
% Genel Uyum 0.89 Serbest Marjinal Kappa: 0.84				

Son olarak 25 maddeye indirilen OAÖA-III'ün (Ek 6) Fleiss Kappa değerlendiriciler arası uyum katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı, değerlendiriciler arası çok iyi düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, OAÖA-III'ün 8. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, ölçme aracının yüksek düzeyde uyum ile kullanılabileceği ve güvenilir sonuçlar vereceği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamada 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın güvenilir sonuçlar verip vermediği incelenmiştir. Testin güvenirliğini belirten KR 20 güvenirlik katsayısı değeri Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Uygulamada Kullanılan 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın KR 20 Değeri

N	**KR20**
196	.86

Tablo 10'da 196 kişilik işiten ve işitme engelli grup üzerinde uygulanan OAÖA-III'ün KR 20 güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç OAÖA-III'ün araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

On İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı (OAÖA- IV)

OAÖA-IV'te yer alan sorular ile ilgili değerlendiriciler arası uyum katsayılarına Tablo 11'de yer verilmiştir:

Tablo 11

Taslak 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları

Maddeler	Kullanılabilir	Düzelttikten sonra kullanılabilir	Kullanılamaz	P_i
M1	4	1		0.6
M2	5			1
M3	3	1	1	0.3
M4	4	1		0.6
M5	3	2		0.4
M6	5			1
M7	5			1
M8	3	2		0.4
M9	5			1
M10	5			1
M11	5			1
M12	2	1	2	0.2
M13	3	2		0.4
M14	5			1
M15	5			1
M16	5			1
M17	3	2		0.4
M18	5			1
M19	3	1	1	0.3
M20	5			1
M21	5			1
M22	4	1		0.6
M23	5			1
M24	4	1		0.6
M25	5			1
M26	4	1		0.6
M27	5			1
M28	4	1		0.6
M29	3	1	1	0.3
M30	4	1		0.6
M31	4	1		0.6
M32	4	1		0.6
M33	3	2		0.4
M34	3	2		0.4
M35	4	1		0.6
M36	3	2		0.4
M37	3	1	1	0.3
M38	3	1	1	0.3
M39	5			1
M40	5			1
M41	4	1		0.6
Pj	0.81	0.14	0.03	

Pi: i. soru için değerlendiricilerin ne derece uyuştuklarını gösteren oran
Pj: j soru için değerlendirme oranı

Tablo 11 incelendiğinde taslak OAÖA-IV'te yer alan 3, 5, 8, 12,13,17, 19, 29, 33, 34, 36, 37 ve 38. sorularda değerlendiricilerin soruların ölçme sürecinde kullanımı konusunda düşük düzeyde uyumla kullanılabilir yönünde görüşe sahip oldukları görülmektedir. Taslak ölçme aracını oluşturan 41 soruluk ölçme aracının bu hâli ile Fleiss Kappa değerlendiriciler arası uyum katsayısı K=0.0031 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum katsayısı taslak ölçme aracında yer alan soruların 12. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde değerlendiricilerin düşük düzeyde uyuştukları şeklinde yorumlanabilir. Ölçme aracını 12. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilir bir uyum seviyesine çıkarmak için düşük düzeyde uyuma sahip olan 13 soru taslak ölçme aracından çıkarılmıştır. Uzmanlar (özel eğitim alanı), 12. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin bir ders saatinde yanıtlayabileceği soru sayısının en çok 25 olmasının uygun olacağını belirttiklerinden OAÖA-IV'ün 25 maddeye indirilmesi gerekmiştir. Bu nedenle benzer amaçlara yönelik hazırlanmış olan 4, 28 ve 32. sorular da ölçme aracından çıkarılmıştır.

Soru sayısı azaltıldıktan sonra 25 maddelik OAÖA-IV'e ait Fleiss Kappa uyum katsayısı Tablo 12'de yeniden hesaplanmıştır.

Tablo 12

12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları

Maddeler	Kullanılabilir	Düzelttikten sonra kullanılabilir	Kullanılamaz	*Pi*
M1	4	1		0.6
M2	5			1
M6	5			1
M7	5			1
M9	5			1
M10	5			1
M11	5			1
M14	5			1
M15	5			1
M16	5			1
M18	5			1
M20	5			1
M21	5			1
M22	4	1		0.6
M23	5			1
M24	4	1		0.6

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı Fleiss Kappa Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları

M25	5			1
M26	4	1		0.6
M27	5			1
M30	4	1		0.6
M31	4	1		0.6
M35	4	1		0.6
M39	5			1
M40	5			1
M41	5			1
Pj	0.94	0.05	0	
		% Genel Uyum 0.88		
		Serbest Marjinal Kappa: 0.83		

Pi: i. soru için değerlendiricilerin ne derece uyuştuklarını gösteren oran
Pj: j soru için değerlendirme oranı

Son olarak 25 maddeye indirilen OAÖA-IV'ün (Ek 7) Fleiss Kappa değerlendiriciler arası uyum katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı, değerlendiriciler arası çok iyi düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, OAÖA-IV'ün 12.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, ölçme aracının yüksek düzeyde uyum ile kullanılabileceği ve güvenilir sonuçlar vereceği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamada 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın güvenilir sonuçlar verip vermediği incelenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini belirten KR 20 güvenirlik katsayısı değeri Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13

Uygulamada Kullanılan 12. Sınıf Okuduğunu Anlama Ölçme Aracı'nın KR 20 Değeri

N	**KR20**
151	.92

Tablo 13'te 151 kişilik işiten ve işitme engelli grup üzerinde uygulanan OAÖA-IV'ün KR 20 güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç OAÖA-IV'ün araştırma kapsamında güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Katılımcı Bilgi Çizelgesi

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin özellikleri araştırmacı tarafından, benzer araştırmalarda kullanılan çizelgelerden, alan uzmanlarından, araştırmanın problemlerine uygunluğu doğrultusunda seçilen soruların bir araya getirilmesiyle oluşturulan "Katılımcı Bilgi Çizelgesi" ile toplanmıştır. Katılımcı Bilgi Çizelgesi'nde araştırmaya gönüllü olarak katılan işitme engelli öğrencilerin kişisel bilgileri, engel durumları, iletişim tercihleri, demografik özellikleri ve akademik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır (Ek 8).

Veri Toplama

Pilot Uygulama

Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan ve Katılımcı Bilgi Çizelgesi'ne son biçimi verildikten sonra araştırmaya veri toplamak amacıyla yapılacak oturumlardan önce Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları'nı doldurmak için gereken süreyi belirlemek, öğrencinin uygulama ortamını etkileyebilecek psikolojik ve fiziksel etkenleri anlamak, uygulamayı yapacak kişiyi saptamak amacıyla çalışma grubunda yer alan her düzeyde işitme engelli ve işiten öğrencilerle ayrı olmak üzere ikişer öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerle sınıf ortamında araştırmacı tarafından yapılan uygulamada öğrencilerin huzursuz oldukları ve sürekli araştırmayla ilgili soru sordukları; sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler veya dersin öğretmeni ile yapılan oturumlarda ise rahat oldukları gözlemlenmiştir. Süre açısından işitme yetersizliği olan öğrencilerin, ölçme araçlarını işiten öğrencilerden çok erken veya çok geç verdikleri görüldüğü için ortalama bir süre belirlenememiştir. Bu konuda ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuş; uzmandan alınan bilgiler doğrultusunda işiten öğrencilere bir sorunun yanıtlanması için verilen süre öğrenilmiştir. Bir soru için verilen süre, ölçme aracındaki soru sayısıyla çarpılarak toplam süre her ölçme aracı için ayrı ayrı belirlenmiştir. İşiten öğrenciler için ayrı, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için ayrı süreler belirlenerek ölçme araçlarının yönergesine eklenmiştir. MEB'in de merkezî sınavlarda işitme engelli öğrencilere ek süre verdiği bilindiğinden uygulama oturumlarında işitme engelli öğrencilere işiten öğrencilerden daha fazla zaman verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Pilot uygulamadan sonra okullarda uygulama yapabilmek için araştırmada kullanılacak olan araçların ve işlemlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılmasında bir sakınca olmadığına ilişkin Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden onaylı izin belgesi alınmıştır (Ek 1). İlgili onayla katılımcıların öğrenim gördükleri kurumlarda görev yapan yöneticilerle görüşülerek okullarında uygulama yapılabilmesi için onaylı izin belgesi sunularak izin alınmıştır. Ardından uygulamaya katılacak öğrencilerin öğretmenlerine araştırmanın amacı ve uygulama sürecinde yapılacaklar anlatılmıştır. Uygulamadan önce araştırmacı, velilere isterlerse araştırmanın amacını, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını, istedikleri zaman uygulamadan çekilebileceklerini açıklayan Veli Onam Formu'nu (Ek 2) imzalayabileceklerini söylemiştir. İsteyenlere ilgili belge sunularak araştırmacı ve veli, formu karşılıklı imzalamıştır. Ardından araştırmacı, uygulamayı yapacak olan öğretmene her öğrenciyle bireysel olarak görüşmesini; uygulamanın amacını ve öğrencinin ne yapacağını kısaca anlatması gerektiğini söylemiştir. Uygulama, gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür. İşiten öğrencilerle yapılan uygulamalar toplu olarak sınıfta yapılmıştır. İşitme engelli öğrenciler ayrı eğitim ortamında ise uygulama yine gönüllü katılımcılarla toplu olarak sınıfta yürütülmüştür. Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrenciler, kendi okulları içinde belirlenmiş bir ortamda uygulamayı yapan öğretmenin ve kendilerinin belirlediği bir zamanda bireysel olarak soruları yanıtlamışlardır. Öğretmen, uygulamaya başlamadan önce öğrencilere rahat olmalarını, uygulamanın bir sınav olmadığını, bilmedikleri soruları boş bırakabileceklerini söylemiş ve oturumun süresini belirterek uygulamayı başlatmıştır. Uygulama bir ders saatinde yürütülmüştür.

Uygulama sürerken öğretmen öğrencilere herhangi bir yardımda bulunmamıştır. Zaman zaman kalan süreyi anımsatmıştır. Uygulama süresi bittiğinde öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür ederek kâğıtları toplamıştır. Uygulamacı, uygulamadan sonra uygulama sırasında okulda hazır bulunan araştırmacıya verileri iletmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından doğru yanıtlara 1 puan; yanlış yanıtlara ve yanıtsız bırakılan sorulara 0 puan verilerek bilgisayara aktarılmıştır.

Katılımcı Bilgi Çizelgesi (Ek 8) ile işitme kayıplı öğrencilerden veri toplama sürecinde de önce okul yönetimine araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, ardından öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Katılımcı Bilgi Çizelgesi ile edinilen veriler, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki sınıf

öğretmeni veya rehber öğretmenlerden; öğretmenlerden alınan bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda öğrenci gelişim dosyasından; dosyadaki bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda ailelerden toplanmıştır. Katılımcı Bilgi Çizelgesi'nde istenen bilgilerin tamamının okuldan edinildiği durumlarda veriler, okulda araştırmacı tarafından çizelgeye işlenmiştir. Öğrenci hakkında istenen bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda öğretmenlere süre verilerek çizelgeler daha sonra alınmak üzere öğretmenlere bırakılmıştır. Katılımcı Bilgi Çizelgesi ile toplanan verilerin eksik olması durumunda öğrencinin cevap kâğıdından elde edilen veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Tüm bilgiler tamamlandığında araştırmacı, cevap kâğıtları ile Katılımcı Bilgi Çizelgesi'nden edinilen verileri eşleştirip bilgisayara aktarmıştır. İstanbul ve İzmir illerindeki uygulamalarda Ankara'da yapılan uygulamadan farklı olarak izin belgesi alınmamış; araştırmacı uygulamanın yapılacağı okullardaki yöneticilerden izin aldıktan sonra okuduğunu anlama ölçme araçları ve katılımcı bilgi çizelgesi ile veri toplamıştır. Diğer illerdeki uygulamalarda da Ankara'da yapılan çalışmalara uyulmuştur. Sadece uygulama araştırmacının okulda olduğu günlerde yapılamadığında toplanan veriler araştırmacıya değil okul yöneticisine bırakılmıştır. Araştırmacı verileri okul yöneticisinden aldıktan sonra kontrol etmiş ve bilgisayara aktarmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplamak üzere işiten ve işitme engelli öğrencilere kâğıt kalem uygulamaları ile Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları çözdürülmüştür. Okuduğunu anlama puanları araştırmacı tarafından SPSS paket programına uygulama sonunda elle kodlanmıştır. İşitme engelli öğrencilere ilişkin veriler, Katılımcı Bilgi Çizelgesi ile araştırmacı tarafından toplanarak SPSS paket programına elle aktarılmıştır. Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları ve Katılımcı Bilgi Çizelgesi ile toplanan veriler SPSS Statistics 23.0 paket programıyla çözümlenmiştir.

İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeyi, işitme engelli öğrencilerin cihazlanma durumu, kullandıkları dil, eğitim ortamı, işitme kaybının düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Grupların okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştırmak için araştırmadaki her değişkene göre ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Bulunan farklılıkların kaynağını, başka bir deyişle hangi gruplar arasında

farklılık olduğunu belirlemek için Tukey Post-Hoc analizi yapılmıştır. Karşılaştırılan gruplar ve değişkenlerin dağılımları bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları ve konuyla ilgili diğer araştırmaların bulguları tartışılmıştır.

Bulgular, araştırma sorularına koşut olarak sınıf düzeyi, işitme cihazı kullanma durumu, iletişim sürecinde kullanılan dil, eğitim ortamı ve işitme kaybının derecesi değişkenlerine göre gruplanarak sunulmuştur. Her başlık altında önce araştırmada incelenen sınıf düzeylerine göre bulguların anlamlılığı tek tek yorumlanmıştır. Ardından araştırma sorusunun ilgili başlık altındaki tüm bulguları birlikte değerlendirilmiş, bulgular alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları yönünden karşılaştırılmıştır.

Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Araştırmada işitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama puanları her sınıf düzeyinde ayrı ayrı işitenlerle bir dizi ANOVA uygulanarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin (kaynaştırmadaki işitme engelliler, ayrı okuldaki işitme engelliler) sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14

İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		2. Sınıf ANOVA Sonuçları		
	F	***p***		***η2***
	128.21	.00		.67
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşitenler	75	16.86		3.55
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	15	13		4.59
Ayrı okuldaki işitme engelliler	34	5.64		2.21
Toplam	124	13.32		5.93
		Tukey HSD		
Gruplar	***N***	**1**	**2**	**3**
Ayrı okuldaki işitme engelliler	34	5.64		
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	15		13	
İşitenler	75			16.86
		4. Sınıf ANOVA Sonuçları		
	F	***p***		***η2***
	143.69	.00		.65
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşitenler	101	16.22		3.82
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	15	9.93		5.56
Ayrı okuldaki işitme engelliler	34	4		1.9
Toplam	150	12.82		6.32
		Tukey HSD		
Gruplar	***N***	**1**	**2**	**3**
Ayrı okuldaki işitme engelliler	34	4		
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	15		9.93	
İşitenler	101			16.22
		8. Sınıf ANOVA Sonuçları		
	F	***p***		***η2***
	104.69	.00		.52

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşitenler	120	16.27		4.19
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	19	7.36		3.43
Ayrı okuldaki işitme engelliler	56	7.55		4.15
Toplam	195	12.9		5.92
		Tukey HSD		
Gruplar	***N***	**1**	**2**	**3**
Ayrı okuldaki işitme engelliler	56	7.55		
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	19	7.36		
İşitenler	120		16.27	
		12. Sınıf ANOVA Sonuçları		
	F	***p***		***η2***
	293.96	.00		.79
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşitenler	101	19.26		3.48
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	17	6.41		3.84
Ayrı okuldaki işitme engelliler	33	4.93		2.29
Toplam	151	14.68		7.31
		Tukey HSD		
Gruplar	***N***	**1**	**2**	**3**
Ayrı okuldaki işitme engelliler	33	4.93		
Kaynaştırmadaki işitme engelliler	17	6.41		
İşitenler	101		19.26	

Tablo 14'ten anlaşılacağı üzere Anova sonuçları sınıf düzeylerine göre işiten öğrenciler ile işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında fark olduğunu göstermektedir. İkinci sınıftaki işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (16.86) ile kaynaştırmadaki (13) ve ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin puan ortalamaları (5.64) arasında fark vardır. Aynı sınıf düzeyinde, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (13)

ile ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (5.64) arasında da fark vardır. Dördüncü sınıftaki işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (16.22) ile kaynaştırmadaki (9.93) ve ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (4) arasında fark vardır. Aynı sınıf düzeyinde, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (9.93) ile ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (4) arasında da fark vardır. Sekizinci sınıftaki işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (16.27) ile kaynaştırmadaki (7.36) ve ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin puan ortalamaları (7.55) arasında fark vardır. Aynı sınıf düzeyinde, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (7.36) ile ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (7.55) arasında anlamlı farklılık yoktur. On ikinci sınıftaki işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (19.26) ile kaynaştırmadaki (6.41) ve ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin puan ortalamaları (4.93) arasında fark vardır. Aynı sınıf düzeyinde, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (6.41) ile ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (4.93) arasında anlamlı farklılık yoktur.

Okuduğunu anlama becerisine ilişkin bu araştırmada, incelenen tüm sınıf düzeylerinde (2, 4, 8 ve 12) işitme engelli öğrencilerin işiten öğrencilere göre aynı sınıf düzeylerinde daha düşük başarı gösterdikleri görülmektedir. İşitme engelliler kendi aralarında karşılaştırıldığında ise 2 ve 4. sınıflarda kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ayrı okuldaki işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık varken; 8 ve 12. sınıflarda iki grup arasında anlamlı farklılık yoktur.

Araştırmanın bu bulgusu işitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre işiten öğrencilerle okuduğunu anlama yönünden karşılaştırıldığı çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Asensio, 1989; Güldenoğlu, 2012; Kelly vd., 2001; Kyle ve Haris, 2006; Miller, 2000, 2005, 2006; Miller vd., 2013; Monreal ve Hernandez, 2005; Sharifi vd., 2010; Wauters vd., 2006). Yurt dışında yapılan araştırmalarda, işitme engelli çocukların % 60'ının 4. sınıf düzeyinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olarak öğrenimlerini tamamladıkları belirtilmektedir (Center for Assessment and Demographic Studies, 1993; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Conrad, 1979; Holt, 1993; Marschark ve Harris, 1996). Miller, Kargın ve Güldenoğlu (2013) tarafından Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise lisede

öğrenim gören işitme engelli çocuklar (ayrı okuldakiler), 3. sınıftaki işiten öğrencilerden daha düşük okuduğunu anlama başarısı göstermişlerdir. Bu durum alanyazında okuma sürecinde özellikle okuduğunu anlama becerisinin gerçekleşmesinde önemli görülen dil temelli beceriler (sözdizimsel çözümleme, biçimbilim farkındalığı, farklı morfo-sentaktik yapıları anlama vb.) ile ilişkilendirilmiştir.

Bu araştırmada sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, işiten ve işitme engelli öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farkının sınıf düzeyi ile doğru orantılı biçimde arttığı, başka bir deyişle sınıf düzeyinin artmasıyla öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama puan farklarının da arttığı görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça dilsel açıdan daha güç ve karmaşık dil yapıları ile oluşturulan metinlerle karşılaşılması ve bu süreçte okumanın ilk boyutu olan sözcük çözümlemenin okuduğunu anlama için tek başına yeterli olmaması nedeniyle, sınıf düzeyi arttıkça işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında beklenen olumlu değişimlerin gerçekleşmediği ve işitenler ile aralarındaki farkın daha da açıldığı söylenebilir. Alanyazında işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin nedenleri olarak dil gelişiminde (sözcük dağarcığı, dilin biçimbilim, sözdizim, anlambilim ve dilin kullanımı boyutlarında) yaşanılan güçlükler; sözcük çözümleme aşaması için gerekli olan doğru ve akıcı çözümlemede yaşanılan güçlükler; sözdizimsel bilgi ve becerilerde yaşanılan güçlükler; geçmiş yaşantı, bilgi ve deneyimlerde sınırlılık; okunan metinle ilgili etkenler (metnin uzunluğu, konusu, türü vb.) vurgulanmıştır (Daza vd., 2014; Donin vd., 1991; Güldenoğlu vd., 2014; Friedmann ve Szterman, 2006; Herrel ve Jordan, 2002; İçden, 2003; Jerald, 2006; Luckner ve Handley, 2008; Miller, 2000; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 2007). Dil becerilerinde yaşanılan bu güçlükler, okuma sürecinin özellikle anlama boyutunu etkilemektedir. Anlama ulaşmak için yeterli sözcük dağarcığının yanında yazılı dilin temel özelliklerinin bilinmesi de önemlidir. Okuma dilden bağımsız yapılamayacağından, okuma sürecinde yazılı metinden doğru anlam çıkarmak için öncelikle okuma yapılan dile ilişkin temel dilbilgisel bilgi ve becerilerin kazanılması gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin, işitme kaybının derecesine bağlı olarak dil gelişiminde sözcük düzeyinden dili anlamaya kadar pek çok sınırlıklarının olması, onların okuduğunu anlama başarılarını azaltmaktadır. Bilindiği üzere okumanın anlama boyutuna ulaşmak için öncelikle doğru ve akıcı çözümleme gerekmekte, bunlardan birinde (doğruluk ya da akıcılık) oluşabilecek sınırlılık anlamayı olumsuz etkilemektedir. İşitme engelli öğrencilerin sözcük çözümleme becerisinin özellikle

akıcılık boyutunda ciddi sınırlıkları bulunmaktadır. Okuma sırasında odak noktaları anlama yerine çözümlemededir ve bu durum onların okuma sırasında anlamaya daha az zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Ayrıca işitme engelliler iletişim ve okuma başarıları, genel bilgi düzeyleri ve geçmiş bilgileri sınırlı olduğundan, sözcükleri doğru çözümleseler de anlamlandırmada sorun yaşamaktadır. Genel bilgi düzeyi çevreyle iletişim kurma ya da okuma ile kazanılmaktadır. İşitme engellilerde her ikisi de sınırlıdır.

Bu araştırmada okuduğunu anlama ölçme araçlarının hazırlanmasında öğrencilerin sınıf düzeyleri temel alınmıştır. Bir başka deyişle, ölçme araçları oluşturma aşamasında gerek içerikte gerek sözcük çeşitlliliği ve dil yapılarında işitme engelli öğrencilere özgü bir uyarlamaya gidilmemiştir. Sözcük, tümce ve paragraflar işitme engelli öğrencilerin bireysel özellikleri, eğitim geçmişleri, gereksinimleri, kullandıkları dil yapıları göz önünde bulundurularak hazırlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarında normal işiten öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olacak biçimde soyut sözcükler, deyimler, atasözleri ve karmaşık dil yapılarının olduğu görülmektedir. Her ne kadar çalışmanın başında tüm öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri kontrol edilmiş olsa da işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına oranla sınırlı dil becerilerine sahip olmaları onların sınıf düzeylerine göre hazırlanmış olan ölçme araçlarıyla ölçülen okuduğunu anlama başarılarını olumsuz olarak etkilemiş olabileceği gözden kaçırılmaması gereken önemli bir konudur. Dil başarıları açısından çalışmadaki en sınırlı grubun ayrı okuldan katılan işitme engelli öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, bu grubun sözel Türkçe dil yapısının kullanıldığı metinlerle gerçekleştirilen okuduğunu anlama ölçümlerinde en düşük başarıyı göstermiş olmaları yukarıda sunulan görüşü doğrulayan önemli bir bulgudur. Ancak bu araştırmada dikkat çekilmek istenen konulardan biri de zaten bu durumdur: İşitme engelli öğrenciler, işiten yaşıtlarıyla aynı ölçme araçlarıyla değerlendirilerek eğitim yaşamlarını sürdürmekte, aynı müfredattan sorumlu olmaktadırlar. Okuduğunu anlamanın akademik başarının en temel yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada işitenler gibi başarılı olabilmesi için işitenler ile aralarındaki farkın kapanmasına yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir. Okuduğunu anlama başarıları artırılmadığında işitme engelli öğrencilerden akademik başarı beklemek doğru bir yaklaşım değildir.

İşitme Cihazı Kullanımına Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Araştırmada işitme engelli öğrencilerin koklear implant veya işitme cihazı kullanma durumlarına göre okuduğunu anlama puanları her sınıf düzeyinde ayrı ayrı işitenlerle bir dizi ANOVA uygulanarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları Tablo 15'te belirtilmiştir:

Tablo 15

İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		49.24	.00	.55
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	75	16.86	3.55
İşitme Eng.	Koklear İmplant	27	7.92	4.56
	İşitme Cihazı	18	8.16	5.02
	Hiçbiri	4	6.5	3.69
	Toplam	124	13.32	5.93
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	Hiçbiri	4	6.5	
	Koklear	27	7.92	
	Cihaz	18	8.16	
	İşiten	75		16.86

Anova sonuçları, çalışmada ele alınan öğrenci gruplarının (işitenler, koklear implant kullananlar, cihaz kullananlar ve hiçbirini kullanmayan işitme engelliler) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(3,123)= 49.24$, $p>.05$, $\eta^2=.55$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitme cihazı hem koklear implant kullanan hem de cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip

oldukları; diğer tüm grupların (koklear implant, cihaz ve hiçbiri) okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 15).

Dördüncü sınıftaki işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarınınİmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

ANOVA Sonuçları					
		F	***p***		η^2
Grup		86.16	.00		.63
Betimsel İstatistikler					
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	İşiten	101	16.22		3.82
İşitme Eng.	Koklear İmplant	23	4.3		2.22
	İşitme Cihazı	19	8.52		5.5
	Hiçbiri	7	3.42		2.37
	Toplam	150	12.82		6.32
Tukey HSD					
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	Hiçbiri	7	3.42		
	Koklear	23	4.3		
	Cihaz	19		8.52	
	İşiten	101			16.22

Anova sonuçları, dördüncü sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, koklear implant kullananlar, cihaz kullananlar ve hiçbirini kullanmayan işitme engelliler) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(3,149)= 86.16$, $p>.05$, $\eta^2=.63$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitme cihazı hem koklear implant kullanan hem de cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları; işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrencilerin hem koklear implant kullanan hem de cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları; koklear implant kullanan işitme

engelli öğrenciler ile cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 16).

Sekizinci sınıftaki işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17

Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		70.7	.00	.52
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	120	16.27	4.19
İşitme Eng.	Koklear İmplant	22	7.54	4.2
	İşitme Cihazı	43	7.86	4.21
	Hiçbiri	10	5.9	1.28
	Toplam	195	12.9	5.92
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	Hiçbiri	10	5.9	
	Koklear	22	7.54	
	Cihaz	43	7.86	
	İşiten	120		16.27

Anova sonuçları, sekizinci sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, koklear implant kullananlar, cihaz kullananlar ve hiçbirini kullanmayan işitme engelliler) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(3,194)= 70.7$, $p>.05$, $\eta^2=.52$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitme cihazı hem koklear implant kullanan hem de cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; işitme cihazı veya koklear implant kullanan yahut cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 17).

On ikinci sınıftaki işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının implantlanma veya cihaz kullanma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18

On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İmplantlanma veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		194.3	.00	.79
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	101	19.26	3.48
İşitme Eng.	Koklear İmplant	13	4.38	2.63
	İşitme Cihazı	24	6	3.46
	Hiçbiri	13	5.46	1.98
	Toplam	151	14.68	7.31
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	Hiçbiri	13	5.46	
	Koklear	13	4.38	
	Cihaz	24	6	
	İşiten	101		19.26

Anova sonuçları, on ikinci sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, koklear implant kullananlar, cihaz kullananlar ve hiçbirini kullanmayan işitme engelliler) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(3,150)= 194.3$, $p>.05$, $\eta^2=.79$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitme cihazı hem koklear implant kullanan hem de cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları; işitme cihazı veya koklear implant kullanan veya herhangi bir işitme cihazı kullanmayan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 18).

Alanyazında erken dönemde gerçekleştirilen koklear implant uygulamalarının dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Geers, 2007; Peng vd., 2004; Robbins vd., 1997; Spencer vd., 1997; Turğut, 2012). Ancak araştırmalar tek

başına koklear implant uygulamasının işitme engelli çocuğu her zaman işiten akranlarının dil düzeyine getiremeyeceğini (Miller ve Wheeler-Scruggs 2002; Tucker, 1998); koklear implantlanma süresi arttıkça (Sayar, 2012) ve implantlanma yaşı geriye gittikçe (Bozkurt, 2002; Çolak, 2016; Özkan, 2010) koklear implanttan daha fazla verim alınacağını, koklear implant takıldıktan sonra bireye destek eğitim verilip verilmediğinin (Tozak, 2018); verildiyse destek eğitimin niteliğinin, süresinin, bilinçli verilip verilmediğinin; ailenin süreçte önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada koklear implant uygulamasının incelenen tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde beklenen yararı sağlamadığı söylenebilir. Spencer ve diğerleri (1997) araştırmalarında, 2-13 yaşları arasında koklear implant uygulanan, en az 2 yıldır koklear implant kullanan işitme engelli öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin kendi düzeylerinde veya daha üzerinde, yaklaşık dörtte birinin kendi düzeylerinin ilk 8 ayı içinde, dörtte birinden fazlasının ise düzeylerinin altında okuma becerisine sahip olduklarını belirtmektedir. Geers ve diğerleri (2008), araştırmalarında, okul öncesi yaşlarda koklear implant olan ilköğretim çağındaki çocuklarda ve yüksekokul öğrencilerinde konuşma, dil ve okuma gelişimini incelemişlerdir. Katılımcılar ilk olarak ilköğretim sınıflarında (9 yaş), daha sonra yüksekokul sınıflarında (15-18 yaş) değerlendirilmiştir. Konuşma algısı puanları uzun süreli koklear implant kullanımında belirgin derecede artış göstermiş, dil becerileri normalden daha hızlı gelişmiş ancak okuma puanları normal gelişime koşutluk göstermemiştir. Yüksekokul sınıflarındaki başarı, ilköğretim sınıflarında elde edilen puanlarla ilişkili bulunmuştur. Erken yaşta koklear implant kullanımına başlama, işitsel ve sözel gelişim üzerinde uzun vadede olumlu etkiler göstermiş fakat öğrencilerin çoğunda yüksekokul düzeyinde yaşa uygun okuma becerisi gözlenmemiştir. Moog (2002), koklear implant sonrası çocuklara tam gün özel eğitim programının uygulandığı, çocukların dil ve okuma becerilerinin normal işiten yaşıtlarına yakın puanlar gösterdiğinde bu programdan ayrılarak kaynaştırma ortamına geçtikleri gündüzlü bir okuldan 4 yıl önce ayrılan, 2-7 yaş aralığında implant uygulanan koklear implantlı çocukların %70'inden fazlasının normal işiten yaşıtlarının ortalama puanları içinde puanlar aldıklarını saptamıştır. Sunulan araştırma bulguları incelendiğinde, koklear implant uygulamasının tek başına işitme engelli bireyleri istenen okuma düzeyine taşıyamadığı, sadece işlevsel bir dil ve konuşma desteği ile birlikte uygulandığında işitme engellilerin okuma ve okuduğunu anlama süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Karasu (2011) bu görüşe koşut olarak koklear implantlı öğrencilerin okuma becerisinde gelişme

sağlanabilmesinin cihazlandırma yaşına, doğal işitsel/sözel eğitimin küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkinliklerle yoğun bir şekilde uygulanmasına ve koklear implant yaşına bağlı olduğunu, çeşitli eğitimsel düzenlemelerle bu öğrencilerin dil ve okuma düzeylerinin değerlendirilmesinin eğitim ortamından sağlanan yararlar açısından gerekli olduğunu belirtmiştir. Özellikle koklear implant kullanımına ilişkin elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında, alanyazında farklı görüşlerin oluştuğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda koklear implant kullanımının okuma becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğu belirtilmesine rağmen bazılarında ise beklenen olumlu sonuçların görülemediği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, koklear implantın olumlu etkisinin olabilmesi için sadece kullanımının yeterli olmadığı bunun yanında birçok etkenin daha sürece dâhil olduğu söylenebilir.

Alanyazında konu ile ilgili araştırmalarda koklear implantın uygulandığı yaş, destek eğitiminin yoğunluğu ve süresi gibi etkenlerin koklear implanttan beklenen yararı etkilediği görülmektedir. Koklear implant kullanan çocukların dil becerilerinin gelişimi bireysel farklılıklara ve kullanılan işitme aygıtlarına göre değişmektedir. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi fizyolojik ve çevresel etkenlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ancak araştırmalara (Spencer vd., 1997; Geers vd., 2008) okuma becerisi açısından bakıldığında koklear implant kullansalar da işitme engelli öğrencilerin işiten yaşıtlarının gerisinde kaldıkları görülmektedir. Araştırmanın bulguları bu yönden diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada koklear implantlı öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde en düşük başarı gösteren gruplarla birlikte yer alması aslında onların koklear implanttan beklenen faydayı alamadığı biçiminde yorumlanabilir. Öyle ki birçok sınıf düzeyinde, hiçbir cihaz kullanmayan öğrencilerle benzer başarılara sahip olmaları onların koklear implant kullansalar da dile ilişkin temel bilgi ve becerilerde sınırlı olduklarını göstermektedir. Bu sonucun genel kokleardan yararlanma düzeyini etkileyen öğrencilerin implantlanma yaşı, implant uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra aldıkları eğitimin niceliği ve niteliği ile ailenin sunduğu desteğin niteliği ve niceliği gibi değişkenlerden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada bir diğer değişken olan işitme cihazı kullanımının dördüncü sınıf düzeyinde işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı; sekizinci ve on ikinci sınıf düzeylerinde yeterince katkı sağlamadığı görülmektedir. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları 4. sınıflarda koklear implant kullanan işitme engelli öğrencilerden yüksektir fakat tüm sınıf

düzeylerinde cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları işiten öğrencileri yakalayamamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazınla örtüşmektedir. Kyle ve Haris (2006), 7-8 yaşlarındaki işitme engelli çocuklar ile 5-8 yaşlarındaki normal işiten çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada, işitme engelli çocukların okuma başarılarının işitenlerden daha düşük olduğunu bulmuştur. Sümer (2014) ise, 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada koklear implantlı ve işitme cihazlı öğrencilerin sözcükleri anlamsal işlemleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Görüldüğü üzere işitme cihazı kullanımının okuduğunu anlama becerisini etkileme durumu araştırmalara göre farklılık göstermekte olup sadece cihaz kullanımının tek başına okuduğunu anlamayı garanti etmediği anlaşılmaktadır. Bu görüşe koşut olarak bu çalışmada da tüm sınıflarda işitme cihazı kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının işitenlerin çok gerisinde olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi işitme cihazının kullanımından yararlanılabilmesi ve bunun okuduğunu anlama gibi üst düzey akademik beceriye (aktarılabilmesi) transfer edilebilmesi için sadece cihaz kullanımının yetmeyeceği; işitme cihazıyla birlikte mutlaka yeterli dil gelişimi için dil ve konuşma desteğinin sağlanması ve bu desteğin okuma becerilerinin işlendiği yoğun destek özel eğitim hizmetleri ile harmanlanması önemlidir. Bu görüşün en somut göstergesi olarak araştırmada sınıf düzeyinin artması ve daha karmaşık dil yapılarının işe koşulduğu yazılı gereçlerin sürece girmesiyle işitenler ile cihaz kullanan işitme engelli öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farkının ikinci sınıfta iki katında iken on ikinci sınıfta neredeyse üç katına kadar çıkmış olması gösterilebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin koklear implant veya cihaz kullanma durumlarına ilişkin yukarıdaki tüm bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan işiten öğrencilerin hem koklear implantlı hem işitme cihazı kullanan hem de hiçbir cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerden tüm sınıf düzeylerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Özellikle koklear implant ve cihaz kullanımına rağmen işitme engelli öğrencilerde ortaya çıkan sınırlı okuduğunu anlama başarısının, bu çocukların eğitimlerinde cihazlanma süreci ve sonrasında sunulması gereken destek eğitimlerin önemi ve etkisi açısından alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

İletişim Sürecinde Kullanılan Dile Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Araştırmada işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel dil) göre okuduğunu anlama puanları her sınıf düzeyinde ayrı ayrı işitenlerle bir dizi Anova uygulanarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel dil) göre okuduğunu anlama puan ortalamaları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 19

İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli ÖğrencilerinİletişimSürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		85.51	.00		.58
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	İşiten	75	16.86		3.55
İşitme Eng.	Sözel dil	26	9.57		5.5
	İşaret dili	23	6		2.19
	Toplam	124	13.32		5.93
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşaret	23	6		
	Sözel işitsel	26		9.57	
	İşiten	75			16.86

Anova sonuçları, ikinci sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, sözel dili kullananlar, işaret dilini kullananlar) okuduğunu anlama puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,123)= 85.51$, $p>.05$, $\eta^2=.58$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitsel sözel dil hem de işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları; işitsel sözel dil kullanan işitme engelli öğrencilerin ise işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 19).

Dördüncü sınıftaki işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel dil) göre okuduğunu anlama puan ortalamalarıile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlamapuan ortalamaları Tablo 20'de belirtilmiştir:

Tablo 20

Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarınınİşitme Engelli ÖğrencilerinİletişimSürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		127.8	.00		.63
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	İşiten	101	16.22		3.82
İşitme Eng.	Sözel dil	21	8.19		5.45
	İşaret dili	28	4.03		2.08
	Toplam	150	12.82		6.32
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşaret	28	4.03		
	Sözel işitsel	21		8.19	
	İşiten	101			16.22

Anova sonuçları, dördüncü sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, sözel dili kullananlar, işaret dilini kullananlar) okuduğunu anlama puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,149)= 127.8$, $p>.05$, $\eta^2=.63$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitsel sözel dil hem de işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları; işitsel sözel dil kullanan işitme engelli öğrencilerin ise işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 20).

Sekizinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili – sözel dil) göre okuduğunu anlama puan ortalamalarıile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları Tablo 21'de belirtilmiştir:

Tablo 21

Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli ÖğrencilerinİletişimSürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	**η^2**
Grup		106.46	.00	.52
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	**N**	**Ort.**	**Ss**
İşiten	İşiten	120	16.27	4.19
İşitme Eng.	Sözel dil	29	6.72	3.03
	İşaret dili	46	8	4.41
	Toplam	195	12.9	5.92
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	İşaret	46	8	
	Sözel işitsel	29	6.72	
	İşiten	120		16.27

Anova sonuçları, sekizinci sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, sözel dili kullananlar, işaret dilini kullananlar) okuduğunu anlama puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,194)= 106.46$, $p>.05$, $\eta^2=.52$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitsel sözel dil hem de işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; işaret dili kullanan işitme engelli öğrenciler ile işitsel sözel dil kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 21).

On ikinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel dil) göre okuduğunu anlama puan ortalamaları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarıTablo 22'de belirtilmiştir:

Tablo 22

On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının İşitme Engelli ÖğrencilerinİletişimSürecinde Kullandıkları Dillere (işaret dili - sözel dil) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		293.75	.00	.79
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	101	19.26	3.48
İşitme Eng.	Sözel dil	16	6.43	4.35
	İşaret dili	34	4.97	1.91
	Toplam	151	14.68	7.31
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	İşaret	34	4.97	
	Sözel işitsel	16	6.43	
	İşiten	101		19.26

Anova sonuçları, on ikinci sınıftan çalışmaya katılan öğrenci gruplarının (işitenler, sözel dili kullananlar, işaret dilini kullananlar) okuduğunu anlama puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,150)= 293.75$, $p>.05$, $\eta^2=.79$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem işitsel sözel dil hem de işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; işaret dili kullanan işitme engelli öğrenciler ile işitsel sözel dil kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 22).

Araştırmanın bulgularına göre incelenen tüm sınıf düzeylerinde işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları sözel işitsel dil veya işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerinkinden daha yüksektir. İşitme engelliler kendi aralarında değerlendirildiğinde ise 2 ve 4. sınıf düzeylerinde sözel işitsel dil kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından yüksekken 8 ve 12. sınıflarda işitme engelli gruplar arasında kullanılan dile göre fark kalmamaktadır. Bu araştırmada 2 ve 4. sınıf düzeylerindeki ölçme araçlarında yer alan okuduğunu anlama soruları sınıf düzeylerine uygun olarak 8 ve 12. sınıftakilerden daha kısa ve basit dil yapılarını içeren

tümcelerden ve metinlerden oluşmaktadır. 8 ve 12. sınıf düzeylerindeki ölçme araçlarında ise karmaşık dil yapıları ve uzun tümcelerden oluşan metinleri içeren sorular çoğunluktadır. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha üst düzey dil yapılarını doğru anlamlandırmalarını; başka bir deyişle daha üst düzey dil yapılarına sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ilk bakışta işitme engelliler açısından işaret dili yerine sözel dile sahip olmanın okuduğunu anlama açısından önemli bir kazanç olacağı söylenmelidir. Elde edilen sonuçlar da özellikle ikinci ve dördüncü sınıfta bu görüşe uygun düşmektedir. Ölçme araçlarında yer alan soruların sözel dil yapısına uygun olarak geliştirilmiş olması, sözel dili kullanan işiten ve işitme engelli öğrencilerin işaret dilini kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek başarı göstermesini sağlamış olabilir. Fakat başarılı bir okuduğunu anlama için sadece temel düzeyde sözel dil kullanmanın yeterli olmadığı, sınıf düzeyi arttıkça işitme engelli öğrencilerin işitenlerle aralarındaki farkın giderek açılması ve sözel dil kullanan işitme engelli öğrencilerle işaret dilini kullanan öğrenciler arasındaki farkın ilerleyen eğitim basamaklarında kaybolması ile görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar okuduğunu anlamada üst düzey dil kullanımının gerektiği durumların oluşmasıyla, sözel dili kullansalar da işitme engelli öğrencilerin dile ilişkin hâlâ ciddi sınırlılıkları olduğuna işaret etmektedir. Çünkü okuduğunu anlamanın sözcük çözümleme ve sözel dili anlama boyutlarından oluşan bir görev olduğu düşünüldüğünde, sözcük çözümleme sorunu olmayan ve iletişimde sözel dili kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada işitenlerden daha düşük başarı göstermeleri, onların bu iki boyutun birinde işitenlere göre daha sınırlı olduklarına işaret etmektedir. Özellikle sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilere sunulan metinlerin dil yapılarının güçleşmesi ve sözel dili kullanan işitme engelli öğrencilerle işitenler arasındaki farkın da ilkokulda bir buçuk katına yakın iken lisede neredeyse üç katına kadar çıkması aslında onların sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama için gerekli olan sözel dili anlama boyutunda güçlük yaşadıklarının bir göstergesidir. Elde edilen bu sonuçlar, sözel dili kullansalar da çalışmaya dâhil edilen sözel dili kullanan işitme engelli öğrencilerin dilde ciddi sınırlılıkları olduğunu ve bu sınırlılıkların onların okuduğunu anlama başarılarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Kelly ve Berent (2011), işitme engellilerde herhangi bir dil bilmenin kavram girdisi sağlayacayağı için okuduğunu anlama ve diğer dil becerilerini kazanmada bireye yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Fakat bu araştırmanın bulguları işaret dili kullanımı açısından değerlendirildiğinde incelenen tüm sınıf düzeylerinde işaret dili

kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının işiten akranlarına göre çok daha düşük olduğu görülmektedir. İşaret dilinin kendine özgü bir yapısı vardır ve sözel dillerin kurallarından farklıdır. (Dikyuva, Makaroğlu ve Arık, 2015; Zeshan, 2002). İki dilin birbirinden farklı olması işitme engelli öğrencilerin işaret dili bilseler bile bunu sözel dile aktarmada (transfer etmede) yeterli olmamalarına neden olmaktadır. Türkiye'de kullanılan Türk işaret dili de özellikle dilin biçimbilim ve sözdizimsel özellikleri açısından Türkçe sözel dilden yapısal olarak farklıdır. İşitme engelli öğrenciler işaret dilini anadili düzeyinde kullansalar bile işaret diliyle edindikleri bilgi ve becerileri sözel dil yapısına uygun olarak hazırlanan metinleri anlamada kullanamamaktadır. Sınıf düzeyinin artmasıyla işitme engellilerin işaret dili yeterliklerinin, genel bilgilerinin ve dile ilişkin bilgilerinin artacağı (özellikle dil açısından soyut kavramlar, deyimler, vb.) düşünülse de sözcük ve kavram bilmek sözel dile uygun olarak kurgulanan yapıları anlamlandırmada tek başına yeterli olamamaktadır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları Türkçe sözel işitsel dile göre oluşturulmuştur. Sözdizimine ilişkin bilgi ve becerilerinin eksik oluşu da işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilemiş olabilir. İşitme engelli öğrencilere sınıf düzeyleri temel alınarak hazırlanan metinler verildiği için öğrenciler okuduğunu anlamada daha az başarılı olmuş olabilir.

Diğer taraftan Girgin (2006), doğal işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ve küçük yaşlardan beri işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Girgin, araştırmasında daha yüksek bir sonuç çıkmasını uygulamanın yapıldığı merkezde işitme engelli çocuklara yoğun bir sözel dil girdisi verilmesi, çocukların erken dönemde cihazlandırılıp eğitilmesiyle ilişkilendirmiştir. Bu sonuçlar yine işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında dile dayalı verilen özel eğitimin desteğinin önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Özellikle sözel dili kullanan işitme engelli öğrenciler düşünüldüğünde, bu öğrencilerin çoğunlukla kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim aldıkları bilinmektedir. Bu durum ise ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının işitme engelli öğrenciler için hâlâ istenen düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Bu yönüyle bakıldığında elde edilen sonuçlar üzerinde işitme engelli öğrencilere sunulan kaynaştırma eğitiminin niteliğinin de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim Ortamlarına (Ayrı Eğitim – Kaynaştırma) Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Araştırmada işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına (ayrı eğitim–kaynaştırma) göre okuduğunu anlama puanları her sınıf düzeyinde ayrı ayrı işitenlerle bir dizi ANOVA uygulanarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 23'te belirtilmiştir:

Tablo 23

İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

ANOVA Sonuçları					
		F	***p***		η^2
Grup		128.21	.00		.67
Betimsel İstatistikler					
Gruplar	**Eğitim Ortamı**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	Gen.Eğt.Sın.	75	16.86		3.55
İşitme Eng.	Kaynaştırma Ort.	15	13		4.59
	İşt. Eng. Ok.	34	5.64		2.21
	Toplam	124	13.32		5.93
Tukey HSD					
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşt. Eng. Ok.	34	5.64		
	Kaynaştırma Ort.	15		13	
	Gen.Eğt.Sın.	75			16.86

Gen.Eğt.Sın.: Genel eğitim sınıfı (İşiten öğrenciler)
Kaynaştırma Ort.: Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan işitme engelli öğrenciler
İşt. Eng. Ok.: Ayrı işitme engelliler okulunda eğitim alan işitme engelli öğrenciler

Anova sonuçları, ikinci sınıftan çalışmaya farklı eğitim ortamlarından katılan öğrencilerin (işitme engelliler okulundan, kaynaştırma ortamından ve genel eğitim sınıfından) okuduğunu anlama puanlarında eğitim ortamlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,123)= 128.21$, $p>.05$, $\eta^2=.67$). Araştırmada farklı eğitim ortamlarından araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel eğitim sınıfında eğitim alan işiten öğrencilerin hem kaynaştırmada hem de ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları, kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin ise ayrı okulda eğitim

alan akranlarından daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 23).

Dördüncü sınıftaki işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına (ayrı eğitim - kaynaştırma) göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 24'te belirtilmiştir:

Tablo 24

Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		143.69	.00		.65
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Eğitim Ortamı**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	Gen.Eğt.Sın.	101	16.22		3.82
İşitme Eng.	Kaynaştırma Ort.	15	9.93		5.56
	İşt. Eng. Ok.	34	4		1.9
	Toplam	150	12.82		6.32
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşt. Eng. Ok.	34	4		
	Kaynaştırma Ort.	15		9.93	
	Gen.Eğt.Sın.	101			16.22

Gen.Eğt.Sın.: Genel eğitim sınıfı (İşiten öğrenciler)
Kaynaştırma Ort.: Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan işitme engelli öğrenciler
İşt. Eng. Ok.: Ayrı işitme engelliler okulunda eğitim alan işitme engelli öğrenciler

Anova sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında eğitim ortamlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir(F(2,149)= 143.69, p>.05, η^2=.65). Araştırmada farklı eğitim ortamlarından araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel eğitim sınıfında eğitim alan işiten öğrencilerin hem kaynaştırmada hem de ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları, kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin ise ayrı okulda eğitim alan akranlarından daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 24).

Sekizinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına (ayrı eğitim – kaynaştırma) göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 25'te belirtilmiştir:

Tablo 25

Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		104.69	.00		.52
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Eğitim Ortamı**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	Gen.Eğt.Sın.	120	16.27		4.19
İşitme Eng.	Kaynaştırma Ort.	19	7.36		3.43
	İşt. Eng. Ok.	56	7.55		4.15
	Toplam	195	12.9		5.92
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşt. Eng. Ok.	56	7.55		
	Kaynaştırma Ort.	19	7.36		
	Gen.Eğt.Sın.	120		16.27	

Gen.Eğt.Sın.: Genel eğitim sınıfı (İşiten öğrenciler)
Kaynaştırma Ort.: Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan işitme engelli öğrenciler
İşt. Eng. Ok.: Ayrı işitme engelliler okulunda eğitim alan işitme engelli öğrenciler

Anova sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında eğitim ortamlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunugöstermiştir ($F(2,194)= 104.69$, $p>.05$, $\eta^2=.52$). Araştırmada farklı eğitim ortamlarından araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel eğitim sınıfında eğitim alan işiten öğrencilerin hem kaynaştırmada hem de ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları, kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrenciler ile ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 25).

On ikinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına (ayrı eğitim - kaynaştırma) göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 26'da belirtilmiştir:

Tablo 26

On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Eğitim Ortamlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		293.96	.00		.79
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Eğitim Ortamı**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	Gen.Eğt.Sın.	101	19.26		3.48
İşitme Eng.	Kaynaştırma Ort.	17	6.41		3.84
	İşt. Eng. Ok.	33	4.93		2.29
	Toplam	151	14.68		7.31
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İşt. Eng. Ok.	33	4.93		
	Kaynaştırma Ort.	17	6.41		
	Gen.Eğt.Sın.	101		19.26	

Gen.Eğt.Sın.: Genel eğitim sınıfı (İşiten öğrenciler)
Kaynaştırma Ort.: Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan işitme engelli öğrenciler
İşt. Eng. Ok.: Ayrı işitme engelliler okulunda eğitim alan işitme engelli öğrenciler

Anova sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında eğitim ortamlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunugöstermiştir ($F(2,150)= 293.96$, $p>.05$, $\eta^2=.79$). Araştırmada farklı eğitim ortamlarından araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel eğitim sınıfında eğitim alan işiten öğrencilerin hem kaynaştırmada hem de ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları, kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrenciler ile ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 26).

Araştırmanın bulguları, incelenen tüm sınıf düzeylerinde genel eğitim sınıfında eğitim alan işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının kaynaştırmada ve ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. İşitme engellilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları eğitim ortamına göre kendi aralarında karşılaştırıldığında ise, 2 ve 4. sınıflarda kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrenciler ile ayrı okulda eğitim alan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında kaynaştırma ortamında

öğrenim görenlerin lehine farklılık varken 8 ve 12. sınıflarda farklılık yoktur. Bulgulara göre ortaokul ve üzeri eğitim basamaklarında kaynaştırma ortamında olmanın işitenler ve işitme engelliler arasındaki okuduğunu anlama farkının giderilmesinde tek başına yeterli olmadığı söylenebilir.

Konuyla ilgili diğer araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalarda (Eripek, 1990) işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamında eğitim almasının akademik başarıları açısından olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda (Hopwood ve Gallaway, 1999; Tüfekçioğlu, 1992) ise yeterli hazırlık dönemini geçirmeden kaynaştırma ortamlarına alınan işitme engelli öğrencilerin öğrencilerin akademik başarılarının bu durumdan olumsuz olarak etkilendiği belirtilmiştir. Eripek (1990), 8-12 yaş grubundaki işitme engelli öğrencilerden kaynaştırma eğitimi kapsamında genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin sözel iletişim becerilerini, alt özel sınıf ya da ayrı okulllarda öğrenim gören öğrencilere göre daha ileride bulmuştur. Tüfekçioğlu (1992), ilkokul ve ortaokullarda kaynaştırmaya alınan işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim düzeylerinin sınırlı olduğunu, okuduğunu anlamada daha sınırlı olduklarını, akademik başarısızlıklarının nedeninin kaynaştırma sınıflarındaki öğrenme ortamı olduğunu söylemektedir. Araştırmacı, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmeden önce yeterli dil ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini ve kaynaştırma ortamında akademik bireysel yardım almalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hopwood ve Gallaway (1999) de işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamından yeterince yararlanamadıklarını belirtmiştir. Onlara göre bunun nedeni işitme engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla aynı dil düzeyine gelmeden okula başlamaları ve yaşlarına uygun dil yeterliğinden yoksun olmalarıdır. Öğrenci, destek eğitim sınıfında uzman eşliğinde çalıştığında ve öğretmen işitme engelli öğrenciyle akademik dil yerine günlük dili kullanarak iletişim kurduğunda daha başarılı olunduğu gözlemlenmiştir. İçden (2003) ise araştırmasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulunda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin geldikleri eğitim ortamı ile soruları yanıtlama arasında ilişki bulunduğunu belirtmektedir. İÇEM'den (işitme engelli öğrencilerin eğitim aldıkları gündüzlü okul) gelen öğrenciler diğer eğitim ortamlarından gelen öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Diğer taraftan Foster ve Emerton (1991), Marschark ve diğerleri (2010) ile Özhan (2000) bu araştırmalardan farklı olarak, işitme engelliler okulundaki öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının kaynaştırmadan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Özhan (200)

araştırmasında bu durumun nedenini işitme engelliler okulunda eğitim ortamının işitme engelli öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenmiş olmasına; kaynaştırma ortamlarında ise etkili eğitim ortamları bulunmamasına bağlamaktadır.

Yukarıda sunulan araştırma sonuçları temelinde düşünüldüğünde bu araştırmada incelenen tüm sınıf düzeylerinde hem işitme engelliler okullarında hem de kaynaştırma kapsamında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının işiten öğrencilerden daha düşük olmasının iki temel nedeni olabileceği düşünülmektedir: Bunlardan ilki kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin bulundukları sınıflarda yürütülen eğitim etkinliklerinin onları okuduğunu anlama başarısında istenen düzeye taşımada yeterli olmaması, diğeri ayrı okullarda sunulan eğitimin öğrencilere okuduğunu anlama açısından yeterli donanımı sağlamamasıdır. Görüldüğü üzere eğitim ortamına göre yapılan araştırmaların bazılarında kaynaştırma ortamı bazılarında ayrı okulların işitme engelli öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Araştırmaların bulgularının çeşitlilik göstermesinin yanısıra tüm çalışmalarda ortak vurgulanan iki noktanın olduğu görülmektedir: Bunlardan ilki özellikle okuduğunu anlama gibi birçok dilsel ve bilişsel bilginin eş zamanlı olarak kullanımını gerektiren üst düzey akademik becerilerde, işitme engellilere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin dil ve okuma ilişkisini güçlendirecek biçimde, daha açık bir anlatımla hem öğrencilere anadili duyarlığı kazandıracak hem de sözel dil becerilerinin yazılı karşılıklarının içselleştirilmesini sağlayacak biçimde sunulmasının önemli olduğudur. Çalışmalardan elde edilen bir diğer ortak bulgu ise ister kaynaştırma ister ayrı işitme okullarında olsun, işitme engelli öğrencilere sunulacak okuduğunu anlama eğitiminin mutlaka onların bireysel dil başarıları ve gereksinimlerine uygun biçimde olması gerektiğidir. Erdiken (2001), destek eğitim hizmeti veren öğretmenlerin ailelerle görüşme sıklıklarının az olduğunu, sınıf öğretmenlerinin işitme engelli öğrenciyle yeterince ilgilenmediğini ve işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir. Araştırmacı ayrıca destek eğitimin verildiği ortamın ses yalıtımının olmadığını ve ortamda gerekli araç gereçlerin bulunmadığını belirtmiştir. Kocabıyık (2015), Türkiye'de işitme engellilerin eğitim-öğretim ortamında sadece ses yalıtımı yapıldığını; işitme engelli öğrenciler için özel olarak hazırlanmış, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacak alanların çok sınırlı olduğunu ve öğretmenin bilgi ve becerisine dayandığını; öğretmenlerin kaynak yetersizliği nedeniyle verimli bir öğretim ortamı sağlayamadıklarını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada eğitm

ortamına ilişkin ortaya çıkan sonuçların yalnız eğitim ortamında bulunma ile açıklanamayacağı, ek olarak öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

İşitme Kaybının Derecesine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Girişte işitme kaybının dereceleri alanyazında sık kullanılan sınıflandırmalar temel alınarak belirtilmiştir. Ancak grupların ölçülebilir düzeye erişmesi için ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrenciler bir grup; hafif ve orta düzeyde işitme kayıplı olanlar başka bir grup olarak değerlendirilmiştir. Karşılaştırılan ve engeli bulunmayan diğer grup ise işiten öğrencilerdir. 2. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 27'de belirtilmiştir:

Tablo 27

İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		η^2
Grup		92.29	.00		.60
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	İşiten	75	16.86		3.55
İşitme Eng.	Hafif ve Orta	12	11.75		5.22
	İleri Derece	37	6.64		3.66
	Toplam	124	13.32		5.93
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İleri derece	37	6.64		
	Hafif ve orta	12		11.75	
	İşiten	75			16.86

Anova sonuçları, ikinci sınıfta analize dâhil edilen öğrencilerin (işitenler, hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlar ile ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,123)= 92.29$, $p>.05$, $\eta^2=.60$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için

Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem hafif ve orta derecede işitme kaybı olan hem de ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; hafif ve orta derece işitme kaybı olan öğrencilerin ise ileri derecede kaybı olan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 27).

Dördüncü sınıftaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 28'de belirtilmiştir:

Tablo 28

Dördüncü Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları			
		F	***p***		***η^2***
Grup		138.28	.00		.65
		Betimsel İstatistikler			
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**		***Ss***
İşiten	İşiten	101	16.22		3.82
İşitme Eng.	Hafif ve Orta	17	9.29		5.59
	İleri Derece	32	3.96		1.82
	Toplam	150	12.82		6.32
		Tukey HSD			
		N	**1**	**2**	**3**
Grup	İleri derece	32	3.96		
	Hafif ve orta	17		9.29	
	İşiten	101			16.22

Anova sonuçları, dördüncü sınıfta analize dâhil edilen öğrencilerin (işitenler, hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlar ve ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,149)= 138.28$, $p>.05$, $\eta^2=.65$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem hafif ve orta derecede işitme kaybı olan hem de ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; hafif ve orta derece

işitme kaybı olan öğrencilerin ise ileri derecede kaybı olan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek okuduğunu anlama puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 28).

Sekizinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 29'da belirtilmiştir:

Tablo 29

Sekizinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		106.9	.00	.52
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	120	16.27	4.19
İşitme Eng.	Hafif ve Orta	21	6.38	2.72
	İleri Derece	53	7.88	4.31
	Toplam	194	12.91	5.93
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	İleri derece	53	7.88	
	Hafif ve orta	21	6.38	
	İşiten	120		16.27

Anova sonuçları, sekizinci sınıftan çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin (işitenler, hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlar ve ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,193)= 106.9 p>.05$, $\eta^2=.52$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem hafif ve orta derecede kaybı olan hem de ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; hafif ve orta derecede işitme kaybı olan öğrenciler ile ileri derecede işitme kaybı olan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 29).

On ikinci sınıftaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre okuduğunu anlama puanları ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puanları Tablo 30'da belirtilmiştir:

Tablo 30

On İkinci Sınıftaki İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının İşitme Kaybının Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

		ANOVA Sonuçları		
		F	***p***	η^2
Grup		291.03	.00	.79
		Betimsel İstatistikler		
Gruplar	**Cihaz kullanma**	***N***	**Ort.**	***Ss***
İşiten	İşiten	101	19.26	3.48
İşitme Eng.	Hafif ve Orta	21	6	2.77
	İleri Derece	29	5.03	3.06
	Toplam	151	14.68	7.31
		Tukey HSD		
		N	**1**	**2**
Grup	İleri derece	29	5.03	
	Hafif ve orta	21	6	
	İşiten	101		19.26

Anova sonuçları, on ikinci sınıfta analize dâhil edilen öğrencilerin (işitenler, hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olanlar ve ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar) okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F(2,150)= 291.03 p>.05$, $\eta^2=.79$). Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda işiten öğrencilerin hem hafif ve orta derecede kaybı olan hem de ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları; hafif ve orta derecede işitme kaybı olan öğrenciler ile ileri derecede işitme kaybı olan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 30).

Araştırmanın bulguları, incelenen tüm sınıf düzeylerinde işiten öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının hafif ve orta derecede işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından da ileri derecede işitme kaybı

olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından da yüksek olduğunu göstermektedir. İşitme engellilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları işitme kaybına göre kendi aralarında karşılaştırıldığında ise, 2 ve 4. sınıflarda hafif ve orta derecede işitme kaybı olan öğrenciler ile ileri derecede işitme kaybı olan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında hafif ve orta derecede işitme kaybı olan öğrenciler lehine farklılık varken 8 ve 12. sınıflarda iki grup arasında anlamlı farklılık yoktur.

Alanyazında işitme engelli öğrencilerin işitme kaybı türü ve derecesine göre sözel dilde farklı dil başarılarına sahip olduğu, kayıp derecesi azaldıkça dili anlama ve kullanmada daha başarılı olabilecekleri belirtilse (Moog, 2002) de herhangi bir işitme kaybı söz konusu ise dilin temel bileşenlerinin (sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi, anlambilgisi ve dilin kullanımı) kazanımında farklı güçlüklerin oluşabileceği de söylenmektedir (Carney ve Moeller, 1998; Hoff, 2005). Bu açıdan bakıldığında, çalışmadan elde edilen sonuçlar hafif ve orta düzeyde işitme kaybı olan işitme engelli öğrencilerin temelde ileri ve çok ileri işitme kayıplı olanlardan daha iyi dil başarısına sahip olduklarından, ilkokulda daha başarılı olmuşlardır. Fakat işitme engelliler açısından ortaya çıkan bu sonuç ortaokul ve lise düzeyine gelindiğinde benzer biçimde şekillenmemiştir. Bu durum hafif ve orta düzeyde işitme kayıplı öğrencilerin temel dil becerilerini kazansalar da henüz dilin temel bileşenlerinde yeterli olamamaları ile açıklanabilir. Çünkü ortaokul ve lise düzeyinde yapılan okuma eylemlerinde dilin beş bileşenine ilişkin çok daha karmaşık yapılarla karşılaşılmakta ve öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olabilmesi için bu yapıları doğru biçimde anlamlandırabilmesi, bir başka deyişle yeterli bir dil düzeyine ulaşmış olması gerekmektedir.

Konuyla ilgili diğer araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Bozkurt (2002) araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıflarda işitme kaybı derecesinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. İçden (2003) işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının düzeyi ile soruları yanıtlama becerileri arasında ilişki bulmadığını belirtmiştir. Girgin (1997) de işitme kaybının derecesinin okuduğunu çözümlemede ve anlamada etkili olmadığını belirtmiştir. Miller (2005), okuduğunu anlamanın işlevsel işitme kalitesi ile ilişkisini incelediği araştırmasında işlevsel işitme miktarının (işitme engelli veya işitme güçlüğü) doğrudan okuduğunu anlamayı etkileyen bir neden olmadığını başka nedenlerle birleşerek okuduğunu anlamayı etkileyebileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bütün bulguları birlikte değerlendirildiğinde işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin işiten yaşıtlarından daha zayıf olduğu görülmektedir. Cihazlanma, öğrenme ortamı, iletişimde kullanılan dil, işitme kaybı derecesi gibi değişkenler ilkokul düzeyinde işitme engellilerin okuduğunu anlama becerilerine sınırlı katkı sağlasa da ortaokul ve lise düzeylerinde katkı sağlamadığı görülmektedir. İşitme engelli öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde işiten akranlarına oranla ciddi güçlükler yaşamakta ve aralarındaki okuduğunu anlama farkı sınıf düzeyi arttıkça fazlalaşmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, aynı alanda araştırma yapmak isteyen kişilere ve kurumlara öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Aşağıda farklı sınıf ve eğitim kademelerinden (2, 4, 8 ve 12. sınıflar) işitme engelli ve işiten öğrencilerle yürütülen araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını gelişimsel bir bakış açısıyla inceleyebilmek için işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak karşılaştırılmıştır.

Bu sonuçlara göre, hangi düzeyde olursa olsun işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından işitenlerin gerisinde olduğu ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak artmadığı söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerin, ilkokuldan başlayarak ciddi bir okuduğunu anlama güçlüğü ile karşı karşıya kalmaları, onların tüm akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. İşitme engelli öğrencilerin işiten akranları ile aralarındaki okuduğunu anlama farkının her sınıf düzeyinde farklılaşması işitme engelli öğrencilere sunulan dil ve okuma öğretimlerinin yeterli olmadığını düşündürmektedir. İşitme engelli öğrencilerle çalışan uygulamacıların okumayı ağırlıklı olarak sözcük çözümleme düzeyine indirdiği ve bu konuya odaklandığı bilinmektedir. Araştırma sonuçları sadece sözcük çözümleme yeterliği ile okuduğunu anlamada istenen başarının yakalanamayacağını göstermektedir.

İşitme Engelli Öğrencilerin Koklear İmplant veya Cihaz Kullanma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Araştırmada işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri işitme engelli öğrencilerin koklear implant veya cihaz kullanma durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, incelenen tüm sınıf düzeylerinde işiten öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin işitme cihazı veya koklear implant kullanan yahut herhangi bir işitme cihazı kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. İşitme engelli öğrencilerin cihazlanma durumuna göre kendi aralarındaki karşılaştırmalara bakıldığında ise işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin koklear implantı bulunan veya herhangi bir işitme cihazı kullanmayan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hiçbir cihaz kullanmayan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile koklear implant kullanan işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri birbirine yakındır. Koklear implant ve işitme cihazı işitme engelli bireyler açısından önemli bir teknoloji olsa da hatta birçok durumda onlara işitme yetisi kazandırsa da akademik beceriler söz konusu olduğunda tek başına bir belirleyici olmamaktadır. İşitme cihazı ya da koklear implanttın beklenen yararları sağlayabilmesi bu uygulamaların öncesinde ve sonrasında yeterli ve etkili destek özel eğitim hizmetleri sunulmasına bağlıdır.

İşitme Engelli Öğrencilerin İletişim Sürecinde Kullandıkları Dillere Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Araştırmada işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri işitme engelli öğrencilerin iletişim sürecinde kullandıkları dillere (işaret dili - sözel işitsel dil)göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, incelenen tüm sınıf düzeylerinde işiten öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin sözel işitsel dil veya işaret dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sözel dili kullanan işitme engelliler okuduğunu anlamada işaret dilini kullananlara göre ilkokulda daha başarılı olmakta ancak sınıf düzeyi arttıkça iki grup arasındaki fark kapanmaktadır. Bu durum okuma becerisinin dil gelişiminden ayrı tutulamayacağını göstermektedir. Sözel dil yeterliği özellikle dilin anlamsal ve yapısal özelliklerindeki işlev düzeyinin sözel dile uyarlandığı yazılı gereçleri anlamada önemlidir. Yalnız işaret dili bilmek, dilin yapısal özelliklerindeki farklılıklardan dolayı sözel dile göre öğrencilerde okuduğunu anlamada istenen başarıyı getirmemektedir. Dil yeterliği -ister sözel ister işaret dili olsun- etkili

biçimde geliştirilmediğinde özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki okuduğunu anlama becerisi üzerinde istenen olumlu etkiyi yaratmada sınırlı kalmaktadır. Bu durum, işitme engelli öğrencilerin genel olarak akademik becerilerinde özel olarak yükseköğretim kurumlarına geçişte sorun oluşturabilmektedir.

İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenim Ortamlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Araştırmada işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri işitme engelli öğrencilerin öğrenim ortamlarına göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, incelenen tüm sınıf düzeylerinde genel eğitim sınıflarında öğrenim gören işiten öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kaynaştırma ortamında veya ayrı eğitim ortamlarında (işitme engelliler okullarında) öğrenim gören işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. İşitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri ortamlar kendi arasında karşılaştırdığında ise kaynaştırmada öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ayrı okullarda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem kaynaştırmada hem ayrı okulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri işitenlerle karşılaştırılamayacak kadar düşüktür. İster kaynaştırmada ister ayrı okulda öğrenim görsün, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olabilmeleri için eğitim ortamına ilişkin temel etkenlerin (eğitimin içeriği, bireysel özellikler ve gereksinimler ile öğrencilere sunulacak dil ve okuma öğretimlerinin niteliği) kontrol edilmelidir.

İşitme Engelli Öğrencilerin İşitme Kaybının Derecesine Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Araştırmada işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının derecesine göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, incelenen tüm sınıf düzeylerinde işitenlerin işitme kayıplı diğer iki gruptan daha iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. İşitme engelli öğrenciler kendi aralarında değerlendirildiğinde ise hafif ve orta düzeyde kaybı olan öğrenciler, ileri derecede olanlara göre ilkokulda okuduğunu anlamada daha başarılıdırlar ancak sınıf düzeyi arttıkça iki grup arasındaki fark kapanmaktadır. İşitme kaybının derecesi dil becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumun en somut örneği işitme engellilerin ilkokuldaki okuduğunu anlama başarılarıdır. Dil gelişimi bir süreçtir,

kayıp derecesi düşse de dil becerilerinde yeterli gelişim sağlanamadığında okuduğunu anlama başarısına olumlu yansımaları olmamaktadır.

Araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçlar işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olabilmeleri için başta dil ve okuma becerilerinde ve bu becerilerin öğretimlerinin yapıldığı eğitim ortamlarında içerik ve nitelik açısından birtakım iyileştirmelerin yapılmasını gerektirmektedir.

Öneriler

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak inceleyen bu araştırma disiplinlerarası niteliktedir. Aşağıda araştırmanın sınırlıkları dolayısıyla yapılamayan ve bulgulardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler yer almaktadır:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. 2, 4, 8 ve 12.sınıfta öğrenim gören işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması ile sınırlanan bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde boylamsal açıdan ele alınırsa araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
2. Bu araştırma salt sözel dil kullanılarak oluşturulan okuduğunu anlama ölçme araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Farklı ölçme araçları ile araştırmalar tekrarlanarak ölçme araçlarından alınan sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorularda öğrencilerin sözcük, tümce, paragraf düzeylerinde okuduğunu anlama becerileri arasında farklılık olup olmadığı sınanmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda belirtilen düzeylerde okuduğunu anlama açısından farklılık olup olmadığı sınanabilir.
4. İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri okuduğunu anlamada bilişsel stratejileri kullanma durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
5. Araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin dil temelli becerileri (sözdizimsel bilgi ve becerileri, sesbilgisel farkındalıkları, sözcük dağarcıkları gibi) değişken olarak ele alınıp okuduğunu anlamaya etkisi ayrıntılı olarak incelenebilir.

6. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyebileceği düşünülen kapsamlı demografik sorularla (ailenin engel durumu, öğrencinin eğitim almaya başlama yaşı, öğrencinin ikidilli ya da çokdilli olup olmadığı, öğrenciye erken çocuklukta eğitim verilip verilmediği, kardeşlerin sayısı ve engel durumu vb.) araştırma yinelenebilir.
7. TİD ile Türkçenin yapısal özelliklerinin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediği sınanabilir.
8. İşitme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilme süreçlerinin (yerleştirilmede hangi ölçütlerin ele alındığı, öğrencinin bireysel özellikleri, eğitim hizmetlerinin niteliği vb.) okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılabilir.
9. Bu araştırmada koklear implant uygulamasının okuduğunu anlama becerisinde beklenen yararı sağlamadığı görülmüştür. İleriki araştırmalarda koklear implantlanma yaşı, implantlanma öncesinde ve sonrasında alınan eğitimin niteliği, ailenin süreçteki rolü gibi değişkenlerin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenebilir.
10. Kaynaştırmada ve ayrı okullarda öğrenim gören işitme kayıplı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Türkçe dersinin nasıl işlendiğine ve niteliğine ilişkin ayrıntılı vaka çalışmaları yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Farklı eğitim ortamlarında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek işitme engelli öğrencinin gereksinimlerine uygun etkinlikler düzenlenebilir ve etkinliklerin yararı değerlendirilerek belirlenebilir.
2. İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuduğunu anlama çalışmaları sırasında standart metinler yerine öğrencilerin yaş, sınıf ve işitme kaybı düzeylerini gözeterek hazırlanan çeşitli uzunluktaki metinleri kullanmaları işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir.
3. TİD kullanan işitme engelli öğrenciler TİD'i bilseler de sözel dille oluşturulan okuduğunu anlama araçlarından düşük puanlar almıştır. Öğretim sürecinde öğrencilere konuşulan Türkçenin sözdizimini sezdirecek ve geliştirecek

düzenlemelere yer vermek işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini destekleyebilir.

4. İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonraki dil gelişimleri doğru izleme değerlendirme yöntemleri ile sınanıp sorunlar zamanında saptanabilir.

KAYNAKLAR

Aceti, K. J., & Wang, Y. (2010). The teaching and learning of multimeaning words within a metacognitively based curriculum. *American Annals of the Deaf,155*(2), 118-123. doi: 10.1353/aad.2010.0010

Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 231-238. doi: 10.1007/BF03173412.

Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı.* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akay, E. (2015). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology, 1* (1), 1-14.

Akçamete, G. (1986). *Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin İşitme Engelli Çocukların Sözel İletişim Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *Europan Journal of Special Needs Education, 14*(2), 171- 177. doi: https://doi.org/10.1080/0885625990140207

Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 441-477). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam İşitme Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* (4. Baskı). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi,* Ankara: PegemA Yay.

Akyol, Hayati. (2007). Okuma. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A.N. Schildroth & M.A. Karchmer (Eds.), *Deaf Children in America* (pp. 161-206). Boston, MA: College-Hill.

Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos [Reading processes in deaf students]* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Autónoma de Madrid, Spain.

Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Barmak, E. (2010). *İşitme Engelinin Erken Tanısının Gelişim Alanlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bee, H. L. (1992). *Instructor's resource manual to accompany the developing child.* Harper & Row.

Belgin, E. ve Çağlar, A. (1995). *İşitme Engelli Çocuklara Okulöncesi Eğitimde Yaklaşım Prensipleri. Ankara*: MEB Yayınları.

Bess, F. H., Dodd-Murphy, J., & Parker, R. A. (1998). Children with minimal sensorineural hearing loss: Prevalence, educational performance, and functional status. *Ear and Hearing,* 19(5), 339-354. doi: 10.1097/00003446-199810000-00001

Bickham, L. M. (2015). *Reading comprehension in deaf education: Comprehension strategies to support students who are deaf or hard of hearing* (Unpublished Master's Thesis). Saint John Fisher College, New York. Erişim adresi: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1321&context=education_ETD_masters

Bolger, P. A., & Zapata, G. C. (2011). Semantic categories and context in L2 vocabulary learning. *Language Learning, 61*(2), 614-646. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00624.x

Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 1-15.

Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme Engellilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Büyükköse, D. (2012). *Normal İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carney, A. E., & Moeller, M. P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(1), S61-S84. doi:https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.s61

Cavkaytar, A., ve Diken, İ. (2007). *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Kök Yayınları.

Center for Assessment and Demographic Studies. (1993). Data from the 1992-93 Annual Survey of Hearing Impaired Children and Youth. Washington, DC: Gallaudet University. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0003

Chaleff, C. & Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher, 55* (2), 190-200. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/20205030?seq=1

Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 221-259). Mahwah, NJ: Erlbaum. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Hn2OAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA221&dq=Chamberlain,+C.,+%26+Mayberry,+R.+I.+(2000).+Theorizing+about+the+relation+between+ASL+and+reading.+In+C.+Chamberlain,+J.+P.+Morford+%26+R.+I.+Mayberry+(Eds.),+Language+acquisition+by+eye+(pp.+221-259).+Mahwah,+NJ:+Erlbaum.&ots=00Jnroj7mi&sig=nttibMSmfE4ZfhIMesHALgc0VcA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Charlier, B. L., & Leybaert, J. (2000). The rhyming skills of deaf children educated with phonetically augmented speech reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 53*, 349-375. doi:https://doi.org/10.1080/027249800390529

Clarkson, M. G., & Berg, W. K. (1983). Cardiac orienting and vowel discrimination in newborns: Crucial stimulus parameters. *Child Development, 1*,162-171.doi: 10.2307/1129873

Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper & Row.

Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 1-8. doi: https://doi.org/10.1080/10474410903535398

Crouch, R. A. (1997). Letting the deaf be deaf: Reconsidering the use of cochlear implants in prelingually deaf children. *Hastings Center Report, 27*(4), 14-21. Erişim adresi: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9271717/

Çakır, Ö. (1995). *Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çık, B. (2008). *Yaşa Bağlı İşitme Kayıplarında İşitme Cihazı Memnuniyetinin Değerlendirilmesi ve Cihaz Kullanımını Bırakma Nedenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Çolak, M. (2016). *Prelingual Sensörinöral İşitme Kaybı Nedeniyle Koklear İmplant Tatbik Edilen Olguların Karşı Kulağında Konvansiyonel İşitme Cihazı Kullanımının Dil Gelişimine ve İşitme Performanslarına Olan Etkisinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Darıca, N., ve Şipal, F. (2011). *İşitme Engelli Çocuklarda Gelişim ve Eğitsel Müdahale.* Erişim adresi: http://www.library.hacettepe.edu.tr/books/iecgvem.html

Daza, M., Philips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M., & Lopez-Lopez, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 3526-3533. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.030

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science, 208*(4448), 1174-1176. doi: 10.1126/science.7375928

Demirci, M. E. (2008). *Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi,* Ankara: PegemA Yay.

Dikyuva, H., Makaroğlu, B. ve Arık, E. (2015). *Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bkanlığı Yayınları.

Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. Child language teaching and therapy, *27*(2), 223-237.

Doğan, S. (2018). *Bir Öğretmenin Okulöncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocukla Kitap Okuma Uygulamalarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Donin, J., Doehring, D. G. & Browns, F. (1991). Text comprehension and reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Discourse Processes, 14*(3), 307-37. doi:https://doi.org/10.1080/01638539109544788

Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 362-377.

Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., & Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonemic awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*, 215-229. doi: 10.1093/deafed/eng012

Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli Özel Rehabilitasyon Merkezlerindeki Öğretmenlerin Destek Eğitime İlişkin Görüşleri.* Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.

Erdoğdu, Furkan. (2018). *İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (Coda'ların) Aile ve İletişim Deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Eğitim Reformu Girişimi. (2016, Haziran). *Engeli Olan Çocukların Türkiye'de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler.* İstanbul: İmak Ofset.

Ergin, M. (2001). *Üniversiteler İçin Türk Dili.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Eripek, S. (1990). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 185-200Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*. *7*, 378-382. doi:https://doi.org/10.1037/h0031619

Foster, S., & Emerton, G. (1991). Mainstreaming the deaf student: A blessing or a curse? *The Journal of Disability Policy Studies*, *2*, 61–76. doi: https://doi.org/10.1177/104420739100200205

Fraser, B. (1992). Hearing impairments. Gulliford, Ronald (eds.). Special educational needs. Florence, USA: Routledge. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vpMqBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%E2%80%A2%09Fraser,+B.+(1992).+Hearing+impairments.+Gulliford,+Ronald+(ed.).+Special+educational+needs.+Florence,+USA:+Routledge.&ots=jne1-F1wiY&sig=fDmH6BKlSxnl0_4yyiBC9oFflx0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Friedmann, N., & Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(1), 56-75. https://doi.org/10.1093/deafed/enj002

Geers, A., Tobey, E., Moog, J., & Brenner, C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school. *International journal of audiology*, *47*(sup2), 21-30. doi:10.1080/14992020802339167

Genç, A. (2018). *Okulöncesi ve İlkokul Döneminde Olan İşitme Kayıplı Çocukların Davranış Problemlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Genç, T. (2016). *İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri İle Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Girgin, M. C. (2006). History of higher education provision for the deaf in Turkey and current applications at the Anadolu University. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, *5*(3), 6-11. Erişim adresi: http://www.tojet.net/special/2017_11_1.pdf

Girgin, Ü. (1987). *Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir İli İlkokulları 4 ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Girgin, Ü. (2003a). İşitme, Konuşma veya Görme Sorunu Olan Çocuğunu Eğitimi. Umran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme Engelli Çocuklar İçin Bireysel ve Grup Eğitimi* (s. 14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Girgin, Ü. (2003b). *İşitme Engelli Çocuklar İçin Erken Dönem Okuma ve Yazma Eğitimi*. U. Tüfekçioğlu (Ed.). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education, 21*(3), 68-84. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843621.pdf

Goodman A. (1964). Reference zero levels for pure tone audiometer. ASHA. *7*, 262-263. Erişim adresi: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/216507996501300401

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(6), 6-10.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.

Gökberk, M. (2008). *Değişen Dünya Değişen Dil*. (6. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Göktürk, A. (2002). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Grabe, W.; Stoller, F. L. (2002), Teaching and Researching Reading, New York: Published By Pearson Education. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ssyxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=GRABE,+W.%3B+STOLLER,+F.+L.+(2002),+Teaching+And+Researching+Reading,+New+York:+Published+By+Pearson+Education.&ots=LJJmev08KA&sig=WLgTJG6pZdPXBZ1ZyNHlgFoTQdQ&redir_esc=y#v=onepage&q=GRABE%2C%20W.%3B%20STOLLER%2C%20F.%20L.%20(2002)%2C%20Teaching%20And%20Researching%20Reading%2C%20New%20York%3A%20Published%20By%20Pearson%20Education.&f=false

Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2014). İşiten ve İşitme Engelli Okuyucuların Sözcük İşlemleme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2014, *29* (73), 18-38. Erişim adresi: http://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320140000m000053.pdf

Güldenoğlu, İ. B. (2012). *İşiten ve İşitme Engelli Okuyucuların Kelime İşlemleme ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Günhan, G. (2017). *İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İş Birliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. (2013). İşitme Yetersizliğine Sahip Bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 253-286). Ankara: Maya Akademi.

Güzel Özmen, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güzel, A. (2019). Çeşitli Ülkelerdeki Özel Eğitim Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,5* (1), 261-268. doi:10.1501/Egifak_0000000327

Hanson, V. L., & McGarr, N. S. (1989). Rhyme generation by deaf adults. *Journal of Speech and Hearing Research, 32,* 2-11. doi:https://doi.org/10.1044/jshr.3201.02

Harris, M. & Beech, J. R. (1995). Reading development in prelingually deaf children. In K. E. Nelson & Z. Reger (Eds.), Children's language (Vol. 8, pp. 181-202). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=v2nX7mzsQwsC&oi=fnd&pg=PA181&dq=Harris,+M.+%26+Beech,+J.+R.+(1995).+Reading+development+in+prelingually+deaf+children.+In+K.+E.+Nelson+and+Z.+Reger+(Eds.),+Children%E2%80%99s+language+(Vol.+8,+pp.+181-202).+Hillsdale,+NJ:+Erlbaum.&ots=yFbzWcfp2-&sig=LqZW6kIwm9S06KFW1MuH62cRVNM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Hawkins (2010). J. E. Deafness. Whitaker, H. A. (Ed.). *Concise encyclopedia of brain and language*. (pp. 149-153). Amsterdam: Elsevier.

Hoff, Erika. (2005). *Language development* (5th Edition). United States: Wadsworth. Erişim adresi:https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=7MxTSQlfUVUC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Hoff,+Erika.+(2005).+Language+Development,+3rd+Edition.+United+States:+Wadsworth.&ots=25PsHVXCen&sig=O362T5K9tewIbbjb-rhPa8IpOw8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Holt, J. (1994). Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 139*(4), 430–437. doi:10.1353/aad.2012.0274

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

Holt, J. A., Traxler, C. B., & Allen, T. E. (1996). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th edition Stanford Achievement Test for educators of deaf and hardof-hearing students.* Unpublished manuscript, Gallaudet University, Washington, DC. doi: 10.1093/deafed/5.4.337

Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. doi: https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hopwood, V. & Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistik experience of a deaf cihld in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International, 1*(3), 172- 187. Doi: https://doi.org/10.1179/146431599790561334

Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing students' writing skills. *Volta Review, 98*(1), 183-199.

Izzo, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf, 147*, 18-29. doi: 10.1353/aad.2012.0242

İçden, G. (2003). *Üniversite Hazırlık Sınıfı İşitme Engelli Öğrencilerinin Okuma Sonrası Soruları Yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" Stratejisinin Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Jensema, C. J., ve Trybus, R. J. (1978). *Communication patterns and educational achievement of hearing impaired students*. Office of Demographic Studies, Gallaudet College. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED155839

Jerald, C. D. (2006). The Hidden Costs of Curriculum Narrowing. Issue Brief. Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED494088

Kail, Robert V. (1998). *Children and Their Development.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc. Erişim adresi: http://library.mc.edu.ph/bookinfo.asp?strSearch=&nType=1&nResourceID=1000072607

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Karahan, S. (2017). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi: Bir Meta Değerlendirme Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Karasalihoğlu, A. R., (1992). *Kulak Burun Boğaz Hastalıkları ve Baş-Boyun* Cerrahisi (2. Baskı). Ankara: Güneş Kitabevi.

Karasu, G. (2011). *İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *2*(1), 66-88. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1526/18736

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1-19.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin.* (7. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kelly, R. R. & Berent, G. P. (2011). Semantic and pragmatic factors influencing deaf and hard of hearing students' comprehension of English sentences containing numeral quantifiers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(4), 419-436. doi: https://doi.org/10.1093/deafed/enr013

Kelly, R. R., Albertini, J. A., & Shannon, N. B. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf,146*(5), 385–400. doi: 10.1353/aad.2012.0206

Kılıç, S. (2018). Kappa testi. http://www.jmood.org/pdf/TR-JMOOD-0fc03dbc.pdf adresinden 10.05.2018 tarihinde indirilmiştir.

Kırcaali İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, *16* (86), 45-50.

Kirk, S. A, Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (2000). Educating exceptional children (9th ed.). NewYork: Houghton Mifflin Company. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qy495MOE7RYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kirk,+S.A,+Gallagher,+J.J.+%26+Anastasiow,+N.J.+(2000).+Educating+exceptional+children+(9th+ed.).+NewYork:+Houghton+Mifflin+Company.&ots=xR3uR_vNCw&sig=3otVOtlp69r0UEci-s3_PjiNWX0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Kizir, M. (2013). *İşitme Engelinin Yanı Sıra Zihin Engeli Bulunan Gençlerin Tercih Ettikleri İletişim Biçimleri Hakkındaki Görüşlerinin Betimlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Klima, E. S., ve Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=WeBOn6N8PJ8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=klima+bellugi+1979&ots=Saafs3SQH4&sig=iYUEbt9HDZ-jsxQRUd6SKPVcQvc&redir_esc=y#v=onepage&q=klima%20bellugi%201979&f=false

Kluwin, T. N., & Stinson, M. S. (1993). *Deaf students in local public high schools: Backgrounds, experiences, and outcomes*. CC Thomas.

Kocabıyık, D. (2015). *İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Türkiye ve İngiltere'de Uygulanan Anadil Eğitiminin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kocaman, A. (2009). *Dil ve Eğitimi Düşünmek*. (1. Basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Kunisue, K., Fukushima, K., Kawasaki, A., Maeda, Y., Nagayasu, R., Kataoka, Y., & Nishizaki, K. (2007). Comprehension of abstract words among hearing impaired children. *International Journal Of Pediatric Otorhinolaryngology,71*(11), 1671-1679. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2007.06.015

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kyle, F. E., ve Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*, 273-288. doi: https://doi.org/10.1093/deafed/enj037

Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. *10*(3), 291-310. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/42658765.pdf

Leybaert, J., & Alegria, J. (1993). Is word processing involuntary in deaf children. *Journal of Developmental Psychology, 11,* 1-29. doi:https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1993.tb00585.x

Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 153*(1), 6-36. Erişim adresi: https://www.uv.es/infabra/Luckner%202008%20A%20SUMMARY%20OF%20THE%20READING%20COMPREHENSION.pdf

Marschark, M. & Harris, M. (1996). Success and Failure in Learning to Read: The Special Case (?) of Deaf Children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: LEA. Erişim adresi:https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=JVQbWUTC_mEC&oi=fnd&pg=PA279&dq=Marschark,+M.+%26+Harris,+M.+(1996).+Success+and+Failure+in+Learning+to+Read:+The+Special+Case+(%3F)+of+Deaf+Children.+In+C.+Cornoldi+%26+J.+Oakhill+(Eds.),+Reading+comprehension+disabilities:+Processes+and+intervention+(pp.+279-300).+Hillsdale,+NJ:+LEA.&ots=nsDVdKk5Qg&sig=g-QLrWcfDjSXWpPP813Q6pvDLAU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

McQuarrie, L., & Parrila, R. (2009). Phonological representations in deaf children: Rethinking the "functional equivalence" hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*, 137-154. doi: https://doi.org/10.1093/deafed/enn025

McShane, S. (2005). Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers. Washington, DC: The Partnership for Reading, National Institute for Literacy. Erişim adresi: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/applyingresearch.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: İşitme Engelliler*. Ankara. Erişim adresi: http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/isitmeengelliler.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türk İşaret Dili Sözlüğü*. Ankara. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/duyurular/1.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07. 2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. *Erişim adresi: https://orgm. meb. gov. tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018. pdf Erişim tarihi*: 28.05.2019.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. KHK (1997). *Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf

Medina, A. L. & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. J. S. Schumm (Ed.). Reading assessment and instruction for all learners (pp. 222- 61). New York: The Guilford Press. Erişim adresi: https://psycnet.apa.org/record/2006-07737-008

Melekoğlu, M. A. (2013). Examining the Impact of Interaction Project with Students with Special Needs on Development of Positive Attitude and Awareness of General Education Teachers towards Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 1067-1074. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/259531105_Examining_the_Impact_of_Interaction_Project_with_Students_with_Special_Needs_on_Development_of_Positive_Attitude_and_Awareness_of_General_Education_Teachers_towards_Inclusion

Mich, O., Pianta, E. & Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers & Education, 65*, 34-44. doi: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.016

Miller, K. R., & Wheeler-Scruggs, K. (2002). Entertainment television and hearing students' attitudes regarding the pediatric cochlear implant. *American annals of the deaf, 147*(3), 20-25. doi: 10.1353/aad.2012.0215

Miller, P (2005). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf, 150*(3), 305-323. Erişim adresi: https://www.uv.es/infabra/Miller%202005%20READING%20COMPREHENSION%20AND%20ITS%20RELATION.pdf

Miller, P. (1997). The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students. Journal of Speech and Hearing Research, *40*, 1151-1163. doi: https://doi.org/10.1044/jslhr.4005.1151

Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf, 145*, 436-448. doi:10.1353/aad.2012.0116

Miller, P. (2006). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*(2), 91-121. doi: https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z

Miller, P., Kargin, T. & Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: evidence from semantic and syntactic processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities,25*(2), 221-239. doi:10.1007/s10882-012-9299-8

Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, B., Rathmann, C., Kubus, O., Hauser, P., & Spurgeon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(4), 439-462. doi: https://doi.org/10.1093/deafed/ens022

Miyamoto, R. T., Robbins, A. M., Svirsky, M., Todd, S., Kirk, K. I., & Riley, A. (1997). Speech intelligibility of children with multichannel cochlear implants. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, *106*(5), 35-36. Erişim adresi: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9153115/

Moates, L.C. (2000). Speech top rint: Language Essentials for teachers. Baltimore: Brookes.https://doi.org/10.1093/deafed/ens022

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics, 106*(3), 43-52. doi: 10.1542/peds.106.3.e43

Mogford, K. (1993). Oral language acquisition in the prelinguistically. Language development in exceptional circumstances, 110-131. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CvGS7NotTAwC&oi=fnd&pg=PA110&dq=Mogford,+K.+(1993).+Oral+language+acquisition+in+the+prelinguistically.+Language+development+in+exceptional+circumstances,+110-131.&ots=95Vpa0_QIb&sig=i9viXRNKQUfuifFeLvOHGsNL8Pc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Monreal, S. T., & Hernandez, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150, 379-387. Erişim adresi: https://www.uv.es/infabra/Torres%202005%20READING%20LEVELS%20OF%20SPANISH%20DEAF%20STUDENTS.pdf

Moog, J. S. (2002). Changing expectations for children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, *111*, 138-142. doi: https://doi.org/10.1177/00034894021110S527

Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon: Antonymy, Synonymy, and Other Paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511486494

Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2007). Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research.* doi: https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/073)

Niparko, J. K., Cheng, A. K., & Francis, H. W. (2000). Outcomes of cochlear implantation: Assessment of quality of life impact and economic evaluation of the benefits of the cochlear implant in relation to costs. *Cochlear implants: Principles and practices*, 269-288. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VUisHOM--UkC&oi=fnd&pg=PA229&dq=Niparko,+J.+K.,+Cheng,+A.+K.,+%26+Francis,+H.+W.+(2000).+Outcomes+of+cochlear+implantation:+Assessment+of+quality+of+life+impact+and+economic+evaluation+of+the+benefits+of+the+cochlear+implant+in+relation+to+costs.+Cochlear+implants:+Principles+and+practices&ots=yO0oFKhil6&sig=nSq4n21mizxIyv1sz9SvMFnKsVE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Nomeland, M. M., & Nomeland, R. E. (2011). *The Deaf community in America: History in the making*. McFarland. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=pB5rDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Nomeland,+M.+M.,+Nomeland,+R.E.+ve+Suggs+T.+(%C3%96ns%C3%B6z).+(2011).+The+Deaf+Community+in+America:+History+in+the+Making.+Nort+Carolina,+USA+:+Mc+Farland&ots=H7xEMEFkEq&sig=w84gjcpx41F8XxQb5xks-IXMIVM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarısıyla Türkçede Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II,* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Öğretimi Özel Sayısı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *47* (379-380), 18-30.

Özen, A. (2013). *Özel Gereksinimli Aileler*. E. Tekin İftar (Ed.), Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri (ss.72-87), (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özenici, S. (2007). *Şema Teorisinin Öğrenci Erişisine Okuduğunu Anlama Düzeyine ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özhan, G. (2000). *İlköğretim Çağındaki İşitme Kayıplı Çocuklar İçin İşitme Engelliler Okulu ve Kaynaştırma Programları Açısından Yapılan Yöneltme Hizmetinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö. ve Taş, U. E. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.

Özkan, H. B. (2010). *Koklear İmplant Kullanan Çocukların Okuduklarını Anlatma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özkök Kayhan, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma Uygulamaları*. S. Vuran (Ed.), Özel Eğitim (s. 81-107). Ankara: Maya Akademi.

Padden, C. & Humphries, T. (2005). Inside Deaf Culture. Cambridge, MA: Harvard University Press. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=YJCDIQOaOKYC&oi=fnd&pg=PP6&dq=Padden,+C.+ve+Humphries,+T.+(2005).+Inside+Deaf+Culture.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=eDo56KCtT8&sig=-sH5dPPrxE_S6F3AudWSRbZ4p4U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. *Volta Review*,*112*(2).

Paul, P., & Jackson, D. W. (1994). *Toward a Psychology of Deafness: Theoretical And Empirical Perspectives.* Boston: Allyn & Bacon.

Peng, S. C., Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2004). Speech intelligibility of pediatric cochlear implant recipients with 7 years of device experience. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/092).

Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*, 32-50. doi:10.1093/deafed/5.1.32

Picard, C. J. (2001). Handbook for personel serving students who are deaf or hard hearing. Louisiana Department of Education. Erişim adresi: www.doe.state.la.us\lde\uploads\965.pdf

Piştav Akmeşe, P. (2015). Doğuştan İleri/Çok İleri Derecede İşitme Kayıplı Çocukların Dil Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(2), 392-407. doi:10.1542/peds.106.3.e43

Pressley, M. (2001). *Effective beginning reading instruction.[Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference.]* Chicago, IL: National Reading Conference.

Quigley, S. P., & King, C. M. (1980). An invited article: Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics, 1*(4), 329-356. doi:https://doi.org/10.1017/S0142716400000990.

Reich, Peter A. (1986). *Language Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). Reading problems: Assessment and teaching strategies (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Robbins, A. M., Bollard, P. M., & Green, J. (1999). Language development in children implanted with the Clarion® Cochlear Implant. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, *108*(4_suppl), 113-118. doi: 10.1177/00034894991080s423

Robbins, A. M., Svirsky, M., & Kirk, K. I. (1997). Children with implants can speak, but can they communicate?. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, *117*(3), 155-160. doi:10.1016/s0194-5998(97)70168-2

Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro etal. (eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Erişim adresi: https://biolawgy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-etal-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/

Saeed, J. L. (1997). *Semantics.* Cambridge: Blackwell Publishers. Erişim adresi: file:///C:/Users/HBVNB/Downloads/Saeed_john_i_semantics.pdf

Sağlam, A. Ç. (Ed.). (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Maya Akademi.

Salend, S. J. (2008).Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices. Upper Saddle River, NJ:Pearson Prentice Hall.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sayar, G. (2012). *Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde İşitme İmplantı Kullanmanın Zihinsel ve Dil Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are* deaf (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.

Schirmer, B. R. & Woolsey, L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 2(1), 47-56.doi: https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014309

Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2008). Eğitimde ve Bilimde Türkçe. Ç. İkram, N. K. Şahbaz (Editörler). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiri Kitapçığı.* (ss.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. (5. Basım). İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sharifi, A., Kakojoibari, A. A., & Sarmadi, M. R. (2010). Comparison of different levels of reading comprehension between hearing-impaired and normal-hearing students. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences*, *19*(2), 25-32.

Singleton, J. & Tittle, M. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children. *Journal of deaf studies and deaf education. 5*. 221-36. doi*: 10.1093/deafed/5.3.221* ·

Soden, B., Christopher, M. E., Hulslander, J., Olson, R. K., Cutting, L., Keenan, J. M., Thompson, L. A., Wadsworth, S. J., Willcutt, E. G., & Petrill, S. A. (2015). *Longitudinal Stability in Reading Comprehension Is Largely Heritable from Grades 1 to 6.* PloS one, 10 (1), 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0113807

Spencer, L., Tomblin, J. B., & Gantz, B. J. (1997). Reading Skills in Children with Multichannel Cochlear-lmplant Experience. *The Volta Review*, *99*(4), 193. Erişim adresi: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3210739/

Spencer, P. E., & Marschark, M., Adams J., & Sapere P., (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press. doi: https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543540

Strommen, L. T. & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *48*(3), 188-200.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02). doi:https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000083

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(01), 41-65. doi: https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086

Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sümer, H. M. (2014). *Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşlemleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sümer, H. M. (2018). *İşitme Kayıplı ve İşiten Öğrencilerin Öğrencilerin Morfolojik Farkındalık Bilgi ve Becerilerinin Okuma Performansları Üzerindeki Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2008). *Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı.* Ankara: Yücel Ofset.

Taşdemir, Mehmet. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme.* (2.baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

TEDMEM. (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. & Freppo, P. (2005). *All children read. Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (Second Edition). Pearson Education. Erişim adresi: https://smartebook.us/All-Children-Read:-Teaching-for-Literacy-in-Today's-Diverse-Classrooms-(4th-Edition)-0133066827.html

Tiryaki, E. N. (2014). *Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tozak, E (2018). *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test (9th ed.): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Study and Deaf Education, 5,* 337-345. doi: https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.337

Tucker, B. P. (1998). Deaf culture, cochlear implants, and elective disability. *Hastings Center Report,* 28(4), 6-14. doi:https://doi.org/10.2307/3528607

Turan, Z. (2003). Çocuklarda İşitme Sorunlarının Değerlendirilmesi. (Ünite 2, s. 47 - 74). Ü. Tüfekçioğlu (Ed*.). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turğut N. (2012). *İşitme Engelli 10-14 Yaş Arası Çocuklarda İşitme Düzeyi ile Yazılı Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional Lives. Special Education İn Today's Schools* (5th ed.). New Jersey: UppervSaddle River.

Tutuk, T. (2017). *İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar: Eskişehir İlindeki Normal Okullarda Eğitim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Durumu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (1998a). *Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi.* Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (1998b). *İşitme Engelliler. Özel Eğitim (Der: Süleyman Eripek), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri. U. Tüfekçioğlu. (Ed.), *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (s.1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uygur, N. (2007). *Dilin Gücü.* (6. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Uysal, A. (2010). *İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar, Öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzun, C. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Başarılarının Bazı Demografik Değişkenler ve Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(1), 47-54.https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00101.x

Valleley, R. J. ve Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55-76.

Valleley, R. J. (2001). *An examination of the effects of repeated reading with secondary students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Nebraska.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman-Davis, P. (2003). Response to treatment as a means for identifying students with reading/ learning disabilities. *Exceptional Children, 69*(4), 391–410.

Wauters, L.N, VanBon, W.H.J. & Tellings, A.J.M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading and Writing, 19*, 49- 76. doi: https://doi.org/10.1007/s11145-004-5894-0

Wolk, S., ve Allen, T. E. (1984). A 5-year follow-up of reading- comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs. *Journal of Special Education, 18,* 161–176.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, 29,* 9-14.

Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zaiontz, C. (2018). Fleiss' Kappa. Erişim adresi: http://www.real-statistics.com/reliability/fleiss-kappa/

Zeshan, U. (2002). Sign Language in Turkey: The story of a hidden language. *Turkich Languages, 6*(2), 229-274.

Zeshan, U. (2003). Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language). *Sign Language & Linguistics, 6*(1), 43-75. doi: https://doi.org/10.1075/sll.6.1.04zes

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9985160
Konu : Araştırma İzni

22.05.2018

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi'nin 15/05/2018 tarih ve E.2123 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Hülya AĞIN HAYKIR'ın "**İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İşiten Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi** " konulu tez çalışmasını uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı **kaynaştırma eğitimi** veren okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (20 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (20 sayfa)

DAĞITIM:
Altındağ-Çankaya-Mamak
Sincan-Yenimahalle-Pursaklar
Keçiören-Etimesgut-Gölbaşı

Hülya AĞIN HAYKIR
0506 729 30 73

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA
Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b2f4-e808-38d5-88a5-f0fb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Veli Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İşiten Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi doktora tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaçla çocuğunuzun okuduğunu anlama ölçme aracını; sizin de katılımcı bilgi çizelgesini -gerekli görülürse rehber öğretmen veya sınıf öğretmeniyle birlikte- doldurmanızı istiyoruz. Araştırmada sizlerle benzer ya da farklı özellikte başka gönüllü katılımcılar da bulunmaktadır. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz ölçme aracını okulda bir ders saatinde dolduracaktır. Katılımcı bilgi çizelgesi ise sizin uygun olduğunuz bir zamanda doldurulacaktır. Araştırmada yer alan sorular ve sizden istenen bilgiler sizin için herhangi bir risk oluşturmamaktadır. Araştırmaya katılırsanız çocuğunuz ve sizin için yapılacak eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya yardımcı olabilirsiniz.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız hâlinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim."

İmza/Tarih	İmza/Tarih
Katılımcının/ların adı/soyadı	Araştırmacının/ların adı/soyadı

Ek 3. OAÖA-I

Okulu:

2. SINIFLAR OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇME ARACI

(Sevgili öğrenciler, bu ölçme aracında 20 soru vardır. Her sorunun bir doğru yanıtı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz. Süreniz 30 dakikadır. Başarılar.)

(1, 2, 3 ve 4. soruları aşağıdaki metne göre yanıtlayınız.)

KÜÇÜK HAMAL

Küçük hamal hafifçe çömeldi. Küfesini merdivene dayadı. Yükünü indirdi. Omzunu kesen ipten kurtuldu. Derin bir nefes aldı. Genç bayan çantasını açtı. İki tane on bin lira, bir tane de beş bin lira verdi. Çocuk avucundaki paralara sevinçle baktı. Teşekkür ederim, dedi.

1. **Küçük hamal yükünü indirirken ne yaptı?**
   A) Derin nefes aldı
   B) Küfesini merdivene dayadı
   C) Oturdu

2. **Genç bayan çantasını niçin açtı?**
   A) Adres kartını almak için
   B) Mendilini almak için
   C) Para vermek için

3. **Küçük hamal genç bayandan ne aldı?**
   A) Bir tane beş bin, iki tane on bin lira
   B) İki tane on bin, iki tane beş bin lira
   C) Bir tane on bin, iki tane beş bin lira

4. **Küçük hamal para alınca ne yaptı?**
   A) Havaya zıpladı
   B) Paralara sevinçle baktı
   C) Paraları cebine koydu

Bir gün susuyorlar. Ertesi gün yine aynı gürültü. Yalnız çocuklar mı? Başkaları da gürültü yapıyor. Dün bir şoför uzun uzun arabasının kornasını çaldı. Bir arkadaşı gelsin diye. Sanki kapının zili yok. Zavallı Hatice nine balkona koştu, şoföre seslendi:

- Niye çalıyorsun kornayı? Çocuğu uyandırdın... Sizde hiç saygı yok mu? Dinleyen, anlayan kim? Şoför gitti, ardından kamyonet içinde sebze satanların bağırtısı:

- Haydi sebzeci! Kabak var! Domates var! Haydi…

(5, 6 ve 7. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

5. **Kimin yarattığı gürültü çocuğu uyandırıyor?**
   A) şoförün B) çocukların C) sebzecinin

6. **Şoför nasıl gürültü yaratıyor?**
   A) "Domates var!" diye bağırarak
   B) arabasının kornasını çalarak
   C) top oynayarak

7. Hatice nine kime kızıp sesleniyor?

A) şoföre B) çocuklara C) sebzeciye

İnsan annesinden, babasından ve öğretmeninden çok şeyler öğrenir. Fakat günün birinde onlardan ayrı düşer. İşte o zaman kitaplar, bir anne, baba ve öğretmen olur. Sorduğun her şeye bıkmadan, usanmadan yanıt verir. İyiyi, doğruyu, güzeli bulmak istediğin zaman sana yol gösterir. İşte bu yüzden kitaplarımı çok severim.

(8 ve 9. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

8. Anne, baba ve öğretmenin yerini zamanla hangisi alır?

A) kitaplar B) defterler C) silgiler

9. "Günün birinde ayrı düşerler." **tümcesinde hangi sözcük eylem bildirir?**

A) birinde B) düşerler C) ayrı

10. Tam o sırada
Bir çocuk koşar,
Tutar yıldızları,
Getirir, elleriyle
Sunar insanlara

Yukarıdaki dizelerde yıldızları tutup getiren kişi kimdir?

A) çocuk B) insanlar **C)** sporcu

Ege, Onat ve Berkay hiç tanımadıkları Çağla'nın göz rengini tahmin etmek istemişler. Kimin tahmini doğru çıkarsa o ödüllendirilecekmiş. Ege yeşil, Onat siyah, Berkay kahverengi, demiş. Çağla ile tanıştıklarında kazanan Onat olmuş.

(11 ve 12. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

11. Kimin göz rengini tahmin etmek istemişler?

A) Çağla'nın B) Berkay'ın **C)** Onat'ın

12. Kazanan Onat olduğuna göre Çağla'nın gözleri ne renktir?

A) siyah B) kahverengi C) yeşil

13." Reis; şişman, siyah sakallı, kısa, kendinden emin bir adamdı."

Yukarıdaki tümcede özellikleri verilen kişi için aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Kısa boyludur.
B) Uzun sakallıdır.
C) Kendine güveni vardır.

Eskiden, uzak köylerin birinde Safoğlan adlı bir köylü çocuğu vardı. O sıralarda ülkeyi padişah yönetiyordu. Kızının güzelliği de dillere destandı. Dünyanın her yanından prensler, padişahın sarayına akın ediyor, padişahın kızıyla evlenmek istiyorlardı. Padişah hepsini reddediyordu. Sonunda, uçan gemiyi kim yaparsa kızını onunla evlendireceğini açıkladı. Safoğlan bu habere çok sevindi.

(25 ve 26. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

14. Safoğlan'ın yaşadığı ülke aşağıdakilerden hangisi ile yönetilmektedir?

A) krallık B) cumhuriyet C) padişahlık

15. Padişah, kızını kiminle evlendirmek istemektedir?
A) uçan gemiyi yapacak olan kişiyle
B) Safoğlan adlı gençle
C) komşu ülkenin prensiyle

16. "Yüksek, kocaman, yeşil bir asmaydı geyiğin yurdu.
Bu asmanın yaprakları arasına dalar,
Bütün düşmanlarından korunurdu."
Aşağıdakilerden hangisi asmanın özelliklerinden değildir?
A) kurumuş B) yüksek C) kocaman

17. "Ve bulutlar
Bir çocuk gibi koşuyorlar
Bir o yana, bir bu yana
Ay dedeyle oyun oynuyorlar."
Yukarıda verilen dörtlükte Ay dedeyle oynayanlar kimlerdir?
A) kuşlar B) bulutlar C) çocuklar

18. "Bir arkadaşım düşerse
Eğer ağlar, üzülürse
Hiç karşıdan bakar mıyım?
Hiç yalnız bırakır mıyım?
Hemen yardıma koşarım,
Onu sever okşarım."

Bu dizeleri söyleyen kişi nasıl biridir?
A) uyumlu B) sevimli C)yardımsever

MURAT'IN İLGİSİ

Benim adım Murat. İkinci sınıfa devam ediyorum. Sabahları kahvaltıdan sonra 15-20 dakikamı gazete okumaya ayırırım. İlgimi çeken bütün sayfaları okurum.

Servise binerken okumak için bir öykü kitabı alırım. Yol boyunca kitap okumayı severim. Aylık iki dergiye aboneyim. Hafta sonlarımı bunları okuyarak değerlendiririm.

19. Yukarıdaki metne göre Murat hafta sonlarını nasıl değerlendirir?
A) Dergi okuyarak
B) Kitap okuyarak
C) Oyun oynayarak

DÜŞKÜNLER EVİ

Akşam oldu. Çocuklar yerlerine oturdular. Müdür, kazanın başında duruyordu. Yardımcıları da arkasına sıralanmışlardı. Lapa dağıtıldı. Lapa bitince çocuklar aralarında fısıldaştılar. Ali'ye göz kırptılar. Yanındakiler, onu dirsekleriyle dürttüler. Ali çocuktu ama yoksulluk onun da canına tak etmişti. Masadan kalktı, müdüre doğru yürüdü.

- Lütfen efendim, biraz daha istiyorum, dedi.

20. Yukarıdaki metne göre Ali'nin canına ne tak etmişti?
A) yoksulluk B) açlık C) parasızlık

Ek 4. OAÖA-II

Okulu:

4. SINIFLAR OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇME ARACI

(Sevgili öğrenciler, bu test okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan, her biri dört seçenekli 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz. Süreniz 30 dakikadır. Başarılar.)

1. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öznel bir yargı vardır?**
   A) Otobüs gece saat on birde hareket edecekmiş.
   B) Yağmur sonrası etrafı çok güzel bir koku kapladı.
   C) Kütüphane görevlisi öğrencileri sessiz olmaları için uyardı.
   D) Atatürk'ün teşvikiyle 6 Nisan 1920'de "Anadolu Ajansı" kuruldu.

2. "Sen köyümüzden gideli yaklaşık tam bir yıl oldu." **cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlenin anlamını bozmaktadır?**
   A) Sen
   B) Gideli
   C) Yaklaşık
   D) Yıl

3. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?**
   A) Ortalığı derin bir sessizlik kapladı.
   B) Sıcak bir yuvanın özlemini çekiyordu.
   C) Hastalığı geçen güne göre daha iyiydi.
   D) Yaramaz çocuk annesini rahatsız ediyordu.

4. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?**
   A) Arabamız arızalandığı için üç saat yolda kaldık.
   B) Komşusuna yardım ettiği için çok mutluydu.
   C) Onun için her şeyi yapmaya göze alırdı.
   D) Eti sevmediği için bir lokma bile almadı.

5. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?**
   A) Senin kadar tembelini görmedim.
   B) Dün hava bugüne göre daha soğuktu.
   C) Ertesi sabah erkenden yola çıktım.
   D) Sınavda kızlar daha başarılıydı.

Orman güzellik ve zenginlik demek,
Ormanları sevmek korumak gerek
Ormansız memleket çöldür, çoraktır.
Orman bulutlara yeşil konaktır
Bulutlar burada gelir, oturur.
Burada boşanır sağanaklı yağmur.

Zeki TUNABOYLU

6. **Yukarıdaki şiirde ormanlar ile ilgili hangisine değinilmemiştir?**
   A) Tahrip edildiğinden
   B) Güzelliğinden ve zenginliğinden
   C) Sevmek gerektiğinden
   D) Bulutlara konak olmasından

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi vardır?

A) Yağmurlu havalarda gezmekten hoşlanırdı.
B) Öğretmen derse geç gelen öğrencileri uyardı.
C) Kar yağdığı için yollarda buzlanma vardı.
D) Yapılan her yanlış bizi doğruya yaklaştırır.

O akşam uzun bir yolculuktan sonra tatil yapacağımız yere gelmiştik. Tatil yapacağımız yer inanılmaz güzeldi. Kalacağımız yere yerleştiğimizde güneş dağların arasından batmak üzereydi. Önümüzde alabildiğine uzanan sahil, palmiye ağaçları ve yemyeşil çimenler vardı. En çok da mavinin her tonundaki denizden etkilenmiştim. Doğayla bu kadar iç içe olmak çok keyifliydi. Bu güzelliğe hayran kalırken doğaya zarar veren ve doğayı kirleten insanları düşündüm ve onlara çok kızdım. Tüm bunların yok olabileceğini düşündükçe üzüldüm. Böylesi güzellikleri gelecek nesillerin de görmesini istiyorsak hepimiz doğayı korumak için çaba göstermeliyiz.

(8 ve 9. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

8. Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Doğanın güzelliği ve bu güzelliğin korunması
B) Tatil yapılacak yerin güzelliği ve tatilin önemi
C) Denizlerin güzelliği ve sahillerin korunması
D) Dağların, çimenlerin ve ağaçların güzelliği

9. Yukarıdaki paragrafın ana fikrini açık olarak veren cümle aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tatil yapmak için deniz kenarına gitmeliyiz.
B) Sık sık doğa yürüyüşü yapmalıyız.
C) Doğayı temiz tutmalı ve korumalıyız.
D) İnsanlar için tatil çok önemlidir.

10. "Ak-Beyaz" sözcükleri arasındaki anlam ilişkisinin benzeri aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A) Sağlam-Çürük
B) Uzun-Kısa
C) Esir-Tutsak
D) Soğuk-Sıcak

11. "Yıkılmak" sözcüğü, aşağıdaki cümlelerin hangisinde gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

A) Yağmur yağınca pikniğe gitme hayallerimiz yıkıldı.
B) Sel nedeniyle zarar gören köprü yıkıldı.
C) İş yerindeki zor görevler onun üzerine yıkıldı.
D) Karnesindeki zayıfları görünce yıkıldı.

12. "Kardeşini görmek istiyordu ama....." **cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi <u>getirilemez?</u>**

A) ertesi gün erkenden görüştüler.
B) ona ayıracak hiç zamanı yoktu.
C) nerede olduğunu bilmiyordu.
D) kardeşi onu affetmemişti.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki "çay" sözcüğü diğerleriyle eş seslidir?

A) Sabahları en az iki bardak çay içerim.
B) Çay tarımının tamamı Karadeniz bölgesindedir.
C) Annem demli çay içmeme izin vermiyor.
D) Yağmur sonrası taşan çay nedeniyle evi su bastı.

14. "Canı sıkıldığında …… bize hiç ……. için çabalıyordu." **cümlesindeki boş yerlere aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi getirilebilir?**

A) sanki-göstermek
B) nedense-belli etmemek
C) artık-saklamak
D) galiba-umursamamak

"Merhaba benim adım Esra. Öğretmenimiz bize performans görevi verdi. En sevdiğimiz hayvanı tanıtan bir poster hazırlayacağız. Önce planlamamı yaptım. Kartonumu güzelce kestim. Bulduğum resimleri yapıştırdım. Altlarına kısa bilgiler yazdım. Küçük bilgi kutucukları çizdim. İçlerine en sevdiğim hayvanlarla ilgili yaptığım araştırma sonuçlarını yazdım. Posterim artık hazırdı. Götürüp anneme gösterdim, çok beğendi. Planlı hareket edince kısa zamanda ödevimi bitirmiş oldum. Hangi hayvanla ilgili poster hazırladığımı merak mı ettiniz? Kedi."

15. "**Aşağıdaki cümlelerden hangisi paragrafın ana fikridir?**

A) Doğadaki tüm canlıları sevmeliyiz.
B) Çalışmalarımızı planlayarak yapmalıyız.
C) Ödevlerimizi zamanında yapmalıyız.
D) Yaptığımız ödevleri annemize göstermeliyiz.

16. (I) Nevruz demek bahar demektir. **(II)** Kışın bitişi, baharın gelmesi demektir. **(III)** Baharla birlikte her yer nevruz çiçekleriyle donanır ve güzel günler başlar. **(IV)** Kış günlerinin ayrı bir güzelliği vardır.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

A) I **B)** II **C)** III **D)** IV

17. "Geniş koridorda rahat ve kendinden emin adımlarla ilerliyordu." **cümlesindeki altı çizili sözcüğün zıt (karşıt) anlamlısı aşağıdakilerin hangisinde vardır?**

A) Gece sevinçten gözüme hiç uyku girmedi.
B) Aldığı kilolar yüzünden elbisesi dar geldi.
C) İnsan zaman geçtikçe tüm acılara alışıyor.
D) Sağlığımızın değerini sağlığımızı kaybedince anlıyoruz.

18. "Gül" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

A) Ağlamayı bırak da biraz olsun gül.
B) Öğretmenime bir demet gül aldım.
C) Bahçedeki gül susuzluktan solmuş.
D) Vazodaki gül çok güzel kokuyor.

İstanbul'da küçüklü büyüklü bir hayli müze var. Hepsi de zengin. İstanbul'un kendisi de bir müze gibi. Denizi, manzaraları, iklimi, havası ve daha birçok üstün değerleri bakımından dünyanın güzel şehirlerinden biri. İstanbul'u, ele geçiren her millet başkent yapmış; surlarla kuşatmış; saraylarla, tapınaklarla süslemiştir. Bu yüzden burada her adım başında bir anıta, bir medeniyet kalıntısına rastlarsınız.

(19 ve 20. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

19. **Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi <u>çıkarılamaz?</u>**

A) İstanbul'da küçüklü büyüklü birçok müze vardır.
B) İstanbul saraylar ve tapınaklarla süslüdür.
C) Surlar İstanbul'un havasını bozmaktadır.
D) Birçok millet İstanbul'u başkent yapmıştır.

20. Paragrafa göre İstanbul'u ele geçirenler ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A) Saraylar inşa etmişlerdir.
B) Tapınakları yok etmişlerdir.
C) Fabrika kurmuşlardır.
D) Havasını kirletmişlerdir.

Ek 5. Uzman Görüşü Çizelgesi Örneği (8.sınıf)

Sayın Uzman,

Bu çalışma ile "İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İşiten Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" amaçlanmaktadır. Bu süreçte aşağıda taslağı verilen ölçme aracının sorularına ve seçeneklerine vereceğiniz dönütler önemlidir.

Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hülya AĞIN HAYKIR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

8.SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇME ARACI

1) "Sivrilmek" **sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde** "başkalarını geride bırakıp yükselmek veya ün kazanmak" **anlamında kullanılmıştır?**

A) Çenesine doğru sivrilen ince bir yüzü vardı.
B) Köpeğimin sivrilen dişleri çok keskin görünüyordu.
C) Dönemin yazarları arasından bir tek o sivrilmişti.
D) Uzun bir uğraştan sonra kalemimin ucu iyice sivrilmişti.

Soru 1 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

I. Bana verdiğin kitabı metroda unutmuşum.
II. Yoğunluktan dolayı kitap okumayı da unuttuk.
III. Şimdiye kadar biz senin ne haylazlıklarını unuttuk.

2) "Unutmak" **kelimesi, numaralanmış cümlelerde aşağıdaki anlamlarından hangisiyle <u>kullanılmamıştır</u>?**

A) Hatırlamamak
B) Bağışlamak
C) Bir şeyi dalgınlıkla bir yerde bırakmak
D) Bir şeyi yapamaz duruma gelmek

Soru 2 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

3) İşini <u>üstünkörü</u> yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.
Bu cümledeki altı çizili kelimenin anlamını veren sözcük aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A) Dans etmeyi bir arkadaşından gelişigüzel öğrendiğini söyledi.
B) Hafta sonu arkadaşlarıyla günübirlik bir gezi planladı.
C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyrederdi.

Soru 3 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

4) 1. Yahya Kemal'in bazı şiirleri "Kendi Gök Kubbemiz" adı altında yayımlandı.
2. Ruşen Eşref Ünaydın'ın "Diyorlar ki" adlı eserini çok başarılı buldum.
3. Ömer Seyfettin, 13 Mart 1884'te Gönen'de doğdu.
4. Halikarnas Balıkçısı en etkileyici eserlerini Bodrum'da yazmıştır.
Numaralandırılmış cümlelerden hangileri öznel yargı içermektedir?
A) 1 - 2 **B)** 1 - 3
C) 2 - 4 **D)** 3 – 4

Soru 4 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

5)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

A) Hem biraz dinlenmiş hem de sohbet etmiş oluruz.
B) Çok yorulduğumuzdan kendimizi çimenlerin üzerine bıraktık.
C) Dosyayı ayrıntılı bir şekilde incelemeye başladı.
D) Bahar gelmesine rağmen hava bir türlü ısınmadı.

Soru 5 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

6) Kitaplar konusu iştahını kabartıyor Yekta'nın. Konuştukça konuşuyor, adını andığı yazarları benim sevip sevmediğimi soruyor hep. "<u>Kitaplıklarımız birbirinin ikizi desene</u>!" diyor en sonunda.
Bu metinde altı çizili cümleyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Okuma zevklerinin benzerliği
B) Kitaplıklarının aynı şekilde olması
C) Kitap sayılarının yakınlığı
D) Kitap okumayı sevmeleri

Soru 6 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

7) Picasso her dalından başka bir meyve sarkan büyük bir ressamdı. Öğleye kadar portre; öğleden sonra beş gözlü, dokuz kollu bir insan resmi çizerdi. Ertesi gün çini fırınının başında çalışırdı. Sonraki gün heykel yontardı.

Bu metindeki altı çizili sözle Picasso'nun hangi özelliği vurgulanmaktadır?

A) Alışılmadık resimler çizmesi
B) Dünyaca tanınması
C) Diğer sanatçıları etkilemesi
D) Farklı sanat dallarında eser vermesi

Soru 7 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

8) Düşünce şüpheyle başlar, kendisine zıt olanlarla gelişir; bu yüzden zıt düşüncelere kulaklarımızı tıkamak, düşünce ufkumuzu yok eder.

Aşağıdakilerden hangisi bu cümleyle anlamca çelişir?

A) Farklı görüşler, düşüncenin olgunlaşmasını sağlar.
B) Düşüncelerine körü körüne bağlananlar yenileşmeye kapalıdırlar.
C) Gelişime açık olmak için sabit fikirlerden sakınmak gerekir.
D) Karşıt görüşler ilerlemenin önündeki en büyük engeldir.

Soru 8 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

9) (I) Ömründe hiç olmadığı kadar bitkindi. (II) Yorgunluktan neredeyse bir adım sonra yere düşüp oracıkta uyuyacaktı. (III) Attığı her adımda düşmemek için kendisini biraz daha zorluyordu. (IV) Ama ayakları birbirine dolaşıyor, sağa sola yalpalıyordu.

Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinde amaç-sonuç ilişkisi vardır?

A) I. **B)** II. **C)** III. **D)** IV

Soru 9 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

10) Bizde bisikletin bir spor aracı olarak kullanılması, dünyada ilk bisiklet yarışmasının yapılmasından kırk yıl sonra 1910'da başladı; ülkemize bisikleti ilk sokan kişi ise 1880'li yıllarda Amerikalı bir gezgindi.

Bu cümleden aşağıdaki yargılardan hangisi kesin olarak çıkarılır?

A) Dünyada bisiklet ilk kez yarışlarda kullanılmıştır.
B) Bisiklet, spor dışında da kullanılan bir araçtır.
C) Bisikleti dünyaya Amerikalılar tanıtmıştır.
D) Bisiklet sporu günümüzde ilgi gören bir spor dalıdır.

Soru 10 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

11) (I) Çevremizde birçok ağaç var. (II) Dişbudak, meşe, yalancı akasya, ıhlamur, elma, erik, kiraz bunlardan bazıları. (III) Bu ağaçları özellikle sonbaharda incelemek ilginç olabilir. (IV) Sonbaharda ağaçlar rengârenktir çünkü. (V)Bu renk cümbüşü, doğayı keşfetmesi için insanı kendisine çeker.

Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisi <u>kendisinden önceki</u> cümlenin gerekçesi durumundadır?

A) II. **B)** III. **C)** IV. **D)** V.

Soru 11 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

12) İnsan kendi memleketinden uzaklaşıp da farklı kültürdeki insanların yaşadığı yerlere gitti mi bilmediği, görmediği şaşılacak olaylarla karşılaşmak, birtakım serüvenler geçirmek ister. Çoğu kez, bunları yapamadığı içindir ki seyahatinden abartıcı, hatta yalancı olarak döner ve yaşadıklarını anlatırken - - -.

Bu metnin sonuna aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

A) bire bin katar
B) kılı kırk yarar
C) ayakları yere basmaz
D) gözüne hiçbir şey görünmez

Soru 12 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

13) (I) Yıllarca yaşadığım kasabadan ayrılmak için istasyona geldim. (II) Kasabadan yarım saat uzakta, sık bir ağaçlık arasında kaybolmuş küçük bir istasyon... (III) Neredeyse karşı tepelerde tan atacak. (IV) Bir tren, tiz düdüğüyle karanlığı yırtarak istasyona yanaşıyor.

Bu metinde numaralanmış cümlelerde hikâye unsurlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?

A) I. cümle bir olayı ifade etmektedir.
B) II. cümlede mekân betimlenmektedir.
C) III. cümlede zaman bildirilmektedir.
D) IV. cümlede kişi belirtilmektedir.

Soru 13 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

14) (I) Yenilenebilen ve ses yalıtımı sağlayan saman balyası en ucuz doğal malzemelerden biridir. (II) Ayrıca saman balyasından yapılan ev, ısı kaybını önlemesi nedeniyle enerji verimliliği sağlıyor. (III) Malzemenin kolay temin edilmesi ve evin kolaylıkla inşa edilmesi de tercih nedenlerinden biri. (IV) Saman balyası evlerle Türkiye yeni yeni tanışıyor. (V) Bu tanışma Buğday Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneğinin, yirmi gönüllüyle 100 m2 bir ev inşa etmesiyle gerçekleşti. (VI) Amaçları Kuzey Amerika, İngiltere ve İskandinav ülkelerinde kullanılan bu evleri Türkiye'de de yaygınlaştırmak.

Bu metin iki paragrafa bölünmek istenirse ikinci paragraf numaralanmış cümlelerin hangisiyle başlar?

A) III. **B)** IV. **C)** V. **D)** VI.

Soru 14 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

15) Sanatı tarif edecek olsam "Oyundur." derim ama bir kişiyle oynanan en güç, en belalı, en tatlı, en güzel oyun. Bir oyun ki sahnesi dünyanın her yerindedir. Bir oyun ki sahnesinde her zaman tek kişi; seyircileri arasında gelmiş, geçmiş ve gelecek nesiller bulunmaktadır. Bir oyun ki su ile ekmeğin yanı başında yerini alır.

Bu metinden ''sanat'' ile ilgili aşağıdakilerin hangisi <u>çıkarılamaz</u>?

A) Güzelliği ve faydası kişiden kişiye değişir.

B) Dinleyicisi, izleyicisi tüm insanlıktır.

C) İnsan için temel ihtiyaç maddeleri kadar önemlidir.

D) Hem kendi çağına hem de sonraki çağlara seslenir.

Soru 15 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

16) I. Çok uzaklarda bir orman vardı eskiden. Bu ormandaki koca koca ağaçlar en yüksek kuleleri, en yüksek gökdelenleri bile gölgede bırakırdı. Uçurtmalar bile aşamazdı boylarını, ağaçlar göğe kadar uzanır giderdi.

II. Uzaklardan bakan küçük çocuklar, bu ağaçların tepesine tırmananların, ellerini uzatınca yıldızları tutabileceklerini sanırlardı. Ama kimsecikler tırmanamazdı o ağaçlara.

III. Oysa ormanın içinde korkmadan dolaşan bir adam vardı; yıllardan beri burada yaşardı, alışmıştı. En sık ağaçların arasında bir kulübede otururdu.

IV. Ağaçlara tırmanmak şöyle dursun, ormana girmeyi bile göze alamazlardı. Bir ürperti sarardı her yanlarını, korkarlardı.

Numaralanmış parçalarla anlamlı bir metin oluşturmak için hangileri yer değiştirmelidir?

A) I ve II. **B)** II ve III.
C) II ve IV. **D)** III ve IV.

Soru 16 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

17)"Ara sıra kır kokuları getiren hafif bir rüzgâr esiyordu." cümlesindeki "kır" sözcüğünün <u>eş seslisi</u> aşağıdakilerin hangisinde kullanılmıştır?

A) Bir kır gezisinde, tesadüfen tanıştık onunla.

B) Kır çiçekleri topladım bu sabah senin için.

C) Ellerini, kırları artan saçları arasında gezdirdi.

D) Oğlum, kırlarda koşup oynamayı çok sevdi.

Soru 17 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

18)"Kök" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde <u>terim</u> anlamıyla kullanılmıştır?

A) Aniden başlayan tipi ve fırtına onların sıcak evini kökünden sarsıyordu.

B) Kökü geçmişe dayanan güzel bir dostlukları vardı.
C) Yaşadıkları sorunu kökünden çözmek için bir araya geldiler.
D) Yaptırmak kelimesinin kökünü bulmak için bütün eklerini çıkardı.

Soru 18 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

19) Yaşadığı olumsuzluklara rağmen çevresindeki melek yüzlü, tatlı dilli insanlarla konuşur ve dünyayı tozpembe görürdü.

Altı çizili deyimin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A) Üzücü durumlara bile iyimser gözle bakardı.
B) Güzel konuşmalarıyla etrafındakileri etkilerdi.
C) Yaptığı işe gereğinden fazla yoğunlaşıp çevresiyle ilgilenmezdi.
D) Mutlu ve huzurlu bir yaşam için çabalardı.

Soru 19 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

20) Arabam tamir edilirken atölyenin bir köşesinde duruyordum. (1) İki çırak, bir kazada hasara uğramış başka bir otomobilin bazı kısımlarını söküyorlardı. (2) Ara sıra kendilerinden daha küçük bir çırağa, vermesi gereken anahtarın numaralarını söylüyorlardı. (3) Çocuk da istenilen anahtarı buluyor, ellerine tutuşturuyordu. (4) Çevik ve elleri işe yatkın bu teknisyenleri hayranlıkla seyrediyordum.

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde "beğenme" duygusu hâkimdir?

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

Soru 20 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

21) 1. Bizler, bir kenarda beklerken çok büyük tüplerle balonların içlerine hava dolduruluyor.
2.Gökyüzü benek benek balonlarla kaplandığında, o sepetlerden birinin içinde bizler de varız.
3.Aynı anda elliden fazla balonun şişmesine, şekillenmesine ve büyümesine tanık oluyoruz.
4.Bakıyoruz aşağıya, yukarıdan bakınca bambaşka görünen dünyaya.
5.Kapadokya'da bir cumartesi sabahı gün ağarmak üzereyken vadideki yüzlerce insan gibi beklemeye başlıyoruz.
6.Her şey tamam olduğunda yolcular onar yirmişer balon sepetlerine doluşuyor.

Numaralandırılmış cümleler, olayların oluş sırasına göre nasıl sıralanmalıdır?

A) 1, 6, 3, 5, 4, 2 **B)** 5, 1, 3, 6, 2, 4 **C)** 5, 3, 2, 1, 4, 6 **D)** 1, 2, 5, 4, 6, 3

Soru 21 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

22) Bilim adamları, henüz yaratıcılıkla ilgili genler konusunda konuşmuyor. Bir yaratıcılık geni var mı? Bilmiyoruz. Ama sanatçı aileleri biliyoruz. Onlara bakacak olursak böylesi bir genin varlığına inanmamız gerekiyor.

Yazar, bu metinle aşağıdaki soruların hangisine cevap vermiştir?

A)Yaratıcılıkla bilimin ne gibi bir ilişkisi vardır?
B) Yaratıcılık doğuştan gelen bir özellik midir?
C) Yaratıcılık hakkında sanatçılar ne diyor?

D) Yaratıcılık herkeste bulunur mu?

Soru 22 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

23) 1. Bahçedeki ham elmaları koparmamalısın.
2.Rafineride ham petrol işleniyor.
3.Ham vücutla ancak bu kadar koşabilirim.
4.Ham adamlarla bu konuyu tartışmam.
Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük, mecaz anlamıyla kullanılmıştır?
A) 1 **B)** 2 **C)** 3 **D)** 4

Soru 23 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

24) Şekerin bir bardak çay içinde erimesini seyre- dercesine eserinin hayata karışmasına şahit olan sanat adamlarına ne mutlu... Piyesini sahnede görmeden, bestesini bir orkestradan dinleyemeden, romanını bastırmadan, resmini duvara astırmadan göçüp giden sanat adamları için ise ne kadar üzücü...
Bu metinde geçen "eserin hayata karışması" sözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Eserdeki konuların günlük hayattan alınması
B) Sanatçının eserinden gelir elde etmesi
C) Sanat eserinin hedef kitlesine ulaşması
D) Eserin her yönüyle eleştirilmesi

Soru 24 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

25) Bütün gece yağmıştı yağmur, önceki geceler olduğu gibi. Bahar, sağanak ve gök gürültülü gelmişti o yıl. Sonra azıcık güneş görünüp bulutlar dağılınca annemden izin koparıp dışarı çıkabilmiştim. Toprağın o güzel nemi, çamuru kaçmadan yetişmeliydim koruya. Sokağın hemen ucundan girilen ağaçlık alan önce bir koru gibi başlar, sonra yamaca doğru iyice dutluk olurdu. Uçurtma uçurtmak için çıktığımız tepenin en üstü ise sanki bu iş için ayrılmış yemyeşil bir düzlüktü.
Bu metnin anlatımıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Gözlem gücünden yararlanılmıştır.
B) Kişisel duygu ve düşünceler dile getirilmiştir.
C) Samimi bir dil kullanılmıştır.
D) Tekrarlara başvurulmuştur.

Soru 25 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

26) I. Zorunlu dediysem, bunlar tatsız değil neşeli ziyaretlerdi, o koca bahçede neler oynardık!
II. Yemek saatlerine bile aldırmadan, hava kararana kadar doyamazdık oyuna.
III. Seksek, çınçan, elimsende, yakan top ve en çok da saklambaç...
IV. "Hadi yemeğe!" diye seslenmekten yorulan zavallı babaannem en sonunda, üzerine yoğurt sürdüğü ekmekleri elimize verirdi.
V. Babaannemin evinin bahçesi, yaptığımız zorunlu ziyaretlerde vazgeçilmez oyun alanımızdı.
VI. Kısacık bir moladan sonra yeniden oyuna koşardık.
Numaralanmış cümlelerle mantık akışına göre anlamlı bir metin oluşturulmak istenirse sıralama aşağıdakilerden hangisi olur?

A) V - II - IV - VI - III - I
B) V - I - III - II - IV - VI
C) II - VI - III - IV - V - I
D) II - III - IV - V - I – VI

Soru 26 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

27) Bizim halılarımızda, kilimlerimizde, heybelerimizde ve benzeri dokuma işlerimizde tatlı, yuvarlak çizgiler yoktur. Kilimlerimizde sürekli rastlanan üçgenler, kareler, beşgenler estetik tasalardan değil tezgâh zoruyla doğmuştur. Çünkü bizim tezgâhlarımızda yuvarlak çizgi dokunamaz. Köylerimizde yapılan dokuma tezgâhları ta Orta Çağ'dan hatta eski çağlardan kalma en ilkel tezgâhlardır.
Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) Dokuma işlerimizde bazı motiflerin bulunmayışının sebebi nedir?
B) Halılarımızda hangi geometrik şekiller vardır?
C) Tarihî olaylar kilimlerimize nasıl yansımıştır?
D) Dokuma tezgâhları ne zamandan beri kullanılıyor?

Soru 27 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

28) Yayınevimizin - - - - kitapları arasında geçmişimizdeki derin bir yaraya parmak basan bu eser var.
Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle farklı bir anlam kazanır?

A) öne çıkan
B) kalbe dokunan
C) göze çarpan
D) dikkat çeken

Soru 28 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

29) (I) Sıcak temmuz güneşi, Ömer Dayı'nın alnındaki terleri çoğaltıyordu. (II) Ömer Dayı, sabahtan beri tarlasında buğday yoluyordu. (III) Elindeki orağa güneş vurdukça ışığı gözlerini kamaştırıyordu. (IV) Arada sırada öfkelenerek doğruluyor, bıkkın bir şekilde geriniyor ve belini kütürdetiyordu.
Bu metinde numaralanmış cümlelerden hangisi öznel bir nitelik taşır?

A)I **B)**II. **C)**III. **D)**IV.

Soru 29 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

30) Çocuğunuzun istediği oyuncağın ya da almak istediğiniz bavulun Çin malı olmama olasılığı çok düşük. Çünkü Çin'den Anadolu'ya uzanan tarihî İpek Yolu'nda, ipek ve baharatın yerini artık çok ucuz olması nedeniyle oyuncaklar, elektronik cihazlar, müzik aletleri ve spor malzemeleri aldı. Türkiye'ye ithal edilen her 100 oyuncak ve bavulun 92'si Çin'den geliyor.

Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?
A) Çin'den çok ürün alınmasının sebebi nedir?
B) Çin'den ithal edilen ürünler kaliteli midir?
C) İpek Yolu ticaret ürünlerinde değişiklik olmuş mudur?
D) Çin'den en çok hangi ürünler ithal edilmektedir?

Soru 30 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

31) Ticarette kâr ve zarar hanesi diye bir terim kullanılır. Bunu bir an için dilimize de uyarlamaya çalışalım. Dilimizde ne gibi kazançlarımız, ne gibi kayıplarımız olduğu araştırılmaya değer. Bu dil yüzyıllar boyunca nasıl örülmüş, çağın şartlarına göre ne gibi dönüşümleri gerçekleştirmiş ve bir ara nasıl çözülmüş, daha sonra kendini nasıl yenilemiş, özleşmiş, tekrar yabancılaşmaya başlamış? "Emgek" kelimesinden "zahmet"e, "eziyet"e ve son olarak "emek"e nasıl dönülmüş? "Takat"tan "dayanma gücü"ne, "başarım"a, ardından "performans"a nasıl geçilmiş?
Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dilimizin gelişim ve değişim süreci
B) Dilimizdeki yabancılaşmanın nedenleri
C) Dilimizin kazanç hanesine yazılan kelimeler
D) Dilimizde karşılığı olmayan kelimeler

Soru 31 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

32) Zaman zaman çevrenizdeki çocukların, kesinlikle sonu gelmeyecekmiş gibi görünen, birbirinden tuhaf sorularına tesadüf etmişsinizdir. Beş altı yaşlarında olan çocukları şöyle bir düşünün, ne çok soru sorarlar çevrelerinde olup bitenleri anlamak için: "Bu ne, niye, ama neden, nasıl, ne zaman?" Sabırla cevap verirsiniz ve tam bittiğini sandığınız anda başa dönerler: "Bu ne, niye vb.?" Çünkü - - - .

Bu metinde boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A) soruların tamamı birbirinin aynısıdır.
B) sorular hayatı ve dünyayı öğrenmelerine yardımcı olur.
C) soru sormak çocuklar için eğlenceli bir uğraştır.
D) çocuklar sorularıyla büyüklerini bıktırırlar.

Soru 32 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

33) Gerçek dostluğun ne olduğunu bilirim, bildiğim için de - - - .

Bu cümlenin "özveri" anlamı taşıması için aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanması gerekir?

A) dostumun beni hiç yargılamadan dinlemesini beklerim.
B) dostlarımın kötü günler yaşamasını hiç istemem.
C) yeri geldiğinde kendi isteklerimden onun için vazgeçerim.
D) "dost" diyebileceğim insanı seçerken uzun süre düşünürüm.

Soru 33 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

34) (I) "Denizineği" olarak bilinen manatiler, genellikle vakitlerini su altındaki bitki örtüsünde otlayarak geçirir. (II) Sıcak kıyıların sığ sularında yaşar. (III) Vücutlarını suyun üzerinde ilerletebilmek için kürek şeklindeki kuyruklarını yukarı, aşağı hareket ettirir. (IV) Hantal görünüşlerine rağmen manatiler, usta yüzücüdür.

Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra "Öyle ki saatte 25 km hızla bile yüzebilir." **cümlesinin getirilmesi en uygundur?**

A) I. **B)** II. **C)** III. **D)** IV.

Soru 34 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	**Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )**	**Kullanılamaz ( )**	**Varsa Önerileriniz**

35) İnsanın yaşamını yönlendiren en büyük güç olmuştur söz ve sözcükler. Yaşam gerçeklerinin ayrımına varmayı, onlara karşı direnmeyi kazandırmış insanoğluna. Bunu şöyle belirtiyor Tolstoy: "Sözcüklere dökülebilen, onlarla biçimlendirilen gerçek; insan yaşamını besleyen, zenginleştirip güzelleştiren en büyük güçtür." İnsanoğlunun yaşamı algılamasında, ona yeni boyutlar kazandırmasında söz ve sözcükler en temel öğe olmuştur.

Bu metinde yazar, ana fikri desteklemek için aşağıdakilerden hangisine başvurmuştur?

A) Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtmeye ve açıklamaya
B) Anlatılanları okuyucunun zihninde canlandırmaya
C) Bir konuyu daha ayrıntılı anlatmak için örneklendirmeye
D) Öne sürdüğü düşünceyi başkalarının görüşleriyle desteklemeye

Soru 35 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

36) (I) Ülkemizde kuşkusuz iyi denemecilerimiz yetişti. (II) Türkçenin bütün tatlarını veren doyumsuz denemeler yazıldı. (III) Buna karşılık öyle zamanlar oldu ki herhangi bir türe dâhil edilemeyen melez yazılar, deneme diye okurun önüne sürüldü. (IV) Kimileri denemenin, içi boş yani fikirsiz ve süslü yazılar olduğunu zannetti. (V) Bu yüzden deneme kitapları, çoğu zaman edebiyat eseri sayılmadı.

Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinden itibaren düşüncenin yönü değişmiştir?

A) **II.** B) **III.** C) **IV.** D) **V.**

Soru 36 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

37) Ben İstanbul şarkılarıyla büyüdüm. Dedem ud çalar, ninem şarkı söylerdi. "Üsküdar'a gider iken aldı da bir yağmur." derdi mesela, ben o yağmurla ıslanırdım. "Gel ey denizin nazlı kızı!" derdi, denizden çıkıp geliveren nazlı bir kız olurdum.

Bu metinde yazarın asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dedesi ve ninesinin sanata ilgi duyduğu
B) Kendisini İstanbul şarkılarıyla bütünleştirdiği
C) Kendisinin, İstanbul şarkılarını sürekli tekrarladığı
D) Dedesi ve ninesinin, İstanbul şarkılarını çok sevdiği

Soru 37 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

38) Dünya medeniyet tarihinin en eski ve gelişmiş medeniyetlerinden biri olan Hititlerin, Anadolu'nun bağrında bıraktığı eserler hâlâ görkemini korumaktadır.

Bu cümleden "Hititler" ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi kesin olarak çıkarılır?

A) Anadolu'ya nereden geldikleri bilinmektedir.
B) Anadolu tarihinin bilinen ilk uygarlığıdır.
C) Anadolu'nun kültürel varlığına katkı sağlamışlardır.
D) Bıraktıkları eserler, dünyadaki uygarlıklar üzerinde belirleyici olmuştur.

Soru 38 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

39) Çocukken etrafımdakilerden en çok duyduğum nasihatleri alt alta sıralasam, listenin başına "Dünyayı görmeli!" sözünü yerleştirirdim herhâlde. "Dünyayı görmeli!" derlerdi, mahallesinden nadiren dışarı çıkanlar. İki sohbet arası üzerlerine suskunluk çöktüğünde böyle söyleme ihtiyacı duyarlardı. Oysa onlar yazları çıkarlardı mahalleden. Ya memleketlerine ya da yazlık evlerine hep aynı şeyleri yapmak üzere giderlerdi.

Bu parçada, sözü edilen insanların eleştirilen yönü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sohbetlerinin genellikle aynı konu etrafında dönmesi
B) Yaşadıkları semti, mahalleyi yeterince tanıyamamaları
C) Söyledikleriyle yaptıkları arasında zıtlık olması
D) Kendilerinden yaşça küçüklere nasihat etmeyi sevmeleri

Soru 39 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

40) Yunus Emre, tasavvuf edebiyatının en büyük şairlerinden biridir. O, insanlara engin bir sevgiyle bağlıdır. Onun insan sevgisinin temelinde Allah sevgisi vardır. Şiirlerinde Allah aşkı ve insan sevgisi konularını duygulu bir şekilde işlemiştir. O; duygu, düşünce ve inanışlarını büyük bir sadelikle şiirleştirmiştir.

Bu metne göre aşağıdaki dörtlüklerden hangisi Yunus Emre'ye ait <u>olamaz?</u>

A) Ne varlığa sevinirim
Ne yokluğa yerinirim
Aşkın ile avunurum
Bana seni gerek seni

B) Bizim yaylanın başına
Can dayanmaz ötüşüne
Serin yaylalar başına
Kuraydım otağı şimdi

C) Gelin tanış olalım
İşi kolay kılalım
Sevelim, sevilelim
Dünya kimseye kalmaz

D) Gökyüzünde İsa ile
Tur Dağı'nda Musa ile
Elimdeki asa ile
Çağırayım Mevla'm seni

Soru 40 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

41) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi karşısında verilen anlama uygun <u>kullanılmamıştır?</u>

	Cümle	Anlam
A)	Elimde eğitim konusuna <u>dokunan</u> bir yazı var.	İlişkin, ilgili olmak, değinmek
B)	Ben bir dostta önce güven ve saygı <u>ararım</u>.	Önem verip istemek
C)	Havanın kararmasıyla caddedeki kalabalık <u>dağılmaya</u> başladı.	Birliği, beraberliği bozulmak
D)	Teklifimi kabul etmeyeceğini daha o gün <u>anlamıştım</u>.	Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek

Soru 41 için görüşüm,

Kullanılabilir ( )	Düzeltildikten Sonra Kullanılabilir ( )	Kullanılamaz ( )	Varsa Önerileriniz

Ek 6. OAÖA-III

Okulu:

8.SINIFLAR OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇME ARACI

(Sevgili öğrenciler, bu test okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan, her biri dört seçenekli 25 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz. Süreniz 30 dakikadır. Başarılar.)

1) İşini üstünkörü yaptığı için istediği sonucu elde edemedi.
Bu cümledeki altı çizili kelimenin anlamını veren sözcük aşağıdakilerin hangisinde vardır?
A) Dans etmeyi bir arkadaşından gelişigüzel öğrendiğini söyledi.
B) Hafta sonu arkadaşlarıyla günübirlik bir gezi planladı.
C) Tatilden önce giderayak bütün işlerini tamamladı.
D) Dar sokaklarda başıboş dolaşır, eski Anadolu evlerini seyrederdi.

2) Kitaplar konusu iştahını kabartıyor Yekta'nın. Konuştukça konuşuyor, adını andığı yazarları benim sevip sevmediğimi soruyor hep. "Kitaplıklarımız birbirinin ikizi desene!" diyor en sonunda.
Bu metinde altı çizili cümleyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
A) Okuma zevklerinin benzerliği
B) Kitaplıklarının aynı şekilde olması
C) Kitap sayılarının yakınlığı
D) Kitap okumayı sevmeleri

3) Picasso her dalından başka bir meyve sarkan büyük bir ressamdı. Öğleye kadar portre; öğleden sonra beş gözlü, dokuz kollu bir insan resmi çizerdi. Ertesi gün çini fırınının başında çalışırdı. Sonraki gün heykel yontardı.
Bu metindeki altı çizili sözle Picasso'nun hangi özelliği vurgulanmaktadır?
A) Alışılmadık resimler çizmesi
B) Dünyaca tanınması
C) Diğer sanatçıları etkilemesi
D) Farklı sanat dallarında eser vermesi

4) Düşünce şüpheyle başlar, kendisine zıt olanlarla gelişir; bu yüzden zıt düşüncelere kulaklarımızı tıkamak, düşünce ufkumuzu yok eder.
Aşağıdakilerden hangisi bu cümleyle anlamca çelişir?
A) Farklı görüşler, düşüncenin olgunlaşmasını sağlar.
B) Düşüncelerine körü körüne bağlananlar yenileşmeye kapalıdırlar.
C) Gelişime açık olmak için sabit fikirlerden sakınmak gerekir.
D) Karşıt görüşler ilerlemenin önündeki en büyük engeldir.

5) Bizde bisikletin bir spor aracı olarak kullanılması, dünyada ilk bisiklet yarışmasının yapılmasından kırk yıl sonra 1910'da başladı; ülkemize bisikleti ilk sokan kişi ise 1880'li yıllarda Amerikalı bir gezgindi.
Bu cümleden aşağıdaki yargılardan hangisi kesin olarak çıkarılır?
A) Dünyada bisiklet ilk kez yarışlarda kullanılmıştır.
B) Bisiklet, spor dışında da kullanılan bir araçtır.
C) Bisikleti dünyaya Amerikalılar tanıtmıştır.
D) Bisiklet sporu günümüzde ilgi gören bir spor dalıdır.

6) (I) Çevremizde birçok ağaç var. (II) Dişbudak, meşe, yalancı akasya, ıhlamur, elma, erik, kiraz bunlardan bazıları. (III) Bu ağaçları özellikle sonbaharda incelemek ilginç olabilir. (IV) Sonbaharda ağaçlar rengârenktir çünkü. (V) Bu renk cümbüşü, doğayı keşfetmesi için insanı kendisine çeker.
Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisi kendisinden önceki cümlenin gerekçesi durumundadır?
A) II. **B)** III. **C)** IV. **D)** V.

7) İnsan kendi memleketinden uzaklaşıp da farklı kültürdeki insanların yaşadığı yerlere gitti mi bilmediği, görmediği şaşılacak olaylarla karşılaşmak, birtakım serüvenler geçirmek ister. Çoğu kez, bunları yapamadığı içindir ki seyahatinden abartıcı, hatta yalancı olarak döner ve yaşadıklarını anlatırken - - -.

Bu metnin sonuna aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

A) bire bin katar.
B) kılı kırk yarar.
C) ayakları yere basmaz.
D) gözüne hiçbir şey görünmez.

8) (I) Yıllarca yaşadığım kasabadan ayrılmak için istasyona geldim. (II) Kasabadan yarım saat uzakta, sık bir ağaçlık arasında kaybolmuş küçük bir istasyon... (III) Neredeyse karşı tepelerde tan atacak. (IV) Bir tren, tiz düdüğüyle karanlığı yırtarak istasyona yanaşıyor.

Bu metinde numaralanmış cümlelerde hikâye unsurlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?

A) I. cümle bir olayı ifade etmektedir.
B) II. cümlede mekân betimlenmektedir.
C) III. cümlede zaman bildirilmektedir.
D) IV. cümlede kişi belirtilmektedir.

9) (I) Yenilenebilen ve ses yalıtımı sağlayan saman balyası en ucuz doğal malzemelerden biridir. (II) Ayrıca saman balyasından yapılan ev, ısı kaybını önlemesi nedeniyle enerji verimliliği sağlıyor. (III) Malzemenin kolay temin edilmesi ve evin kolaylıkla inşa edilmesi de tercih nedenlerinden biri. (IV) Saman balyası evlerle Türkiye yeni yeni tanışıyor. (V) Bu tanışma Buğday Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneğinin, yirmi gönüllüyle 100 m^2 bir ev inşa etmesiyle gerçekleşti. (VI) Amaçları Kuzey Amerika, İngiltere ve İskandinav ülkelerinde kullanılan bu evleri Türkiye'de de yaygınlaştırmak.

Bu metin iki paragrafa bölünmek istenirse ikinci paragraf numaralanmış cümlelerin hangisiyle başlar?

A) III. **B)** IV. **C)** V. **D)** VI.

10) Sanatı tarif edecek olsam "Oyundur." derim ama bir kişiyle oynanan en güç, en belalı, en tatlı, en güzel oyun. Bir oyun ki sahnesi dünyanın her yerindedir. Bir oyun ki sahnesinde her zaman tek kişi; seyircileri arasında gelmiş, geçmiş ve gelecek nesiller bulunmaktadır. Bir oyun ki su ile ekmeğin yanı başında yerini alır.

Bu metinden ''sanat'' ile ilgili aşağıdakilerin hangisi <u>çıkarılamaz</u>?

A) Güzelliği ve faydası kişiden kişiye değişir.
B) Dinleyicisi, izleyicisi tüm insanlıktır.
C) İnsan için temel ihtiyaç maddeleri kadar önemlidir.
D) Hem kendi çağına hem de sonraki çağlara seslenir.

11) "Ara sıra kır kokuları getiren hafif bir rüzgâr esiyordu." cümlesindeki **"kır"** sözcüğünün **eş seslisi** aşağıdakilerin hangisinde kullanılmıştır?

A) Bir kır gezisinde, tesadüfen tanıştık onunla.
B) Kır çiçekleri topladım bu sabah senin için.
C) Ellerini, kırları artan saçları arasında gezdirdi.
D) Oğlum, kırlarda koşup oynamayı çok sevdi.

12) Yaşadığı olumsuzluklara rağmen çevresindeki melek yüzlü, tatlı dilli insanlarla konuşur ve <u>dünyayı tozpembe görürdü</u>.

Altı çizili deyimin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A) Üzücü durumlara bile iyimser gözle bakardı.
B) Güzel konuşmalarıyla etrafındakileri etkilerdi.
C) Yaptığı işe gereğinden fazla yoğunlaşıp çevresiyle ilgilenmezdi.
D) Mutlu ve huzurlu bir yaşam için çabalardı.

13) Numaralandırılmış cümleler, olayların oluş sırasına göre nasıl sıralanmalıdır?

1. Bizler, bir kenarda beklerken çok büyük tüplerle balonların içlerine hava dolduruluyor.
2. Gökyüzü benek benek balonlarla kaplandığında, o sepetlerden birinin içinde bizler de varız.
3. Aynı anda elliden fazla balonun şişmesine, şekillenmesine ve büyümesine tanık oluyoruz.
4. Bakıyoruz aşağıya, yukarıdan bakınca bambaşka görünen dünyaya.
5. Kapadokya'da bir cumartesi sabahı gün ağarmak üzereyken vadideki yüzlerce insan gibi beklemeye başlıyoruz.
6. Her şey tamam olduğunda yolcular onar yirmişer balon sepetlerine doluşuyor.

A) 1, 6, 3, 5, 4, 2 **B)** 5, 1, 3, 6, 2, 4 **C)** 5, 3, 2, 1, 4, 6 **D)** 1, 2, 5, 4, 6, 3

14) Bilim adamları, henüz yaratıcılıkla ilgili genler konusunda konuşmuyor. Bir yaratıcılık geni var mı? Bilmiyoruz. Ama sanatçı aileleri biliyoruz. Onlara bakacak olursak böylesi bir genin varlığına inanmamız gerekiyor.

Yazar, bu metinle aşağıdaki soruların hangisine cevap vermiştir?

A) Yaratıcılıkla bilimin ne gibi bir ilişkisi vardır?
B) Yaratıcılık doğuştan gelen bir özellik midir?
C) Yaratıcılık hakkında sanatçılar ne diyor?
D) Yaratıcılık herkeste bulunur mu?

15) Bütün gece yağmıştı yağmur, önceki geceler olduğu gibi. Bahar, sağanak ve gök gürültülü gelmişti o yıl. Sonra azıcık güneş görünüp bulutlar dağılınca annemden izin koparıp dışarı çıkabilmiştim. Toprağın o güzel nemi, çamuru kaçmadan yetişmeliydim koruya. Sokağın hemen ucundan girilen ağaçlık alan önce bir koru gibi başlar, sonra yamaca doğru iyice dutluk olurdu. Uçurtma uçurtmak için çıktığımız tepenin en üstü ise sanki bu iş için ayrılmış yemyeşil bir düzlüktü.

Bu metnin anlatımıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Gözlem gücünden yararlanılmıştır.
B) Kişisel duygu ve düşünceler dile getirilmiştir.
C) Samimi bir dil kullanılmıştır.
D) Tekrarlara başvurulmuştur.

16) Bizim halılarımızda, kilimlerimizde, heybelerimizde ve benzeri dokuma işlerimizde tatlı, yuvarlak çizgiler yoktur. Kilimlerimizde sürekli rastlanan üçgenler, kareler, beşgenler estetik tasalardan değil tezgâh zoruyla doğmuştur. Çünkü bizim tezgâhlarımızda yuvarlak çizgi dokunamaz. Köylerimizde yapılan dokuma tezgâhları ta Orta Çağ'dan hatta eski çağlardan kalma en ilkel tezgâhlardır.

Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) Dokuma işlerimizde bazı motiflerin bulunmayışının sebebi nedir?
B) Halılarımızda hangi geometrik şekiller vardır?
C) Tarihî olaylar kilimlerimize nasıl yansımıştır?
D) Dokuma tezgâhları ne zamandan beri kullanılıyor?

(I) Sıcak temmuz güneşi, Ömer Dayı'nın alnındaki terleri çoğaltıyordu. (II) Ömer Dayı, sabahtan beri tarlasında buğday yoluyordu. (III) Elindeki orağa güneş vurdukça ışığı gözlerini kamaştırıyordu. (IV) Arada sırada öfkelenerek doğruluyor, bıkkın bir şekilde geriniyor ve belini kütürdetiyordu.

17) Bu metinde numaralanmış cümlelerden hangisi öznel bir nitelik taşır?

A) I **B)** II. **C)** III. **D)** IV.

18) Çocuğunuzun istediği oyuncağın ya da almak istediğiniz bavulun Çin malı olmama olasılığı çok düşük. Çünkü Çin'den Anadolu'ya uzanan tarihî İpek Yolu'nda, ipek ve baharatın yerini artık çok ucuz olması nedeniyle oyuncaklar, elektronik cihazlar, müzik aletleri ve spor malzemeleri aldı. Türkiye'ye ithal edilen her 100 oyuncak ve bavulun 92'si Çin'den geliyor.

Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) Çin'den çok ürün alınmasının sebebi nedir?
B) Çin'den ithal edilen ürünler kaliteli midir?
C) İpek Yolu ticaret ürünlerinde değişiklik olmuş mudur?
D) Çin'den en çok hangi ürünler ithal edilmektedir?

19) Zaman zaman çevrenizdeki çocukların, kesinlikle sonu gelmeyecekmiş gibi görünen, birbirinden tuhaf sorularına tesadüf etmişsinizdir. Beş altı yaşlarında olan çocukları şöyle bir düşünün, ne çok soru sorarlar çevrelerinde olup bitenleri anlamak için: "Bu ne, niye, ama neden, nasıl, ne zaman?" Sabırla cevap verirsiniz ve tam bittiğini sandığınız anda başa dönerler: "Bu ne, niye vb.?" Çünkü - -.

Bu metinde boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A) soruların tamamı birbirinin aynısıdır.
B) sorular hayatı ve dünyayı öğrenmelerine yardımcı olur.
C) soru sormak çocuklar için eğlenceli bir uğraştır.
D) çocuklar sorularıyla büyüklerini bıktırırlar.

20) İnsanın yaşamını yönlendiren en büyük güç olmuştur söz ve sözcükler. Yaşam gerçeklerinin ayrımına varmayı, onlara karşı direnmeyi kazandırmış insanoğluna. Bunu şöyle belirtiyor Tolstoy: "Sözcüklere dökülebilen, onlarla biçimlendirilen gerçek; insan yaşamını besleyen, zenginleştirip güzelleştiren en büyük güçtür." İnsanoğlunun yaşamı algılamasında, ona yeni boyutlar kazandırmasında söz ve sözcükler en temel öge olmuştur.

Bu metinde yazar, ana fikri desteklemek için aşağıdakilerden hangisine başvurmuştur?

A) Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtmeye ve açıklamaya
B) Anlatılanları okuyucunun zihninde canlandırmaya
C) Bir konuyu daha ayrıntılı anlatmak için örneklendirmeye
D) Öne sürdüğü düşünceyi başkalarının görüşleriyle desteklemeye

(I) Ülkemizde kuşkusuz iyi denemecilerimiz yetişti. (II) Türkçenin bütün tatlarını veren doyumsuz denemeler yazıldı. (III) Buna karşılık öyle zamanlar oldu ki herhangi bir türe dâhil edilemeyen melez yazılar, deneme diye okurun önüne sürüldü. (IV) Kimileri denemenin, içi boş yani fikirsiz ve süslü yazılar olduğunu zannetti. (V) Bu yüzden deneme kitapları, çoğu zaman edebiyat eseri sayılmadı.

21) Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinden itibaren düşüncenin yönü değişmiştir?

A) II. **B)** III. **C)** IV. **D)** V.

22) Ben İstanbul şarkılarıyla büyüdüm. Dedem ud çalar, ninem şarkı söylerdi. "Üsküdar'a gider iken aldı da bir yağmur." derdi mesela, ben o yağmurla ıslanırdım. "Gel ey denizin nazlı kızı!" derdi, denizden çıkıp geliveren nazlı bir kız olurdum.

Bu metinde yazarın asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dedesi ve ninesinin sanata ilgi duyduğu
B) Kendisini İstanbul şarkılarıyla bütünleştirdiği
C) Kendisinin, İstanbul şarkılarını sürekli tekrarladığı
D) Dedesi ve ninesinin, İstanbul şarkılarını çok sevdiği

23) Dünya medeniyet tarihinin en eski ve gelişmiş medeniyetlerinden biri olan Hititlerin, Anadolu'nun bağrında bıraktığı eserler hâlâ görkemini korumaktadır.

Bu cümleden "Hititler" ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi *kesin* olarak çıkarılır?

A) Anadolu'ya nereden geldikleri bilinmektedir.
B) Anadolu tarihinin bilinen ilk uygarlığıdır.
C) Anadolu'nun kültürel varlığına katkı sağlamışlardır.
D) Bıraktıkları eserler, dünyadaki uygarlıklar üzerinde belirleyici olmuştur.

24) Çocukken etrafımdakilerden en çok duyduğum nasihatleri alt alta sıralasam, listenin başına "Dünyayı görmeli!" sözünü yerleştirirdim herhâlde. "Dünyayı görmeli!" derlerdi, mahallesinden nadiren dışarı çıkanlar. İki sohbet arası üzerlerine suskunluk çöktüğünde böyle söyleme ihtiyacı duyarlardı. Oysa onlar yazları çıkarlardı mahalleden. Ya memleketlerine ya da yazlık evlerine hep aynı şeyleri yapmak üzere giderlerdi.

Bu parçada, sözü edilen insanların eleştirilen yönü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sohbetlerinin genellikle aynı konu etrafında dönmesi
B) Yaşadıkları semti, mahalleyi yeterince tanıyamamaları
C) Söyledikleriyle yaptıkları arasında zıtlık olması
D) Kendilerinden yaşça küçüklere nasihat etmeyi sevmeleri

25) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi karşısında verilen anlama uygun kullanılmamıştır?

	Cümle	Anlam
A)	Elimde eğitim konusuna dokunan bir yazı var.	İlişkin, ilgili olmak, değinmek
B)	Ben bir dostta önce güven ve saygı ararım.	Önem verip istemek
C)	Havanın kararmasıyla caddedeki kalabalık dağılmaya başladı.	Birliği, beraberliği bozulmak
D)	Teklifimi kabul etmeyeceğini daha o gün anlamıştım.	Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek

Ek 7. OAÖA-IV

Okulu:

12. SINIFLAR OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇME ARACI

(Sevgili öğrenciler, bu test okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan, her biri beş seçenekli 25 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz. Süreniz 30 dakikadır. Başarılar.)

1) Son yirmi yılda akıllı teknolojik cihazların --- tasarımları ile ilgi çekici --- stratejileri, bu cihazların bir önceki sürümlerinin değerini kaybetmesine ve çöp --- için potansiyel atık hâline gelmesine neden olmaktadır.
Bu cümlede boş bırakılan yerlere, düşüncenin akışına göre, aşağıdakilerden hangisi sırasıyla getirilmelidir?
A) gösterişli - pazarlama - alanları
B) güzel - piyasa - bölgeleri
C) uygun - reklam - tesisleri
D) resmî - tanıtım - kutuları
E) sevimli - satış – merkezleri

2) Şair, geleneğin sürüp giden hazır düşünme kalıplarını parçaladığı zaman gerçek parıltıyı, yani iyi şiiri elde edebilir.
Bu cümleyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
A) Şiir alanında sağlam bir yer edinebilmenin ön şartı, kendini geliştirmektir.
B) Bir şair için nitelikli ürünler ortaya koymanın yolu, alışılmışın dışına çıkmaktır.
C) Şiirde sesini duyurmak isteyen bir genç sanatçı, kendinden öncekileri aşmalıdır.
D) İyi şair olmanın yolu, başkalarını besleyecek kaynaklar ortaya koymaktır.
E) Şiirde yerleşik olan anlayışları yıkmak, genç sanatçılar için zordur.

3) Klasik eserleri okumaya en çok, kendi yazdıklarımı tekrar ettiğimi hissettiğim zamanlarda ihtiyaç duyarım.
Aşağıdakilerden hangisi bu cümleye anlamca en yakındır?
A) Kimi eserlerin her dönemde okunurluğunu sürdürdüğü bilinir.
B) Bir yazarın, okuduklarından etkilenmeden yazması mümkün değildir.
C) Her eser, başka metinlerden alınan parçalarla renklenen bir tablodur.
D) Yazar, benzer ürünler ortaya koymaktan kaçınmak istiyorsa yazdıklarını ara sıra gözden geçirmelidir.
E) Çağını aşmış eserleri okuma, yaratıcılığı besleyen bir etkinliktir.

4) (I) Dizüstü bilgisayar ekranları çaprazlama, bir köşeden ters köşeye genellikle 12 ile 20 inç arasında boyutlara sahiptir. (II) Büyük ekranların çözünürlükleri daha yüksek olduğundan görüntü daha keskin olur. (III) Büyük ekranlar daha çok yer kaplar, daha ağır olur ve pil ömrünü kısaltır. (IV) Dizüstü bilgisayar; film izlemek, oyun oynamak veya video izlemek için kullanılır. (V) Temel işlemler için kullanacak veya sıkça yanınızda taşıyacaksanız daha küçük ve hafif bir ekran tercih etmelisiniz.
Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde **hem bir karşılaştırma hem de öneri** söz konusudur?
A) V. **B)** IV. **C)** III. **D)** II. **E)** I.

5) İçtenlikle yaşama sevinci içinde olan, güler yüzlü Anadolu insanı günlük hayatını, sevincini, hasretini türkü yapar kendisine. Kimsenin bilmesini istemediği inancı, sevdası; gönlünde buram buram tüten umudu... Hepsi türkülerin görünmez heybesinde taşınır.
Bu parçadaki altı çizili sözle türkülerle ilgili olarak anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
A) Halkın sırlarını ve yaşadıklarını saklaması
B) Güncel sosyal olaylara tanıklık etmesi
C) Gelenek ve görenekleri günümüze aktarıp koruması
D) Halkın duygu ve düşüncelerinden beslenmesi
E) Dilden dile gönülden gönüle dolaşması

6) Bir gazeteci, söyleşi yaptığı kişinin rahatsız olabileceği bir soruyu, kendisiyle soru arasına mesafe koyarak üçüncü kişilerin ağzından sormalıdır.

Aşağıdakilerden hangisi bu ilkeye dikkat edilerek hazırlanmış bir sorudur?

A) Çok önemli iki ödül almasına rağmen son romanınızın çok satılmamasının nedeni ne olabilir?
B) Bazı eleştirmenler son romanınızın bazı bölümlerinin bir Alman yazarın romanından alındığını iddia ediyor, bu konuda ne düşünüyorsunuz?
C) Eserlerinizde soyut konuları ele alışınızın okuyucuyu yorduğunu düşünmüyor musunuz?
D) Bazı yazarlarımızın dediği gibi "Keşke yayımlamasaydım!" diye düşündüğünüz yazılarınız oldu mu?
E) Eserlerinizde aynı konuyu işleyip durmaktan kurtulamamanızı neye bağlıyorsunuz?

7) Tarihi XVIII. yüzyıla kadar uzanan ve UNESCO tarafından Dünya Kültür Mirası Listesi'ne alınan Safranbolu Evleri, Türk mimarisinin önemli örneklerindendir.

Bu cümleden **kesin olarak çıkarılabilecek yargı** aşağıdakilerden hangisidir?

A) Safranbolu, Türk mimarisinin en önemli örneklerine ev sahipliği yapmaktadır.
B) Safranbolu Evleri, Dünya Kültür Mirası Listesi'ne yeni dâhil edilen mimari yapılar arasında yer almaktadır.
C) UNESCO, tarihî Türk mimarisine her geçen gün daha fazla ilgi göstermektedir.
D) Safranbolu Evleri'nin geçmişi birkaç yüzyıl öncesine kadar uzanmaktadır.
E) UNESCO, geleneksel Türk mimarisini araştırmak için önemli projeleri desteklemektedir.

8) Şiir, yalnızca acıları, yoksunlukları, mutsuzlukları dile getirmemelidir.

Bu sözler aşağıdakilerden hangisiyle <u>sürdürülemez</u>?

A) Gerçekte de sevinçle hüzün, ölümle yaşam yan yana karşımıza çıkmaz mı?
B) Türk halk müziğinde uzun havalardan sonra oyun havalarına geçilmez mi?
C) Okuyucunun şiirden alacağı hazzı sınırlamaya gerek var mı?
D) Günümüzde insan yaşamının trajik yönlerini yansıtan eserler de ilgi çekmiyor mu?
E) Şiir okuyucusunu karamsarlığa itmenin bir anlamı var mı?

9) Kendisini yazdıracak olan şeyi bulduktan sonra iç içe geçen iki sorun yaşıyorum. Birincisi öykünün ilk cümlesi, diğeri bu öyküyü kim anlatacak? Yazar mı, tanık olan mı, yaşayan mı? Genellikle birinci tekil kişi ağzından anlatmayı tercih ediyorum. Yazdıklarıma asla acımıyorum. Bu yüzden bir öykü için yüzlerce sayfa yazsam da geriye pek az sayfa kalıyor. Benim için öykünün başlangıcını yazmak bir işkence, sonunu yazmak ise gerçek bir haz. Galiba sondaki hazzı yaşamak için baştaki işkenceye katlanıyorum.

Bu parçada kendisinden böyle söz eden bir yazar için aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Üslup konusunda hassas davranmaktadır.
B) Yazdıklarına karşı eleştirel bakabilmektedir.
C) Bireysel konulara ağırlık vermektedir.
D) Anlatıcı kimliğini önemsemektedir.
E) Amacına ulaşma yolunda sıkıntılara katlanmaktadır.

10) (I) Kehribar, bir ağacın milyonlarca yılda oluşan reçinesidir.
(II) Sadece iki ülkede olduğunu bildiğimiz ve ileriki yıllarda artık kalmayacağını düşündüğümüz bu malzemenin yurt dışına çıkarılması yasak.
(III) Bu pahalı reçinenin; sarılık, guatr ve stres başta olmak üzere çoğu hastalığa ciddi faydası vardır.
(IV) Bu nedenle doktorların guatr hastalarına kehribar kolyesi tavsiye ettiği bilinir.
(V) Bu kadar uzun sürede oluştuğu için fiyatı oldukça yüksektir.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturması için hangilerinin birbiriyle yer değiştirmesi gerekir?

A) I. ile III. **B)** II. ile III. **C)** II. ile IV. **D)** II. ile V. **E)** III. ile IV.

11) Hiç kimse yalancı veya sahtekâr olmak istemez. Fakat başkalarıyla iletişimimizde, içimizden geçenleri olduğu gibi açıkça söylersek iç dünyamızın reddedilme tehlikesini de göze almışız demektir. Herkes, her yerde ve her zaman bu riski göze alamaz. Onun için çoğu kez maskelerimizin arkasına sığınıp bir korunma davranışı içine gireriz. Bunu öylesine sık yaparız ki bu göstermelik davranışımız bizim artık ikinci doğamız olur.

Bu parçadan aşağıdakilerin hangisine <u>ulaşılamaz</u>?

A) Bizim dışımızdaki insanların gerçek düşüncelerimizi bilmesini istemeyiz.
B) İç dünyamızı, farklı davranışlarla başkalarından saklamaya çalışırız.
C) Başkalarına baskı uygulayarak eleştirilmekten kurtulacağımızı sanırız.
D) Eksik ve noksanlarımızın başkaları tarafından bilinmesinden hoşlanmayız.
E) Dışlanmaktan korktuğumuz için olduğumuzdan farklı görünmeye çalışırız.

12) (I) Barnum Müzesi'ndeki öykülerin zengin bir hayal gücü, dünyaya epey farklı bakan bir göz ve keskin bir zekâyla yazıldıkları aşikâr. (II) Ancak öykülerin esas ayırıcı özelliği; hayal, düş ve gerçeklik arasındaki o kalın ve tozlu perdeleri kaldırıp yerine ince birer tül çekmelerinde. (III) Bu bakımdan Barnum Müzesi'ni kütüphanelerinizdeki Borges ve Poe külliyatının yanına yerleştirmek yerinde olacaktır. (IV) Hem Poe, Eureka'nın başında "Bu kitabı düşlerin tek gerçeklik olduğuna inananlara adıyorum." demiyor muydu? (V) Sahiden soruyorum o zaman, nedir bu gerçek?

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra, düşüncenin akışına göre, "Nitekim bu yazarlar rüya ile gerçek arasındaki sınırda gezinir dururlar." **cümlesi getirilebilir?**

A) I. **B)** II. **C)** III. **D)** IV. **E)** V.

13) Hem roman hem de öykü yazan Truman Capote da öyküye farklı bir rol biçenlerdendir. Capote özellikle kısa öykünün yazar için bir tür parmak jimnastiği olarak değerlendirilmesine itiraz eder.

Capote'nun kısa öyküyle ilgili olarak karşı çıktığı durum aşağıdakilerden hangisidir?

A) Roman ile eş değer tutulması
B) Kolayca yazıldığının düşünülmesi
C) Hacimsiz olarak kabul edilmesi
D) Anlatımın yavan olarak görülmesi
E) Okur kitlesinin farklı gösterilmesi

14) (I) Hikâye etme ve masal anlatma, Doğu kültüründe önemli bir yere sahiptir. (II) Yakın Doğu ve Orta Doğu ülkelerinin halk edebiyatları; efsane, hikâye ve masallarının çokluğuyla bunu ispatlar. (III) Bunların derlenmesiyle oluşturulmuş kitaplar da birçok ailenin kütüphanesinde bulunur. (IV) Olağanüstü ögelerin, hikâyelerde önemli bir yer tuttuğu inkâr edilemez. (V) Ama Türkler, Orta Asya bozkırlarında yaşadıklarını hikâye, masal ve efsane olarak İslam dünyasına taşımıştır. (VI) İşte bu nedenle Türk edebiyatında hikâyenin, başlangıçtan itibaren daha "gerçekçi" bir söyleyiş kazandığı görülür.

Bu parça iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?

A) II. **B)** III. **C)** IV. **D)** V. **E)** VI.

15) (I) Türkiye'nin konut mimarisine yönelik farkındalığı 1970'lerde kurumsallaşmaya başladı. (II) 1973 yılında çıkarılan Eski Eserler Kanunu ile cami, kervansaray, hamam gibi yapıların yanı sıra yöresel konutlar ve kentsel sit alanları da koruma altına alındı. (III) Ardından 1976 yılında, eski evlerin korunması için Türkiye Tarihî Evleri Koruma Derneği kuruldu. (IV) Derneğin amacı, tarihî evlerin ortak bir kültürel mirasın parçası olduğunu halka göstermekti. (V) Evlerin bakımına katkı sağlamak adına ev sahiplerine yardımda bulunmak da derneğin öncelikleri arasındaydı. (VI) Türkiye Tarihî Evleri Koruma Derneği için son derece anlamlı bir logo tasarlandı. (VII) Osmanlı Dönemine ait tipik ahşap bir evin kolonlarla desteklenmiş üst katının silüeti logoda yer almaktaydı.

Bu parça iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?

A) II **B)** III **C)** IV **D)** V **E)** VI

16) Yaşı ilerledikçe insan çocukluğunun bahçelerini nerede arar? Belleğimiz bizi ninnilere, saklambaç oyunlarına, uçurtmaların iplerine nasıl götürür? Nasıl canlanır çocukluktaki eski çarşılar, panayır yerleri, bayram sabahları? Bizi bir yerlerde bekler mi buğday başakları arasına yuvasını yapan tarla kuşu? Yoksa büyüdüğümüz için ödediğimiz bedel kaybetmek midir doğduğumuz evi, sokağı, köyü? Yitirdiysek eğer nasıl yaşatmalı onları anılardan çıkarıp?

Bu parçada;

I. sitem,
II. hüzün,
III. özlem

duygularından hangileri belirgindir?

A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** I ve II
D) I ve III **E)** II ve III

17) Özellikle ilgi duyduğum için sinema konusu üzerine çok düşünürüm. Bana göre, birisi bir ürün ortaya koyuyorsa ilk koşul ürünün teknik açıdan başarılı olmasıdır. Ancak ondan sonra ürünün sanat açısından iyi mi, kötü mü olduğu tartışılabilir.

Bu parçadaki düşünceye en yakın görüş aşağıdakilerden hangisinde vardır?

A) Yayımlanan romanlardan zaman ayırabildiklerimi ilk on sayfasına kadar okuyor, onları üç ana özellik olan dil, anlatım ve zaman bakımından değerlendiriyorum. Olmamışsa devamını okuma gereği duymuyorum.
B) Her kuşak, edebiyatı biraz daha çağdaşlaştırmıştır. Çünkü dünya değişirken edebiyat da değişir. Buna ayak uydurabilmek gerekir.
C) Bir dönemin sanatçıları güçlüyse oluşturdukları ürünler de yankı uyandırır, eleştirmenlerin süzgecinden geçerek edebiyat tarihindeki yerlerini alırlar.
D) Yazmaktan başka hiçbir şey düşünmedim ve kendimi geliştirmekten başka bir amacım olmadı hiç. Bu kadar çok ödül almamı buna borçluyum.
E) Yazmaya yeni başlayan bir insanın, beğendiği sanatçılara kurgu bakımından öykünmesi çok doğaldır. Önemli olan, yazdıklarının içerik bakımından yenilikler taşımasıdır.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde klasiklerle ilgili farklı bir düşünce dile getirilmiştir?

A) Söyledikleri, hiçbir dönemde tüketilmez.
B) Okurların dünyasında özgün ve değişmeyen bir yeri vardır.
C) İnsan, yaşamının her döneminde onlarda kendini bulur.
D) Anlaşılıp kavranabilmesi özel bir çaba, özel bir okurluk donanımı gerektirir.
E) Onları okumaktan alınan haz hiçbir zaman azalmaz.

19) (I) Mario Giordano'nun Deney adlı romanı ilk kez dilimize çevrilmesine karşın sinemaseverler bu isme yabancı değil. (II) Deney önce Das Experiment, ardından da The Experiment adlarıyla iki kez sinemaya uyarlanmıştı. (III) Bu uyarlamalar, romanı kadar başarılı değilse de ilki Alman, ikincisi Amerikan yapımı olan her iki film de seyircilerin ilgisini çekmişti. (IV) Doğrusunu söylemek gerekirse hikâyesi o kadar etkileyici ve sinemaya uyarlamaya o kadar elverişli ki bu filmlerin ilgi çekmemesi için yönetmenlerin özel bir beceriksizlik göstermeleri gerekliydi. (V) Çünkü Deney otorite ve güç arasındaki ilişkiyi, iktidarın doğasını ve büyüsünü, hapishanenin işlevini, sonuç olarak da insanın karanlık yanlarını sorgulayan bir roman.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde **hem olumlu hem de olumsuz bir eleştiri** söz konusudur?

A) I **B)** II **C)** III **D)** IV **E)** V

20) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde verilen durum, "içi içine sığmamak" deyimiyle <u>uyuşmamaktadır?</u>

A) Çocuk, babasının elindeki oyuncağı görünce avuçlarını birbirine vura vura ona koştu.
B) Yerinde duramıyor, ne zaman gelecekler diye gözlerini saatten bir an olsun ayıramıyordu.
C) Okullar kapandıktan sonra ailesiyle geziye çıkacağı günü iple çekiyordu.
D) Uzun bir süredir amirine söylemek isteyip de söyleyemedikleri için fırsat kolluyordu.
E) Kalabalığın içinde gözleri ona ilişince kalbi yerinden çıkacak gibi atmaya başladı.

21) (I) Tanpınar'ın yarım kalmış son romanı Ay'daki Kadın bir rüyadan uyanışla başlar ve içinde "rüya" sözcüğünün geçtiği bir cümleyle yarıda kalır. (II) Kitapta en çok yinelenen sözcüktür rüya; roman da adını, edebiyatımızda benzeri az bulunur bir mizahla kurulmuş eşsiz bir rüyadan alır. (III) Tanpınar'ın roman ve şiirlerini yakından tanıyanlar için Ay'daki Kadın'ın baştan aşağı bir rüya dili ve atmosferiyle kurulduğunu söylemek de şaşırtıcı olmayacaktır. (IV) Ay'daki Kadın, daha ilk sayfasından anlaşılacağı gibi okuyucuyu Tanpınar'ın o bilinen dünyasının hazlarına hemen götüren bir roman. (V) Öte yandan, tamamlanmamış kitabın dünyası, çok belirgin düzeltmeleriyle Tanpınar'ın kimi romancı sırlarını ve kararsızlıklarını açığa vuran bir dünya.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde kişisel düşünceye yer <u>verilmemiştir?</u>

A) I. **B)** II. **C)** III. **D)** IV. **E)** V.

22) 1769'da Nicholas Cugnot adında bir Fransız askeri tarafından karada yol alan ilk mekanik taşıt yapılıncaya kadar kara taşımacılığı; katır, at gibi hayvanlar tarafından çekilen arabalarla sağlanıyordu.

Bu cümleden <u>kesin</u> olarak çıkarılabilecek yargı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Karada yol alan ilk mekanik taşıt askerî amaçlarla üretilmiştir.
B) Mekanik taşıtlar, hayvan taşımacılığını sona erdirmiştir.
C) Hayvan gücüyle çekilen kara araçları çok uzun süre kullanılmıştır.
D) Mekanik taşıtlar, XVIII. yüzyılda yalnızca Fransa'da kullanılmıştır.
E) Profesyonel taşımacılık faaliyetleri, XVIII. yüzyılda Fransa'da başlamıştır.

23) Uçsuz bucaksız bir dünyadır edebiyat. Ne kadar çok örnek incelersek inceleyelim yine de yaptığımız, okyanusta bir damla gibidir. Nicelik ve nitelik bakımından sonsuz sayıda biricik eserle bezenmiştir bu uzay. Bunun için, Türk edebiyatındaki birkaç şiire veya romana bakarak bu edebiyata ilişkin kapsamlı saptamalar yapmak mümkün değildir.

Bu sözleri söyleyen bir yazardan aşağıdakilerin hangisini yapması beklenebilir?

A) Etkilendikleri eserleri ölçüt alarak sanatçıları değerlendirmesi
B) Halit Ziya'nın romanlarından hareketle Türk romanını tarihsel açıdan ele alması
C) Aşk kavramının Türk şiirindeki yerini, İslamiyet'ten önceki dönemden günümüze değin bütünüyle incelemesi
D) Batı etkisindeki Türk edebiyatını Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden başlatarak incelemesi
E) "Şiirimizde vatan" konulu çalışmasını, Namık Kemal'in bütün şiirlerini inceleyerek oluşturması

24) (I) Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın 1940'ta yayımladığı, ikinci şiir kitabı olan Çocuk ve Allah okurla yeniden buluşuyor. (II) Türk şiirinin dil ve yapı bütünlüğü bakımından en sağlam yapıtlarından biri. (III) Bin yıllık Türk şiirinin yüzyılımızdaki son halkası olarak varlığını koruyor. (IV) Şair; kitapta, insanın evrendeki yerini, doğanın görkemi karşısındaki sarsılış ve duyuşlarını dile getiriyor. (V) Bunları çocuklara özgü bir düş gücüyle yansıtıyor.

Bir şair ve yapıtından söz edilen bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi <u>yanlıştır?</u>

A) I. cümlede, anlatılan kitabın daha önce de basıldığından söz edilmiştir.
B) II. cümlede, şiirlerin benzerlerinden ayrılan yönlerine değinilmiştir.
C) III. cümlede, şiirleri güzel ve etkileyici kılan etkenler üzerinde durulmuştur.
D) IV. cümlede, işlenen temalara değinilmiştir.
E) V. cümlede, şiirlerin nasıl bir bakış açısıyla oluşturulduğu belirtilmiştir.

25) Genelde mistik Doğu'nun, özelde Türk edebiyatının en büyük mutasavvıflarından biridir Mevlana. Halk ve Hak âşığı olan Mevlana, kişisel gelişim serüvenini "Hamdım, piştim, yandım." ifadesiyle özetler.

Mevlana bu sözleriyle aşağıdakilerden hangisini anlatmak istemiştir?

A) Bu dünyanın geçici olduğunu
B) Her insanın kendine özgü bir serüveninin olduğunu
C) Olgunluğun aşamalar sonucu gerçekleştiğini
D) İnsan ruhunun mükemmelleşmek zorunda olduğunu
E) Hiçbir gelişmenin sebepsiz olmayacağını

Ek 8. Katılımcı Bilgi Çizelgesi

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ ÇİZELGESİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda sizden işitme engelli öğrencinize ilişkin bazı bilgiler istenmektedir. Maddeleri dikkatli bir biçimde okuyarak öğrencinizin özelliklerine en uygun seçeneği bulup (X) simgesi ile işaretleyiniz veya uygun bilgiyi yazarak doldurunuz. Lütfen hiçbir maddeyi atlamayınız veya boş bırakmayınız. Seçenekli olan maddelerde seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz.

Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Hülya AĞIN HAYKIR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

A. Formu dolduran kişi ile ilgili bilgiler.

1. Çalıştığı kurum/okul:
2. Formun doldurulduğu tarih: …. /…. / 2018

B. Öğrenci ile ilgili bilgiler

1. Öğrencinizin anadili nedir? **ANA DİL (BİRİNCİ DİL) :** Kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla **ilk edindiği**, en iyi kullandığı, kendisi ile toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir. Anadil doğumdan **4-5 yaşlarına** kadar edinilen dildir. **Lütfen öğrencinizin/çocuğunuzun anadilini (X) simgesi ile işaretleyiniz.** ( ) Sadece Türk İşaret Dili ( ) Sadece Türkçe Sözel İşitsel Dil
2. Sınıfı: …….....
3. Okulu: ……..
4. Okulunun veya sınıfının türü: ( ) İşitme Engelliler İlkokulu ( ) İşitme Engelliler Ortaokulu

( ) Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler Meslek Lisesi) ( ) Özel Eğitim Sınıfı ( ) Kaynaştırma Sınıfı
5. İşitme kaybının derecesi: ( ) Çok hafif derecede (27-40 dBHL arası) ( ) Hafif derecede (41-55 dBHL arası) ( ) Orta derecede (56-70 dBHL arası) ( ) İleri derecede (71-90dBHL arası) ( ) Çok ileri derecede (91 ve üstü dBHL arası)
6. İşitme cihazı var mı? ( ) Evet ( ) Hayır
7. Koklear İmplant var mı? ( ) Evet ( ) Hayır

BİTTİ

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İşiten Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:24-Kas-2020 12:12AM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	:1455402812
Sayfa Sayısı	:108
Sözcük Sayısı	:25639
Karakter Sayısı	:181076
Benzerlik Oranı	:%10
Savunma Tarihi	:07/12/2020

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

Öğrencinin Adı Soyadı: Hülya AĞIN HAYKIR

Tarih: 24/11/2020

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:Hülya AĞIN HAYKIR**

E-Posta Adresi **: hagin85@gmail.com**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Türkçe Öğretmeni	Bünyan Büyükbürüngüz İlköğretim Okulu/ Kayseri	2007-2010
Türkçe Öğretmeni	Keşan Cumhuriyet İlköğretim Okulu/ Edirne	2010-2011
Türkçe Öğretmeni	30 Ağustos Ortaokulu /Ankara	2011-2015
Görevlendirme	MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü / Ankara	2015-2017
Görevlendirme	MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü/ Ankara	Şubat-Haziran 2017
Türkçe Öğretmeni	30 Ağustos Ortaokulu /Ankara	Temmuz 2017-Mart 2018
Görevlendirme	MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü / Ankara	Mart 2018-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri	Ahi Evran Üniversitesi	2012
Ön Lisans	Adalet	Açıköğretim Fakültesi	2019
Doktora	Türkçe Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2013-

Yayınlar:

- AĞIN HAYKIR, Hülya ve TAŞDEMİR, Mehmet. (2012). İlköğretim 6., 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. (24-26 Mayıs 2012).
- Taşdemir, Mehmet, Hülya Ağın Haykır (2013). Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Qafqaz University,* 1(1), 82-92., doi: Uot 373.1.013
- AĞIN HAYKIR, Hülya. (2014). Ölümsüzlük Gezegeni'nin İletisi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 409, ss.49-50.
- AĞIN HAYKIR, Hülya. (2015). Yaratıcı Yazma Teknikleri Kullanılarak Yazılan Kompozisyonların Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Katkısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, ss. 1349-1373.