



**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN
OKUMA HATALARININ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi
Elif Yağmur TOPAKTAŖ

Eskişehir 2022

**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN
OKUMA HATALARININ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Elif Yağmur TOPAKTAŖ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
İŖitme Engelliler Eğitim Programı
Prof. Dr. Halise Pelin KARASU

EskiŖehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN OKUMA HATALARININ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Elif Yağmur TOPAKTAŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2022

Danışman: Prof. Dr. Halise Pelin KARASU

Bu araştırmanın temel amacı, kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanıcısı 3-8. sınıf öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının betimlemesi, okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımalarının ve öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Araştırmaya Kayseri ve Tekirdağ illerinde kaynaştırma ortamındaki 3-8. sınıflara devam eden koklear implant kullanıcısı 15 öğrenci, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Öğrenci Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Formel Olmayan Okuma Envanterinde yer alan öyküler, öykülerin okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları, Hata Analizi Formu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırma verileri, betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerine ilişkin bilgiyi kullanabildikleri, öğretimsel okuma düzeyinde normal işiten akranlarına benzer olarak yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hataları yaptıkları, hata sayısının okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yansımadağı, ancak anlam değıştiren hataların okuduğunu anlamayı etkilediğı görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme, okuduğunu anlatma ve soru cevap ilişkilerine yönelik destek eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Koklear implant, Okuma hataları, Okuduğunu anlama becerileri, Formel Olmayan Okuma Envanteri, Kaynaştırma/Bütünleştirme.

ABSTRACT

EXAMINATION OF READING MISCUES AND READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH COCHLEAR IMPLANTS IN THE INCLUSION

Elif Yağmur TOPAKTAŞ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2022

Advisor: Prof. Dr. Halise Pelin KARASU

The main purpose of this research is to evaluate the reading miscues and reading comprehension skills of cochlear implant users in the inclusion of 3-8th grade students. In the research, a descriptive model was used in order to describe the reading miscues of students with cochlear implants, the reflection of reading miscues on reading comprehension, and the opinion of teachers on students' reading performance. The research was carried out with cochlear implant users in the 3-8th grades in the inclusion environment in the provinces of Kayseri and Tekirdağ. 15 students with cochlear implants, their class teachers and Turkish teachers were the participants of this research. As a data collection tool in the research; The Student Information Form, The Teacher Interview Form, The stories in the Informal Reading Inventory, The forms of retelling and answering the questions about read stories, The Miscue Analysis Form and The Reading Comprehension Assessment Tool were used. Research data were analyzed descriptively. As a result of the research, it was found that students with cochlear implants were able to use the knowledge of the language clue systems, they made reading miscues in the types of substitution, omissions, addition/insertion, repeated miscue and complicated miscue similar to their peers with normal hearing at the instructional reading level, the number of miscue was not reflected in their reading comprehension and answering questions scores. It was seen that the meaning-changing miscue, rather than the number of miscue, reflected reading comprehension. Based on the research findings, it can be said that students with cochlear implants in the inclusion need support training for correcting reading miscues, retellings and question-answer relationships.

Key words: Cochlear implant, Reading miscue, Reading comprehension skills, Informal Reading Inventory, Inclusion/Inclusive Education.

TEŞEKKÜR

Eğitimin her şeyden önce geldiğini anlatan, fedakarlıklarıyla hayatımı çok daha iyi şartlarda yaşamama vesile olan en büyük destekçilerim annem ve babam Ahmet ve Fatma Topaktaş’a emekleri için teşekkür ederim. Lisansüstü yolculuğuma başlamam için uykusuz yollara düşen, benim yolculuğumu kendi yolculuğunun önünde tutan canım abim Öğr. Gör. Alptuğ Topaktaş’a, her sınavda yanımda olan, stresli süreçlerimi maceralı ve eğlenceli hale getiren biricik kardeşim FO. Berkant Topaktaş’a, her şeyi paylaşabildiğim, kız kardeşim Uzm. Psk. Dan. Rümeyza Öncel’e teşekkür ederim.

Danışmanlığı sürecinde gece gündüz demeden desteğini esirgemeyen, yapıcı dönütleri ve etik ahlakıyla sadece yüksek lisans sürecine değil hayata dair büyük öğretiler kazanmama vesile olan, inancını her zaman hissettiren danışmanım Prof. Dr. H. Pelin Karasu’ya sonsuz teşekkür ederim. Jüride olan, dönütleriyle çalışmamızı daha güvenilir ve anlaşılır kılan Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgin’e ve jürideki emeklerinin yanında çalışmamızdaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını beraber gerçekleştirdiğimiz saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif Akay’a ayrıca teşekkür ederim.

Süreçte bana evini açan, evraklarımı tamamlayan, yetiştiren, ulaşamadığım kitaplar için günlerini ayıran canım arkadaşım Öğr. Selin Halıcı’ya, öğrencilik haklarımı bilmeme ve korumama yardımcı olan Sn. Halil Gökenç’e tam zamanında orada bulunduğu için teşekkür ederim. Vazgeçmeye her yaklaştığımda kendime gelmemi sağlayan, zor durumda kaldığımda zamanını ayıran arkadaşım Öğr. Gör. Ömer Erdoğan’a, ne zaman yardıma ihtiyacım olsa ulaşabildiğim, uykusuz geceler geçirmesine sebep olduğum Ar. Gör. Ezgi Tozak’a, lisanstan itibaren yanımda olan, tez yazma sürecinde hiç yalnız bırakmayan arkadaşım Ar. Gör. Cansel Aydemir’e, tecrübelerinden çokça faydalandığım arkadaşım Uzm. Öğr. Cansu Arsan’a teşekkür ederim. Öğrenmeye, öğretmeye olan sevgisi ve bitmeyen sabrı sayesinde sorunlarıma benimle beraber çözüm arayan arkadaşım Uzm. Öğr. H. Kübra Erkaraman’a ve yardım etmeye tüm kalbiyle açık olan diğer çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doğduğum andan beri beni tanıyan, gençliğimde örnek olan, yolumu açan, atacağım adımları en az benim kadar heyecanla takip eden aile dostlarımız Op. Dr. Zehra Kalınlı, Psk. Dan. Tuğba Demir ve Demir ailesinin diğer fertlerine ayrıca teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif Yağmur TOPAKTAŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.1.1. Okuma becerileri	2
1.1.2. Okuduğunu anlama	3
1.1.3. Okuma hataları	5
1.1.4. İşitme kayıplı öğrenciler ve okuma becerileri	11
1.1.4.1. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde karşılaştıkları zorluklar	12
1.1.5. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi	14
1.1.5.1. Formel değerlendirme	14
1.1.5.2. Formel olmayan değerlendirme	15
1.1.5.2.1. Formel olmayan okuma envanterleri	16
Hata analizi	17
Okuduğunu anlatma	20

	<u>Sayfa</u>
Soru cevap	21
1.1.6. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörler	23
1.1.6.1. Bireysel faktörler	23
1.1.6.2. Çevresel faktörler	25
1.1.7. İşitme kayıplı öğrenciler ve eğitim ortamları	26
1.1.7.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme	26
1.1.7.1.2. Destek eğitim	27
1.1.8. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerileri ve okuma hataları üzerine yapılan araştırmalar	29
1.1.8.1. Uluslararası araştırmalar	29
1.1.8.2. Ulusal araştırmalar	36
1.2. Amaç	38
1.3. Önem	39
1.4. Varsayımlar	40
1.5. Sınırlıklar	40
1.6. Tanımlar	40
2. YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Modeli	42
2.1.1. Araştırmanın katılımcıları	42
2.1.2. Veri toplama araçları	46
2.1.2.1. Öğrenci bilgi formu	46
2.1.2.2. Öğretmen görüşme formu	46
2.1.2.3. FOOE	47
2.1.2.3.1. Hata analizi formu	47
2.1.2.3.2. Okuduğunu anlatma formu	48

2.1.2.3.3. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracı	48
2.1.2.3.4. Sorulara cevap verme formu	49
2.1.3. Uygulama planı	49
2.1.4. Pilot çalışma	50
2.1.5. Verilerin toplanması	50
2.1.6. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	51
2.1.7. Verilerin analizi	53
2.1.8. Araştırmanın etiği	53
3. BULGULAR VE YORUM	55
3.1. Koklear İmplantlı Öğrenciler Ne Tür Okuma Hataları Yapmaktadırlar?	55
3.2. Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hataları Okuduğunu Anlatma Ve Sorulara Cevap Verme Becerilerine Nasıl Yansımaktadır?.....	70
3.3. Kaynaştırma Ortamındaki Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Performanslarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir?	74
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	80
4.1. Tartışma	80
4.1.1. Koklear implant kullanan öğrenciler ne tür okuma hataları yapmaktadırlar?	80
4.1.2. Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hataları okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerine nasıl yansımaktadır?	83
4.1.3. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? ..	85
4.2. Sonuç	87

	<u>Sayfa</u>
4.3. Öneriler	87
4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler	87
4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri	44
Tablo 2.2. Öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri	45
Tablo 2.3. Cümle kodlamalarının özeti	48
Tablo 2.4. Öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmelerin süreleri ve yerleri	50
Tablo 3.1. Koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde yaptıkları okuma hata türleri	56
Tablo 3.2. Koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri	63
Tablo 3.3. Koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlama puanları	71
Tablo 3.4. Koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Hata türleri (Davenport, 2002, s.29-30)	8
--	---



KISALTMALAR DİZİNİ

FOOE	: Formel Olmayan Okuma Envanteri
İC	: İşitme Cihazı
Kİ	: Koklear İmplant
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi



1.GİRİŞ

1.1. Sorun

Bireyin yaşamı boyunca akademik ve sosyal becerilerde başarılı olabilmesi ve önemli görevleri yerine getirmesi için okuma yazma becerilerine ihtiyacı vardır (Marschark, Lang ve Albertini, 2006, s. 159; Ng ve Bartlett, 2017, s. 5; Noble, Woltmez, Ochs, Farah ve McCandliss, 2006, s. 642 Wray, Fox, Wedwell ve Poulson, 2002, s. 20;). Okuryazarlık, dinleme ve konuşmanın geliştiği okul öncesi dönemde başlayıp formel okuryazarlık eğitimiyle birlikte ömür boyu gelişimi devam eden bir süreci kapsamaktadır (Stahl, Osborn ve Lehr, 1990, s.133-135).

Eğitim öğretim sürecinin hedefi, öğrencinin mevcut durumunu geliştirerek ileriye taşımaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını gösteren değerlendirmelerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Güler, Kan, Bilican, Çakan, Özbek, Alıcı ve Karaca, 2020, s.4; Paris ve Stahl, 2005, s. 4). Değerlendirmeler, her öğrenci gibi işitme kayıplı öğrencilerin de eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi ve desteklenmesine hizmet etmektedir (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191).

İşitme kayıplı öğrenciler, okuma becerilerinin gelişiminde normal işiten öğrencilerle aynı süreçlerden geçmekte, ancak dil becerilerindeki gecikme nedeniyle okuryazarlık sürecinde çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Dil becerilerindeki bu gecikme, okuma yazma becerilerinin gelişiminde de gecikmeye neden olmaktadır (Özkan, Sevinç, Yücel ve Sennaroğlu, 2021, s. 403-418; Schirmer, 2000, s. 29; Stewart ve Clarke, 2003, s. 32). Okuma performansının değerlendirildiği bazı araştırmalarda, işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranlarından en az 3 yıl geriden geldiğini belirtilmektedir (Harris ve Terlektsi, 2010, s. 24-34). Bu durum, işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanların belirlenerek buna yönelik planlanacak öğretimsel uygulamaların önemini göstermektedir.

Okuma hataları değerlendiriciye okuyucunun okuma sürecindeki algısına, aktif okuma stratejilerine, okuduğunu anlama sürecine ve dilin ipucunu sistemlerini kullanımına dair bilgiler vermektedir. Değerlendirici, okuyucunun okuma hatalarını analiz ederek ve okuduğundan ne kadar anladığını değerlendirerek bu bilgiye ulaşabilir (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013, s. 66). Her okuma hatası “yanlış” olarak kabul edilmemelidir. Çünkü yetkin okuyucular dahi anlam değiştirmeyen bazı okuma hataları yapabilirler. Bu nedenle okuma hatalarının analizinde okuduğunu anlama becerilerinin

de ele alınması gerekmektedir (Davenport, 2002, s. 24; Rasinski, 2003 s. 34-36). Bu değerlendirme sonrasında öğrencinin okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğretimsel uygulamalar hazırlanabilir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de işitme kaybının sebep olduğu etkileri azaltan koklear implant uygulamalarının hızlanması ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2006, s. 1-42) yürürlüğe girmesi ile koklear implantlı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamlarına yerleştirmeleri artış göstermiştir (Akay, 2015, s. 1; Efe ve Karasu, 2017, s. 231). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla koklear implant kullanan öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerde normal işiten akranlarıyla benzer performans göstermeleri beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanabilmesinde okuma becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, destek eğitime duyulan ihtiyacın ortaya konması açısından önemlidir (Akay, 2015, s. 9; Batu, 2000, s. 42-44).

1.1.1. Okuma becerileri

Okuma becerileri, bireyin akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Okuma, Coşkun'a (2002, s. 231) göre; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi karmaşık ve zihinsel süreçlerin birbirini etkileyerek devam ettiği zihinsel bir beceridir. Stewart ve Clarke (2003, s. 140-142) okumayı, belirli sırayla düzenlenmiş bir harf, simge veya karakter dizisini takip eden, bunları birey için anlamı olan sözcüklere ve cümlelere çeviren bilişsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda, okuma becerisinin içinde çözümleme ve anlama becerilerinin vurgulandığı görülmektedir.

Okuma sürecinde yazar ile okuyucu arasında, metin ve okuyucunun geçmişiyle bağlantılı bir etkileşim oluşur. Bu etkileşimin amacı, yazarın iletmek istediği mesaja, yani anlama okuyucunun ulaşmasıdır (Akyol, 2006, s. 15; Schirmer, 2000, s.3). Okuma sürecinde birey sesbilgisi, sözdizimi, anlam, kullanım ve sözcük dağarcığına ilişkin bilgi ve deneyimlerini kullanmaktadır (Schirmer, 2000, s. 103). Dolayısıyla okuma süreci, bireyin okuduğunu çözümlemesi, anlamlandırması ve değerlendirmesini içermektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 66).

Okuduğunu anlama, yazılı metni öğrencinin çözümleyerek ve önceki bilgilerle harmanlayarak okuduğunun ne anlama geldiğini bulması demektir (Girgin, 1987, s. 2; Rasinski ve Padak, 1996, s. 103). Okuduğunu anlama sürecinde, çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri birbirini etkilemektedir (Schirmer, 2000, s. 103). Okuyucu, anlama ulaşmada metinden, dilden ve deneyimlerine bağlı aktif düşünme sisteminden yararlanır (Rasinski ve Padak, 1996, s. 110).

Okuyucu, okuduğundan anlam çıkarmak için sözlü dil ile yazı dili arasındaki ilişkiyi kurmalıdır. Formel okuma sürecinden evvel birey, sözcük dağarcığını, sesbilgisel farkındalığını, yazı farkındalığını, alfabeye ilişkin bilgilerini geliştirmelidir. *Sözcük dağarcığı*, bireyin çevresiyle içinde bulunduğu etkileşim sayesinde sözlü dilin dolayısıyla alıcı dil, ifade edici dil ve anlama becerilerinin beraber gelişmesiyle gerçekleşmektedir. *Sesbilgisel farkındalık*, bireyin çevre ve konuşma seslerini ayırt edebilme, konuşma seslerini fark etme ve sesi kullanma becerilerinin gelişmesiyle oluşur. Sesbilgisel farkındalığı gelişmiş bireyler hece, sesbirim (fonem), harf bileşenlerinin farkındadırlar (Adams, 1990, s. 155). *Yazı farkındalığı*, bireyin, yazının işlevi, kullanımı, düzeni ve okumanın yönü bilgilerine sahip olmasıdır. Çevresinde yazılı materyallerin bulunması ve bu materyallerin birey için anlamlı hale getirilmesi yazı farkındalığı becerisinin gelişimi açısından önemlidir (Adams, 1990, s. 335-343; Cabell, Justice, Kaderavek, Turnbull ve Breit-Smith, 2009, s. 4-6). *Alfabeye ilişkin bilgi*, bireyin harf farkındalığı ile beraber sözlü dil ile yazı dili arasındaki ilişkiyi kurmasıdır (Cabell vd., 2009, s. 4-6; Stahl vd., 1990, s. 134-137). Tüm bu aşamaların gerçekleşmesi için bireyin çevresiyle etkileşim içinde olması, dinleme ve konuşma becerileriyle dilini geliştirmesi ve sonrasında edindiği bu bilgileri kullanması gerekmektedir. İşitme kayıplı öğrenciler okumayı normal işiten akranlarıyla aynı süreçlerden geçerek öğrenmekte, ancak dil becerilerinde yaşanan gecikme okuma becerilerinin gelişiminin de gecikmesine sebep olmaktadır (Girgin, 2004, s. 33; Schirmer, 2000, s. 29; Stewart ve Clarke, 2003, s. 32).

1.1.2. Okuduğunu anlama

Tüm akademik becerilerin gelişimi okuduğunu anlama becerisine dayanmaktadır. Okuduğunu anlama, bireyin dilin ipucu sistemlerini (harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam, kullanım) kullanarak mesajı çözümleyip anlatılmak istenen hakkında bilgiye ulaşması sürecidir. Okuyucu, okumanın tüm basamaklarını kullanarak okumasının nasıl

geliştiğini izlemeye ve anlama ulaşmaya çalışmaktadır (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191; Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 23-24; Marschark ve Spencer, 2016, s. 132).

Jackson, Paul ve Smith (1997, s. 172-184), bireyin okuduğunu anlaması için a) metne dayalı faktörlerin, b) okuyucuya dayalı faktörlerin ve c) bağlam faktörlerinin başarılı şekilde gerçekleşmesi gerektiğinden bahseder. Metne dayalı faktörler; sözcük bilgisi, metin yapısı, dil bilgisi, imla ve metinle ilgili diğer (ör. başlıklar, parantezler) faktörlerdir. Okuyucuya dayalı faktörler; okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimleri, üstbiliş becerileri (çıkarım yapma, tahmin etme vs.) ve motivasyondan oluşmaktadır. Bağlam faktörleri ise bireyin okumasının amacı, okumanın gerçekleştirildiği ortam, bireyin kültürü gibi okumayı etkileyecek çevreye dayalı tüm etmenlerdir. Karşılıklı etkileşim halinde bulunan bu etmenler, birbirlerini ve bireyin okuduğunu anlamasını etkilemektedir.

Okuduğunu anlama süreci, okuyucunun yazı ve sesbilgisi bilgilerini kullanarak çözümleme yapıp metni anlamlandırmak için önce sözcüklerin sonra cümlelerin anlamını yapılandırmasını (microprocesses) içerir. Anlama süreci, cümleler ve paragraflar arası ilişki kurma (integrative processes) ile metnin yapısına ilişkin düşünceleri düzenleyerek genel anlama sürecine ulaşma (macroprocesses) olarak ilerler. Metnin ana düşüncesine dair çıkarımda bulunmak (elaborative processes) ve yeni deneyimleriyle okuyucunun okumasını kontrol etmesi (metacognitive processes) ile okuduğunu anlama süreci tamamlanmaktadır (Irwin, 2007, s. 90; Medina ve Pilonieta, 2006, s. 226).

Okuyucu, yazarın anlatmak istediklerine geçmiş bilgi ve deneyimleri ölçüsünde ulaşabilir (Schirmer, 2000, s. 103). Bireyin doğuştan itibaren yaşantısında dil becerileri açısından sözdizimi, anlam ve dilin kullanımına yönelik çeşitli ve yoğun yaşantılar, geçmiş bilgi ve deneyimlerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bireyin okuduğu metinde önceden bildikleri, okuduğunu anlama sürecini tahmin etmemize yardımcı olur (Alasim, 2020, s. 237). Başka bir ifadeyle dil ve geçmiş deneyimleri sınırlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de sınırlılık görülebilmektedir (Medina ve Pilonieta, 2006, s. 207; Schirmer, 2000, s. 103).

Geçmiş bilgi ve deneyimler kullanılarak metnin anlamına ulaşılması, yazarın iletmek istediği düşünceleri okuyucunun seçmesi ve hatırlaması süreciyle gerçekleşir. Okuyucu, okuduğu cümlelerin, paragrafların içerdiği düşünceleri göz önüne alarak metnin tamamını anlamlandırabilir ve buna bağlı olarak metnin ana düşüncesine dair

çıkarımlarda bulunabilir (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 93-95). Girgin'in (2006, s. 81-82), araştırmasında işitme kayıplı öğrencilerin kendi dil düzeylerine uygun metinler okuduklarında, metindeki olayları sırasıyla ve doğru bir şekilde anlatabildikleri görülmektedir.

1.1.3. Okuma hataları

Okuma hataları; öğrencinin okuma sürecine ilişkin algısına, aktif okuma stratejilerine, anlam oluşturmaya ve dilin ipucu sistemlerini kullanımına yönelik bilgi vermektedir. Harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanımdan oluşan *dilin ipucu sistemleri (language cueing systems)*, okuyucu tarafından anlama ulaşmak ve okumayı kontrol etmek amacıyla kullanılır (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191; Girgin, 2006, s. 69-70). Okuduğunu anlamak için dilin ipucu sistemleri dengeli şekilde çalışmalıdır (Girgin, 2006, s. 69-70).

Harf-ses ilişkisi, harfler ve harflerin sesleri arasındaki ilişki ve harflerin şekillerine ilişkin bilgi şeklinde tanımlanabilir. Okuyucunun “Bu harfler ve harflerin sesleri anlama ulaşmamda nasıl yardımcı olabilir?” şeklinde düşünmesidir (Davenport, 2002, s. 2; Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 30).

Sözdizimi, dilin yapısına ilişkin sözcüklerin yan yana gelerek doğru ve anlamlı olarak sıralanmasıdır (Davenport, 2002, s. 2; Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 30; Karasu, 2011, s. 29).

Anlam, dildeki sözcüklerin, cümlelerin ne anlama geldiği ve bu anlamların farklı durumlardaki değişimini içeren dilin anlama ilişkin bilgisidir (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013, s. 100). Okuyucunun cümleyi okuduğunda “Bu cümleğin anlamı var mı?” şeklinde düşünmesidir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 30).

Kullanım, bir iletinin altında yatan mesajı ulaşma durumu, (Stewart ve Clarke, 2003, s. 28), dilin bağlam içindeki anlamıdır (Davenport, 2002, s. 2). Okuyucunun cümleyi okuduğunda “Bu cümle hangi durumda söylenebilir?” şeklinde düşünmesidir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 30).

Okuyucunun amacı, doğru okumayla birlikte okuduğunu anlamaktır (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 23). Okuyucular metinde bilmedikleri sözcüklerle karşılaştıklarında, önce sözcükteki harflere bakarak ve harf-ses ilişkisini kurarak tahminlerde bulunmaya başlar, sonra sözdizimi bilgisiyle sözcüğün konumuna bağlı olarak sözcüğe dair (örneğin; sözcük cümle sonundaysa, bu sözcük bir fiil olabilir mi?)

düşünmeye başlar. Devamında anlama ilişkin bilgisini kullanarak cümlenin tamamı ve metnin konusu ile bağlantılı olabilecek sözcükleri değerlendirir, kullanıma ilişkin bilgisini kullanarak metnin içeriği ve karakterin rolüne göre yapacağı seçimleri daraltır. Son olarak tekrar harf-ses ilişkisine yönelik bilgisini kullanarak sözcüğün başındaki harfe bakar ve bilgilerini değerlendirerek en uygun anlamı seçmeye odaklanır. Okuyucunun kararı; deneyerek, çıkarım yaparak, tahmin ederek ve dilin ipucu sistemlerini kullanarak oluşur (Girgin, 2006, s. 70; Karasu, 2011, s. 32). Örneğin, “Keloğlan Şaşkınlar Ülkesinde” isimli öykü kitabı, Keloğlan’ın düşman ülkenin yaptığı kötülüğü anlayıp padişahı ve ülkesindeki insanları kurtarmasını anlatmaktadır. Bu öyküde öğrenci, “Ormana saklanmaya çalışan bir ordunun varlığını görüp tedirgin oldular.” cümlesindeki “tedirgin” sözcüğünü bilmediğinde sırasıyla şu aşamalar gerçekleşecektir:

1) Okuyucu, “tedirgin” sözcüğündeki harflere bakarak tahminde bulunmaya başlar.

2) Sözdizimi ipucu sistemini kullanarak hangi sözcüğün bu cümleye uyacağını tahmin etmeye çalışır. Okuyucu, sözcüğün cümle sonunda bulunması ipucunu kullanarak sözcüğün fiil olduğunu düşünebilir.

3) Okuyucu, anlam ipucu sistemini kullanarak, diğer sözcüklere dikkat eder ve öykünün konusuyla ilişkili olası sözcüklerin neler olabileceğini düşünür. Böylece “görüp” ve “oldular” sözcüklerinin arasına hangi sözcüklerin gelebileceğini tahmin eder. Bu tahminler dahilinde “..... güçlü oldular”, “..... mutlu oldular”, “..... neşeli oldular”, “..... tedirgin oldular” olasılıklarını değerlendirir.

4) Okuyucu, kullanım ipucu sistemini kullanarak karakterin rolü ve öykünün içeriğine göre yapacağı seçimi daraltır. Örneğin; “Keloğlan, düşman askerlerini görünce ne hissedebilir? Güçlü, tedirgin...”

5) Okuyucu, harf-ses ipucu sistemini tekrar kullanılarak sözcüğün başındaki harflere bakar ve daralttığı seçimler arasından en uygun olanı seçer. Örneğin; düşman ordusunu görünce “mutlu” ve “neşeli” olunamayacağını tahmin eder ve “tedirgin” sözcüğüne ulaşır. Okuyucu, dilin ipucu sistemleriyle beraber deneme, çıkarım yapma ve tahmin etme becerilerini kullanarak süreci kısa sürede tamamlar ve anlama ulaşır. Bu işlemlerin tamamı doğal ve yeterli okuyucuların kendiliğinden farkında olmaksızın yaptıkları işlemlerdir (Davenport, 2002, s. 4).

Yazılı metni yazıldığı haliyle okumama durumu okuma hatası olarak adlandırılır. Okuma hataları, okuyucunun sözcüğü veya sözcükteki eki başka bir sözcük veya ek gibi okuması, var olan sözcüğü veya sözcükteki eki atlaması, metinde olmayan bir sözcüğü veya eki eklemesi şeklinde yapılabilir (Davenport, 2002, s. 23; Girgin, 2006, s. 69). Okuma hataları sadece sesli okumada değil sessiz okumada da gerçekleşebilir ve bunlar her düzeyden okuyucunun yapabileceği hatalardır (Girgin, 2006, s. 69; Goodman, 1995, s.23; Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191).

Okuyucunun sesli okuma sürecindeki yaptığı hatalar; yerine koyma (substitution), çıkarma (omission), kısmen hata yapma (partials), ekleme (insertion veya addition), geri dönme (regression), duraklama (pauses), tekrarlayan hata (repeated miscues) ve karmaşık hata (complicated miscues) şeklinde sınıflandırılabilir (Davenport, 2002, s.29). Her okuma hatası anlam değişikliğine sebep olmayabilir. Okuma hatalarının bazıları cümlelerin anlamını değiştirirken bazıları değiştirmeyebilir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 77-79). Bu nedenle okuma hatalarını değerlendirirken yapılan hatanın anlamı değiştirip değiştirilmediğinin incelenmesi gerekmektedir (Karasu, 2011, s. 37). Aşağıda Şekil 1.1.'de hata türleri sunulmuştur.

HATA T�RLER�
YERİNE KOYMA (SUBSTITUTIONS)
Yerine bir sözcük veya ek koyma
Anlam değiştirmeyen hata
Birleşik hata
Tersine �evirme
Sözcük olmayanlar
Diyalekt kullanımı
Hatalı artikülasyon
Tonlama değişikliği
Heceleri bölme
ÇIKARMA (OMMISSIONS)
Sözcük veya ek �ıkarma
Cümlecik veya satır �ıkarma
Cümle sonundaki noktalamayı �ıkarma
KISMEN YAPILAN HATALAR (PARTIALS)
EKLEME (INSERTION veya ADDITION)
GER� DÖNME (REGRESSIONS)
Tekrar etme
Doğru olduğundan vazgeçme
Düzeltme girişimlerinde başarsız olma
Hatayı düzeltme
DURAKLAMALAR (PAUSES)
TEKRARLAYAN HATALAR (REPEATED MISCUES)
KARMAŞIK HATALAR (COMPLICATED MISCUES)

Şekil 1.1. Hata türleri (Davenport, 2002, s.29-30)

Okuma hataları Davenport (2002, s.29-30) ve Karasu (2011, s.34) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Yerine Koyma: Yaygın olarak yapılan okuma hatalarındandır. şu şekillerde görülebilir:

- Yerine bir sözcük veya ek koyma: Metinde bulunan bir sözcüğün yerine okuyucunun başka bir sözcük veya ek koyarak okumasıdır. Yerine bir sözcük veya ek koyma hatasında harf-ses ilişkisi gözlenebilir.
- Anlam değiştirmeyen hata: Okuyucunun okuma hatası sırasında okuduğu sözcüğün metnin anlamını değiştirmemesidir. Anlam değiştirmeyen hatalarda genellikle metinde yazan sözcükle okunan sözcük arasında yüksek harf-ses benzerliği bulunur.
- Birleşik hata: Okuyucunun metinde yazan c mleciğin yerine başka bir cümlecik okuması durumudur. Birleşik hata türünde okuyucunun hangi

sözcüğün ya da cümlecğin yerine neyi koyuğu anlaşılmayabilir. Dolayısıyla harf-ses ilişkisi belirlenemez.

- Tersine çevirme: Okuyucunun metindeki iki sözcüğün yerini değiştirerek okumasıdır. Tersine çevirme sırasında okuyucu cümleleri doğru okur. Tersine çevirme hatası birleşik hatanın bir türü olarak kabul edilir. Tersine çevirme hatasında harf-ses ilişkisi belirlenemez.
- Sözcük olmayanlar: Okuyucunun metinde yazan sözcüğün yerine dilde var olmayan bir sözcüğü kullanmasıdır. Okuyucu sözcük olmayan okuma hatası yaptığında dilde var olmayan sözcüğü okuduğu için anlamı değiştirmiş olur. Sözcük olmayan okuma hatasında dilde var olan sesler kullanıldığından harf-ses ilişkisi değerlendirilebilir.
- Diyalekt kullanımı: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü okurken kendi konuşma diliyle okumasıdır. Diyalekt kullanımı hatasına belli ekleme ve çıkarma hataları da dahil edilebilir.
- Hatalı artikülasyon: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü hatalı telaffuz etmesidir.
- Tonlama değişikliği: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü genel kullanımının dışında farklı bir heceye vurgu yaparak okumasıdır.
- Heceleri bölme: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü okurken sözcüğü tamamlamadan tereddüt edip sonra sözcüğü okumaya devam etmesidir.

Çıkarma: Çıkarma hataları bazı durumlarda metinde yazan sözcüğün anlamını değiştirebilir. Bazen de anlamı etkileyebilir. Çıkarma hatalarında harf-ses ilişkisi belirlenememektedir.

- Sözcük/hece/ek çıkarma: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü, sözcüğün sonundaki ekleri veya sözcüğün ortasında yer alan heceleri okumamasıdır.
- Cümlecik veya satır çıkarma: Okuyucunun metnin bir satırını veya ardışık birkaç sözcüğü okumadan geçmesidir.
- Cümle sonundaki noktalamayı çıkarma: Okuyucunun metinde yazan cümlenin sonundaki noktalama işaretini fark etmeden okuduğu cümlenin sonunda duraklamamasıdır. Cümle sonundaki noktalamayı çıkarma hatası anlamı değiştirebilir. Ayrıca tonlama değişikliği türündeki hataya sebep olabilir.

Kısmen hata yapma: Okuyucunun metinde yazan bir sözcüğü yanlış telaffuz etmeye başlayıp sözcüğü bitirmemesi ve sözcüğü okumak için başka bir girişimde bulunmaması durumudur. Sözcük olmayan hata ve kısmen hata yapmayı ayırt etmek için okuyucunun yaptığı vurguyu dikkatle dinlemek gerekmektedir.

Ekleme: Okuyucunun metinde yazan sözcüğün dışında sözcük, ek, hece ilave ederek okumasıdır. Okuyucunun ekleme yaptığı sözcükler genelde bildiği sözcüklerdir. Ekleme hataları cümlelerin sözdizimini bozabilir. Eğer ekleme hatası cümlelerin sözdizimini bozuyorsa cümlelerin anlamını da bozacağından harf-ses ilişkisi değerlendirilemez.

Geri Dönme: Okuyucunun metinde yazan sözcüğe veya cümlecığe geri dönerek tekrar okumasıdır. Geri dönme hataları şu şekillerde görülebilir:

- Tekrar etme: Okuyucunun metinde yazılanları doğru okuduktan sonra geri dönerek aynı sözcüğü veya cümlecığı bir daha okumasıdır.
- Doğru okuduğundan vazgeçme: Okuyucunun metinde yazılanları doğru okuduktan hemen sonra geri dönmesi ve aynı sözcüğü veya cümlecığı bir okuma hatası yaparak tekrar okumasıdır.
- Doğru okuma girişiminde başarısız olma: Okuyucunun bir okuma hatasını düzeltmek için birden fazla girişimde bulunması ancak her defasında okuma hatası yapmaya devam etmesidir.
- Hatayı düzeltme: Okuyucunun metinde yazan sözcüğü okuma hatasıyla okuması ancak hemen ardından geri dönerek hatayı düzeltmesi ve metinde yazılanın aynısını okumasıdır.

Geri dönme hataları yetkin okuyucu olma sürecinde önemlidir. Çünkü okuyucunun okuduğu metinden emin olma isteğiyle geri dönüp kendi okuduğunu düzeltmesi durumudur (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 66). Bununla birlikte geri dönme hataları anlam değiştiren hatalar olmadığından hata analizlerinde yer almamaktadır (Davenport, 2002, s. 23-34; Karasu, 2011, s. 158).

Duraklama: Okuyucunun metinde yazan sözcükleri okurken bir zaman aralığında tereddüt ettikten sonra okumaya devam etmesidir. Bir okuma hatasının duraklama hatası olması için okuyucunun beş saniyeden daha fazla duraklaması gerekmektedir. Okuyucu duraklama hatası sırasında cesaretlendirilmeli ve devam edebilmesi için gerektiğinde okuyucuya model olunmalıdır

Tekrarlayan Hata: Okuyucunun metinde yazan bir sözcüğü tüm metin boyunca aynı okuma hatasıyla okumasıdır. Tekrarlayan hata olabilmesi için okuyucunun aynı metin

içinde aynı hatayı aynı sesleri kullanarak yapması gerekmektedir. Eğer okuyucunun bir metindeki aynı sözcük için okuma hatalarında kullandığı sesler farklı olursa o hata “yerine koyma hatası” şeklinde değerlendirilmektedir.

Karmaşık Hata: Okuyucunun bir cümle veya cümlecikte birden fazla okuma hatası yapmasıdır. Okuyucunun bir cümle veya cümlecikte tekrar etme, yerine koyma, ekleme, atlama gibi okuma hatalarını yapması karmaşık hata olarak kabul edilmektedir.

Okuma becerileri, öğrencinin okuma hatalarının analizi ve okuduğundan ne kadar anladığı değerlendirilerek belirlenebilir (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013, s. 66). Okuma hatalarının analizinde iki temel ilke vardır. İlki, okuma hatası her zaman “yanlış” değildir (Davenport, 2002, s. 23). İkincisi, hatalar değerlendiriciye okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri, kullandığı okuma stratejileri ve anlama ulaşma girişimleri hakkında bilgi verir (Davenport, 2002, s. 24; Rasinski, 2003 s. 34-36).

Bireyin sözcükleri hatasız okuması okuduğunu çok iyi anladığı anlamına gelmemektedir (Girgin, 1987, s. 47). Trezek ve Mayer (2015, s. 295) araştırmalarında, görece daha güçlü çözümleme yeterlilikleri bulunan, okuma hataları daha az olan bir öğrenciyle çalışmışlar, öğrencinin yaşına uygun metin düzeyinde, anlama soruları üzerinde daha zayıf performans gösterdiğini belirlemişlerdir.

1.1.4. İşitme kayıplı öğrenciler ve okuma becerileri

Okuma, yazılı hale getirilmiş dilin anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi edinmeden önce normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin de dinleme ve konuşma becerilerinin belli bir düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Girgin, 1999, s. 4; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002, s. 51). İşitme kaybı; dinlediğini anlamayı, dolayısıyla ses bilgisel farkındalığı, sözcük dağarcığını, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerini etkilediğinden buna bağlı olarak okuma becerilerinin gelişimi de etkilenmektedir (Girgin, 2006, s. 69). Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilerin çoğu, okuma becerilerinin gelişiminde normal işiten akranlarına göre gecikme yaşamaktadırlar (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 190-200; Girgin, 1999, s. 146; 2006, s. 69).

İşitme kayıplı bireylerle yapılan bazı araştırmalarda, okuduğunu anlama ile okuma hata sayısı arasında ilişki bulunmuştur (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 192-200; Girgin, 2006, s. 81-82; Trezek ve Mayer, 2015, s. 289-302). Bir başka deyişle, okuma hatası miktarının okuduğunu anlamaya yansıdığı görülmüştür. İşitme kayıplı bireyler, yazılı metni iyi çözümlerse dahi okuduğunu anlama becerilerinde çıkarım yapma gibi

üstbilişsel becerileri edinmede akranlarından geride kalabilmektedir (Trezek ve Mayer, 2015, s. 294-296). İşitme kayıplı bireyler ile normal işiten akranları arasındaki bu farkı kapatmak amacıyla işitme kayıplı çocuklar için erken ve uygun cihazlandırma ile beraber nitelikli eğitim ortamları oluşturulduğunda, okuma becerilerinin normal işiten akranlarına yakın düzeyde gelişim gösterebileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Geers, 2002, s. 172-183; Geers ve Brenner, 2003, s. 11; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85).

1.1.4.1. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde karşılaştıkları zorluklar

İşitme kayıplı öğrenciler, işitme kayıpları sebebiyle dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı sesbilgisel farkındalık, sözcük tanıma, sözcük dağarcığı, sözdizimi, metin yapısını kullanma, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerinde çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler (Burns, Roe ve Ross, 1988; s. 5-7; Girgin, 2008, s. 4).

Sesbilgisel farkındalıkta yaşanan zorluklar: Sesin farkındalığı, sözcüğün en küçük ses biriminin telaffuzu ve tanınmasıdır (National Reading Panel, 2000, s. 2-1). Okuma becerileri ile sesbilgisel farkındalık ilişkili olup işitme kayıplı öğrenciler için normal işiten akranlarına göre dilin sesbilgisel öğelerine ulaşmak sınırlıdır (Gunning, 2014, s. 33). Bu sınırlılık, çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir.

Sözcük tanıma da yaşanan zorluklar: Albertini ve Mayer (2011, s. 43-44) araştırmasında metinde geçen sözcükleri tanımanın metnin anlamına ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmişler ve araştırmalarında, işitme kayıplı öğrencilerin sözcük tanıma düzeyinin normal işiten akranlarına göre düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başarılı okuyucular, sözcük tanıma sürecinde hızlı, doğru ve otomatik olarak sözcükleri tanıyabilmektedir. Zayıf okuyucular ise metnin bağlamından ipucu almaya daha çok ihtiyaç duymaktadırlar.

Sözcük dağarcığında yaşanan zorluklar: Sözcük dağarcığı, kullanılan sözcüğün tanınması ve anlamının bilinmesidir (National Reading Panel, 2000, s. 4-15). Sözcük dağarcığının sınırlı olması, sözcüklerin anlamını tahmin etmeye yönelik stratejilerin etkin kullanılmaması anlamına gelmektedir. Normal işiten küçük çocukların sözcük dağarcığı doğal ortamlarda kendiliğinden gelişebiliyorken, sınırlı işitsel girdi işitme kayıplı çocukların sözcük dağarcığı gelişimini etkilemektedir. Bu da işitme kayıplı öğrencilerin sözcük dağarcığını sınırlandırmakta, sözcüklerin ve cümlelerin anlamına

ulaşmayı zorlaştırmaktadır (Albertini ve Mayer, 2011, s. 44; Luckner, Sebal, Cooney, Young ve Muir 2005, s.445).

Sözdiziminde yaşanan zorluklar: Sözdizimine ilişkin zorluklar, dil bilgisi kurallarına yeterince hakim olunmadığında yaşanmaktadır (Kempson, 1977, s. 180-182). İşitme kayıplı öğrenciler sözdizimini yeterince bilmediklerinde hem sözcüklerin hem de bütün olarak cümlelerin anlamına ulaşmakta zorlanmaktadırlar (Schirmer ve McGough, 2005, s. 83-117). Bununla birlikte erken müdahale ve nitelikli eğitim ortamlarında okuma yazma öğrenen işitme kayıplı öğrenciler sözdizimine ilişkin becerilerini geliştirebilmektedirler (Luckner vd., 2005, s. 451-454).

Metin yapısını kullanmaya ilişkin zorluklar: Metin yapıları, anlama ulaşırken çeşitli ipuçlarının kullanımını sağlaması açısından okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler, metin yapısına ilişkin ipuçlarını ve stratejileri kullanmakta zorlanmaktadırlar (Schirmer ve McGough, 2005, s. 96). Bununla birlikte öykü yapısına ilişkin yapılan öğretimsel uygulamalarla, işitme kayıplı öğrenciler metin yapılarını anlamakta ve metnin genel anlamına ulaşmada metin yapılarından yararlanmaktadırlar (Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar 2005a, s. 117-119; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005b, s. 22).

Okuduğunu anlatmaya ilişkin yaşanan zorluklar: Okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalıktan, sözcük tanımadan, sözcük dağarcığından, sözdiziminden, metin yapısına ilişkin bilgilerden etkilenmektedir. Bu etkiler bir araya geldiğinde işitme kayıplı bireyler, karakterler ve karakterler arasındaki ilişkileri yapılandırmakta, olayları sıralamakta ve olaylar arasında ilişki kurmakta, dolayısıyla okuduklarını anlatmada zorluk yaşamaktadırlar (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 193).

Sorulara cevap vermeye ilişkin yaşanan zorluklar: Soru cümlelerinin dilbilgisel yapısının zor olması, soru cümlesinde geçen sözcüklerin anlamlarının bilinmemesi, sorulara verilecek cevapların sözdiziminin karmaşıklığı nedeniyle işitme kayıplı öğrenciler, sorulara cevap vermekte zorlanabilmektedirler (Schirmer ve McGough, 2005, s. 102). Bu zorlanmanın en az düzeyde yaşanması için metnin ve metne dair soruların sözdizimi yapıları, sözcük çeşitleri öğrencilerin anlayabileceği şekilde olmalıdır (Dowaliby, 1992, s. 340; Girgin, 2006, s. 81; Schirmer ve Woolsey, 1997, s. 52-53; Uzuner, 2008a, s. 47-54).

Yukarıda sözü edilen zorluklara rağmen işitme kayıplı öğrenciler, erken cihazlandırma, erken müdahale ve nitelikli eğitim ortamları beraber sağlandığında ve

ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel uygulamalara yer verildiğinde normal işiten akranları ile benzer düzeyde okuma becerilerini geliştirebilmektedirler (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 199-200; Girgin, 2006, s. 81-82; Karasu, 2011, s. 179-180; Schimer ve Mc Gough, 2005, s. 83-117).

1.1.5. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi

Değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim planının oluşturulmasına rehberlik etmektedir. Diğer bir ifadeyle değerlendirme, öğrencinin eğitim sürecinde ihtiyaç alanlarının ve bir sonraki öğretim hedefinin belirlenmesine, buna bağlı olarak öğretim hedeflerinin bireysel olarak planlanabilmesine olanak tanır (İsrail, Block, Bauserman ve Kinnucan-Welcsh, 2005, s. 53-54). Değerlendirme, hedeflenen amaçların ne kadarının gerçekleştirildiğini belirlemek ve başarı düzeyini ortaya koymak için bireysel ya da grup olarak yapılabilmektedir (Gillet, Temple, Temple ve Crawford 2008, s. 8-10; Pierangelo ve Giuliani, 2002, s. 119). Okuma becerilerinin gelişimi, öğrenci başarısının yanında sosyal uyum için de önemli olduğundan genel ve özel eğitim uygulamalarında yaygın olarak değerlendirmede ele alınmaktadır (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011, s. 111; Uzuner, 2008b, s. 211).

Okuma becerilerini değerlendirmenin amacı, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, gelişim sürecini izlemek ve program etkililiğini belirlemektir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011, s. 111; Schumm ve Arguelles, 2006, s. 37). Ayrıca okuduğunu anlamının değerlendirilmesi, öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi açısından önemlidir (Karasu, Girgin ve Uzuner 2011, s. 111). Okuma becerileri, eğitsel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının gereği diğer beceri alanlarında olduğu gibi formel ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılarak yapılabilir (Karasu, 2011, s. 20; Uzuner, 2008b, s. 212).

1.1.5.1. Formel değerlendirme

Formel değerlendirme, standartlaştırılmış bağıl testlerin uygulandığı değerlendirmelerdir (Uzuner, 2008b, s. 212). Standartlaştırılmış bağıl testlerle yapılan değerlendirmelerde elde edilen veriler, önceden belirlenen normlarla kıyaslanarak bir yargıya ulaşılır (Uzuner, 2008a, s. 212-213).

Dünya çapında okuma alanında en sık kullanılan formel değerlendirmeler; Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987, Peabody Individual Achivement

Test-Revised-1989, Stanford Achivement Tests, Gates MacGinite Reading Test, Single Word Reading Test BASS II-1996, Primary Reading Test-1981, Neale Analysis of Reading II-1997'dir. Bu değerlendirme araçları; sözcük tanıma, sözcük girişimi, sözcük anlama, paragraf anlama, sözcük okuma, yazılı harfleri tanıma, sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama, doğru okuma gibi becerileri ayrı ayrı ya da birlikte değerlendirebilecek alt testlerden oluşmaktadır (Karasu, 2011, s. 169).

Bu testler, uygulayıcılar ve uygulama ortamları açısından güvenilir şekilde hazırlanmaktadır. Standartlaştırılmış bağıl testler büyük gruplara kolay uygulanabilir, böylece norm sonuçları ile öğrencinin sonuçları arasında karşılaştırma yapılabilir (Spinelli, 2006, s. 45-75). Ancak bir test maddesinin geçerliliğinin testin uygulayıcısından etkilenebileceği, sonuçların güvenilir olması için gruptaki ğrenci özellikleriyle norm grubu özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir (Uzuner, 2008b, s. 213). Büyük gruplarla yapılan formel değerlendirmelerin bir diğer özelliği, okuma becerileri açısından grubun geneline öğretimsel uygulamalar hazırlama konusunda yardımcı olsa da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik uygulamaların belirlenmesinde sınırlı kalmasıdır. (Albertini ve Mayer, 2011, s. 40). Ayrıca test normlarının oluşturulduğu süreç birebir oluşturulamadığında ğrenci performansını norm grubu ile değerlendirmek test güvenirliğini etkileyebilir (McLoughlin ve Lewis, 2004, s. 32; Uzuner, 2008b, s. 231; Walpole ve McKenna, 2006, s. 593).

Okuma becerilerini değerlendirirken öğrencinin okuma performansı ile birlikte gl ve zayıf yönlerinin belirleyebilmek amacıyla formel ve formel olmayan lme araçlarının birlikte kullanılması gerektiği çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Albertini ve Mayer, 2011, s. 35-46; Karasu; 2011, s. 24; Uzuner, 2008b, s. 212).

1.1.5.2. Formel olmayan değerlendirme

Formel olmayan değerlendirmeler; önceden belirlenmiş normların olmadığı, okuma sürecinin ve performansının değerlendirildiği değerlendirmelerdir (Uzuner, 2008b, s. 232; McLoughlin ve Lewis, 2004, s. 33; Richek vd., 2002, s. 40). Okuma sürecinin etkileşimli aktif bir eylem olduğu bilinmektedir (Girgin, 2006, s. 68). Formel olmayan değerlendirmeler bu etkileşimli sürecin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Okuma becerilerini formel olmayan araçlarla değerlendirmek amacıyla ölçüt bağımlı testler, gözlem, görüşme, ürün dosyası, formel olmayan okuma envanterleri gibi yazılı ve sözlü performansların ele alındığı lme araçları kullanılabilir (Schirmer, 2000, s. 33;

Uzuner, 2008b, s. 213). Böylece çok ve çeşitli veri toplama araçlarıyla okuma becerilerini derinlemesine incelemek mümkün olabilmektedir (Avşar Tuncay, 2017, s. 36).

1.1.5.2.1. Formel olmayan okuma envanterleri

Formel olmayan okuma envanterleri, çeşitli zorluk düzeylerinde ve farklı türlerde metinlerden oluşmaktadır. Farklı içerikteki metinler, öğrencilerin okuma düzeylerini değerlendirmek için ‘sözcük tanıma’ ve ‘anlama’ özellikleri ele alınarak hazırlanır (McKenna ve Stahl, 2003, s. 41; Rasinski, 2003. s. 158; Schirmer, 2000, s. 204). Bu nedenle formel olmayan okuma envanterleri, okumanın bir bütün olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Formel olmayan okuma envanterleri ile okuyucunun ön bilgileri, sözcük tanıma becerileri, akıcılık ve anlama dair bilgileri değerlendirilebilir (Woods ve Moe, 2011, s. 2) Formel olmayan okuma envanterleriyle, okuyucu okuduğunu tekrar anlatırken, soruları cevaplarken ve metnindeki boşlukları doldururken nicel ve nitel veriler kaydedilerek okuduğunu anlamaya dair bilgiler derinlemesine incelenebilir (Girgin, 2006, s. 71). Formel olmayan okuma envanterleri kullanılarak öğrencilerin okuma düzeyleri, “bağımsız okuma düzeyi, öğretimsel okuma düzeyi, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi” olarak belirlenmektedir (Betts, 1946’dan aktaran McKenna ve Stahl, 2003, s. 41).

Bağımsız okuma düzeyi (Independent reading level): Okuyucunun yardım almaksızın metni okuyup anlaması durumudur (Gunning, 2014, s. 84; Leslie ve Caldwell, 2001, s. 20; McKenna ve Stahl, 2003, s. 41). Bu düzeydeki okuyucunun 100 sözcükten 1 okuma hatası yapması ve metnin en az %90’ını anlaması beklenir (Karasu, 2011, s. 26; McKenna ve Stahl, 2003, s. 42). Karasu (2011, s. 26), eğer öğrencinin metni anlama düzeyi %90’ın üzerindeyse okuma hatasının 1 sözcükten fazla olmasının okuma düzeyini etkilemeyeceğini belirtmiştir. Bağımsız okuma düzeyinde, sözcük tanıma düzeyinin %90 ve üzeri, sorulara verilen doğru yanıtların %90 ve üzeri olması beklenmektedir (Leslie ve Caldwell, 2001, s. 20).

Öğretimsel okuma düzeyi (Instructional reading level): Bu düzeydeki okuyucudan, materyaldeki bilinmeyen sözcük sayısının 10 sözcükte 1 olması beklenmektedir. Öğrenciler, 100 sözcükte 5’ten fazla okuma hatası yapmamalı ve okudukları metnin en az %75’ini anlayabilmelidirler. Ayrıca öğrenci metnin en az

%75'ini anlayabiliyorsa okuma hatasının 10 sözcükte 1'den fazla olması öğretimsel okuma düzeyini etkilemez. Öğretimsel düzeyde, metnin anlamını değiştiren okuma hataları hesaplandığında %95 hatasızlığa ulaşılmalı ve sorulara %70 veya daha fazla doğru yanıt verilmelidir. Öğretimsel okuma düzeyindeki öğrencilerin okuma akıcılığı bağımsız okuma düzeyindeki öğrencilerden daha az olabilir (Gunning, 2014, s. 84; Karasu, 2011, s. 26; Leslie ve Caldwell, 2001, s. 21; McKenna ve Stahl, 2003, s. 42).

Woods ve Moe (2011, s. 76), öğretimsel okuma düzeyinin iki aşamadan oluştuğunu; sözcük tanıma %95-98, soruları cevaplamada %75-89 doğruluğun kesin öğretimsel düzey (define instructional level), sözcük tanıma %91-94, soruları cevaplamada %51-74 doğruluğun geçiş gösteren öğretimsel düzey (transitional instructional level) olduğunu belirtmişlerdir.

Zorlanma Düzeyi (Frustration level): Metindeki bilinmeyen sözcük sayısının öğrenci için çok fazla olduğu, okuduğunu anlama stratejilerinin çok az kullanılabildiği düzeydir. Bu düzeydeki öğrencilerin 100 sözcükte 10 veya daha fazla okuma hata yapması, metnin ancak %50'sini anlaması beklenir. Zorlanma düzeyinde öğrenciler, sözcük tanıma doğruluğunda %90'ın, sorulara verilen doğru yanıtlarda %50'in altında performans göstermektedirler (Gunning, 2014, s. 84; Karasu, 2011, s. 27; Leslie ve Caldwell, 2001, s. 21; McKenna ve Stahl, 2003, s. 42).

Dinleme Düzeyi (Listening level): Öğrencinin metni dinleyerek anlama düzeyidir. Öğrenciden, dinlediği metnin %75'ini anlaması beklenir. Bu düzey, öğrencinin okuma performansının tahmin edilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin dinleme düzeyi ile sesli okumada ulaşılan zorlanma düzeyi arasındaki fark, uygun materyallerle bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel uygulamalar gerçekleştirildiğinde, öğrencinin ulaşabileceği okuma düzeyini göstermektedir (Karasu, 2011, s. 27; Woods ve Moe, 2011, s. 76).

Hata analizi

Hata analizi, okuyucunun yazılı metni sesli okurken yaptığı hataların yorumlanmasına ve okuma sürecinde zorlandığı alanların belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Davenport, 2002, s. 32). Hata analiziyle okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımaları ve anlamı yapılandırma sürecini değerlendirmek mümkün olabilmektedir (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 199; Karasu, 2011, s. 38). Davenport (2002, s. 32), hata analizi kullanmanın avantajlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Okuyucuların anlamı yapılandırma ve okuma süreçlerini kontrol etmek,
- Okuyucuların dilin ipucu sistemlerini kullanmaları hakkında bilgi edinmek,
- Okuyucuların hazırbulunuşluk düzeylerini ve ön bilgilerini kullanımlarını gözlemleyebilmek,
- Okuyucuların bilmedikleri sözcükler için kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinmek,
- Okuyucuların okuma hatalarını kendi kendilerine düzeltip düzeltemediklerini gözlemleyebilmek,
- Okuyucuların metni anlatmaları ve tartışmalarıyla okuduğunu anlama becerileri hakkında bilgi edinmek.

Hata analizinin standartlaştırılmış testlerden en önemli farkı; sonucu değil, aktif okuma sürecini incelemesidir (Chaleff ve Ritter, 2001, s.191; Goodman, 1995, s. 11). Okuma hataları değerlendirilirken, her okuyucunun okuma hatası yapabileceği, her hatanın “yanlış” olmadığı, her okuma hatasının anlamı etkilemeyebileceği unutulmamalıdır (Davenport, 2002, s. 23; Girgin, 2006, s. 69). Yapılan araştırmalar, hata analizini işitme kayıplı bireylerde uygulamanın, okumada zorluk çekilen alanların belirlenmesinde ve öğretimin planlanmasında önemli avantajlar sağladığını vurgulamaktadır (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 199; Albertini ve Mayer, 2011, s. 37; Trezek ve Mayer 2015, s. 290-291).

Öğrencinin metni sesli okuduğunda yaptığı hataların kaydedilmesi ve değerlendirilmesi şeklinde gerçekleşen hata analizinde, a) cümlelerin sözdizimi kabul edilebilirliği, b) cümlelerin anlam kabul edilebilirliği, c) yazarın iletmek istediği anlamın değişip değişmediği sırasıyla incelenir ve sonrasında metinde yazılan sözcükle yapılan okuma hatası arasındaki harf-ses benzerliğine bakılır (Davenport, 2002, s. 85-86).

a) Sözdizimi kabul edilebilirliği

Sözdizimi kabul edilebilirliği, yapılan hatanın Türkçe sözdizimi kurallarına uygunluğuna bakılmasıdır. Okuma hatasının cümlelerin anlamını bozmuş olması sözdizimi doğruluğunu etkilemeyebilir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 78-80). Okuma hatasının gerçekten sözdizimini etkileyip etkilemediğini anlamak için cümleyi birkaç kez sesli okumak önerilmektedir (Davenport, 2002, s. 85-94). Değerlendirme sırasında her bir okuma hatasının cümlelerin sözdizimini değiştirip değiştirmediğine bakıldıktan sonra sözdizimi değişmiyorsa “Evet”, söz dizimi değişiyorsa “Hayır” olarak kaydedilir (Karasu, 2011, s. 111).

b) Anlam kabul edilebilirliği

Anlam kabul edilebilirliğinde, okuma hatası varken cümlelerin anlamı olup olmadığına bakılır. Okuma hataları cümlelerin anlamını değiştirebilir, ancak bu durum orijinalinden farklı da olsa cümleye bir anlam katabilir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 80). Değerlendirme sırasında her bir okuma hatasıyla beraber cümlelerin anlamı varsa anlam kabul edilebilirliği “Evet”, cümlelerin anlamı yoksa “Hayır” olarak kaydedilir (Karasu, 2011, s. 112).

c) Yazarın iletmek istediği anlamın değişip değişmediği

Anlam kabul edilebilirliğinin ardından yazarın iletmek istediği anlam ile okuma hatasıyla beraber okunan cümlelerin anlamı arasında fark olup olmaması incelenir. Okuma hatasıyla beraber okunan cümlelerin anlamı, yazarın iletmek istediği anlamı içeriyorsa “Hayır, anlam değişmiyor”, içermiyorsa “Evet, anlam değişiyor”, yazarın iletmek istediği anlamın bir kısmını değiştiriyor ancak cümlelerin ana düşüncesinde bir değişiklik olmuyorsa “Kısmen anlam değişiyor” olarak kaydedilir (Davenport, 2002, s. 85; Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 83).

d) Harf-ses benzerliği

Yukarıda sözü edilen değerlendirmeler (sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği, yazarın iletmek istediği anlamın değişip değişmediği) tamamlandıktan sonra, öğrencinin bir sözcüğün yerine başka bir sözcüğü, bir ekin yerine başka bir eki koyması halinde, metinde yazan sözcük ile öğrencinin okuduğu sözcük arasında harf-ses ilişkisine bakılır. Değerlendirme sırasında, metinde yazan sözcük ile öğrencinin okuduğu sözcük arasında bir-iki harf farklı ise “benzerlik yüksek”, iki-üç harf farklı ise “benzerlik orta” benzerlik bulunmuyorsa “benzerlik yok” olarak kaydedilir. Harf-ses benzerliği değerlendirilirken metinde yazan sözcüğün okunmaması ya da metinde bulunmayan bir sözcüğün eklenmesi, okuma sırasında sözcüklerin yer değiştirilmesi, hatanın anında düzeltilmesi veya doğru okunan sözcüğün tekrar edilmesi türündeki okuma hataları ile sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği “Hayır” olan hatalar, harf-ses benzerliği açısından ele alınmamaktadır (Davenport, 2002, s. 85-96; Girgin, 2006, s. 76-77; Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 90-94;).

Okuduğunu anlatma

Okuduğunu anlatma sürecinde, öğrencinin anlatımda kullandığı sözcük sayısına, sözcüklerin türüne, anlatmaya çalıştığı düşüncelere, karakterlere, olaylar arasında kurduğu ilişkilere, dolayısıyla metinden çıkardığı anlama yönelik bilgiye erişilebilir (Girgin, 1999, s. 43-48). Bu açıdan okuduğunu anlatma, okumayı değerlendirmenin doğal ve etkili bir yoludur (Leslie ve Caldwell, 2001, s. 70-72). Okuyucunun karakterler, olaylar ve konu ile ilgili ulaştığı anlama ve hatırladıklarına dair bilgilere ulaşmak için önce metni anlatması istenmeli, sonrasında metne dair sorular sorulmalıdır (Woods ve Moe, 2011, s. 68). Okuduğunu anlamayı değerlendirmede okuduğunu anlatmanın kullanılmasının üç önemli avantajı vardır; a) okuduğunu anlatma doğaldır, b) okuduğunu anlatmada soru cümlelerinin dilinden kaynaklanan sorunlar yaşanmaz, c) okuduğu anlattırılarak öğrencinin metni içselleştirmede ne kadar başarılı olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte okuyucunun sözlü ifade becerisindeki yetersizliğinin okuduğunu anlatma sürecine yansımaları, okuduğunu anlatmanın sınırlılığı olarak gösterilmektedir (McKenna ve Stahl, 2003, s. 174).

Okuduğunu anlatma, okuduğunu anlamamanın değerlendirmesinde yukarıda bahsedilen avantajlardan dolayı en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Okuduğunu anlatma sürecinde, okuyucunun metni hatırlayıp anlatması gerekir. Bu süreçte metindeki bilgi okuyucu tarafından yeniden yapılandırılabilir. Okuduğunu anlatma sırasında, öğrencinin ne anlattığının yanında nasıl anlattığı da önemlidir. Okuyucu metni anlatırken yazarın kullandığı sözcüklerin ve sözdiziminin aynısını kullanabilir ya da yeniden kendine özgü yapısı olan bir metin oluşturabilir. Böylece öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, metinden yaptığı çıkarımlar ve düşüncelerini düzenleme biçimi belirlenebilmektedir (Girgin, 1999, s. 49-54; Sharp, 2004, s. 335, Woods ve Moe, 2011, s. 68).

Okuduğunu anlatma sürecinde; a) Okuyucu, öykünün temel yapısını anlatıyor mu? Anlatım önemli bilgileri içeriyor mu? b) Okuyucu bilgi verici metnin ana düşüncesini ve bunu destekleyen düşünceleri anlatıyor mu? Anlatım önemli bilgileri içeriyor mu? c) Anlatım sıralı mı? d) Anlatım eksiksiz ve tam mı? sorularına cevap aranmaktadır (Gunning, 2014, s. 127; Leslie ve Caldwell, 2001, s. 72).

Okuyucu, öykü metinlerinde, okuduğu olayları tekrar anlatmaktadır. Metin düzeyine göre olaylar karmaşıklaşabilir. Basit öykülerde bir ana karakter, bir yardımcı karakter, yer, zaman, ana karakterin amacı, öyküdeki problem, problemi çözmek

amacıyla yapılan girişimler ve bunlara bağlı olaylar bulunur. Karmaşık öykülerde ise karakter sayısı, olaylar, problemler ve girişimler artmakta, öykü yapısını oluşturan ögeler karmaşılaşabilmektedir. Bu sebeple basit öykülerin anlatımının karmaşık öykülerin anlatımından daha kolay olduğu belirtilmektedir (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 120).

Öykülerde, okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesinde, anlatımın ana olayları içermesi, sıralı olması ve olaylar arasında ilişki kurulması gibi ögeler ele alınabilir. Okuyucu, anlatımı sırasında öyküdeki ögelerin çoğunu anlatmıyorsa “zayıf” anlatım yapmış olur ve bu sebeple öğrencinin öyküyü yeterli anlamadığı söylenebilir. Eğer okuyucu etkili bir anlatım yapmışsa anlatımın metnin yapısıyla tutarlılık gösterdiği, konu ile kendi bilgisi arasında ilişki kurarak metin ile ilgili bir sonuca ulaştığı düşünülebilir (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 121; Gunning, 2014, s. 172-173).

Formel olmayan okuma envanterleri kullanılarak okuduğunu anlatma değerlendirildiğinde, okuyucunun bilgi verici metin türleri ve öykülerdeki okuduğunu anlama düzeyleri farklılık gösterebilir. Bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatma, öykü metinlerini anlatmaktan daha zor olabilir. Bu zorluğun başlıca nedenleri; öğrencinin bilgi ve deneyiminin olmadığı bir konuda okuması, bilgi verici metin yapısının öykülere oranla karmaşık olması, öğrencinin bu yapıdaki metinlere ilişkin deneyiminin az olması, metindeki sözcüklerin günlük yaşantıda sıklıkla kullanılmıyor olması şeklinde belirtilmiştir (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 129-130; Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery, 1998, s. 337-346; Williams, Hall, Launer, Stafford, DeSisto ve Cani, 2005, s. 538).

Soru cevap

Okuyucuya metin okunduktan sonra sorulacak soruların farklı cevapları ve farklı stratejileri olacaktır. Bu yüzden okuyucunun anlamasını değerlendirmek için sorular çeşitlendirilmeli ve öğrencinin okuma düzeyi göz ardı edilmemelidir (Gunning, 2014, s. 405-409).

Metinle ilişkili sorular, öğrencinin okuduğunu anlama stratejisini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Sorulan soruların cevapları metinle ilişkili olmalı, önemli olay ve olguları içermeli, okuyucunun anlamı yapılandırmasına, bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak cevaplamaına imkan vermelidir (Gunning, 2014, s. 405-407). Ayrıca

farklı soru türlerinin sorulması, değerlendiriciye metnin anlaşılma düzeyi hakkında detaylı bilgi vermektedir (Leslie ve Caldwell, 2001, s. 73-74).

Karasu (2011, s. 46), çeşitli araştırmacıların gruplandığı soru türlerini incelemiş (ör. Applegate, Quinn ve Applegate, 2008, s. 174-180; Girgin, 2006, s.75; Alderson, 2000'den aktaran Karasu, 2011, s. 46; Gunning, 2006, s. 51; Woods ve Moe, 1989, s. 41) ve farklı başlıklar altında ele alınsa da soru çeşitlerinin benzer kategorileri içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Girgin (2006, s.75) ve Karasu'ya (2011, s. 46) göre soru çeşitleri; 1) metinsel açık sorular, 2) metinsel kapalı sorular, 3) geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir.

1. Metinsel açık sorular (textual explicit): Cevabı metinde bir cümle ile açık bir şekilde ifade edilen sorulardır. Öğrencinin bu tür sorulara cevap verebilmek için metinde sorunun cevabı olan cümleyi bulması yeterlidir.

2. Metinsel kapalı sorular (textual implicit): Cevabı metinde bir cümle içinde açıkça ifade edilmeyen, okuyucunun metnin çeşitli bölümlerini kullanmasını ve çıkarımlarda bulunmasını, olaylar arasında ilişki kurmasını, bir sonuca ulaşmasını gerektiren sorulardır. Öğrencinin bu tür sorulara cevap verebilmek için tahminlerde bulunması, çıkarım yapması, olayları yorumlaması ve neden-sonuç ilişkisi kurması gerekmektedir.

3. Geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorular (scriptual implicit): Okuyucunun kendi bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirerek cevaplamasını gerektiren soru türüdür. Bu tür soruların tek bir doğru cevabı bulunmaz. Bu tür soruların cevaplarında dikkat edilmesi gereken nokta, cevabın sadece öğrencinin geçmiş deneyimlerini veya sadece metindeki olayı içermemesi, her ikisi arasında ilişki kurularak bir sonuca ulaşılması gerekliliğidir.

Soru türlerinin zorluk düzeyine bakıldığında metinsel açık sorular, metinsel kapalı sorulardan, metinsel kapalı sorular ise geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı sorulardan daha kolaydır (McKenna ve Stahl, 2003, s. 169).

1.1.6. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörler

Bu bölümde, işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörler, bireysel ve çevresel faktörler olarak ele alınmıştır.

1.1.6.1. Bireysel faktörler

İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen bireysel faktörler; (a) odyolojik faktörler ve (b) zeka başlıkları altında ele alınabilir.

a) Odyolojik faktörler

İşitme kaybının oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, işitme kaybının türüne uygun cihaz kullanımı, işitme cihazı kullanımına başlama yaşı, cihazın etkin kullanımı ve koklear implant yaşı gibi faktörler odyolojik faktörleri oluşturmaktadır.

İşitme kaybı, işitme sisteminde meydana gelen hasardır. Oluş zamanına göre işitme kaybı, dil edinimi öncesi, dil edinimi sırası ve dil edinimi sonrasında yaşanan kayıplar olarak sınıflandırılabilir. İşitme kaybı dil edinimi öncesinde meydana gelmişse bireyin dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemekte ve akranlarına göre dil becerilerinde gecikme yaşanmasına neden olmaktadır (Topal, 2016, s. 7-8; Turan, 2006, s. 54; 2017, s.47).

İşitme kaybı dereceleri;

20-40 dBHL hafif derece

41-70 dBHL orta derece

70-95 dBHL ileri derece

95 ve üzeri dBHL çok ileri derece olarak sınıflandırılmaktadır (BATOD, 2009, s. 1). Çok ileri derecede işitme kayıplı bireyler, işitme cihazlarına rağmen konuşma seslerinin bir kısmına ulaşmakta zorlanmakta, bu da dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

İşitme kaybı nedeniyle dil becerilerinde ve buna bağlı olarak akademik ve sosyal becerilerde yaşanan zorlukları en aza indirebilmek ancak erken müdahale ile mümkün olabilmektedir. İşitme kayıplı bireyler söz konusu olduğunda erken müdahale, işitme kaybının derecesi ve türüne uygun olarak erken yaşta cihazlandırılmayı ve aile eğitimiyle beraber erken okul öncesi eğitimini içermektedir. (Girgin, 2007, s. 45; Turan, 2006, s. 52; Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012, s. 142).

İşitme cihazının etkin kullanımı dolayısıyla işitme sisteminin verimli çalışması, sözlü dil becerilerinin gelişimiyle birlikte okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından

önem taşımaktadır (Musiek, 2002, s. 70). İşitme cihazından verim alamayan özellikle çok ileri derecede işitme kayıplı bireyler için koklear implant uygulamaları önemli avantajlara sahiptir. Koklear implant, sesi elektriksel sinyallere dönüştürme yoluyla işitme sinirini direkt uyaran elektrotların iç kulağa cerrahi müdahale ile yerleştirilmesidir (Baltacı, 2017, s. 24-25). Koklear implant uygulamalarından fayda sağlanabilmesi, koklear implant yaşının erken olmasına, implant öncesi işitme cihazı kullanımına, implant öncesi ve sonrasında alınan işitsel sözel eğitime bağlıdır (Turan, 2006, s. 60). Dil edinimi öncesi dönemde koklear implant kullanımı, işitme kayıplı bireyin işitsel girdiye erişimini erken yaşta sağlayarak sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Geers, 2002, s. 181; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85; Topal, 2016, s. 7-8).

Koklear implant kullanımının okuma becerilerine yansımalarının incelendiği çalışmalarda, koklear implantlı öğrencilerin okuma düzeylerinin koklear implant kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Geers, 2004, s. 46-58). Ancak koklear implant uygulaması tek başına yeterli olmayıp implant öncesi cihaz kullanımı, implant yaşı, implant kullanım süresi, implant öncesi ve sonrası alınan eğitim durumu, eğitim ortamının niteliği gibi faktörler koklear implant uygulamasının başarısını etkileyebilmektedir (Geers, 2003, s. 59; Musiek, 2002, s. 70; Spencer ve Tomblin, 2009, s. 1-21, Turan vd., 2012, s. 142).

b) Zeka

Sternberg (2002, s. 472-473) zekayı, bireylerin yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan ve zihinsel yetenekleri içeren önemli bir etken olarak ele almaktadır. Bireyin tüm öğrenme alanlarını etkileyen zeka, bir öğrenme süreci olarak okuma becerilerinin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 32-34; Richek vd., 2002, s. 39).

İşitme kayıplı öğrencilerin zeka performansları uygun koşullarda değerlendirildiğinde normal işiten akranlarından farklı değildir. Normal işitenlerde olduğu gibi işitme kayıplı bireylerde de zeka bölümü puanı, okuma becerileri açısından başarıyı ya da başarısızlığı tek başına etkileyen bir faktör olarak görülmemekte, ancak öğrenme gücünü okuma performansına yansıtabilmektedir (Akyol, 2006, s. 25; Sternberg, 1997, s. 1032;). Okuma becerilerinin gelişimi açısından zeka düzeyi ile beraber bilişsel özellikler, dil becerilerinin düzeyi ve eğitim ortamları başarıyı etkileyen

önemli etkenler olarak kabul edilmektedir (Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002, s. 1153).

1.1.6.2. Çevresel faktörler

İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen çevresel faktörler; (a) ev ortamı, (b) aile eğitimi ve okul öncesi eğitim ile (c) okul ortamı olarak ele alınabilir.

a) Ev ortamı

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin aile yapılarının, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, sahip olunan çocuk sayısının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okuma becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Linnakyla, Malin ve Taube, 2004, s. 244; Willms, 2006, s. 149; Van Ours, 2008, s. 323). Evde bulunan bireylerin okumaya karşı tutumlarının ve bunun için oluşturulan ev ortamının okuma becerilerini etkilediği (Morrow, 1983, s. 227; Chiu ve McBride–Chang, 2006, s. 348), ailenin sosyo-ekonomik yapısının yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu (Coleman, 1987, s. 35-36), ev ortamındaki okuma materyallerinin ilk okuma dönemindeki gelişimi arttırdığı ve erken yaştaki okuryazarlık ile ilgili aktivitelerin okuryazarlık sürecini etkilediği (Applebee, Langer ve Mullis, 1988, s. 37) belirtilmektedir.

b) Aile eğitimi ve okul öncesi eğitim

İşitme kayıplı öğrenciler için tanılamamanın hemen ardından başlayan aile eğitimi, öğrencinin dil ve bilişsel gelişimini destekleyerek okuma yazma becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 96-98; Turan, 2010, s. 1697). İşitme kayıplı bireylerin, normal işiten akranlarıyla aynı dil gelişimi fırsatlarından faydalanmaları için erken dönemde (işitme kaybı tanısından hemen sonra) ailelere çocuklarıyla iletişim kurma, işitme cihazlarının etkin kullanımı ve olası problemlerin aşılması konularında eğitim verilmesi ve çocuklarının dil gelişimlerini destekleyecek becerilerin aileye kazandırılması gerekmektedir (Clark, 2007, s. 6; Turan, 2003, s. 67).

Okul öncesi eğitimin okuryazarlık başarısını etkilediği bilinmektedir (Mason, 1980, s. 203; Scarborough, Dobrich ve Hager, 1991, s. 508). Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların dil becerileri ve gelişen okuryazarlık becerilerine odaklanılarak formel okuma düzeyindeki okuma becerilerinin gelişimi desteklenmelidir (Schirmer, 2000, s. 113; Cabell vd., 2009, s. 9). İşitme kayıplı öğrencilerin okul öncesi dönemde okuryazarlığa hazırlık becerileri desteklenmesi, dil gelişimi için çok ve çeşitli fırsatların sunulması, dolayısıyla sözlü dil becerilerinin gelişimiyle beraber okuma ve

yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Bergeron, Lederberg, Easterbrooks, Miller ve Mcdonald, 2009, s. 111-112). Bu dönemde, öğrencinin ihtiyaçları belirlenerek buna yönelik öğretimsel uygulamalar yapılmalı ve bu uygulamalar alan uzmanı öğretmenler tarafından gerçekleştirilmelidir (Tozak, 2018, s. 92-94).

c) Okul ortamı

Okul ortamında kullanılan sözel etkileşim, işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Geers, 2003, s. 59; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 96-98). Okul ortamları, işitme kayıplı öğrencilere sözlü dili ve okuma yazma becerilerini kullanabilecekleri fırsatlar sağlamalı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını destekleyen bir eğitim programı hazırlanmalıdır (Schirmer, 2000, s. 178).

İşitme kayıplı öğrenciler, dil becerilerindeki gecikmeden dolayı okuma becerilerinin gelişiminde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklarla baş edebilmek için okuma stratejilerinin öğretimi, dolayısıyla dil ve bilgi düzeyine uygun okuma materyallerinin hazırlanması, ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi ve bunların alan uzmanı öğretmenler tarafından sunulması gerekmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85-86; Schirmer, 2010, s. 93- 94).

1.1.7. İşitme kayıplı öğrenciler ve eğitim ortamları

Türkiye’de işitme kayıplı öğrencilerin eğitim alabileceği ortamlar; kaynaştırma olarak ifade edilen genel eğitim ortamları, genel eğitim ortamında yer alan özel eğitim sınıfları ve işitme engelliler okullarıdır (MEB, 2020, s.9). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde 2013 yılında yapılan değişiklik sonrasında işitme engelliler okullarının sayısı azalmaktadır. Koklear implant uygulamalarının hız kazanması ile birlikte sözlü dil becerilerinde görülen gelişmeler nedeniyle kaynaştırmaya yerleştirilen işitme kayıplı öğrenci sayısında artış görülmektedir (Akay, 2015, s.1; Efe ve Karasu, 2017, s.331).

1.1.7.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kaynaştırma, işitme kayıplı öğrencilerin her türlü faaliyette tam zamanlı olarak işiten akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşmaları anlamındadır. Ülkemizde son yıllarda özel eğitime dair kararlarda kaynaştırma yerine “bütünleştirme” terimi

kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2017, s. 1). Bütünleştirme, özel gereksinimi olan her bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayacak sosyal, öz bakım, dil ve iletişim, akademik, mesleki bilgi ve becerilere dair her türlü desteği kapsamaktadır (MEB, 2006, s. 2). Çeşitli araştırmalarda, bütünleştirmenin uygulamalara yansımadığı belirtilmektedir (Kurt, 2002, s. 24). Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla aynı sınıfı paylaşmaları ve destek eğitim olmaksızın aynı eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları nedeniyle “kaynaştırma” terimi kullanılmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2020, s.1) kaynaştırma uygulaması;

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”

olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma ortamı, işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunarak dil becerileri ile akademik ve sosyal becerilerin gelişimi açısından önemlidir (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert ve Kleinn, 2000, s. 174).

İşitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının başarısı; işitme kaybının erken tanınması ve çocuğun erken dönemde cihazlandırılmasına, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine, bireysel ihtiyaçlara uygun destek eğitim programının uygulanmasına ve eğitim ortamının fiziksel koşullarının uygunluğuna bağlıdır (Akay, 2015, s.9; Batu, 2000, s.42-44) Destek eğitim, kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini, buna uygun eğitim programlarının oluşturulmasını, genel eğitim ortamındaki öğretmen ile özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde çalışmasını ve öğrencinin zorlandığı alanlarda öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlayarak öğrenci başarısını etkilemektedir.

1.1.7.1.2. Destek eğitim

Destek eğitim, özel eğitim değerlendirme kurulu kararı ile destek eğitim programlarından yararlanması uygun görülen bireylere verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020, s.1). Destek eğitimde, özel eğitim ihtiyacı olan bireyin özel gereksinim türü, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan ve bakanlıkça onaylanmış destek eğitim programı uygulanmaktadır. Destek eğitim, kaynaştırma ortamlarındaki öğrenciler için destek eğitim odası, sınıf içi destek, dil ve

konusma, odyolojik, psikolojik destek ve rehabilitasyon hizmetleri olarak sınıflandırılabilir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 42; Kluwin, 1999, s. 339; Power ve Hyde, 2002, s. 302).

Destek eğitim, sınıf içinde iş birliğine dayalı olarak (kaynaştırma ortamlarında en az iki öğretmenin bulunması) ya da sınıf dışında, destek eğitim hizmeti verilmesi için düzenlenmiş ortamda (destek eğitim odası) gerçekleştirilebilir (Akay, 2011, s.5; Baker ve Zigmond, 1995, s. 163; Gürgür, 2005, s.201; MEB, 2020, s.1; Wilson, 2005, s. 271). Sınıf içinde iş birliğine dayalı uygulamalarda destek eğitim uzmanı ve sınıf öğretmeni aynı anda sınıfta bulunmakta, planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bütün sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Salend, 1998' den aktaran Batu, 2000 s. 37; Gürgür, 2005, s. 23). Destek eğitim odası uygulaması, kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin ihtiyaçları dahilinde normal sınıf ortamından ayrılarak ayrı bir odada öğretmeni ile yaptığı bireysel veya küçük grup çalışmalarıdır (Kargın, 2004, s.13). Ayrıca kaynaştırma ortamındaki öğrenciler, özel eğitim danışmanlığı hizmetinden yararlanabilmektedirler. Özel eğitim danışmanlığında eğitimci, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin niteliğini artırmak adına bir profesyonelden (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolojik danışman, odyolog, dil konuşma terapisti vb.) destek alabilir (Akay, 2016, s.6-7).

İşitme kayıplı öğrenciler için destek eğitim uygulaması, bireysel ihtiyaçlarına göre, çeşitli yöntem ve tekniklerle müfredat dersindeki eksiklikleri tamamlama, okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirebilme olanağı sunmaktadır (Hopwood ve Gallaway, 1999, s. 172; Kluwin, 1999, s. 339). Bu sebeple destek eğitimden yararlanma durumu, işitme kayıplı öğrencilerin sadece genel eğitim ortamındaki eğitimle sınırlı kalmaması açısından önemlidir (Akay, 2011, s. 164; Baker ve Zigmond, 1995, s. 163; Gürgür, 2005, s.18-19). Okuma becerilerinin gelişiminde destek eğitim uygulaması, genel eğitim ortamında kullanılan ders materyallerinin işitme kayıplı öğrenci tarafından anlaşılamaması, metin yapılarının karmaşık olması veya metinlerin uzun olması ve görsel olarak desteklenmemesi, işitme kaybı sebebiyle sözlü dilde dolayısıyla sözcük dağarcığındaki sınırlılıkların giderilmesi açısından önemlidir (Kelly, 2003, s. 171-186; Strassman, 1997, s. 140-149; Yazçayır, 2020, s. 150).

1.1.8. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerileri ve okuma hataları üzerine yapılan araştırmalar

Bu bölümde, işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerine ve okuma hatalarının değerlendirilmesine ilişkin uluslararası ve ulusal araştırmalar sunulmuştur.

1.1.8.1. Uluslararası araştırmalar

Uluslararası çalışmalarda son yıllarda koklear implantlı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirildiği pek çok araştırma mevcuttur (ör. Geers, 2003 s. 59-68; 2004, s. 634-638; Geers, Brenner, Nicholas, Tye-Murray ve Tobey, 2003, s. 307-312; Geers ve Brenner, 2004, s. 405-408; Kyle ve Harris, 2006, s. 273-288; 2010, s. 229-243; Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery, 1998, s. 337-346; Mayer, Watson, Archbold, Ng ve Mulla, 2016, s. 71-86; Rezaei, Rashedi, Morasae, 2016, s. 1-5, Spencer, Tomblin ve Gantz, 1997, s. 193-202). Buna rağmen işitme kayıplı öğrencilerin okuma hatalarını değerlendiren sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Albertini ve Mayer, 2011, s. 35-46; Anderson, 1991, s. 1-295; Easterbrooks ve Lederberg, 2021, s. 99-111; Luft, 2009, s. 7-11; Trezek ve Mayer, 2015, s. 289-302). Okuma hatalarının değerlendirildiği araştırmaların çoğu işitme cihazı kullanan öğrencilerle, Trezek ve Mayer'ın (2015, s. 289-302) araştırması ise koklear implantlı öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, koklear implant kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği araştırmalardan örnekler ve sonrasında okuma hatalarının incelendiği uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

a) Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği uluslararası araştırmalar

Spencer, Tomblin ve Gantz'ın (1997, s. 193-202) araştırmasında, en az 2 yıl koklear implant kullanıcısı olan 2-13 yaş arasındaki 40 öğrencinin okuma becerileri değerlendirilmiş, bu sonuçlar koklear implant kullanmayan öğrencilerle yapılan önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Değerlendirmede, *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised, Form G-1987*'nin paragraf anlama alt testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, koklear implant kullanan öğrencilerin ¼'ü kendi düzeylerinde veya daha üst düzeyde okuma performansı göstermiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmada, bu araştırmanın katılımcılarının %54 oranında daha yüksek başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu oran, Furth'un (1966, s. 461-462) araştırmasında %8, Krose, Lotz, Puffer ve Osberger (1986, s. 66-76) araştırmasında %14'tür.

Araştırmacılar, bu sonuçlardan yola çıkarak koklear implant kullanımının okuma becerisine olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery'nin (1998) araştırmasında, işitme kayıplı bir öğrencinin metin yapılarını kullanımı ve okuduğunu anlatma becerisi değerlendirilmiştir. Katılımcı 5 yaşında koklear implant kullanımına başlayan 7 yaşındaki bir öğrencidir. Değerlendirme, Gates MacGinite Reading Test'in sözcük dağarcığı ve anlama alt testleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Önce zorlanma düzeyindeki metinler öğrenciye okutularak metin yapıları üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğretimsel okuma düzeyindeki öykü ve bilgi verici metinleri öğrenci okumuş ve anlatmıştır. Toplam 28 öykü ve bilgi verici metin ile yapılan çalışma bir yıl sürmüştür. Araştırma sonucunda, koklear implantlı öğrencinin öykü metinlerini anlatmada daha iyi gelişim gösterdiği, bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatmada ise daha çok gelişmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, metin yapılarına ilişkin farkındalığın okuduğunu anlatmaya katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Geers (2003, s. 59-68) araştırmasında, 4-6 yıldır koklear implant kullanan bireylerin konuşmayı algılama becerilerinin sesbilgisel farkındalık gelişimini destekleyeceği ve okuryazarlığa geçişini kolaylaştıracağı düşüncesiyle sözcük okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 8-9 yaşları arasındaki 181 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, *Peabody Individual Achievement Test-Revised-1989*'un *PIAT-rec* ve *PIAT-comp* alt testleri ile *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987*'nin *Word Attack* alt testi kullanılarak sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların %52'si kendi yaş aralığı içinde puanlar almış, %48'i ise kendi yaşının altında okuma puanları elde etmiştir. Yaşça büyük öğrenciler yaşça küçüklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırma sonunda; işitme kaybı yaşının, zeka bölümü puanının, sosyo-ekonomik düzeyin ve cinsiyetin okuma performansı üzerinde etkili olduğu, ancak koklear implant yaşının etkisinin görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Geers, Brenner, Nicholas, Tye-Murray ve Tobey (2003, s. 307-312), koklear implant sonrası gerçekleşen eğitim uygulamalarının öğrencinin dil gelişimini ve sonrasında okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşüncesiyle dil edinimi öncesi dönemde koklear implant kullanımının işitme, konuşma, dil ve okuma becerilerinin gelişimine katkısını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, Geers'ın (2003, s. 59-68) araştırmasının katılımcıları ile aynıdır. Katılımcılar 4-6 yıldır

koklear implant kullanan 8-9 yaşlarındaki 181 öğrencidir. *Peabody Individual Achievement Test-Revised-1989*'un *PIAT-rec* ve *PIAT-comp* alt testleri ile *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987*'nin *Word Attack* alt testi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama alanlarında koklear implantlı öğrencilerin %52'si normal işiten akranlarıyla aynı performansı göstermişlerdir. Tüm iletişim yöntemini kullanan öğrenciler, sözel iletişim yöntemi kullanan öğrencilerden sözcük tanıma alanında daha düşük puan almışlardır. Geers (2003, s. 59-68) ve bu araştırmanın sonucunda, eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların koklear implanttan sağlanan faydayı arttıracağı vurgulanmıştır.

Geers (2004, s. 634-638) araştırmasında, işitme kaybının oluş zamanı ve koklear implant kullanım süresinin konuşmayı algılama, konuşma üretimi, dil gelişimi ve okuma becerilerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 8-9 yaşlarındaki 5 yaş öncesi koklear implant kullanımına başlamış 133 öğrenci ile aynı yaşlarda normal işiten 24 öğrenciyle çalışılmıştır. 44 katılımcı 3 yaşından önce, 52 katılımcı 3 yaşında, 37 katılımcı 4 yaş sonrasında koklear implant kullanımına başlamıştır. Araştırmada *Peabody Individual Achievement Test-Revised-1989*'un *PIAT-rec* ve *PIAT-comp* alt testleri ile *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987*'nin *Word Attack* alt testi kullanılarak değerlendirme yapmıştır. Araştırma sonuçlarında, koklear implant kullanım süresi ile konuşmayı algılama, konuşma üretimi, dil gelişimi ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Geers (2004, s. 634-638) bunun olası nedenlerini; 2 yaşın koklear implant kullanımına başlamak için geç bir yaş olması ve 8 yaşın koklear implant kullanımının faydasını görmek için erken bir yaş olmasıyla açıklamıştır.

Geers ve Brenner'in (2004, s. 405-408) araştırmasında, koklear implant öncesinde kullanılan iletişim türü ile koklear implant sonrasında kullanılan iletişim türünün öğrencilerin konuşmayı algılama, dil becerilerinin gelişimi ve okuma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar 5 yaş öncesi koklear implant kullanımına başlamış 8-9 yaşlarındaki 181 işitme kayıplı öğrencidir. Katılımcılar sözel iletişim yöntemini kullananlar ve tüm iletişim yöntemini kullananlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada *Peabody Individual Achievement Test-Revised-1989*'un *PIAT-rec* ve *PIAT-comp* alt testleri ile *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised-1987*'nin *Word Attack* alt testi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, koklear implant öncesi ve sonrasında sözel iletişim yöntemini kullanan öğrencilerin konuşmayı algılama, dil becerilerinin gelişimi ve okuma becerileri alanlarında tüm iletişim yöntemini kullanan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmacılar, sınıf içinde kullanılan sözel iletişim yönteminin koklear implant sonrası sözlü dil ve okuma becerilerindeki gelişimi önemli ölçüde etkilediğini vurgulamışlardır.

Kyle ve Harris (2006, s. 273-288) araştırmalarında, işitme kayıplı öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenleri incelemeyi ve iki grubun dil becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını, 7-8 yaş arasındaki işitme kayıplı 29 öğrenci ile 5-8 yaş arasındaki normal işiten 31 öğrenci oluşturmuştur. İşitme kayıplı 29 öğrenciden 7'si koklear implant kullanıcısıdır. Araştırmada, *Single Word Reading* alt testi *BAS II-1996* kullanılarak sözcük okuma becerisi ve *Primary Reading Test-1981* kullanılarak sözcük tanıma ve cümle anlama becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, tek sözcük okumada işitme kayıplı bireyler normal işiten yaşlılarından daha düşük performans göstermişlerdir, ancak okuduğunu anlamada iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada, koklear implant kullanıcılarının okuma puanları, işitme cihazı kullanan öğrencilerin okuma puanlarından düşük çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumu, koklear implantlı öğrencilerin geç implantasyon olması (3-6 yaş arasında), koklear implant kullanım sürelerinin kısa olması (1 yıl 8 ay-4 yıl 5 ay arası) ve katılımcı sayısının az olmasıyla açıklamışlardır.

Kyle ve Harris (2010, s. 229-243) araştırmalarında, okuma becerilerinin gelişimini açıklayan değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Daha önceki araştırmalarına (Kyle ve Harris, 2006, s. 273-288) katılan ve 3 sene boyunca okuryazarlık gelişimleri takip edilen işitme kayıplı 29 öğrenci bu araştırmanın da katılımcılarını oluşturmuştur. Değerlendirmede, sözcük okuma becerisi için *Single Word Reading* alt testi *BAS II-1996*, boşluk doldurma becerisi için *Primary Reading Test-1981*, okuduğunu anlama becerisi için *Neale Analysis of Reading II (NARA II)* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma performanslarının en önemli açıklayıcısının sözcük dağarcığı olduğu ve erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyen dönemde sesbilgisel farkındalıkla beraber okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Rezaei, Rashedi, Morasae'in (2016, s. 1-5) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerin ve normal işiten yaşlılarının okuma becerilerinin değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Araştırmacılar, koklear implant uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuryazarlığını etkileyebileceğinden hareketle, 2 ve 3. sınıfa devam eden 8-12 yaş arasındaki koklear implant kullanan, işitme cihazı kullanan ve normal işiten öğrencilere “Nama Reading Test (Nama Okuma Testi)”i uygulamışlardır. Nama Okuma Testi’nin dört ayrı alt testi bulunmaktadır (anlamsız sözcükleri okuma, sözcük listesini okuma, sözcüklerin anlamı, metin okuma). Normal işiten öğrenciler, koklear implant kullanan ve işitme cihazı kullanan öğrencilere göre her iki sınıf düzeyinde de tüm alt testlerde daha iyi performans göstermişlerdir. Koklear implantlı öğrenciler işitme cihazı kullanan öğrencilere göre, sözcük okuma ve sözcüklerin anlamı alt testlerinde anlamlı şekilde fark göstermeseler de metin okuma ve okuduğunu anlama konusunda daha iyi performans sergilemişlerdir. Araştırma sonucunda, koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama performansları, kulak arkası işitme cihazı kullanan işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama performansından iyi olsa da normal işiten yaşlılarından daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Mayer, Watson, Archbold, Ng ve Mulla (2016) araştırmalarında, koklear implantlı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlar ve 9-16 yaşlar arasında 33 öğrenciyle çalışmışlardır. Katılımcıların 19’u çift taraflı koklear implant kullanıcısıdır. Öğrencilerin işitme performansı Categories of Auditory Performance (İşitsel Performans Kategorileri) ve Meaningful Auditory Integration Scale (Anlamlı İşitsel Entegrasyon Ölçeği) testleriyle, konuşma üretimi Speech Intelligibility Rating (Konuşma Anlaşılabilirliği Derecelendirmesi) testiyle, sözel olmayan zeka TONI-4, kelime bilgisi Test of Word Knowledge (Kelime Dağırcığı Testi), ifade edici ve alıcı dil Single Word Reading Task (Tek Kelimeli Okuma Testi), okuduğunu anlamının değerlendirilmesi York Assessment of Reading Comprehension (York Okuduğunu Anlama Testi) testleriyle değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, erken yaşta koklear implanta sahip olmak, öğrencilerin okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkilemektedir. Bununla beraber çift implant kullanıcılarının sözcük dağırcığı ve okuduğunu anlama puanları tek implant kullanıcılarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama puanları yüksek olan bireylerin yazma puanlarının da benzer oranda iyi olduğu, alıcı ve ifade edici sözcük dağırcığında daha iyi sonuçlar alan öğrencilerin okuduğunu anlamada da iyi sonuçlar aldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, koklear implant yaşının ve çift kulakta koklear implant

kullanımının okuryazarlık becerilerini etkilediği ve daha erken koklear implant kullanımının daha iyi okuryazarlıkla sonuçlandığı belirtilmiştir.

b) Okuma hatalarının incelendiği uluslararası araştırmalar

Anderson (1991, s. 1-295) araştırmasında, kaynaştırma ortamında eğitim alan ve eğitimleri boyunca FM sistemi kullanan ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 5 öğrencinin okuma becerilerini Reading Miscue Inventory ve SAT-HI kullanarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan 2'si ilkokul, 3'ü ortaokul öğrencileridir. Hata analizi sonuçlarında, katılımcıların en fazla yerine koyma hatası, daha sonra sırasıyla çıkarma, ekleme ve geri dönme hatası yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların sözdizimi kabul edilebilirlikleri %60 ile %84 arasında, anlam kabul edilebilirlikleri %50 ile %60 arasında, gerçek anlamı değiştiren hata yüzdeleri ise %32 ile %52 arasında değişmiştir. Okuduğunu anlama puanları %43 ile %85 arasında çıkmıştır. Araştırma sonuçları ile öğrenmen görüşleri arasında benzerlik bulunmuştur. Anderson (1991, s. 1-295) hata analizi sonuçlarını, katılımcıların sınırlı dil deneyimlerinin, ön bilgilerindeki sınırlılığın ve metnin okunabilirlik düzeyinin etkilediğini belirtmiştir.

Luft'un (2009, s. 7-11) araştırmasında işitme kayıplı üç öğrencinin okuma müdahale programı kapsamında okuma hataları incelenmiştir. Katılımcılardan biri iletişimde sözel ve işaret dili kullanan altıncı sınıf öğrencisi, diğeri işaret dilini kullanan sekizinci sınıf öğrencisi, bir diğeri ise sözel dil kullanan sekizinci sınıf öğrencisidir. Hata analizi sonuçlarına göre, sözel dili kullanan öğrenci işiten akranlarıyla benzer okuma stratejilerini kullanmakta ve metnin gerçek anlamını değiştirmeyen ekleme, tekrarlama, yerine sözcük koyma türünde okuma hataları yapmaktadır. Luft (2009, s. 7-11), hata analizinin işitme kayıplı öğrencilerin özgün, açıklayıcı ve kapsamlı değerlendirilmesine fırsat sağladığını ve değerlendirme sonuçlarının öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel uygulamalar planlanmasına hizmet ettiğini belirtmiştir.

Albertini ve Mayer'in (2011, s. 35-46) araştırmasında, hata analizinin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorlukların kaynaklarını belirlemede kullanışlı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 19-25 yaş arasındaki, orta ve ileri derecede işitme kayıplı on üniversite öğrencisi katılmıştır. Değerlendirmede Qualitative Reading Inventory-4 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sözel iletişimi kullanan beş öğrencinin dördüncü sınıf düzeyinde okuduğunu anlayabildiği ve hata sayılarının diğer öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin okuma hataları

incelendiğinde, bazılarının dikkat etmedikleri için okuma hatası yaptıkları, bunların hatalarını kendilerinin düzeltebildikleri, bazılarının ise harf-ses ilişkisi benzerliği olmayan ve anlamı değiştiren okuma hataları yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, hata analizinin üniversite çağındaki öğrencilerin de okuma hatalarının incelenmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Uluslararası alanyazında, koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada Trezek ve Mayer (2015, s. 289-302), formel olmayan okuma envanterlerinin işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 3-5. sınıf arasında işitme kayıplı 3 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 1'i koklear implant kullanıcısıdır ve 5. sınıfa devam etmektedir. Değerlendirmede Qualitative Reading Inventory-5 kullanılmıştır. Araştırmada, koklear implant kullanan öğrenci 21 okuma hatası yapmış ve okuduğunu anlama yüzdesi %38 olarak hesaplanmıştır. Okuma hataları incelendiğinde öğrencinin en fazla yerine koyma (12), en az çıkarma ve ekleme (2) hataları yaptığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, koklear implant kullanan öğrencinin okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime ihtiyaç duyduğu, öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sınıf düzeyindeki metinlerin değil, öğretimsel okuma düzeyindeki metinlerin kullanılması gerektiği, böylece öğrencilerin okumada güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebileceği belirtilmiştir.

Easterbrooks ve Lederberg (2021, s. 99-111) araştırmalarında, işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığını ve okurken yaptıkları okuma hatalarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya anaokulu ile ikinci sınıf arasındaki 336 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler kullanmayı tercih ettikleri iletişim türlerine göre sadece işaret dili kullanan (N=131), sadece sözel dil kullanan (N=101) ve her ikisini beraber kullanan (N=104) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Değerlendirmede, *Gray Oral Reading Test (GORT-4)* ve *Basic Reading Inventory* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerde de sınıf düzeyi arttıkça okuma hızının arttığı görülmüştür. Doğru okuma oranı ise normal işiten öğrencilerin belirgin şekilde gerisinde bulunmuştur. Sözlü dili kullanan gruptaki katılımcıların %25 çıkarma, %70.4 yerine koyma hatası yaptıkları görülmüştür. Araştırmacılar, bu gruptaki öğrencilerin yerine koyma hatalarının metinde yazan sözcükle kavramsal olarak benzer olduğunu belirtmişlerdir.

1.1.8.2. Ulusal araştırmalar

Türkiye’de normal işiten okul çağındaki öğrencilerin okuma hatalarının değerlendirildiğı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda; okuma hatalarını açıklayan değişkenler, dijital ve geleneksel metinlerdeki okuma hataları, okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri, ilk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları, yanlış analizi envanterinin kullanımı ve okuma hatalarının düzeltilmesi konuları ele alınmıştır (ör. Bilge ve Sağır, 2017, s.77-88; Kaman, 2018, s.1-189; Karahüseyinoğlu, 2002, s. 1-129; Özcan, 2020, s. 1-385; Özer ve Dedeoğlu, 2014, s. 35-46; Tolğay, 2020, s. 1-316; Yılmaz, 2006, 1-452).

İlkokula devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerileri üzerine yapılan ulusal araştırmaların geçmişte işitme cihazı kullanan öğrencilerle gerçekleştirildiğı, sonraki yıllarda işitme cihazı kullanan ve koklear implant kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin ele alındığı görülmüştür (Ayata-Baran, 2007, s. 1-172; Bozkurt, 2002, s. 1-88; Deretarla, 2000, s. 1-122; Genç, 2016, s. 1-128; Girgin, 1987, s. 1-157; 1999, s. 1-192; Güldenoğlu, 2012, s. 1-154; Tüfekçioğlu 1992, s. 58-61). Bu araştırmalardan bazıları kaynaştırma ortamında gerçekleştirilmiş, işitme kayıplı öğrencilerin çözümleme ve anlama becerileri ile öykü şemalarını kullanımları incelenmiştir (Ayata-Baran, 2007, s. 1-172; Deretarla, 2000, s. 1-122; Girgin, 1999, s. 1-192).

Ulusal alanyazında, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiğı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda; erken ve geç implant olan çocuklarda okuma, konuşma ve dil becerilerinin karşılaştırıldığı (Çelikgün, 2011, s. 1-63), kısa süreli bellek, çalışma belleğı ve bilgi işleme hızı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirildiğı (Baltacı, 2019, s. 1-87), koklear implant kullanan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin incelendiğı (Göçmenler, 2016, s. 1-91; Özkan, Sevinç, Yücel ve Sennaroğlu, 2021, s. 403-418; Yılar, 2018, s. 1-177) ve okuma hataları ile okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiğı (Girgin, 2006, s. 68-84; Karasu, 2011, s. 1-255) görülmektedir.

Göçmenler (2016, s. 1-91) araştırmasında, koklear implant kullanan 12-14 yaş aralığındaki 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiş ve bu becerilerin birbiriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya koklear implantlı 20 öğrenci ile bu öğrencilerle aynı sınıflara devam eden normal işiten 20 öğrenci katılmıştır. Koklear implantlı öğrencilerin okuma düzeyi (Ort. 46.40) ve yazılı anlatım düzeyi (Ort. 49.05) işiten akranlarının okuma (Ort. 83.85) ve yazılı anlatım

düzeyinden (Ort. 82.60) düşük çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, normal işiten öğrencilerde olduğu gibi koklear implantlı öğrencilerin okuma düzeyleri ile yazı anlatım becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Yılar (2018, s. 1-177) araştırmasında, normal işiten ve işitme kayıplı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmak amacıyla normal işiten 15 öğrenci ve işitme kayıplı 32 (16'sı koklear implant ve 16'sı işitme cihazı kullanıcısı olan) öğrenci ile çalışmıştır. Değerlendirmede, (a) okuduğunu anlama ölçü aracı, (b) Bender Gestalt Görsel Algı Testi, (c) Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), (d) dakikada okunan sözcük sayısı, (e) yanlış analizi envanteri ve (f) okülomotor testleri uygulanmıştır. Yanlış analizi envanterinde öğrencinin yaptığı okuma hata sayısı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu kullanılarak metindeki kelime sayısına göre hesaplanmaktadır. Kelime anlama düzeyleri normal işitenlerde 18,50, koklear implantlı öğrencilerde 26,94, işitme cihazlı kullanan öğrencilerde 23,33 bulunmuştur. Gruplar arasındaki kelime anlama düzeyi karşılaştırıldığında normal işiten grup ile koklear implant kullanan grup arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi, koklear implant kullanan katılımcıların olduğu grupta zorlanma düzeyinde okuyan öğrencilerin bulunmasıyla açıklanmıştır.

Özkan ve arkadaşları (2021, s. 403-418), koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlatma becerilerini incelemişler ve okuduğunu anlatma puanlarını normal işiten öğrencilerle karşılaştırmışlardır. Araştırmada, 3-5. sınıflara devam eden, 4 yaş öncesinde ve sonrasında koklear implant kullanmaya başlayan 30 öğrenciden ve normal işiten 42 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak FOOE'de A formunda yer alan Düzey 3, 4 ve 5'teki metinler ile bu metinlere ait okuduğunu anlatma formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 4 yaş öncesi koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilerin 4 yaş sonrasında koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Araştırmacılar, 4 yaş öncesi koklear implant kullanmaya başlayan öğrencilerin normal işiten akranlarına daha yakın düzeyde performans gösterdiklerini ve kritik dönemde koklear implant kullanımına başlamanın okuma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ulusal alanyazında, koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği iki araştırmaya rastlanmıştır (Girgin, 2006, s. 68-84; Karasu, 2011, s. 1-255). Girgin (2006, s. 68-84) araştırmasında, işitsel sözel yaklaşımla eğitim alan işitme cihazı ve koklear implant kullanan 8. sınıf

öğrencilerinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 10 öğrenci katılmıştır. Değerlendirmede, farklı düzeylerde öyküler ile bu öykülere ilişkin okuduğunu anlatma, soru-cevap ve boşluk doldurma formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı öğrencilerin öğretimsel düzeyde okudukları öykülerde dilin ipucu sistemlerine yönelik bilgilerini kullanabildikleri ve okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında tutarlık olduğu görülmüştür.

Karasu'nun (2011, s. 1-255) araştırmasında, koklear implantlı öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuma becerileri Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya 3-8. sınıflara devam eden normal işiten 24 öğrenci ile koklear implantlı 24 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, koklear implantlı öğrenciler ile normal işiten akranlarının okuma hata türlerinin benzer olduğu, ancak koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının normal işiten akranlarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca koklear implantlı öğrencilerin normal işiten öğrenciler gibi okuma stratejilerini kullanabildikleri, ancak okuduğunu anlama puanlarının (okuduğunu anlatma ort. 53.08, sorulara cevap verme ort. 49.60) normal işiten akranlarından (okuduğunu anlatma ort. 73.63, sorulara cevap verme ort. 82.92) düşük olduğu belirtilmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanıcısı 3-8. sınıf öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Koklear implant kullanan öğrenciler ne tür okuma hataları yapmaktadırlar?
- b) Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hataları, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerine nasıl yansımaktadır?
- c) Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Okuryazarlık süreci metnin çözümlenmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi sürecidir (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 4; Karasu, 2011, s. 66). Birey okurken ‘metnin anlatmak istediği nedir?’ sorusunu sorar ve anlamadığı zaman tekrar okuyup anlamaya çalışır (Goodman, 1995, s. 71; Goodman, Watson, Burke, 2005, s. 40). Eğitimciler, süreçte öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini sık sık ölçerek öğretim yöntem ve stratejileri belirlemelidir (Marschark, Lang ve Albertini, 2006, s. 7). FOOE ile yapılan değerlendirmeler; öğrencinin anlamı yapılandırmasına, dilin ipucu sistemlerini, geçmiş bilgi ve deneyimlerini, okuma stratejilerini kullanımlarına ve okuma hatalarına ilişkin bilgilere bütün olarak ulaşılmasını sağlamaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 5; Davenport, 2002, s. 3). Ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrencilerle FOOE kullanılarak yapılan araştırmalar mevcuttur (Göçmenler, 2016, s. 1-91; Genç, 2016, s. 1-128). Ancak bu araştırmalarda koklear implantlı öğrencilerin okuma hataları incelenmemiştir. Koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının incelendiği bir araştırma bulunmaktadır (Karasu, 2011, s. 1-255).

İşitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla aynı eğitim ortamına yerleştirilmeleri, onlardan normal işiten yaşlıtlarına benzer akademik ve sosyal başarı beklendiği anlamına gelmektedir. Koklear implant yaşının ve eğitim ortamlarının işitme kayıplı öğrencilerin akademik başarısını etkilediği pek çok araştırma tarafından vurgulanmıştır. Koklear implant, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır, ancak bu katkılar akademik başarıyı garanti etmemektedir. Bu nedenle Karasu’nun (2011, s. 1-155) araştırmasından günümüze kadar geçen sürede koklear implant yaşında ve eğitim programlarında meydana gelen değişimlerin kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin okuma becerilerine yansması merak uyandırmaktadır.

Normal işiten öğrencilerde olduğu gibi koklear implantlı öğrencilerde de okuma becerilerinde yaşanan sorunlar diğer akademik becerilerin gelişimini etkilemektedir. Koklear implant kullanımı, normal işitmenin yerine geçmemekte ve bu öğrenciler erken dönemde yaşadıkları işitme kaybından dolayı akademik becerilerde destek eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırma sonuçları, kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde duydukları ihtiyacın belirlenmesine ve destek eğitim programının planlanmasına katkı sağlayabilir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, öğrenci özelliklerine ilişkin ailelerden ve okullardan alınan bilgilerin doğru olduğu varsayımına dayanarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırmanın sınırlıkları şunlardır;

1. Bu araştırma, 2021-2022 öğretim yılında 3-8. sınıflar arasında kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı 15 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, FOOE’de bulunan öykü metinleri ve değerlendirme formları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılında 3-8. sınıflar arasında kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çözümleme (*decoding*): Sözcüğü oluşturan yazılı sembollerin bir bütün halinde sese dönüştürülmesi işlemidir (Paul, 2001, s. 44)

Dilin ipucu sistemleri (*language cueing systems*): Okuyucuların anlam oluşturmaya çalışırken kullandıkları sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisinden oluşan sistemlerdir (Goodman, Watson ve Burke, 1987, s. 30-36).

Hata analizi (*miscue analysis*): Yazılı sözcüklerin okunması sırasında dilin ipucu sistemlerini kullanma durumlarını belirleyebilmek amacıyla yapılan değerlendirmelerin tamamıdır (Goodman, Watson ve Burke, 1987, s. 2-3)

İşitme kaybı (*hearing loss*): İşitme sistemi içinde herhangi bir yerde ortaya çıkan patolojinin sonucudur (Turan, 2017, s. 47)

Koklear implant (*cochlear implant*): İç kulağa cerrahi işlemle yerleştirilen, işitmeyi sağlamak için kulağın hasarlı kısmını atlayarak sinire elektrik sinyalleri gönderen araçtır (Lansing, 1984, s. 1-2).

Metnin okunabilirlik düzeyi (*text readability*): Metnin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyinin belirleme durumudur. Metnin uzunluğu, cümle ve sözcük yapısı, metnin yazımındaki kültürel özelliklere uygunluk, kız ve erkek öğrencilerin

ilgilerini çekebilecek konu seçilmesi, metnin okunabilirlik düzeyini etkilemektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 418).

Okuduğunu anlama (*reading comprehension*): Okuyucunun metindeki sözcükleri tanımasını, sözcüğün ve cümlelerin anlamını bilmesini, metindeki düşünceleri önceki bilgilerle ilişkilendirmesini ve okuduğunu anlayacak kadar uzun süre bilgiyi saklamasını gerektiren bilişsel bir süreçtir (Girgin, 1999, s. 36-38).

Okuduğunu anlatma (*retelling*): Okuyucunun metni okuduktan sonra metinden çıkardığı anlamı ifade etmesidir (Girgin, 1999, s. 44-50).

Okuma hataları (*miscues*): Okuyucunun sesli okuma sırasında metindeki sözcüğü beklenmedik şekilde okuması, yerine başka sözcük koyması, yeni sözcük eklemesi veya sözcüğü okumaması gibi durumlardır (Davenport, 2002, s. 23-25).

Öğretimsel okuma düzeyi (*instructional reading level*): Öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini kullanarak en az yardımla okuyabileceği düzeydir (Temple, Crawford, ve Gillet, 2009'den aktaran Karasu 2011, s.26).

Soru cevap (*questions & answers*): Okuyucunun, okuduğu metne dair çeşitli türlerdeki soruları cevaplamasıdır (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002, s.174-180)

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temel ve alt amaçlar doğrultusunda, kaynaştırma ortamında eğitime devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının betimlemesi, okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımalarının ve öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla betimsel model kullanılmıştır.

Çeşitli durumları “Ne?” sorusuyla betimlemeye ve açıklamaya çalışan araştırmalar betimsel çalışmalardır (Oral ve Çoban, 2020, s. 3). Betimsel modelde mevcut durum ve özellikler olduğu gibi aktarılmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 25). Bu araştırmada; a) Koklear implant kullanan öğrenciler ne tür okuma hataları yapmaktadır? b) Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hataları okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerine nasıl yansımaktadır? c) Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranacak, mevcut durum ortaya konmaya çalışılacaktır.

2.1.1. Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları; Kayseri ve Tekirdağ illerinde kaynaştırma ortamındaki 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden koklear implant kullanıcısı 15 öğrenci, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri veya Türkçe öğretmenleri ve araştırmacıdır.

a) Koklear implantlı öğrenciler

Öğrencilerin belirlenmesinde;

- a) Normal işiten akranlarıyla aynı sınıfa devam etmek,
- b) En az 1 yıldır koklear implant kullanmak,
- c) İşitme kaybına ek bir yetersizliği bulunmamak,

d) Çözümleme becerisini kazanmış olmak kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Koklear implantın kullanım süresi, öğrencinin işitsel girdiye erişimi ve dolayısıyla dil becerilerinin gelişimi açısından önemli bir değişkendir. İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin gelişimi için erken yaşta koklear implant kullanmaya başlamaları önemlidir. Dil becerilerine yönelik koklear implant uygulanan çocuklarla yapılan araştırmalarda, en az 1 yıllık koklear implant kullanma kriteri ele alınmaktadır (Geers, Moog, Biedenstein, Brenner ve Hayers, 2009, s. 383). Bu araştırmada da koklear implanttan sağlanan fayda göz önünde bulundurularak en az 1 yıldır koklear implant kullanan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. İşitme kaybının yanında var olabilecek ek yetersizlikler (otizm, öğrenme güçlüğü, nörolojik problemler) okuma performansını etkileyebilmektedir (Rehfeldt, Latimore, Stromer, 2003, s. 333-358). Bu nedenle işitme kaybının yanında ek yetersizliği olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın amacı, koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarını ve okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımaları incelemek olduğundan çözümleme becerisini edinmiş öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarına ulaşmak amacıyla pandemi koşullarında araştırmacının çalıştığı ve ikamet ettiği iller olan Kayseri ve Tekirdağ'da MEB'e bağlı ilkokullar ve ortaokullar taranarak kaynaştırma ortamında eğitime devam eden koklear implantlı 28 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 1'inin çözümleme becerisini henüz kazanmadığı, 1 öğrencinin odyolojik bilgilerinin bulunmadığı, 1 öğrencinin koklear implant ameliyatı olalı bir yılı tamamlamadığı, 5 öğrencinin ise işitme kaybına ek yetersizliği bulunduğu belirlenmiş ve bu öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bununla birlikte 5 aile araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle bu araştırmaya, araştırma kriterlerini karşılayan ve araştırmaya gönüllü katılımı olan 15 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleriyle öğrencilerin okullarında yüz yüze görüşülerek araştırma amacı açıklanmış ve öğrenci bilgi formu birlikte doldurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri

Öğrenci No	Sınıf düzeyi	Takvim yaşı (yıl;ay)	Kİ* kullanım durumu	Kİ yaşı (yıl;ay)	Kİ'den önce İC** kullanım süresi (ay)	Kİ kullanım süresi (ay)	Kaynaştırma ya başlama yaşı (yıl;ay)
1	3	8;8	Sol	3;2	29	66	4;6
2	4	9;0	Sağ	1;10	16	86	3;9
3	4	10;3	Sağ	2;2	13	97	4;0
4	5	10;8	Sağ	1;1	3	115	3;6
5	5	10;8	Sağ- Sol	Sağ: 2;0 Sol: 6;5	5	Sağ: 96 Sol: 51	5;7
6	5	11;6	Sağ	1;5	8	121	4;4
7	6	10;10	Sağ-Sol	Sağ: 7;8 Sol: 9;1	53	Sağ: 38 Sol: 21	5;9
8	6	11;2	Sağ	3;2	33	96	6;1
9	6	11;6	Sağ	1;6	1	120	5;4
10	6	11;8	Sağ	3;3	10	101	5;6
11	6	12;3	Sağ	2;4	11	109	5;0
12	7	12;5	Sağ	3;2	12	111	4;4
13	7	12;6	Sağ	4;10	46	92	5;5
14	8	13;2	Sağ	1;10	5	136	6;0
15	8	13;3	Sol	4;5	24	106	3;6

*Kİ= Koklear İmplant,

** İC= İşitme Cihazı

Bu araştırmaya Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi üçüncü sınıf düzeyinde 1, dördüncü sınıf düzeyinde 2, beşinci sınıf düzeyinde 3, altıncı sınıf düzeyinde 5, yedinci sınıf düzeyinde 2, sekizinci sınıf düzeyinde 2 öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin takvim yaşları 8 yıl 8 ay ile 13 yıl 3 ay arasındadır. Öğrencilerin 2'si çift kulakta koklear implant kullanmaktadır. Öğrencilerin koklear implant olma yaşı 1 yıl 1 ay ile 7 yıl 8 ay arasında değişmektedir. Koklear implant olmadan önce öğrencilerin hepsi kulak arkası işitme cihazı kullanmıştır. Öğrencilerin koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süreleri 5 ay ile 4 yıl 5 ay arasındadır. Öğrencilerin kaynaştırma ortamında eğitime başlama yaşı ise 3 yıl 6 ay ile 6 yıl 1 ay arasında değişmektedir.

b) Öğretmenler

Koklear implantlı 3-4.sınıflara devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve 5-8.sınıflara devam eden öğrencilerin Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri

Öğretmen (öğrenci no)	Eğitim verdiği sınıf düzeyi	Branşı	Mesleki deneyim (yıl)	Hizmet içi eğitim
1	3.sınıf	Sınıf öğretmeni	25	Zihin engellilerin eğitimi
2	4.sınıf	Sınıf öğretmeni	17	Özel eğitim
3	4.sınıf	Sınıf öğretmeni	20	-
4	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	3	-
5	5.sınıflar	Türkçe öğretmeni	9	-
6	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	20	-
7	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	11	-
8	6.sınıflar	Türkçe öğretmeni	11	-
9	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	10	-
10	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	23	Otizm
11	7.sınıflar	Türkçe öğretmeni	16	İşaret dili kursu
12	7.sınıflar	Türkçe öğretmeni	8	Özel Öğrenme Güçlüğü
13	6.sınıflar	Türkçe öğretmeni	18	-
14	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	7	-
15	5-8.sınıflar	Türkçe öğretmeni	6	-

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere öğretmenlerden 3'ü sınıf öğretmenliği, 12'si Türkçe öğretmenliği branşında görev yapmaktadır. Öğretmenler, 3 ile 25 yıl arası mesleki deneyime sahiptirler. Öğretmenlerin 10'u özel eğitime ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim veya sertifika almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer 5 öğretmen ise farklı yetersizlik türleriyle ilgili hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. 12 numaralı öğrencinin öğretmeni daha önce sınıfında işitme kayıplı bir öğrenciyle çalıştığını ifade etmiş, diğer öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerle daha önce çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

c) Araştırmacı

Araştırmanın bir diğerkatılımcısı, araştırmacıdır. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında mezun olmuştur. Araştırmacı, 2019 yılından itibaren Çerkezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.1.2. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Öğrenci Bilgi Formu (EK-1), Öğretmen Görüşme Formu (EK-2), FOOE'de yer alan öyküler (EK-3), FOOE'de yer alan öykülerin okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları (EK-4), Hata Analizi Formu (EK-5) ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı (EK-6) kullanılmıştır.

2.1.2.1. Öğrenci bilgi formu

Katılımcıların demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgilerinin okuma becerilerine yansımalarını incelemek amacıyla öğrenci bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda;

- Öğrencinin demografik bilgileri,
- Odyolojik bilgileri,
- Eğitim bilgileri,
- Ailenin demografik ve eğitim bilgileri bulunmaktadır.

2.1.2.2. Öğretmen görüşme formu

Kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacıyla araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenleri, ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılması planlanmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenin;

- Demografik ve mesleki bilgileri,
- Koklear implantlı öğrencinin okuma performansına ilişkin düşünceleri ile
- Koklear implantlı öğrencinin okuma becerilerinde zorlandıkları alanlara yönelik düşüncelerini içeren görüşme soruları bulunmaktadır.

2.1.2.3. FOOE

FOOE (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013, s. 1-331), okumaya başlangıç düzeyi ve 8. düzey arasında öykü ve bilgi verici metinlerden ve değerlendirme formlarından oluşmaktadır. Envanterdeki metinler kültürel uygunluğa, öğrencinin ilgisini çekebilecek konulara, aynı düzeydeki öykülerin konularının aynı olmasına, metinlerin zorluk düzeylerinin artarak ilerlemesine dikkat edilerek hazırlanmıştır. FOOE ile öğrencinin okuma becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olabilmektedir (Karasu, 2011, s. 84).

FOOE’de, farklı formlarda ve düzeylerde hazırlanan öykü ve bilgi verici metinler bulunmaktadır. A ve B formlarında 18 öykü metni, S formunda Sosyal bilgiler konularını içeren 8, F Formunda Fen ve Teknoloji konularını içeren 8 bilgi verici metin bulunmaktadır. Metinler farklı sınıf düzeyleri için farklı zorluk derecelerine göre hazırlanmıştır. Her bir metin için okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve öykü metinleri için boşluk doldurma formları bulunmaktadır. Bu araştırmada okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla A formunda bulunan öykü metinleri ve değerlendirme formları kullanılmıştır.

2.1.2.3.1. Hata analizi formu

Okuma hatalarını incelemek amacıyla, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam, kullanımdan oluşan dilin ipucu sistemleri kullanılır (Girgin, 2006, s. 69). Hata analizi yapılarak öğrencilerin dilin ipucu sistemine dair kullanımları ve okuduğunu anlama becerilerine dair güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgiler elde edilebilir (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191). Bu araştırmada okuma hatalarını incelemek amacıyla hata analizi yapılmıştır.

FOOE’de, okuma hatalarında dilin ipucu sistemlerini kullanım durumları öğrencilerin sesli okuması sırasında metindeki her bir cümle için kodlanarak;

a) Cümlelerin sözdizimi kabul edilebilir mi? Evet/Hayır,

b) Cümlelerin anlamı kabul edilebilir mi? Evet/Hayır,

c) Yazarın iletmek istediği anlam değişiyor mu? Evet/Hayır sorularının yer aldığı ve harf ses benzerliğinin değerlendirildiği hata analizi formuna kaydedilir. Cümle kodlamalarının özeti Tablo 2.3.’te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Cümle kodlamalarının özeti*

1.Soru Cümlenin sözdizimi kabul edilebilir mi?	2.Soru Cümlenin anlamı kabul edilebilir mi?	3.Soru Yazarın iletmek istediği anlam değişiyor mu?
Evet	Evet	Hayır
Evet	Evet	Kısmen
Evet	Evet	Evet
Evet	Hayır	-
Hayır	Hayır	-

Tablo 2.3.’te görüldüğü gibi 1. sorunun cevabı ‘Evet’ ise 2. soruya geçilebilir. Çünkü sözdizimi kabul edilemeyen bir okuma hatası, anlamı da etkilemektedir. 2. sorunun cevabı ‘Evet’ ise 3. soruya geçilebilir. 2. soruya verilen cevabın ‘Evet’ olması hem sözdiziminin kabul edilebilir olduğunu hem anlamın kabul edilebilir olduğunu gösterir. Böylece hata analiziyle; hata sayısı, hata türleri ve hataların anlam değiştirip değiştirmediğine ilişkin veriler elde edilir. Türkçedeki dilek ve yeterlilik kiplerinin okunmaması veya sözcükte yazmadığı halde okunması ve bazı etken-edilgen yapıdaki fiillerin eklerinin okunmaması durumu, yazarın iletmek istediği anlamın tamamını etkilemeyeceğinden “Kısmen anlam değişiyor” şeklinde ele alınmıştır (Karasu, 2011, s. 112).

2.1.2.3.2. Okuduğunu anlatma formu

Bu araştırmada, okuduğunu anlatmayı değerlendirmek amacıyla FOOE A Formunda yer alan öyküler için hazırlanmış okuduğunu anlatma formları kullanılmıştır. Okuduğunu anlatma formunda her metin için karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Karakterler bölümü 25 puan olup her karakter önemine göre ayrı ayrı puanlandırılmaktadır. Ana olay bölümü toplam 50 puan, detaylar ise 25 puan üzerinden hesaplanmaktadır. Ana olay bölümü en fazla 10 olaydan oluşmaktadır. Öyküde bulunan detaylar farklı sayıda olabilir. Eğer 5 detay varsa her detay 5 puan, 10 detay varsa her detay 2,5 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

2.1.2.3.3. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracı

Öğrencinin aldığı puanlar *Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı* kullanılarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, Ewoldt tarafından geliştirilmiştir (Girgin, 1999, s. 51-52; Thackwell, 1992, s. 20). Ewoldt ve Karasu’ya

(2011, s. 101) göre 0-24 puan arası “Okumuyor”, 25-40 puan arası “Çok az okuyor”, 41-50 puan arası “Kısmen okuyor”, 51-74 puan arası puanı olan öğrenciler “Okuyor”, 75-100 puan arası puanı olan öğrenciler “İyi okuyor” şeklinde değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı’ında 0-24 puan aralığında puanı olan öğrenci, okuma stratejilerini kullanamamaktadır. Bu puan aralığında puanı olan öğrenci, okuduğunu anlatırken öyküdeki önemli olayları anlatırken atlayabilir, ana fikir ve karakterleri çok az anlatabilir. 25- 40 puan aralığında puanı olan öğrenci, okuma stratejilerini biraz kullanabilmektedir. Bu puan aralığında olan öğrenci, okuduğunu anlatırken bazı önemli olayları atlayabilir, bazen ana fikri kaçırabilir, karakter hakkında bazı bilgileri verebilir. 41-50 puan aralığında puanı olan öğrenci, öyküdeki ana olayları anlatabilir, ana fikri anlayabilir, birçok karakter hakkında bilgi verir. 51-74 puan aralığında puanı olan öğrenci okuma stratejilerini etkin kullanabilir, ana olayların çoğunu anlatabilir, ana fikirden bahsedebilir, karakterlerin çoğu hakkında bilgi verebilir. 75-100 puan aralığında puanı olan öğrenci, okuma stratejilerinin çoğunu etkin olarak kullanabilir, ana olay, karakterler ve detaylar arasındaki ilişkiyi önem sırasına göre anlatabilir ve ana fikre ulaşmakta zorlanmaz (Girgin, 1999, s. 51-52; Karasu, 2011, s. 101-102).

2.1.2.3.4. Sorulara cevap verme formu

Bu araştırmada FOOE A formunda yer alan öyküler için hazırlanmış sorulara cevap verme formları kullanılmıştır. FOOE’de düzey 3-8 arasındaki öykü metinlerinde 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her bir metin için 4’ü metinsel açık, 4’ü metinsel kapalı ve 2’si bilgi deneyim olmak üzere toplam 10 soru bulunmaktadır. Sorulara cevap vermede; 0-50 puan Zorlanma Düzeyi, 51-74 puan Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey, 75-89 puan Kesin Öğretimsel Düzey, 90-100 puan Bağımsız Düzey olarak değerlendirilmektedir (Gunning, 2014, s. 84; McKenna ve Stahl, 2003, s. 42; Woods ve Moe, 2011, s. 76; Karasu, 2011, s. 26-27). Bu araştırmada da öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sorulara cevap verme formu kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.1.3. Uygulama planı

Uygulama sürecinin her öğrenci ile aynı şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla uygulama planı (EK-7) hazırlanmıştır. Uygulama planı, uygulamanın başlangıcında

söylenecek giriş cümlesinden, öğrencinin sesli okuma yapması, sonrasında okuduğunu anlatması ve sorulara cevap vermesi için yönergelerden ve genel işlem sırasından oluşmaktadır.

2.1.4. Pilot çalışma

Bu araştırmada araştırmacının FOOE'yi kullanımı ve uygulama adımlarını gerçekleştirmesi amacıyla, ilkokul 3, 4, ve 5. sınıflara devam eden normal işiten 7 öğrenciyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın uygulamasından sonra uygulamanın planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğine, okuma hatalarının, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarının değerlendirilmesine yönelik tez danışmanı ile görüşülmüş, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin geri bildirimler alınmış ve devam eden pilot uygulamalarda bu hususlar düzeltilmiştir.

2.1.5. Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla değerlendirme aracı kullanım izni (Ek-8), etik kurul izni (Ek-9) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni (Ek-10) alınmış ve veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 8 Kasım 2021 – 12 Ocak 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri ve görüşme yerleri tablo 2. 4'de paylaşılmıştır.

Tablo 2.4. Öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmelerin süreleri ve yerleri

Öğretmen no	Görüşme süresi	Görüşme yeri
1	2'22"	Okul- destek eğitim odası
2	4'15"	Okul- destek eğitim odası
3	8'32"	Okul- öğretmenler odası
4	5'25"	Okul- idareci odası
5	5'36"	Okul- öğretmenler odası
6	5'54"	Okul- destek eğitim odası
7	2'56"	Okul- öğretmenler odası
8	6'55"	Okul- idareci odası
9	6'14"	Okul- kütüphane
10	6'43"	Okul- idareci odası
11	5'23"	Okul- destek eğitim odası
12	12'10"	Okul- idareci odası
13	4'15"	Okul- idareci odası
14	4'27"	Okul- idareci odası
15	7'01"	Okul- öğretmenler odası

Her bir öğrenci ile Çerkezköy RAM’da veya okul sınıflarında bire bir ortamda, bir sırada karşılıklı oturularak çalışılmıştır. Çalışma öncesi öğrenciyle kısa bir sohbet edilmiş, ardından metni okuması, okuduğunu anlatması ve sorulara cevap vermesi istenmiştir. Bu süreçte ara verilmemiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilip zorlanma düzeyi veya bağımsız düzey bulunması durumunda bir sonraki gün ikinci bir oturum gerçekleştirilmiştir. Bir alt düzeyde veya bir üst düzeyde yer alan metinler kullanılarak öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyine ulaşılmıştır. Uygulama süreleri 7'47"-28'10" süre aralığında gerçekleştirilmiştir.

Bir ortamdaki davranışların gözlemlenmesi not tutma ve/veya video kayıt yoluyla gerçekleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 209). Verilerin not tutma ve video kaydına alınması, verinin güvenilirliğine ilişkin çalışmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 299-301). Easterbrooks ve Beal-Alvarez (2013, s. 1-280), işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilirken aktif okuma stratejilerini daha dikkatli gözlemleyebilmek için video kaydı alınmasını önermişlerdir. Bu araştırmada, verilerin toplanması sırasında okuma hatalarının anında ve olduğu gibi değerlendirilmesinin güç olması sebebiyle kayıtların izlenerek her okuma hatasını yeniden gözden geçirmek, uygulamanın planlandığı gibi yapılıp yapılmadığını gözlemlemek (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191, Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 63) ve değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulamalar video ile kaydedilmiştir.

Uygulamaların başlangıcında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak kaynaştırma ortamındaki öğrencinin okuma performansına ilişkin öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar aynı gün yazıya dökülmüştür.

2.1.6. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Geçerlik, kullanılan ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni ölçebilme derecesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Araştırma soruları doğrultusunda bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin okuma hataları, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap vermelerine dair ölçülmek istenenler FOOE’deki metinler ve değerlendirme formlarıyla gerçekleştirilmiştir. FOOE’deki metinler ve değerlendirme formlarının geçerliği 23 Şubat 2010-09 Eylül 2011 tarihleri arasında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerine

alışan iki alan uzmanı ile gerçekleştirilmiştir (Karasu, 2011, s. 85). Bu araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanan ğretmen bilgi formundaki yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliği, 27 Kasım-5 Aralık 2020 tarihleri arasında, işitme kayıplı öğrencilerin dil ve akademik becerilerinin gelişimi alanında 26 yıldır çalışan bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada güvenirlik çalışmaları, uygulama güvenirliği ve değerlendiriciler arası güvenirlik olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Güvenirlik, lm aracının ölçmek istediği özelliği doğru ölçüm miktarı ve kararlılığıyla ilişkilidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 112-114). Güvenirlik çalışmalarında verilerin en az %30'unun incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, uygulama güvenirliği ve değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarında yansız atama ile seçilen 5 ğrenci ile yapılan uygulamalar ve değerlendirme puanları incelenmiştir. Bu sayı, toplam uygulama sayısının %33,3'ne karşılık gelmektedir. Bu araştırmada güvenirlik çalışmaları, işitme kayıplı öğrencilerin dil ve akademik becerilerinin gelişimi alanında 26 yıl deneyimi olan bir alan uzmanı tarafından yürütülmüş, sonuçlar iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Uygulama güvenirliği, uygulayıcının uygulamasını ne ölçüde bilimsel araştırmaya dayalı çalıştığı ve uygulama adımlarını aslına uygun çalışıp alışmadığıdır. Bu araştırmada, uygulama güvenirliği, her ğrenci için aynı uygulama adımlarının yapılp yapılmadığını belirlemek amacıyla uygulamanın tüm adımlarının yer aldığı video kayıtları kullanılarak değerlendirilmiştir.

İki veya daha fazla bağımsız değerlendiricinin ölçüm aracının uygulanmasını değerlendirerek bu değerlendirmeler arasındaki uyumlara bakılması, değerlendiriciler arasındaki güvenirliktir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 119). Değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplarında verilerin en az %30'unun incelenmesi gerekir. Değerlendiriciler arası güvenirlik;

$$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$$

formülü ile hesaplanır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001, s. 35). Bu araştırmada, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanları ile okuma hatalarına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik alınmıştır.

FOOE'nin A formunda yer alan öykü metinlerinin uygulandığı bu araştırmada uygulamanın planlandığı gibi yapılp yapılmadığına ilişkin uygulama güvenirliği % 100 bulunmuştur. Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmalarında; okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve okuma hatalarına ilişkin %100 görüş birliği sağlanmıştir.

Öğretmen görüşlerinin dökümleri doğrultulmuş, temalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Bulguların sunumunda öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

2.1.7. Verilerin analizi

Kaynaştırma ortamındaki ilkokul 3-8. sınıfa devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin okuma hata türleri betimlenmiştir. Okuma hataları ile ilgili sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği ve harf-ses benzerliğine ilişkin bilgiler ile okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yönelik betimsel istatistik kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan betimsel analizde amaç, verilerin betimlenerek temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Bu sayede verilerin daha anlamlı hale getirilip başkaları tarafından kolayca anlaşılması hedeflenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020, s. 436-452).

2.1.8. Araştırmanın etiği

Araştırma etiği, bir çalışma sürdürmede doğrunun yapılması konusunda araştırmacıya rehberlik eden ilkelerdir. Bu anlamda bilgilendirilmiş onay, çekilme özgürlüğü, fiziksel ve zihinsel zarardan koruma, mahremiyet, anonimlik ve gizlilik gibi kabul görmüş genel ilkeler bulunmaktadır (Johnson ve Cristensen, 2014, s. 125-126). Bu araştırmada da belirtilen etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir. Bu araştırmada;

1. Araştırmanın yürütülmesi için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul izni ve Kayseri, Tekirdağ illerindeki ilk ve orta okullarla iş birliği için Milli Eğitim Bakanlığı izni alınmıştır.
2. Ailelere araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş, katılımcıların ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen ailelerin çocukları araştırmaya dahil edilmemiştir.
3. Görüşme öncesinde öğretmenlere ve katılımcılara bilgi verilmiştir.
4. Araştırma süresince katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılara numaralarlı kodlar verilmiştir.

Veriler doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçları sadece araştırma kapsamında ve amaç doğrultusunda kullanılmıştır.

5. Araştırma sonuçları, isteyen katılımcı aileleriyle paylaşılmıştır.

6.Uygulamalar sırasında katılımcıların eēitim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir.

7. Katılımcı bilgileri ve araştırma verileri üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.



3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla toplanan veriler bu bölümde betimsel olarak aktarılmıştır. Birinci araştırma sorusu doğrultusunda, koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeylerinde ne tür okuma hataları yaptıkları nitel olarak betimlenmiştir. İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, okuma hatalarının okuduğunu anlamaya yansımaları belirlemek amacıyla anlam değiştiren okuma hataları, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanları nicel olarak, üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda öğrencilerin okuma performanslarına yönelik öğretmen görüşleri nitel olarak betimlenmiştir. Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

3.1. Koklear İmplantlı Öğrenciler Ne Tür Okuma Hataları Yapmaktadırlar?

Bu araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyindeki öyküleri sesli okumaları süresince kaydedilen okuma hataları, hata analizi ile değerlendirilmiştir. Koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde yaptıkları okuma hata türleri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde yaptıkları okuma hata türleri

Öğrenci No	Okunan metin		Okuma hata türleri						
	Metin adı/düzeyi	Metindeki cümle sayısı	Yerine koyma	Çıkarma	Ekleme	Kısmen hata yapma	Duraklama	Tekrarlayan hata	Karmaşık hata
1	Ömer ve Güvercin/3	26	6	2	1	-	-	-	-
2	Gamze ve Arkadaşları/2	20	-	-	-	-	-	-	-
3	Gamze ve Arkadaşları /2	20	1	-	-	-	-	-	-
4	Sel/5	36	2	9	2	-	-	-	1
5	Sel/5	36	5	4	6	-	-	-	3
6	Sel/5	36	-	2	3	-	-	-	-
7	İyilik/6	43	-	4	1	-	-	-	-
8	Sel/5	36	13	10	12	-	-	-	2
9	İyilik/6	43	5	4	3	-	-	-	-
10	İpek Ormanda/4	32	1	-	1	-	-	-	-
11	İyilik/6	43	3	4	2	-	-	-	1
12	Sel/5	36	-	2	-	-	-	-	-
13	Hatice'nin Okuma İsteği/7	47	5	13	1	-	-	-	3
14	Sevgi/8	53	7	9	9	-	-	2	2
15	Sevgi/8	53	16	15	17	-	-	-	4
Toplam hata sayısı			64	78	58	-	-	2	16

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, koklear implantlı öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyinde *yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata* türlerinde okuma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin *kısmen hata* ve *duraklama* türlerinde okuma hatası yapmadıkları görülmüştür. Koklear implantlı öğrenciler en fazla çıkarma (78), en az tekrarlayan hata (2) yaptıkları bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin geri dönme hatası yaptıkları gözlenmiştir. Geri dönme hatası, okuyucunun kendini düzeltme sürecinde yaptığı tekrar okuma hatalarıdır. Bu araştırmada, öğrencilerin doğru okudukları sözcüğü geri dönerek tekrar okudukları görülmüştür. Bu araştırmada, geri dönme hatalarının anlamı değiştirmemesi ve doğru okunan sözcüğün tekrarlanmasını içermesinden dolayı hata analizinde ele alınmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2 numaralı öğrencinin “Düzey 2 Gamze ve Arkadaşları” metninde okuma hatası yapmadığı görülmüştür. Öğrencilerden en az okuma hatasını, “Düzey 2 Gamze ve Arkadaşları” metninde 3 numaralı öğrenci yapmıştır. 3 numaralı öğrencinin 1 yerine koyma hatası yaptığı görülmektedir. Benzer şekilde en az okuma hatası yapan öğrencilerden diğeri 10 numaralı öğrencidir. 10 numaralı öğrencinin “Düzey 4 İpek Ormanda” metninde 1 yerine koyma ve 1 ekleme türünde olmak üzere 2 okuma hatası yaptığı görülmektedir. En az okuma hatası yapan öğrencilerden bir diğeri olan 12 numaralı öğrencinin “Düzey 5 Sel” metninde 2 çıkarma hatası yaptığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden en çok okuma hatasını 15 numaralı öğrencinin toplam 48 okuma hatasıyla yaptığı görülmektedir. 15 numaralı öğrencinin “Düzey 8 Sevgi” metninde 16 yerine koyma, 15 çıkarma, 17 ekleme, 4 karmaşık hata türlerinde okuma hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Benzer olarak 8 numaralı öğrenci yerine koyma ve ekleme hatasını diğer öğrencilere göre daha çok yapmıştır. 8 numaralı öğrencinin “Düzey 5 Sel” metninde 13 yerine koyma, 10 çıkarma, 12 ekleme, 2 karmaşık hata türünde okuma hatası yaptığı gözlemlenmiştir.

Yerine koyma hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin ek yerine koyma, sözcük yerine koyma, hece yerine koyma hatalarının içinden çoğunlukla sözcük yerine koyma hatası yaptıkları, ek ve ses yerine koyma hatasını daha az sayıda yaptıkları görülmüştür. Yerine koyma türünde 2, 6, 7 ve 12 numaralı öğrenciler okuma hatası yapmamışlardır. En az yerine koyma hatasını 3 ve 10 numaralı öğrencilerin yaptığı, bu öğrencilerin yerine koyma türünde 1 hatalarının bulunduğu gözlemlenmiştir.

En çok yerine koyma hatasını 15 ve 8 numaralı öğrencilerin yaptığı, 15 numaralı öğrencinin 16 yerine koyma, 8 numaralı öğrencinin 13 yerine koyma hatası yaptığı görülmüştür. Aşağıda, sözcük ve ek yerine koyma hatalarına dair örnekler paylaşılmıştır (Ek-11).

Örnek 1.

15 numaralı öğrenci/ Form A- Sevgi metni 12. cümle;

Çocuklardan biri kocaman bir taş atmış, taş köpeğin başına gelince diğerleri onu büyük bir coşkuyla alkışlamıştı.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

almış

Çocuklardan biri kocaman bir taş ~~atmış~~, taş köpeğin başına gelince diğerleri onu büyük bir coşkuyla alkışlamıştı.

Örnek 1’ de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘atmış’ sözcüğünün yerine başka bir sözcük koyarak ‘almış’ şeklinde okumuştur. Bu örnekte öğrencinin yerine sözcük koyma hatası yaptığı görülmektedir.

Örnek 2.

8 numaralı öğrenci/ Form A- Sel metni 2.cümle;

Her gün yağan yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaçlar beyaz çiçeklerle bezenmişti.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

çiçekleri

Her gün yağan yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaçlar beyaz çiçeklerle-bezenmişti.

Örnek 2’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘çiçeklerle’ sözcüğündeki ‘ile’ edatının yerine belirtme hal eki olan ‘-i’ ekini getirerek okumuştur. Bu örnekte öğrencinin yerine ek koyma hatası yaptığı görülmektedir.

Çıkarma hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin satır, sözcük ve ek çıkarma hatalarının içinden çoğunlukla ek çıkarma hatası yaptığı, satır ve sözcük çıkarma hatalarının daha az sayıda olduğu gözlemlenmiştir. 2, 3 ve 10 numaralı öğrencilerin çıkarma türünde hata yapmadığı görülmüştür. En az çıkarma hatasını 1, 6 ve 12 numaralı öğrencilerin yaptığı, bu öğrencilerin her birinin 2 çıkarma hatasının bulunduğu belirlenmiştir. 15 çıkarma hatası ile en fazla çıkarma hatasını 15 numaralı

öğrencinin yaptığı, 13 numaralı öğrencinin 13 çıkarma hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Aşağıda ek, satır ve sözcük çıkarma hatalarına dair örnekler paylaşılmıştır.

Örnek 3.

13 numaralı öğrenci/ Form A Hatice'nin Okuma İsteği Metni 6.cümle;

Yıllar geçtikte derslerin hepsini sevmiş, her sınıfta en başarılı öğrenci o olmuştu.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

olmuş

Yıllar geçtikte derslerin hepsini sevmiş, her sınıfta en başarılı öğrenci o olmuştu.

Örnek 3'te görüldüğü gibi öğrenci, sözcüğün sonuna gelen görülen geçmiş zaman '-dı/di' ekini okumayarak metinde yazan "olmuştu" sözcüğünü "olmuş" şeklinde okumuştur. Bu örnekte öğrencinin ek çıkarma hatası yaptığı görülmektedir.

Örnek 4.

15 numaralı öğrenci/ Form A Sevgi Metni 15 ve 16.cümleler;

Çocuk hedefi tutturamamış, taş köpeğin hemen

yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. ...

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

... Çocuk hedefi tutturamamış, taş köpeğin hemen

~~yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. ...~~

Örnek 4'te görüldüğü gibi öğrenci metindeki satırı atlayarak bir aşağısındaki satırdan okumaya devam etmiştir. Bu örnekte öğrencinin satır çıkarma hatası yaptığı görülmektedir.

Örnek 5.

13 numaralı öğrenci/ Form A Hatice'nin Okuma İsteği Metni 20.cümle;

Yaz ortasında bir gün sınav sonuç belgesi geldi.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

Yaz ortasında bir **gün** sınav sonuç belgesi geldi.

Örnek 5’de görüldüğü gibi öğrencinin ‘gün’ sözcüğünü okumayarak sözcük çıkarma hatası yaptığı görülmektedir.

Ekleme hataları incelendiğinde koklear implantlı öğrencilerin ek, sözcük ve hece ekleme hatalarından çoğunlukla ek ekleme, daha az sayıda ise sözcük ekleme, hece ekleme türünde okuma hatası yaptıkları gözlenmiştir. 2, 3 ve 12 numaralı öğrencilerin ekleme türünde hata yapmadığı görülmüştür. 1, 7, 10 ve 13 numaralı öğrencilerin ekleme türündeki okuma hataları diğer ekleme hatası yapan öğrencilere göre en azdır. Bu öğrencilerin her biri 1 ekleme hatası yapmıştır. Ekleme türünde hatayı en çok 8 ve 15 numaralı öğrencilerin yaptığı, 15 numaralı öğrencinin 17 ekleme hatası, 8 numaralı öğrencinin 12 ekleme hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu araştırmada hece ekleme hatası yapan katılımcıya rastlanmamıştır. Öğrencilerin ek ve sözcük ekleme hatalarına ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

Örnek 6.

4 numaralı öğrenci / Form A Sel metni 6.cümle;

Aniden gökyüzü siyah bulutlarla kaplandı.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

gökyüzünü

Aniden gökyüzü siyah bulutlarla kaplandı.

Örnek 6’da görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘gökyüzü’ sözcüğünü ‘-u/ü’ belirtme eki ekleyerek okumuştur. Bu örnekte öğrencinin ek ekleme hatası yapıldığı görülmektedir.

Örnek 7.

8 numaralı öğrenci / Form A-Sel Metni 9. cümle;

Çocuklar kaçmaya, oradan hemen uzaklaşmaya çalıştılar.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

çok

Çocuklar kaçmaya, oradan hemen ^ uzaklaşmaya çalıştılar.

Örnek 7’de öğrenci metinde yazmayan ‘çok’ sözcüğünü ekleyerek okumuştur. Bu örnekte öğrencinin sözcük ekleme hatası yaptığı görülmektedir.

Bu araştırmada, tekrarlayan hata türünde 1 öğrencinin hata yaptığı görülmüştür. Tekrarlayan hata türünde öğrencinin aynı sözcüğü tüm metinde aynı okuma hatasıyla okuması beklenir. 14 numaralı öğrencinin 2 tekrarlayan okuma hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin yaptığı tekrarlayan okuma hatası aşağıda paylaşılmıştır.

Örnek 8.

14 numaralı öğrenci / Form A Sevgi Metni 7. cümle;

“Belki beni görmeden giderler,” diye düşünürken birinin: Köpek burada! Diye bağırdığını duydu.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

düşünerek

“Belki beni görmeden giderler,” diye düşünürken birinin: Köpek burada! Diye bağırdığını duydu.

14 numaralı öğrenci / Form A Sevgi Metni 31. cümle;

Bunları düşünürken adam bir evin bahçe kapısını açarak içeri girdi.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

düşünerek

Bunları düşünürken adam bir evin bahçe kapısını açarak içeri girdi.

Örnek 8’de görüldüğü gibi öğrenci metinde 2 kez geçen “düşünürken” sözcüğünü okurken sözcüğün sonuna gelen yapım ekinin yerine başka bir yapım eki koyarak “düşünerek” şeklinde okumuş ve tekrarlayan hata yapmıştır.

Bu araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin az sayıda karmaşık hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Karmaşık hatalar, aynı cümlede birbirinden farklı okuma hatasının yapılması anlamına gelmektedir. 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10 ve 12 numaralı öğrencilerin karmaşık hata yapmadığı görülmüştür. 4 ve 11 numaralı öğrencilerin her birinin 1 karmaşık hata yaptığı görülmektedir. En çok karmaşık hatayı 15 numaralı öğrencinin yaptığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 5 ve 13 numaralı öğrencilerin her birinin 3

karmaşık hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları karmaşık hata türüne dair örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

Örnek 9.

5 numaralı öğrenci / Form A Sel Metni 1.cümle;

Okuldan çıkan çocuklar köyün ortasındaki küçük derede oyun oynuyor ve güzel havanın tadını çıkarıyorlardı.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

Okuldan çıkan çocuklar köyün ortasındaki küçük derede oyun **oynuyorlar** ve güzel **hayvanın** havanın tadını çıkarıyorlardı.

Örnek 9’da görüldüğü gibi öğrenci ‘oynuyor’ sözcüğüne çoğul eki ekleyerek ‘oynuyorlar’ şeklinde okumuştur. Aynı cümle içerisindeki ‘havanın’ sözcüğü yerine başka bir sözcük koyarak ‘hayvanın’ şeklinde okumuştur. Bu örnekte ek ekleme ve yerine sözcük koyma hatasının aynı cümlede yer almasıyla karmaşık hata yapıldığı görülmektedir.

Hata analizinde, hata sayısından ziyade önemli olan okuma hatalarının gerçek anlamı değiştirip değiştirmediğidir. Okuma hatasının türü ve sayısı okuduğunu anlamayı etkilemeyebilir. Sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği, gerçek anlamın değişip değişmediği ve harf-ses ilişkisi okuma hatalarının niteliğini etkileyebilmektedir (Davenport, 2002, s. 23-34, Goodman, Watson, Burke, 2005, s. 132). Bu nedenle Tablo 3.2.’de öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarına dair dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 3.2. Koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri

Öğrenci No	Sınıf düzeyi	Metin adı/düzeyi	Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Dilin ipucu sistemleri				
					Anlamı değiştiren hata (%)		Harf-ses benzerliği (%)		
					Değiştiriyor	Kısmen	Yüksek	Orta	Yok
1	3	Ömer ve Güvercin/3	80,7	73	3,8	-	100	-	-
2	4	Gamze ve Arkadaşları/2	100	100	-	-	-	-	-
3	4	Gamze ve Arkadaşları/2	95	95	-	-	-	-	-
4	5	Sel/5	77,7	77,7	-	5,5	-	-	-
5	5	Sel/5	88,8	88,8	2,7	11,1	66,6	33,3	-
6	5	Sel/5	94,4	94,4	-	2,7	-	-	-
7	6	İyilik/6	95	95	-	2,5	-	-	-
8	6	Sel/5	55,5	55,5	11,1	16,6	100	-	-
9	6	İyilik/6	95	95	10	5	25	75	-
10	6	İpek Ormanda/4	100	100	3,1	3,1	100	-	-
11	6	İyilik/6	82,5	82,5	2,5	2,5	100	-	-
12	7	Sel/5	100	100	-	-	-	-	-
13	7	Hatice'nin Okuma İsteği/7	76,5	76,5	2,1	8,5	100	-	-
14	8	Sevgi/8	75,4	73,5	5,6	11,3	100	-	-
15	8	Sevgi/8	45,2	45,2	15	9,4	88,8	11,1	-

Tablo 3.2’te görüldüğü üzere 2, 3 ve 12 numaralı öğrencilerin anlam değiştiren okuma hatası yapmadıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirlikleri yüksektir. Benzer şekilde 10 numaralı öğrencinin de anlam ve sözdizimi kabul edilebilirliği %100’dür. Ancak 10 numaralı öğrencinin yaptığı okuma hatalarının yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %3,1 değiştirdiği görülmüştür.

Tablo 3.2’e bakıldığında en çok 15 numaralı öğrencinin yazarın iletmek istediği anlamı %15 değiştirdiği görülmektedir. Tablo 3.1’e bakıldığında 15 numaralı öğrencinin en fazla okuma hatası yapan öğrenci olduğu görülmektedir. 15 numaralı öğrencinin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği de diğer öğrencilerden düşük olup %45,2’dir. Öğrencinin yaptığı okuma hatalarında harf ses benzerliği yüksektir. Benzer şekilde 8 numaralı öğrencinin okuma hataları yazarın iletmek istediği gerçek anlamı %10 değiştirmiştir. 8 numaralı öğrencinin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği (%55,5) diğer öğrencilere göre düşük bulunmuştur. 8 numaralı öğrencinin okuma hatalarında harf-ses benzerlikleri yüksektir.

Okuma hatalarında dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdelere bakıldığında sözdizimi kabul edilebilirliği %100 olan 2, 10 ve 12 numaralı öğrencilerdir. Sözdizimi kabul edilebilirliği en düşük öğrenci ise 15 numaralı öğrencidir (%45,2). Bunun ardından sırasıyla 8 numaralı öğrenci (%55,5), 4 numaralı öğrenci (%77,7), 14 numaralı öğrenci (%75,4) ve 13 numaralı öğrenci (%76,5) gelmektedir.

Okuma hatalarında dilin ipucu sistemleri kullanım yüzdelere bakıldığında anlam kabul edilebilirliği %100 olan 2, 10 ve 12 numaralı öğrencilerdir. Anlam kabul edilebilirliği en düşük öğrenci 15 numaralı öğrencidir (%45,2). Bunun ardından sırasıyla 8 numaralı öğrenci (%55,5), 1 numaralı öğrenci (%73), 14 numaralı öğrenci (%73,5) ve 13 numaralı öğrenci (%76,5) gelmektedir.

Okuma hatalarında gerçek anlamı değiştiren hatayı en çok yapan öğrenci daha önce söz edildiği üzere 15 numaralı öğrencidir. Benzer şekilde 8 numaralı öğrencinin okuma hataları %11,1 gerçek anlamı değiştirmiş, 9 numaralı öğrencinin ise %10 gerçek anlamı değiştiren hatası görülmüştür.

Bu araştırmada, 1, 8, 10, 11, 13 ve 14 numaralı öğrencilerin okuma hatalarında yüksek harf-ses benzerliği görülmüştür (%100). 2, 3, 4, 6, 7 ve 12 numaralı öğrencilerin yaptığı okuma hatalarında dilin ipucu sistemlerini kullanım durumları ‘Evet’ olarak değerlendirilmediğinden veya yaptıkları okuma hatalarında yerine koyma hatası

olmadığından harf-ses benzerliği aranmamaktadır. Aşağıda, öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanımlarına dair örnekler paylaşılmıştır.

Örnek 10.

8 numaralı öğrenci / Form A Sel metni 35.cümle;

Ahmet sürekli öksürüyor ve yuttuğu suları çıkarmaya çalışıyordu.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

öksürüyordu

Ahmet sürekli ~~öksürüyor~~ ve yuttuğu suları çıkarmaya çalışıyordu.

EEH

Örnek 10’da görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘öksürüyor’ sözcüğüne ek ekleyerek ‘öksürüyordu’ şeklinde okumuştur. Cümle, ek ekleme hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Hayır” olarak değerlendirilmiştir. Ekleme hatalarında harf-ses benzerliğine bakılmaz.

Örnek 11.

13 numaralı öğrenci / Form A Hatice’nin okuma isteği metni 36.cümle;

Öğretmen, Hatice’nin sınav puanının yüksek olduğundan ve böyle öğrencilerin okuması gerektiğinden bahsetti.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

puanı

Öğretmen, Hatice’nin sınav puanının yüksek olduğundan ve böyle öğrencilerin okuması gerektiğinden bahsetti.

EEH

Örnek 11’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘puanının’ sözcüğüne gelen ‘-ın’ tamlanan ekini okumamıştır. Cümle, ek çıkarma hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Hayır” olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 12.

4 numaralı öğrenci/ Form A Sel metni 35.cümle;

Serkan, Ahmet’in karşıdaki ağacın dallarına tutunmuş olduğunu gördü.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

dalına

Serkan, Ahmet’in karşıdaki ağacın ~~dallarına~~ tutunmuş olduğunu gördü.

EEK

Örnek 12’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘dallarına’ sözcüğünden çoğul ekini çıkararak ‘dalına’ şeklinde okumuştur. Cümle, ek çıkarma hatasıyla birlikte okunduğunda cümlenin sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Kısmen” olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 13.

14 numaralı öğrenci / Form A Sevgi metni 35. cümle;

Yoksa bu adam kendisini başka bir çocuğa mı verecekti?

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

kendisi

Yoksa bu adam kendisini başka bir çocuğa mı verecekti?

EEE

Örnek 13’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘kendisini’ sözcüğünden belirtme hal ekini çıkararak ‘kendisi’ şeklinde okumuştur. Cümle, çıkarma hatasıyla birlikte okunduğunda cümlenin sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Evet” olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 14.

1 numaralı öğrenci / Form A Ömer ve Güvercin metni 17. Cümle;

Ağaç çok yüksekti.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

yükseldi

Ağaç çok ~~yüksekti~~.

EEE-Yüksek

Örnek 14’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘yüksekti’ sözcüğünde yerine sözcük koyarak ‘yükseldi’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine sözcük koyma hatasıyla birlikte okunduğunda cümlelerin sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi *Evet* olarak değerlendirilmiştir. Yüksek harf-ses benzerliklerinde metinde yazan sözcükle okuma hatası arasında 1-2 harf farklılığı olması beklenir. Bu sebeple burada yapılan yerine koyma hatasında harf-ses benzerliği “Yüksek”tir.

Örnek 15.

15 numaralı öğrenci / form A Sevgi metni 37.cümle;

Bir süre sonra köpeğin sakinleştiğini anlayan adam yavaşça eğilerek: “Bizim ufaklık seni çok sevecek”, dedi ve onu kucağına aldı.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

gerilerek

Bir süre sonra köpeğin sakinleştiğini anlayan adam yavaşça eğilerek: “Bizim ufaklık seni çok sevecek”, dedi ve onu kucağına aldı.

EEE-orta

Örnek 15’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘eğilerek’ sözcüğünün yerine başka bir sözcük koyarak ‘gerilerek’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine sözcük koyma hatasıyla birlikte okunduğunda cümlelerin sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Evet” olarak değerlendirilmiştir. Orta harf-ses benzerliklerinde metinde yazan sözcükle okuma hatası arasında 2-3 harf farklılığı olması beklenir. Bu sebeple burada yapılan yerine koyma hatasında harf-ses benzerliği *Orta* olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 16.

9 numaralı öğrenci / Form A İyilik metni 37.cümle;

Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim?

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

ödeyebilirim

Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim?

EEK-Orta

Örnek 16’da görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘ödeyeceğim’ sözcüğüne gelen gelecek zaman ekinin yerine ‘-a bilmek’ yeterlilik fiili koyarak ‘ödeyebilirim’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine ek koyma hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Kısmen” olarak değerlendirilmiştir. Bu yerine ek koyma hatasında harf-ses benzerliği *Orta* olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 17.

4 numaralı öğrenci / Form A Sel metni 18.cümle;

Eğer onu oradan kurtarmazsak ölecek.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

Yani

~~Eğer~~ onu oradan kurtarmazsak ölecek.

EEE-Yok

Örnek 17’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘eğer’ sözcüğünün yerine başka bir sözcük koyarak ‘yani’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine sözcük koyma hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Evet”, anlam kabul edilebilirliği “Evet”, gerçek anlamın değişmesi “Evet” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin yaptığı bu yerine sözcük koyma hatasında hiçbir harf-ses benzerliği olmadığından harf-ses benzerliği “Yok” şeklinde değerlendirilmiştir.

Örnek 18.

1 numaralı öğrenci / Form A Ömer ve Güvercin metni 8.cümle;

Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda

ağaçtan

Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu.

HH-

Örnek 18’de görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘ağacın’ sözcüğündeki tamlayan ekinin yerine -den hal ekini koyarak ‘ağaçtan’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine ek koyma hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Hayır”, anlam kabul edilebilirliği “Hayır” olarak değerlendirilmiştir. Sözdizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliği “Hayır” olarak değerlendirilen okuma hatalarında gerçek anlam zaten değişeceğinden gerçek anlamın değişip değişmediğine bakılmaz. Okuma hatasında harf-ses benzerliğine bakılması için cümlenin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin “Evet” olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu yüzden bu örnekte harf-ses benzerliğine bakılmamıştır.

Örnek 19.

14 numaralı öğrenci / Form A Sevgi metni 42.cümle;

Kapının önünde bekleyen çocuk babasının elinden tutmuş, köpeğin neden böyle yaptığını anlamaya çalışıyordu.

Okuma hatasıyla birlikte okunduğunda;

kapısının

Kapının önünde bekleyen çocuk babasının elinden tutmuş, köpeğin neden böyle yaptığını anlamaya çalışıyordu.

HH-

Örnek 19’da görüldüğü gibi öğrenci metinde yazan ‘babasının’ sözcüğünün yerine başka bir sözcük koyarak ‘kapısının’ şeklinde okumuştur. Cümle, yerine sözcük koyma hatasıyla birlikte okunduğunda sözdizimi kabul edilebilirliği “Hayır”, anlam kabul edilebilirliği “Hayır” olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hataları Okuduğunu Anlatma Ve Sorulara Cevap Verme Becerilerine Nasıl Yansımaktadır?

Hata analizinde, öğrencinin okuma hatalarına dair dilin ipucu sistemlerini kullanımları ile metinden anlam çıkarma becerisi arasındaki ilişki incelenir (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 199; Davenport, 2002, s. 32; Goodman, Watson ve Burke, 1987, s. 77). Bu incelemede, okuduğunu anlamayı değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlatma ve sorulara cevap vermeye ilişkin bilgiler kullanılabilir (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 199). Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda bu değerlendirmede öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının, sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği, anlamı değiştiren hata ve harf-ses benzerliğiyle beraber okuduğunu anlama puanları incelenmiştir. Tablo 3.3’de öğrencilerin dilin ipucu sistemini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlama puanları paylaşılmıştır.

Tablo 3.3. Koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlama puanları

Öğrenci no	Sınıf düzeyi	Metin adı/düzeyi	Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Dilin ipucu sistemleri					Okuduğunu anlama	
					Anlamı değiştiren hata (%)		Harf-ses benzerliği (%)			Okuduğunu anlatma puanı	Sorulara cevap verme puanı
					Değiştiriyor	Kısmen	Yüksek	Orta	Yok		
1	3	Ömer ve Güvercin/3	80,7	73	3,8	-	100	-	-	68,25	70
2	4	Gamze ve Arkadaşları/2	100	100	-	-	-	-	-	52	70
3	4	Gamze ve Arkadaşları/2	95	95	-	-	-	-	-	65	52
4	5	Sel/5	77,7	77,7	-	5,5	-	-	-	55	75
5	5	Sel/5	88,8	88,8	2,7	11,1	66,6	33,3	-	73,5	75
6	5	Sel/5	94,4	94,4	-	2,7	-	-	-	68,5	76
7	6	İyilik/6	95	95	-	2,5	-	-	-	59,75	65
8	6	Sel/5	55,5	55,5	11,1	16,6	100	-	-	65,25	62
9	6	İyilik/6	95	95	10	5	25	75	-	74,25	75
10	6	İpek Ormanda/4	100	100	3,1	3,1	100	-	-	64,25	70
11	6	İyilik/6	82,5	82,5	2,5	2,5	100	-	-	54,75	75
12	7	Sel/5	100	100	-	-	-	-	-	60	70
13	7	Hatice'nin Okuma İsteği/7	76,5	76,5	2,1	8,5	100	-	-	72,75	80
14	8	Sevgi/8	75,4	73,5	5,6	11,3	100	-	-	68,5	60
15	8	Sevgi/8	45,2	45,2	15	9,4	88,8	11,1	-	72,75	75

Tablo 3.3'e bakıldığında okuduğunu anlatma puanı en yüksek öğrenci 74,25 puanla 9 numaralı öğrencidir. 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği yüzdesinin yüksek olduğu (%95) görülmektedir. 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği yüksek olmasına rağmen okuma hataları gerçek anlamın değişmesine (%10) neden olmuştur. Okuduğunu anlatma puanı 52 puanla en düşük olan öğrenci 2 numaralı öğrencidir. Öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği yüksektir (%100) ve gerçek anlamı değiştiren okuma hatası bulunmamaktadır. Benzer şekilde 11 numaralı öğrencinin de 54,75 puanla okuduğunu anlatma puanı diğer öğrencilere göre düşüktür. 11 numaralı öğrencinin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği %82,5'tir ve bu hatalar yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %2,5 değiştirmektedir.

Tablo 3.3'e göre sorulara cevap verme puanı en yüksek öğrenci 80 puanla 13 numaralı öğrencidir. 13 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliğinin düşük olduğu (%76,5) görülmektedir. 13 numaralı öğrencinin okuma hataları, yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %2,1 değiştirmiştir. Sorulara cevap verme puanı en düşük öğrenci ise 52 puanla 3 numaralı öğrencidir. 3 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu (%95) görülmektedir. Bununla beraber 3 numaralı öğrencinin yazarın iletmek istediği gerçek anlamı değiştiren okuma hatası olmadığı görülmektedir. Sorulara cevap verme puanı diğer öğrencilere göre düşük (60) olan diğer bir öğrenci 14 numaralı öğrencidir. Öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi kabul edilebilirliği (%75,4) ve anlam kabul edilebilirliğinin (%73,5) düşük olduğu görülmektedir. 14 numaralı öğrencinin okuma hataları yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı %5,6 değiştirmiştir.

Tablo 3.4'te öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı'na göre puanları sunulmuştur.

Tablo 3.4. Koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri

Okuduğunu anlatma değerlendirme aracı puan aralığı	Öğrenci no	Sınıf düzeyi	Metin adı/düzeyi	Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Dilin ipucu sistemleri					Okuduğunu anlama	
						Anlamı değiştiren hata (%)		Harf-ses benzerliği (%)			Okuduğunu anlatma puanı	Sorulara cevap verme puanı
						Değiştiriyor	Kısmen	Yüksek	Orta	Yok		
51-74 Okuyor	1	3	Ömer ve Güvercin/3	80,7	73	3,8	-	100	-	-	68,25	70
	2	4	Gamze ve Arkadaşları/2	100	100	-	-	-	-	-	52	70
	3	4	Gamze ve Arkadaşları/2	95	95	-	-	-	-	-	65	52
	4	5	Sel/5	77,7	77,7	-	5,5	-	-	-	55	75
	5	5	Sel/5	88,8	88,8	2,7	11,1	66,6	33,3	-	73,5	75
	6	5	Sel/5	94,4	94,4	-	2,7	-	-	-	68,5	76
	7	6	İyilik/6	95	95	-	2,5	-	-	-	59,75	65
	8	6	Sel/5	55,5	55,5	11,1	16,6	100	-	-	65,25	62
	9	6	İyilik/6	95	95	10	5	25	75	-	74,25	75
	10	6	İpek Ormanda/4	100	100	3,1	3,1	100	-	-	64,25	70
	11	6	İyilik/6	82,5	82,5	2,5	2,5	100	-	-	54,75	75
	12	7	Sel/5	100	100	-	-	-	-	-	60	70
	13	7	Hatice'nin Okuma İsteği/7	76,5	76,5	2,1	8,5	100	-	-	72,75	80
	14	8	Sevgi/8	75,4	73,5	5,6	11,3	100	-	-	68,5	60
	15	8	Sevgi/8	45,2	45,2	15	9,4	88,8	11,1	-	72,75	75

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı'na göre 0-24 (okumuyor), 25-40 (çok az okuyor), 41-50 (kısmen okuyor) ve 75-100 (iyi okuyor) puan aralıklarında öğrenci bulunmamaktadır. Okuma hatalarının öğretimsel okuma düzeyinde incelenmesi gerekmektedir (Trezek ve Mayer, 2015, s. 300). Bu araştırmada, öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeydeki metinlerde yapılan okuma hataları incelenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin tamamı Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı'na göre 51-74 puan aralığına girmiş ve *okuyor* olarak değerlendirilmiştir. *Okuyor* olarak değerlendirilen öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlarının 52 ile 74,25 aralığında yer aldığı görülmektedir. *Okuyor* olarak değerlendirilen öğrencilerin sorulara cevap verme puanlarının ise 52 ile 80 puan arasında değiştiği görülmüştür.

3.3. Kaynaştırma Ortamındaki Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma

Performanslarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda, kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına yönelik sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda;

- a) Öğrencilerin okuma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri
- b) Okuma hatalarına ilişkin öğretmen görüşleri
- c) Okuduğunu anlamaya ilişkin öğretmen görüşleri temalarına ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşleri bu başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

- a) Öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri

1, 3, 6, 10, 12 ve 13 numaralı öğretmenler, öğrencilerinin okumada zorlanmadıklarını ve sınıflarındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma düzeylerinin akranlarıyla benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, 1 numaralı öğretmen öğrencisinin (1 numaralı öğrenci) okuma performansının iyi olduğunu, öğrencinin çözümlenmede zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. 3 numaralı öğretmen öğrencisinin (3 numaralı öğrenci) motivasyonu olduğunda akranlarından daha iyi düzeyde okuduğunu şu sözlerle belirtmiştir; ‘... o anki isteğine bağlı. Yoksa normalde akranlarıyla hatta bazen akranlarından daha iyi okuyor (Ses Kaydı, 20.12.2021, 2'33")’. Benzer şekilde 6 numaralı öğretmen öğrencisinin (6 numaralı öğrenci) okuma düzeyinin oldukça iyi durumda olduğunu, öğrencinin koklear implant kullanmasıyla birlikte diğer

akranlarından hiçbir farkı olmadığını belirtmiştir. 10 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (10 numaralı öğrenci) okuma düzeyinde akranlarıyla arasında çok fark olmadığını, öğrencinin okuma hatalarının da akranlarıyla benzer olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Okuduğunu anlayıp yorumlayabiliyor, fikirlerini söyleyebiliyor. Bazı ufak tefek yanlışları oluyor, o da her öğrencinin olabileceği yanlışlar (Ses Kaydı, 8.12.2021, 6'10”)”.

12 numaralı öğretmen öğrencisinin (12 numaralı öğrenci) okuma performansının sınıfındaki diğer öğrencilerle benzer olduğunu, öğrencinin işitme kaybından dolayı okumasında problem yaşamadığını ifade etmiştir. 13 numaralı öğretmen öğrencisinin (13 numaralı öğrenci) okuma performansına ilişkin; “Sınıf düzeyinin ne ilerisinde ne gerisinde sınıf ortalamasına yakın (Ses Kaydı, 12.01.2022, 1'38”)” ifadesiyle öğrencinin sınıftaki akranlarının ortalamasında bir düzeyde olduğunu, akranlarıyla arasında büyük farklılık olmadığını belirtmiştir.

Bu görüşlerin aksine 2, 4, 5, 8, 11, 15 numaralı öğretmenler öğrencileriyle ilgili okumada zorluklar yaşadıklarını, öğrencilerinin okuma düzeylerinin akranlarından geride olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, 2 numaralı öğretmen öğrencisinin (2 numaralı öğrenci) okurken bilmediği sözcüklerde ve uzun metinlerde daha çok zorlandığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde 4 numaralı öğretmen öğrencisinin (4 numaralı öğrenci) okuma düzeyinin akranlarına göre geride olduğunu şu şekilde belirtmiştir;

“Yani birleştirmede filan sıkıntı yok ama tabii ki bizim düzeyimizde beklemiyoruz yani beşinci sınıflar düzeyinde anlamıyor...(Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'50”)”.

5 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (5 numaralı öğrenci) metin okurken zorlandığını; “...bizim derslerimizde bir metin okurken veya paragraf okurken zorlanabiliyor (Ses Kaydı, 10.11.2021, 1'50”)” şeklinde ifade etmiştir. 8 numaralı öğretmen; “Genel olarak sınıfın gerisinde kalıyor ... işitemediği için anlamıyor, yetiştiremiyor, diğerlerinden geri kalıyor (Ses Kaydı, 21.12.2021, 1'30”)” ifadesiyle öğrencisinin (8 numaralı öğrenci) okuma düzeyinin akranlarının gerisinde olduğunu belirtmiştir. 11 numaralı öğretmen öğrencisinin (11 numaralı öğrenci) Türkçe derslerine çok devam etmediğini bu sebeple öğrencisinin müfredatın gerisinde kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde 15 numaralı öğretmen öğrencisiyle (15 numaralı öğrenci) ilgili;

“Şimdi şöyle bu öğrenci işitme kaybı yaşadığı için normal öğrencilere göre geriden gelen bir öğrenci... sekizinci sınıfa geldi, okuma yazmayı bildiğini söyleyemem ben... okuması gereken şeyi okuyamaz...(Ses Kaydı, 22.11.2021, 1'26”)”.

ifadesiyle öğrencinin okuma düzeyinin akranlarından geride olduğunu belirtmiştir.

7, 9, 14 numaralı öğretmenler ise öğrencilerinin öğrencilerin okuma performanslarına dair görüş bildirmemişlerdir.

b) Okuma hatalarına ilişkin öğretmen görüşleri

1, 6, 8 ve 10 numaralı öğretmenler öğrencilerinin çok sayıda okuma hatalarına rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin 1 numaralı öğretmen öğrencisinin (1 numaralı öğrenci) okuma hatalarının çok az sayıda olduğunu; “Okuma hatası, genelde yok. Yani düzgün okuyor. Ama arada bir harf hatası falan oluyor. (Ses Kaydı, 02.12.2021, 1'3”)” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde 6 numaralı öğretmen öğrencisinin (6 numaralı öğrenci) okuma hatalarına rastlamadığını belirtmiştir. 8 numaralı öğretmen öğrencisinin (8 numaralı öğrenci) okuma hatalarının olmadığını belirtmiştir. 10 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (10 numaralı öğrenci) okuma hatalarının azlığına ilişkin şunları ifade etmiştir;

“... okuma hızında, kelimelerin telaffuzunda, pek de hata yok (Ses Kaydı, 08.12.2021, 2'14”). ... okuma noktasında herhangi bir problemi yok diyebilirim yani. Hani heceleme yok, gayet kelimeleri net bir şekilde çıkarabiliyor (Ses Kaydı, 08.12.2021, 3'33”).

Bu görüşlerin aksine 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15 numaralı öğretmenler öğrencilerin bilmedikleri kelimelerde zorlandıklarını, öğrencilerinin motivasyonlarının okuma hatalarını etkileyebildiğini, sözcük telaffuzlarında, ekleri okumakta zorlandıklarını, çok sayıda geri dönme hataları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 2 numaralı öğretmen öğrencisinin (2 numaralı öğrenci) anlamını bilmediği kelimeleri okumada zorluk yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir; “Bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyor onlarda zorlanıyor. Bazı kelimeleri de çıkarmakta zorlanıyor okurken. (Ses Kaydı, 22.12.2022, 2'26”)”. Benzer şekilde 3 numaralı öğretmen öğrencisinin (3 numaralı öğrenci) okuma hatlarına ilişkin;

“Tabii ki okuma hatası oluyor öğrencinin. Ama diyorum ya bu öğrencinin isteğine bağlı. Öğrenci isterse çok güzel de okuyabilir, İsterse hiç okuma bilmiyormuş gibi de davranabilir. Yani o öğrencinin o anki isteğine bağlı (Ses Kaydı, 20.12.2022, 2'29”).

şeklinde ifade etmiştir. 4 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (4 numaralı öğrenci) okumasında telaffuz hataları olduğunu belirtmiştir. 5 numaralı öğretmen öğrencisinin (5 numaralı öğrenci) okuma hatalarının olmasına ve özellikle geri dönme hataları yapmasına ilişkin;

“Öğrenci ara sıra kelimeleri okurken hata yapabiliyor. Yani kendi kafasından onları tamamlıyor, farklı şekillerde tamamlayabiliyor ... kendi kendini toparlıyor tekrardan, bazen fark ediyor hata yaptığını okurken, düzeltiyor... (Ses Kaydı, 10.11.2021, 1'20)"

ifadelerini belirtmiştir. Benzer şekilde 7 numaralı öğretmen öğrencisinin (7 numaralı öğrenci) okuma hatalarına ilişkin; “Okuma hataları var evet (Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'16)". En önemli şey zaten doğru okumada sıkıntı var (Ses kaydı, 08.11.2021, 1'40)" şeklinde ifade etmiştir. 9 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (9 numaralı öğrenci) okuma hatalarının bulunduğunu ve çok sayıda geri dönme hatasını yapmasına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır;

“...çocuk okurken biraz fazla tekrara düşüyor. Yani okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edemeyip tekrar başa düşüyor (Ses Kaydı, 15.12.2021, 1'46)". ... gördüğünü doğru okumakla ilgili de sıkıntıları var. Kelimelerde tekrara düşme, bazen kelimeyi yanlış söyleme. Hani olmayan bir eki getirme, olan eki söylememe gibi okumada sıkıntı oluyor bazen (Ses Kaydı, 15.12.2021, 3'03)"

11 numaralı öğretmen öğrencisinin (11 numaralı öğrenci) sesli okurken çıkarma hataları yaptığını şu şekilde ifade etmiştir; “Okuyor ama heceleri yutabiliyor. Yani sondaki heceleri, ‘yaptığını’ değil de ‘yaptığı’ gibi (Ses Kaydı, 16.12.2021, 1'42)". 12 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (12 numaralı öğrenci) yaptığı okuma hatalarının her öğrencide olan hatalar olduğunu, ekleri yanlış okuyabildiğini şu şekilde ifade etmiştir; “Okuma hataları şöyle hani her öğrencinin yaptığı klasik okuma hataları var öğrencide. ...genellikle ekleri yanlış okuyorlar. (Ses Kaydı, 9.11.2021, 3'10)". Benzer şekilde 14 numaralı öğretmen öğrencisinin (14 numaralı öğrenci) okuma hatalarına ilişkin;

“...telaffuz etmesi çok düzgün değil. Yuttuğu harfler söz konusu. Hani başka bir şey okumaya çalışırken söylemeye çalışırken başka bir şey çıkıyor ağızdan (Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'06)". Dediğim gibi harf yutma sıkıntısı var öğrencide ... okumada sıkıntı yaşıyor. Birazcık yuvarlama huyu var; böyle birkaç harfi tanıyor ve aklına gelen ilk kelimeyi söylüyor. (Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'52)"

ifadelerini belirtmiştir. 15 numaralı öğretmen öğrencisinin (15 numaralı öğrenci) okuma hatalarına yönelik görüşlerini;

“Okuma hatalarına yönelik şöyle; sessiz harfleri karıştırıyor, sessiz harfleri karıştırdığı için de genellikle yuvarlıyor, atlıyor. Yuvarlayıp atladığı için de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi yok maalesef. ... (Ses Kaydı, 22.11.2021, 3'17)"

şeklinde ifade etmiştir.

13 numaralı öğretmen öğrencisinin (13 numaralı öğrenci) okuma hatalarına yönelik görüş bildirmemiştir.

c) Okuduğunu anlamaya ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlamaya ilişkin görüşleri, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme hususunda yoğunlaşmıştır.

Okuduğunu anlatmaya ilişkin 1, 5, 6, 12 numaralı öğretmenler öğrencilerin okuduklarını anladıklarını, okuduğunu anlamada zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 1 numaralı öğretmen öğrencisinin (1 numaralı öğrenci) okuduğunu anlatabildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde 5 numaralı öğretmen öğrencisinin (5 numaralı öğrenci) okuduğunu anlatabildiğini “...okuduğunu anlatmada problem yaşamıyor... (Ses Kaydı, 10.11.2021, 1'20)” şeklinde ifade etmiştir. 6 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (6 numaralı öğrenci) okuma hatalarının olmadığını ve okuduğunu anlamada zorlanmadığını ifade etmiştir. 12 numaralı öğretmen öğrencisinin (12 numaralı öğrenci) okuduğunu anlamasına yönelik görüşlerini;

“Genellikle okuduğunu anlama seviyesi öğrencinin yaşlarıyla bence üç aşağı beş yukarı aynı ... o konularda bence sıkıntı yaşamayan bir çocuk (Ses Kaydı, 09.11.2021, 4'46)”

şeklinde ifade etmiştir.

Bu görüşlerin aksine 3, 4, 7, 8, 9, 10, 14, 15 numaralı öğretmenler öğrencilerinin okuduklarını yeterince anlamadıklarını ve anlatamadıklarını, okuduğunu anlatırken olay sıralamasını takip edemediklerini, öğrencilerin anlatmak istemediklerini, okuma hatalarının öğrencilerin okuduklarını anlatmalarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Örneğin 3 numaralı öğretmen öğrencisinin (3 numaralı öğrenci) okuduğunu anlatırken zorlandığını, okuduğunu en fazla iki cümle ile anlatabildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde 4 numaralı öğretmen öğrencisinin (4 numaralı öğrenci) okuduğunu anlatamadığını belirtmiştir. 7 numaralı öğretmen öğrencisi için (7 numaralı öğrenci) okuma hatalarının okuduğunu anlatmasına yansıdığını; “Tabii ki okuduğunu birebir tam doğru okuyamadığı için zaten anlamda da sıkıntı yaşıyoruz (Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'18)” şeklinde ifade etmiştir. 8 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (8 numaralı öğrenci) okuduğunu anlamamasını;

“...işitme kaybı biraz daha sanki algılamada sıkıntı yaratıyor gibi yani kendi okuduğu sözleri kendi tam olarak algılayamıyor (Ses Kaydı, 21.12.2021, 1'52)”

şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde 9 numaralı öğretmen öğrencisinin (9 numaralı öğrenci) okuduğu metni anlatırken zorlandığını, metni olay sıralamasına göre anlatamadığını belirtmiştir. 10 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (10 numaralı öğrenci) okuduğunu anlatırken zorlanmasına ilişkin;

“... okuduğunu anlatırken de çok aşırı heyecan ve anlıyorsunuz, yani aslında okuduğunu anlatabilecek ama sesindeki titreme, heyecanlanma bu tip şeylerle karşılaşıyoruz yani...(ses kaydı, 08.12.2021, 2'01")”

şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde 14 numaralı öğretmen öğrencisinin (14 numaralı öğrenci) okuma hatalarından dolayı okuduğunu anlatamadığını şu şekilde ifade etmiştir;

“Harfler değiştiği için ağızından çıkan kelime farklı bir kelime oluyor, aslında yani anlam değişiyor. Onun anlatmaya çalıştığı şey başka oluyor, kurduğu cümle başka oluyor gibi. Dolayısıyla hani okuduğunu anlayamıyor anlatamıyor vs. sıkıntı yaşıyor birazcık (Ses Kaydı, 08.11.2021, 1'28")”.

15 numaralı öğretmen ise öğrencisinin (15 numaralı öğrenci) okuduğunu anlamadığını ifade etmiştir.

2, 11, 13 numaralı öğretmenler öğrencilerinin sorulara cevap vermekte zorlandıklarını, kısa kısa cevap verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin 2 numaralı öğretmen öğrencisinin (2 numaralı öğrenci) okuduğu metinle ilgili sorulara cevap vermekte zorlanmasına ilişkin görüşlerini; “Tam anlayamadığı için okuduğu metni özellikle uzun olursa, bununla ilgili soruları cevaplamakta zorlanıyor (Ses Kaydı, 22.12.2021, 2'01")”

şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde 11 numaralı öğretmen kendi öğrencisinin (11 numaralı öğrenci) metne yönelik sorulara cevap veremediğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Duymadığı için mi cevap veremiyor, yoksa o kelimenin anlamını mı bilmiyor ya da o ne demek ya da kendi fikrini orayı mı bilmiyor o kısmı bilmiyorum. (Ses Kaydı, 16.12.2021, 2'53")”.

13 numaralı öğretmen ise kendi öğrencisinin (13 numaralı öğrenci) metne ilişkin sorulara kısa cevap verdiğini ve okuduğunu anlatırken zorlandığını belirtmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Tezin bu bölümünde kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanıcısı 3-8.sınıfa devam eden öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptıkları, bu okuma hatalarının okuduğunu anlamalarına yansımaları ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sırasıyla tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1.1. Koklear implant kullanan öğrenciler ne tür okuma hataları yapmaktadırlar?

Bu araştırmada kaynaştırma ortamında 3-8. sınıflara devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuma hataları hata analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre koklear implantlı öğrencilerin normal işiten öğrencilerle benzer şekilde yerine koyma, çıkarma, ekleme, geri dönme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hatası yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, normal işiten öğrencilerle ve işitme kayıplı öğrencilerle yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Anderson, 1991, s. 1-295; Chaleff ve Ritter, 2001, s. 190-200; Davenport, 2002; Easterbrooks ve Lederberg, 2021, s. 99-111; Geers, 2002, s. 172-183; Geers ve Brenner, 2003, s. 2-14; Girgin, 2006, s.68-84; Karasu, 2011, s.1-255; Laing, 2002, s. 407-416; Luft, 2009, s. 7-11; Özer ve Dedeoğlu, 2014, s. 35-46; Tolğay, 2020,s. 1-316; Trezek ve Mayer, 2015, s. 289-302).

İşitme kayıplı öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının türlerine bakıldığında, Anderson'un (1991, s. 1-295) araştırmasında katılımcıların en fazla yerine koyma daha sonra çıkarma hatası yaptığı, Luft'un (2009, s. 7-11) araştırmasında iletişimde sözel dil kullanan işitme kayıplı öğrencinin en fazla yerine koyma (47), en az çıkarma (4.5) hatası yaptığı paylaşılmıştır. Trezek ve Mayer'in (2015, s. 289-302) araştırmasında koklear implantlı öğrencinin en fazla yerine koyma (12), en az çıkarma (2) ve ekleme (2) hatası yaptığı belirtilmektedir. Easterbrooks ve Lederberg'in (2021, s. 99-111) araştırmasında ise sözel dil kullanan grubun en fazla yerine koyma hatası yaptığı görülmüştür. Ulusal alanyazında ise Karasu'nun (2011, s. 1-255) araştırmasında, öğretimsel okuma düzeyinde koklear implantlı öğrencilerin en fazla çıkarma (78), daha sonra yerine koyma (44) ve ekleme (8) hatası yaptığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da koklear implantlı öğrencilerin en fazla çıkarma (78), daha sonra yerine koyma (64) ve ekleme (60) hatası yaptıkları bulunmuştur. Bu araştırmalarda yapılan

çıkarma hataları, çoğunlukla ek çıkarma şeklindedir. Türkiye’de yapılan bu araştırmalarda çıkarma hatasının diğer hata türlerinden fazla olmasının nedeni, Türkçe’nin sondan eklemeli bir dil olması ve koklear implant kullanan öğrencilerin sözdizimine ilişkin ipuçlarını kullanmakta zorlanmalarıyla açıklanabilir.

İşitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalara bakıldığında Luft’un (2009, s. 7-11) araştırmasındaki işitme kayıplı öğrencinin işiten akranlarıyla benzer stratejiler kullandığı, toplam 51.5 okuma hatası yaptığı belirtilmiştir. Easterbrooks ve Lederberg’in (2021, s. 99-111) araştırmasında sözel dil kullanan işitme kayıplı öğrencilerin okuma hata sayısı ise daha fazladır (101). Koklear implantlı bir öğrenci ile gerçekleştirilen bir vaka araştırmasında ise (Trezek ve Mayer, 2015, s. 289-302) öğrencinin toplam 16 okuma hatası yaptığı belirtilmiştir. Ulusal alanyazında Karasu’nun (2011, s. 1-255) araştırmasında koklear implantlı öğrencilerin en fazla 26 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu çalışmada ise 48 okuma hatası ile 15 numaralı öğrencinin en fazla okuma hatası yaptığı görülmektedir. Benzer şekilde 37 okuma hatasıyla 8 numaralı öğrenci de fazla okuma hatası yapan öğrencilerden biridir. Erken yaşlarda (1 yaş öncesi) gerçekleştirilen koklear implant uygulamaları, okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (ör. Colina vd., 2017, s. 61-69; Geers ve Brenner, 2004, s. 405-408; Kyle ve Harris, 2010, s. 229- 243; Mayer vd., 2016, s. 71-86). 15 numaralı öğrencinin odyolojik bilgilerine bakıldığında, öğrencinin 30 aylıkken kulak arkası işitme cihazı, 4 yaş 5 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmüştür. Benzer şekilde 8 numaralı öğrenci de 3 yaş 2 aylıkken koklear implant kullanımına başlamıştır. Her iki öğrencinin de geç cihazlandırılması ve geç koklear implant kullanımına başlamasının okuma hata sayılarının fazla olmasına sebep olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, 15 ve 8 numaralı öğrencilerin aksine 2 numaralı öğrencinin okuma hatası yapmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 1 okuma hatası ile 3 numaralı öğrenci en az okuma hatası yapan öğrencidir. 2 ve 3 numaralı öğrencilerin odyolojik bilgilerine bakıldığında, 2 numaralı öğrencinin koklear implant kullanımından önce 16 ay kulak arkası işitme cihazı kullandığı, 1 yaş 10 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmektedir. 2 numaralı öğrenci araştırmaya katılan diğer öğrencilere göre daha erken yaşta koklear implant kullanımına başlamıştır. 3 numaralı öğrencinin koklear implant kullanımından önce 13 ay kulak arkası işitme cihazı kullandığı, 2 yaş 2 aylıkken koklear implant kullanımına başladığı görülmektedir.

2 ve 3 numaralı öğrenciler ile 15 ve 8 numaralı öğrencilerin okuma hata sayıları arasındaki farkın erken cihazlandırma ve erken koklear implant kullanımına başlamayla açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü erken cihazlandırma ve erken koklear implant uygulamaları sözlü dil becerileriyle birlikte okuma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır (Colina vd., 2017, s. 61-69; Geers ve Brenner, 2004, s. 634-638; Kyle ve Harris, 2010; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 65-88; Mayer vd., 2016, s. 71-86).

Bu araştırmada görülen diğer bir bulgu, koklear implant kullanan öğrencilerin geri dönme hatalarının fazla olmasıdır. Luft'un (2009, s. 7-11) araştırmasında işitme kayıplı öğrencinin 8 geri dönme hatası, Trezek ve Mayer'in (2015, s. 289-302) araştırmasında koklear implantlı öğrencinin 5 geri dönme hatası yaptığı belirtilmiştir. Karasu'nun (2011, s. 1-255) araştırmasında koklear implant kullanan bir öğrencinin 1 geri dönme hatası yaptığı görülmektedir. Daha önce sözü edildiği üzere geri dönme hataları okuyucuların yetkin okuyucu olma yolunda kendilerini düzeltmeleri açısından değerlendiricilere bilgi vermektedir. Bu bilgi doğrultusunda, bu araştırmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin kendi okumalarını kontrol etmek amacıyla geri döndükleri ve sözcükleri doğru okumak amacıyla tekrar ettikleri söylenebilir. Bu bulgu, işitme cihazı kullanan ve koklear implant kullanan öğrencilerle yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Anderson, 1991, s. 1-295; Davenport, 2002; Luft, 2009, s. 7-11; Karasu, 2011, s. 1-255; Trezek ve Mayer, 2015, s. 289-302).

FOOE kullanılarak yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretimsel uygulamaların planlanması mümkün olabilmektedir (Schirmer, 2000, s. 33; Schumm ve Arguelles, 2006, s. 37). Bu araştırmada, kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hata sayılarının fazla görünmesine rağmen öğretimsel düzeyde metni okuyarak anlayabildikleri ve dilin ipucu sistemlerini kullanabildikleri görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak bu araştırmaya katılan koklear implantlı öğrenciler için okuma hatalarını fark etmeleri ve düzeltmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

4.1.2. Koklear implant kullanan öğrencilerin okuma hataları okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerine nasıl yansımaktadır?

Bu araştırmada, kaynaştırma ortamında 3-8. sınıflara devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlamaları, FOOE’de yer alan öykü metinleri ile okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları kullanılarak değerlendirilmiştir. Okuma hatalarının incelenmesinde öğretimsel okuma düzeyindeki metinler kullanılmalıdır (Trezek ve Mayer, 2015, s. 300). Bu araştırmada, FOOE kullanılarak öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyine ulaşılmış ve bu düzeyde okuduğunu anlatma puanları 52 ile 74,25 aralığında, sorulara cevap verme puanları 52 ile 80 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında okuma hata sayıları ile okuduğunu anlatma puanları arasında doğrudan bir bağlantı görülmemektedir. Diğer bir ifade ile okuma hata sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları düşük bulunmamıştır. Örneğin 15 numaralı öğrencinin hata sayısı çok olmasına ve anlam değiştiren hata yüzdesi yüksek olmasına rağmen okuduğunu anlatma puanı (72,75) diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer şekilde 8 numaralı öğrencinin okuma hata sayısı çok olmasına rağmen okuduğunu anlatma puanı 65,25’tir. Benzer şekilde 2 numaralı öğrenci anlam değiştiren okuma hatası yapmamıştır, ancak okuduğunu anlatma puanı (52) en düşük olan öğrencidir. En az okuma hatası yapan 3 numaralı öğrencinin de okuduğunu anlatma puanı 65’tir. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Karasu (2011, s. 255) ile Trezek ve Mayer’in (2015, s. 289-302) araştırmalarında da okuma hata sayılarıyla okuduğunu anlatma puanları arasında her zaman doğrudan bir ilişkin görülemeyeceği belirtilmektedir. Buna paralel olarak Anderson’un (1991, s. 1-295) araştırmasında anlam değiştiren hataların okuduğunu anlatmaya yansımadağı gözlemlenmiştir. Bu bulguların aksine Girgin’in (2006, s. 68-84) araştırmasında hata sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlatmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Araştırmalar tarafından ortaya konulan ve değişkenlik gösteren bu bulgular, okuma hata sayısından ziyade hatanın metin ve cümle içindeki yerinin ve niteliğinin okuduğunu anlatma becerisini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu, okuduğunu anlatma puanı (74,25) en yüksek olan 9 numaralı öğrencinin okuma hatalarında sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin yüksek (%95) olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin yaptığı okuma hataları sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğini büyük oranda değiştirmemiştir. Bu bulgu, her okuma hatasının “yanlış” olarak kabul edilmemesi gerektiğine örnek olarak

gösterilebilir (Davenport, 2002, s. 23). Etkin okuyucular okurken yaptıkları okuma hatalarını fark ederek geri dönüp düzeltebilirler. Bu durum, dilin ipucu sistemlerinin etkin bir şekilde kullanılabildiğinin bir göstergesidir (Anderson, 1991, s. 68). 9 numaralı öğrenci ile gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde, öğrencinin okuma hatalarını fark ettiği ve kendiliğinden geri dönerek düzeltebildiği görülmüştür. Öğrenci, okuduğu metindeki karakterlerin tamamını anlatabilmiş, ana olaylar arasında ilişki kurabilmiştir. Daha önce söz edildiği üzere 2 numaralı öğrencinin okuma hatası bulunmamaktadır, ancak okuduğunu anlatmada en düşük puanı almıştır. 2 numaralı öğrencinin okuduğunu anlatırken karakterlerin bazılarında söz etmediği, ana olayların bazılarını ve detayların çoğunu anlatamadığı görülmüştür. Bu öğrenci diğer öğrencilere göre daha erken yaşta koklear implant kullanımına başlamış (1 yaş 10 ay), implant öncesi 16 ay işitme cihazı kullanmıştır. Bu bulgu, koklear implant uygulamasının tek başına okuma becerilerinin gelişimini garanti etmeyeceğini, koklear implantlı öğrencilerin sözlü dilleri gelişmiş olsa dahi akademik becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitime ihtiyaç duyabileceğini vurgulayan diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Geers, 2004, s. 634-638; Geers ve Brenner, 2004, s. 2-14; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 65-88; Kyle ve Harris, 2010, s. 229- 243; Mayer vd., 2016, s. 71-86).

Okuduğunu anlamayı değerlendirmenin bir diğer yolu, metinle ilişkili sorulara cevap vermedir. Okuyucu metni okuduktan sonra, metni hatırlayarak, karakterler ve olaylar arasında ilişki kurarak, bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak sorulara cevap vermektedir. Okuyucu bu süreçte soru cümlelerinden cevaba dair ipuçları alabilir. Bu sebeple genellikle sorulara cevap verme puanları, okuduğunu anlatma puanlarından daha yüksektir (Gunning, 2014, s. 405-409; Leslie ve Caldwell, 2001, s. 73-74). Bu araştırmada da çoğunlukla sorulara cevap verme puanlarının okuduğunu anlatma puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, 13 numaralı öğrenci 80 puanla sorulara cevap vermede en yüksek puan alan öğrencidir. Öğrencinin okuduğunu anlatma puanı 72,25'tir. 13 numaralı öğrencinin metinsel açık soruların çoğuna doğru cevap verdiği, metinsel kapalı sorular ile bilgi ve deneyim sorularının tamamına doğru cevaplar verdiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak 13 numaralı öğrencinin metinsel açık soruların cevaplanmasına yönelik strateji öğretimine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Diğer bir bulguda, 3 numaralı öğrencinin sorulara cevap verme puanının (52) okuduğunu anlatma puanından (65) düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci, metinsel açık soruların çoğuna doğru cevaplar vermiş, metinsel kapalı sorular ile bilgi ve

deneyim sorularını cevaplamakta zorlanmıştır. Bu öğrencinin, metni ve kendi deneyimlerini kullanarak cevabı bulmaya ilişkin öğretime ihtiyacı olduğu söylenebilir. Çünkü işitme kayıplı öğrencilerin, soruları metinle ilişkilendirmekte ve cevaplamakta zorluk yaşamalarından dolayı soru çeşitlerinin doğrudan öğretime ihtiyaç duyabildikleri belirtilmektedir (Girgin, 2006, s. 75; Karasu, 2011, s. 46; Schirmer, 2000, s. 163-164; Trezek ve Mayer, 2015, s. 292).

4.1.3. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda, kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma performanslarına yönelik sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarını hazırlayan ve uygulayan, sınıftaki dinamiklerin (öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, değerlendirme) bireysel ve grup açısından takiplerini yapan yetkili kişilerdir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 36-37; Sünbül, 1996, s.597). Dolayısıyla kaynaştırma ortamında bulunan koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, koklear implantlı öğrencilerin eğitim ortamından sağladıkları faydayı ve destek eğitime duydukları ihtiyacı belirlemek açısından önemlidir.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları, 5 öğrenci dışındaki koklear implantlı öğrencilerin okul içinde herhangi bir destek eğitim hizmeti almadığı görülmüştür. Alanyazında, kaynaştırma ortamında eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin akademik performanslarının, okul ortamlarının ve eğitim programlarının değerlendirilmesine dair öğretmen görüşlerinin belirlendiği araştırmalar bulunmaktadır (ör. Khairuddin, 2019, s. 1-244; Rubalcaba, 2018 s. 1-135; Tibbitt, 2020, s. 1-159; Tiryaki, 2014, s.128-131). Rubalcaba'nın (2018, s.94) araştırmasında öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin normal işiten akranlarından düşük düzeyde olduğunu, özellikle yazılı dildeki ifadeleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tibbitt'in (2020, s.73-83) araştırmasında da öğretmenlerden bazıları, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarından geride olduğunu, okuryazarlık becerilerini yeterli bulmadıklarını ve bu öğrencilerin gelişimini değerlendirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Khairuddin'in (2019, s. 75-76) araştırmasında ise kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin gelişmediği,

eğitim programının ğrenci özelliklerine göre olmadığı, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmedikleri şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde bazı öğretmenler, öğrencilerin okuma performanslarının normal işiten akranlarının gerisinde olduğunu, okuduklarını anlamadıklarını ifade etmişlerdir (2, 4, 5, 8, 11, 15 numaralı öğretmenler).

Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği bu araştırmada, öğretimsel okuma düzeyindeki metinleri öğrencilerin anlayabildikleri, okuma hataları, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap vermede bazı stratejilerin öğretime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmen görüşleri ile araştırma bulguları arasındaki bu farklılık, kaynaştırma ortamında kullanılan ve normal işiten öğrenciler için hazırlanmış okuma metinlerinde koklear implantlı öğrencilerin zorlanmasıyla açıklanabilir (Sarıkaya, 2011, s.119). Bu nedenle koklear implantlı öğrencilerin hangi alanlarda zorlandıklarının belirlenmesi ve buna yönelik destek eğitim programlarının sunulması gerekmektedir (Akay, 2015, s. 9-10). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerle yapılan destek eğitim hizmetlerine yönelik araştırmalarda, destek eğitimin öğrencilerin okuma yazma ve diğer akademik becerilerde normal işiten akranlarına daha yakın performans göstermelerine yardımcı olabileceği belirlenmiştir (Akay, 2011, s. 153-164; 2015, s. 1-14; Yazçayır, 2020, s. 150).

Okuma yazma becerilerine yönelik destek eğitim çalışmalarında, sınıfta kullanılan ders kitaplarının kullanılması ve bu kitaplardaki metinlerin öğrencilerin öğretimsel okuma düzeylerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü ancak öğretimsel düzeydeki metinlerle okuma stratejilerinin öğretime yapılabilir (Schirmer, 2000, s. 131; Trezek ve Mayer, 2015, s. 300). Materyalin düzenlenmesiyle birlikte destek eğitimi uygulayacak öğretmenlerin de işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinde ihtiyaç duyduğu alanları belirleyebilmesi ve bunun hangi öğretimsel uygulamalarla, nasıl gerçekleştirileceği konularında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, uygun materyaller ve ğretim stratejileri kullanılarak alanında uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilen destek eğitim uygulamaları hem kaynaştırma uygulamalarının hem de işitme kayıplı öğrencilerin başarılarını arttıran önemli faktörlerdir (Karasu, 2017, s. 113).

4.2. Sonuç

Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının incelendiği bu araştırmada, koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerine ilişkin bilgiyi kullanabildikleri, öğretimsel okuma düzeyinde normal işiten akranlarına benzer olarak yerine koyma, çıkarma, ekleme, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinde okuma hataları yaptıkları, hata sayısının okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yansımadağı, ancak anlam değıştiren hataların okuduğunu anlamayı etkilediğı görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarını düzeltme, okuduğunu anlatma ve soru cevap ilişkilerine yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları çerçevesinde sistematik olarak uygulanan destek eğitim hizmetine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları göz önünde bulundurularak uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler

1. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından gerçekleştirilen koklear implantlı öğrencileri eğitim ortamlarına yönlendirme sürecinde, öğrencinin sözlü dil becerileriyle birlikte okuma becerilerinin değerlendirmesi, koklear implantlı öğrencinin eğitim ortamından sağlayacağı faydanın belirlenmesine yardımcı olabilir.
2. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin FOOE kullanılarak değerlendirilmesi, öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyleri ile okuma becerilerinde güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve destek eğitime duyulan ihtiyacın ortaya konmasına hizmet edebilir.
3. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerle gerçekleştirilecek destek eğitim uygulamalarında, öğretimsel okuma düzeyindeki metinlerin kullanımı, okuma hatalarının düzeltilmesine ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime fırsat sağlayabilir.

4. Destek eğitim uygulamalarının planlanarak işitme engelliler öğretmenleri tarafından yürütülmesi, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesine yardımcı olabilir.
5. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi, eğitim programından sağlanan faydanın belirlenmesine hizmet edebilir.

4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

1. Kaynaştırma ortamındaki koklear implant kullanan daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmalar, okuma hataları ve okuduğunu anlama becerilerini açıklayan değişkenlerin belirlenmesine yardımcı olabilir.
2. Koklear implantlı öğrenciler ile normal işiten yaşlılarının okuma hataları ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılabilir.
3. Okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalar incelenebilir.
4. Kaynaştırmaya ortamındaki koklear implant kullanan öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim süreci incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E., Uzuner, Y., Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 42-66.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alasim, K. (2020). Understanding factors that affect the prior knowledge of deaf and hard of hearing students and their relation to reading comprehension. *Deafness & Education International*, 22 (3), 232-250.
- Albertini, J. ve Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 35-46.
- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.'dan aktaran Karasu, H.P. (2011). İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1-255.
- Anderson, C.J. (1991). *Reading assessments and oral deaf/hard of hearing students: The 1982 Stanford Achievement Test, for use with hearing impaired students vs. the Reading Miscue Inventory*. Ontario; York University, Graduate Programme in Education.
- Applebee, A.N., Langer, J.A. ve Mullis, I.V.S. (1988). *Who reads best? factors related to reading achievement in grades 3, 7, and 11*. Washinton: The Nation's Report Card.
- Applegate, M.D., Quinn, K.B. ve Applegate, A.J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174-180.

- Avşar Tuncay, A. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarım ve geliştirme çalışması*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayata Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, J.M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 163-180.
- Baltacı, A. (2017). *İşitsel nöropati spektrum bozukluğu olan pediatrik hastalarda koklear implantasyon uygulaması ve sonuçları*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Baltacı, I. (2019). *Koklear implant kullanan çocuklarda kısa süreli bellek çalışma belleği ve bilgi işleme hızı ile okumayı anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 – 45.
- Bergeron, J.P., Lederberg, A.R., Easterbrooks, S.R., Miller, E.M. ve McDonald Connor, C. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109 (2-3), 87-119.
- Betts, E.A. (1946). *Foundations of reading instruction*. New York: American Books'tan aktaran McKenna, M.C., Stahl, S.A. (2003). *Assesment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017) Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 77-88.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- British Association of Teachers of the Deaf [BATOD]. (2009). *Audiometric descriptors for pure-tone audiograms*. <http://www.batod.org.uk/> (Erişim tarihi: 22.09.2021).
- Burns, P.C., Roe, B.D. ve Ross, E.P. (1988). *Teaching reading in today's elementary school*. (4th edition). Boston: Mifflin Co.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. ve Breit-Smith, A. (2009) *Emergent literacy: Lessons for success*. Abingdon: Plural Publishing, Inc.

- Caldwell, J. ve Leslie, L. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment: So what do I do now?*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B. ve Zhang, X. (2002). A Longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Chaleff, C. D., Ritter, M. H. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *Wiley and International Literacy Association*, 55 (2), 190-200.
- Chiu, M.M., ve McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10 (4), 331-362.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego: Plural Pub.
- Colina, S., Ecalte, J., Truy, E., Lina-Grande, G. ve Mangnan, A. (2017). Effect of age at cochlear implantation and at exposure to Cued Speech on literacy skills in deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 71, 61-69.
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11 (11), 239.
- Çelikkün, B. (2011). *Erken ve geç implante olan çocuklarda okuma, konuşma ve dil gelişiminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues, not mistakes: reading assesment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3.sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dowaliby, F. J. (1992). The effects of adjunct questions in prose for deaf and hearing students at different reading levels. *American Annals of the Deaf*, 137, 338-344.
- Easterbrooks, S.A. ve Beal-Alvarez, J. (2013) *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Easterbrooks S.A. ve Lederberg, A.R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26 (1), 99-111.
- Efe A. ve Karasu H.P. (2017). Kaynaştırma eğitime devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 329-354.

- Furth H.G. (1966). A comparison of the reading test norms of deaf and hearing children. *American Annals of The Deaf*, 111, 461-462.
- Geers, A.E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *American Speech-Language-Hearing Association*, 33, 172-183.
- Geers, A.E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24 (1), 59-68.
- Geers, A.E. (2004). Speech, language, and reading skills after early cochlear implantation. *Head and Neck Surgery*, 130 (5), 634-638.
- Geers, A. E. ve Brenner, C. (2003). Background and educational characteristics of prelingually deaf children implanted by five years of age. *Ear and Hearing*, 24 (1), 2-14.
- Geers, A.E. ve Brenner, C. (2004). Educational intervention and outcomes of early cochlear implantation. *International Congress Series*, 1273 (4), 405-408.
- Geers, A.E., Brenner, C., Nicholas, J., Tye-Murray, N. ve Tobey, E. (2003). Educational factors contributing to cochlear implant benefit in children. *International Congress Series*, 1254, 307-312.
- Geers, A. E., Moog, Jean S., Biedenstein J., Brenner C., Hayes H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gillet, J.W., Temple, C., Temple, C. ve Crawford, A. (2008). *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. (7.baskı). Boston: Pearson Education.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2004). İşitme engelli çocuklarda okuma anlama stratejilerinin önemi ve kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 33-44.
- 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.

- Girgin, Ü. (2008). *Serbest okuma yazma süreci*. G. Can (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (s.183-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Professional Voices K-6*, 3 (4), 2-9.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J. ve Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Goodman, Y.M., Watson, D.J., Burke, C.L. (2005). *Reading miscue inventory from evaluation to instruction*. Katonah: Richard C. Owen Publishers.
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3 rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gunning, T.G. (2014). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (5 th ed.). Boston: Pearson.
- Güldenoğlu, İ.B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, N., Kan, A., Bilican Demir, S., Çakan, M. Özbek, Ö.Y., Alıcı, D. ve Karaca, E. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harris, M. ve Terlektsi, E. (2010). Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids. *The Journal of Deaf Studies And Deaf Education*, 16 (1), 24-34.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. ve Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Hopwood, V. ve Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistic experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International*, 1 (3), 172- 187.
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3rd edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Israel, S.E., Collins Block, C., Bauserman, K.L. ve Kinnucan-Welsch, K. (2005). *Metacognition in literacy learning: Theory, assesment, instruction and Professional development*. Abingdon: Taylor & Francis Group.

- Jackson D.W., Paul, P.V., ve Smith J.C. (1997). Prior Knowledge and Reading Comprehension Ability of Deaf Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (3), 172-184.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları-nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1-255.
- Karasu, H.P. (2017). Writing skills of hearing-impaired students who benefit from support services at public schools in turkey. *World Journal of Education*, 7 (4), 104-116.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma hatalarının hata analizi ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 79-96.
- 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), 65-88.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Khairuddin, K.F. (2019). *The inclusion of deaf children in malaysian primary schools: experiences of parents, staff members and children*. Manchester: The University of Manchester, Faculty of Humanities.
- Kelly, L.P. (2003). Considerations for designing practice for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 171-186.
- Kempson, R.M. (1977). *Semantic theory*. New York: Cambridge University Pres.
- Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of The Deaf*, 144 (4), 339-344.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. ve Kleinn, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and

- hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 174-185.
- Krose J, Lotz W, Puffer C ve Osberger MJ. Language and learning skills of hearing impaired children. *ASHA Monographs*, 1986 (23), 66–77.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 16-34.
- 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(3), 273-288.
- Kyle, F.E. ve Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243.
- Laing, S.P. (2002). Miscue analysis in school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 407-416.
- Lansing, C.R. (1984). *The relative contribution of voicing frequency and time-intensity cues to the audiovisual speech perception of cochlear implant users (sensory aids, lipreading, aural rehabilitation, speech processing, auditory prostheses)*. Iowa: The University of Iowa, Speech, Pathology and Audiology.
- Leslie, L., Caldwell, J. (2001). *Qualitative reading inventor*. (3rd edition). Boston: Addison Wesley Longman, Inc
- Linnakyla, P., Malin, A. ve Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 231-249.
- Luckner, J.L., Sebald, A.M., Cooney, J., Young III. J. ve Muir, S. G. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of Deaf*. 150 (5), 443-456.
- Luetke-Stahlman, B., Griffiths, C. Ve Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf second-grade student. *American Annals of the Deaf*, 143 (4), 337-346.
- Luft, P. (2009). Miscues; Meaningful assesment aids instruction. *Odyssey New Directions in Deaf Education*, 7 (1), 7-11.
- Marschark, M., Lang, H.G. ve Albertini, J.A. (2006). *Educating deaf students: From research to practise*. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Marschark, M. ve Spencer, P.E. (2016) *The Oxford handbook of deaf studies in language*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Mason, J.M. (1980). When do children begin to read: an exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15 (2), 203–227.

- Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y. ve Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 18 (2), 71-86.
- McKenna, M.C. ve Stahl, S.A. (2003) *Assesment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- McLoughlin, J.A. ve Lewis, R.B. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (4. baskı). (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Medina, A.L. ve Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. J.S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* içinde (s. 222- 61). New York: The Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_son.pdf (Erişim tarihi: 04.05.2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf (Erişim tarihi: 04.05.2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim: 06.02.2020 http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf
- Morrow, M.L. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *The Journal of Educational Research*, 76 (4), 221-230.
- Musiek, F.E. (2002). Auditory plasticity: What is it, and why do clinicians need to know? *The Hearing Journal*, 55 (4), 70.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ng, C. ve Bartlett, B. (2017). *Improving reading and reading engagement in the 21st century*. Singapore: Springer.
- Noble, K.G., Woltmez, M.E. Ochs, L.G., Farah M.J. ve McCandliss, B.D. (2006). Brain-behavior relationship in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science*, 9 (6), 642-654.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, A.F. (2020). *İlk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları: Görsel algı ve fonolojik farkındalık*. Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özer, A. ve Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analizi envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 35-46.
- Özkan, H.B., Sevinç, Ş., Yücel, E. ve Sennaroğlu, G. (2021). Koklear implant kullanan çocukların okuduklarını anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 403-419.
- Paris, S.G., Stahl, S.A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Paul, P.V. (2001). *Language and deafness* (3rd edition). San Diego: Singular Thomson Learning.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G.A. (2002). *Assessment in special education: a practical approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Power, D. ve Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (4), 302-311.
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building Word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T.V., Padak, N. (1996), *Holistic reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rehfeldt, R.A., Latimore, D., Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 333-358.
- Reutzel, D.R. ve Cooter, R.B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books* (2nd edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Rezaeia, M., Rashedi, V. ve Khedmati Morasae, E. (2016). Reading skills in Persian deaf children with cochlear implants and hearing aids. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 89, 1-5.
- Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H. ve Lerner, J.W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Rubalcaba, J.C. (2018). *Examining faculty perceptions on providing instructional services to deaf and hard of hearing students*. Fresno: California State University, Kremen School of Education and Human Development.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming*. Columbus, Ohio: Memil Publishing co.'dan aktaran Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (4), 35 – 45.

- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1) , 31-61.
- Scarborough H.S., Dobrich W. ve Hager M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*. 24 (8), 508-511.
- Schirmer, B.R., (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2rd edition). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Schirmer, B.R. ve McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf. Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.
- Schirmer, B.R. ve 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.
- Schumm J.S., Arguelles, M.E., (2006). *Reading assesment and instruction for all learners*. New york: Guilford Publications.
- Sharp, A. (2004). Strategies and predilections in reading expository text: The importance of text patterns. *Regional Language Centre Journal*, 35 (3), 329-349.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Spencer, L.J., ve Tomblin, J.B. (2009). Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (1), 1-21.
- Spencer L., Tomlin J., ve Gantz, B. (1997). Reading skills in children with multi channel cochlear-implant experience. *Volta Review*, 99, 193-202.
- Spinelli, C. G. (2006). *Classroom assessment for students in special and general education* (2nd edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Stahl, S. A., Osborn J. ve Lehr, F., (1990) “*Begginning to read: Thinking and learning about print*” by Marilyn Jager Adams. *A Summary* içinde (s. 133-135) Champaign: University of Illinois Champaign Urbana.
- Sternberg. R.J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success). *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.

- Sternberg, R.J. (2002). Beyond g: The theory of successful intelligence.. R.J. Sternberg ve E.L. Grigorenko (Ed.), *General factor of intelligence* içinde (s. 446-479). U.S.A: Lawrence Associates, Incorporated.
- Stewart, D.A. ve Clarke, B.R. (2003). *Literacy and your deaf child: What every parent should know*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Temple, C., Crawford, A. ve Gillet, J.W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn & Bacon.' Dan aktaran Karasu, H.P. (2011). İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 1-255.
- Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. Christchurch: van Asch College.
- Tibbitt, J.S. (2020). *Formative assessment as a catalyst: teachers and administrators on formative assessment with deaf learners*. Florida: Gallaudet University, Department of Education.
- Tiryaki, E.N. (2014). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tolğay, N. (2020). *Öğrencilerin hata analizi bulgularına göre okuma durumlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trezek, B. ve Mayer, C. (2015). Using an informal reading inventory to differentiate instruction: Case studies of three deaf learners. *American Annals Of The Deaf*, 160(3), 289-302.
- Tozak, E. (2018). *Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topal, M. (2016). *Koklear implant (biyonik kulak) cerrahisi sonrası uzun dönem vestibüler fonksiyonların vestibüler uyarılmış kas cevapları ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Turan, Z. (2003). Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Turan, Z. (2006). Doğuştan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları: Gelişimi etkileyen faktörler ve ameliyat öncesi değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 51-58.
- Turan, Z. (2010). İşitme Kayıplı Çocuklarda Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşımla Sürdürülen Bir Aile Eğitimi Çalışmasının İncelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1697-1756.
- Turan, Z. (2017). *İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54 (2), 142-150.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008a). 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.
- Uzuner, Y. (2008b). *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme*. G. Can (Ed.). İlk okuma ve yazma öğretimi (s. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. ve Kırcaali-iftar, G. (2005a) An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three turkish youths with hearing loss. *The International Journal of Special Education*, 20 (2), 111-121.
- Uzuner, Y., Kırcaali-iftar, G. ve Karasu, H.P. (2005b). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*. 5 (2), 15-27.
- Van Ours, J.C. (2008). When do children read books? *Education Economics*, 16 (4), 313-328.
- Walpole, S. ve McKenna, M. C. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *Reading Teacher*, 59 (6), 592-594.
- Williams, J.P., Hall, K.M., Lauer, K.D., Stafford, K.B., DeSisto, L.A. ve Cani, J.S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 538-550.
- Willms, J.D. (2006). Variation in socioeconomic gradients among cantons in French- and Italian-speaking Switzerland: Findings from the *OECD PISA*. *Educational Research and Evaluation*, 12 (2), 129-154.
- Wilson, G.L. (2005). This doesn't look familiar! A supervisor's guide for observing co-teachers. *Intervention In School And Clinic*, 40 (5), 271-275.

- Woods, M.L. ve Moe, A.J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Woods, M.L. ve Moe, A.J. (2011) *Analytical reading inventory: Comprehensive standarts-based assessment for all students, including gifted and remedial* (9th edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Wray, D., Fox, R., Wedwell, J. ve Poulson, L. (2002). *Teaching Literacy Effectively in the Primary School*. Hove; Psychology Press.
- Yazçayır, G. (2020). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılar, S. (2018). *İlköğretim dördüncü sınıf normal işitmeye sahip ve işitme kayıplı çocuklarda okuma becerisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak yanıtınızı belirtiniz.

A. ÇOCUĞUNUZUN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Çocuğunuzun:

1. Cinsiyeti : () Kız () Erkek
2. Doğum tarihi :/...../.....
3. Sınıfı-şubesi :
4. Okulu :

B. ODYOLOJİK BİLGİLER

5. İşitme kaybı oluş zamanı:

- () Doğuştan
- () Sonradan [ise, ilk ne zaman şüphelendiniz?.....]
- () Bilinmiyor

6. İşitme kaybı tanısının konduğu tarih:

-Tanı tarihi:/...../.....

7. İşitme kaybının nedeni [Birden fazla neden işaretlenebilir]:

- () Kalıtsal
- () Akraba evliliği
- () Annenin hamilelikte yaşadığı sorunlar
- () Doğum sırasında yaşanan sorunlar
- () Doğumdan sonra yaşanan sorunlar
- () Diğer nedenler. Lütfen belirtiniz:
.....
- () Bilinmiyor

8. İşitme kaybının derecesi:

- ☐ Hafif derecede [20-40 dBHL arası]
☐ Orta derecede [41-70 dBHL arası]
☐ İleri derecede [71-95 dBHL arası]
☐ Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası]

9. İşitme cihazı kullanım durumu:

	Koklear İmplant	Kulak Arkası
☐ sağ kulak	☐	☐
☐ sol kulak	☐	☐

10. FM Sistemi kullanım durumu:

Okulda:

- ☐ Kullanıyor
☐ Kullanmıyor

Evde:

- ☐ Kullanıyor
☐ Kullanmıyor

Kulak Arkası İşitme Cihazı Kullanımı;

11. Çocuğumuzun işitme cihazını kullanım durumu:

- ☐ İşitme cihazı kullandı [ise;

ilk kez kullanmaya başladığı tarih/yaş:

İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi:/...../.....

- ☐ İşitme cihazı hiç kullanmadı

Koklear İmplant Kullanımı;

12. Çocuğumuzun koklear implant ameliyat tarihi:

...../...../.....

13. Çocuğumuzun koklear implant ameliyatının yapıldığı kurum

.....

14. Çocuğumuzun koklear implantının programlandığı tarih:

...../...../.....

15. Cihaz kontrolü ve bakımı

- ☐ Her sabah pillerini kontrol ediyoruz.
- ☐ Haftada bir defa pillerini kontrol ediyoruz.
- ☐ Cihazların kontrolünü belirli aralıklarla teknik servis yapıyor.
- ☐ Sadece cihaz bozulunca teknik servise gönderiyoruz.

16. Şu ana kadar işitme cihazları ile ilgili bir sorun yaşadınız mı?

- ☐ Yaşamadık
- ☐ Yaşadık [ise, ...

C. ÇOCUĞUNUZUN EĞİTİM BİLGİLERİ

17. Aile eğitimi alma durumu:

- ☐ Aile eğitimi almadık.
- ☐ Aile eğitimi aldık. [ise kaç ay-yıl]
[ise merkez adı]

18. Çocuğunuz ilköğretime başlamadan önce bir kurumda okulöncesi eğitim aldı mı?

- ☐ Hayır
- ☐ Evet [ise,]
Kaç ay/yıl okul öncesi eğitim aldı? ay/.....yıl
Nereden eğitim aldı?
☐ İşiten çocukların devam ettiği anasınıfından
☐ Engelli çocukların devam ettiği özel eğitim sınıfından

19. Çocuğunuzun ilköğretime başlama tarihi:

...../...../.....

20. Çocuğunuzun ilköğretim 1. sınıfa başladığı okul:

- ☐ Özel eğitim sınıfı- İşitme engelliler
- ☐ İşiten öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okulu (kaynaştırma)

21. Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta kaynaştırma ortamında eğitim almaya başlamıştır?

.....

22. Çocuğunuzun ilkokulda destek eğitim alıyor / aldı mı?

() Hayır

() Evet [ise, nereden

haftada kaç saat.....

23. Çocuğunuzla beraber evde okuma çalışmaları yapıyor musunuz?

() Hayır

() Evet [ise, Hangi okuma materyallerini kullanıyorsunuz?

.....

.....

D. AİLE BİLGİLERİ

24. Annenin öğrenim durumu:

() Eğitim almamış

() Okur-yazar

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Lisans Üstü

25. Annenin çalışma durumu:

() Çalışmıyor

() Çalışıyor [ise, işi

.....

() Emekli

26. Babanın öğrenim durumu:

() Eğitim almamış

- ☐ Okur-yazar
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
☐ Lisansüstü

27. Babanın çalışma durumu:

- ☐ Çalışmıyor
☐ Çalışıyor [İse, işi:

.....
☐ Emekli

28. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi:

- ☐ İl merkezi
☐ İlçe merkezi
☐ Belde
☐ Köy

29. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri olarak

belirtiniz]: [..... TL]

30. Ailenin çocuk sayısı:

31. Ailenin katılımcı dışında engelli çocuğunun olup olmadığı:

- ☐ Yok
☐ Var [ise,]

a. Kaç kişi:

b. Engelin türü:

32. Çocuğunuzla ilgili bilmemiz gerektiğini düşündüğünüz başka bir nokta var mı? Varsa lütfen belirtin.

.....
.....

.....
.....

İletişim Bilgileri

Gerekli durumlarda sizinle hangi kanallar aracılığıyla iletişim kurabiliriz?

E-posta:

Ev Telefonu:

Cep telefonnu:

Anne:

Baba:

Diğer:



ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

MEB tarafından izni onaylanmış ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak *Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının Formel Olmayan Okuma Envanteri ile İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında birinci kaynaktan veriler elde etmek amacıyla değerli bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayız. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyoruz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

A. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Öğretmenin:

1.Çalıştığı sınıf düzeyi:

2.Mesleki deneyimi:

Yıl:

Daha önce çalıştığı kurumlar:

Özel eğitime dair (Sertifika / Seminer / Kurs vb):

Daha önce çalıştığı engel grupları:

B. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda kaç öğrenci bulunmaktadır? Bu öğrencilerden kaçı işitme kayıplıdır?

2. Sınıfınızdaki işitme kayıplı öğrencinin okuma becerilerindeki performansına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

a) Okuma hatalarına yönelik;

b) Okuduğunu anlatmaya yönelik;

3. İşitme kayıplı öğrencinizin okuma becerilerine ilişkin;

a) Zorlandığı alanlar nelerdir?

b) Bu zorluklarla nasıl baş ediyorsunuz?

4. İşitme kayıplı öğrencinizle sınıfınızda yaptığınız çalışmaların dışında destek çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

5. İşitme kayıplı öğrencinizin akademik performansına ilişkin neler eklemek istersiniz?



EK-3. FOOE'den Kullanılan Öykü Örnekleri

Form A- öykü

Düzey: 3

Ömer ve Güvercin

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer, yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırdı ve üzüldü: “Yavru güvercine hemen bu kediden kurtarmam lazım,” diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi: “Şimdi ne yapacağım?” diye düşündü. Ağaç çok yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları düşünürken evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen evden onu getirmeyi düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.

Form A-öykü

Düzey: 4

İpek Ormanda

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampta çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu.

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi?

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından gelen bir ses duydu. Korkarak arkasına döndü. Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmayı düşündü, ama babası buradan onun sesini duyamazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi:

-Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı:

- Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi:

- Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi. İpek orman bekçisine:

- Onun fotoğrafını çekebilir miyim? diye sordu. Orman bekçisi:

- Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi.

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu.

EK-4. FÖÖE'den Kullanılan Öykülerin Okuduğunu Anlatma ve Sorulara Cevap Verme Formları Örnekleri

Form A-öykü

Düzey: 3

Öykü başlığı: Ömer ve Güvercin

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

Ömer:	6 p.
Bahçe:	2 p.
Top:	1 p.
Ağaç:	2 p.
Yavru Güvercin:	4 p.
Kedi:	4 p.
Merdiven:	2 p.
Anne Güvercin:	4 p.

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Ömer'in tatilde her gün bahçede oynaması 5p.
2. Bahçede birçok ağaç olması 5p.
3. Ömer'in bahçede top oynaması 5p.
4. Oynarken bir ses duyması 5p.
5. Yavru güvercinin ağaçtan yere düşmesi 5p.
6. Kedinin güvercini yakalamaya çalışması 5p.
7. Ömer'in kediyi kovalaması 5p.
8. Ömer'in evden merdiven getirmesi 5p.
9. Ömer'in güvercini ağaçtaki yuvasına koyması 5p.
10. Anne güvercinin Ömer'e teşekkür etmesi 5p.

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. Ömer'in üçüncü sınıfa geçmesi
2. Ömer'in bahçeye çıkması
3. Sesin ağacın arkasından gelmesi
4. Ömer'in ağacın yanına gitmesi
5. Kedinin korkması ve kaçması
6. Ömer'in yavru güvercini alması sevmesi
7. Ağacın yüksek olması
8. Ömer'in evdeki merdiveni hatırlaması
9. Ömer'in ağaçtan inince bir ses duyması
10. Ömer'in çok mutlu olması

Form A-öykü

Düzey: 4

Öykü başlığı: İpek Ormanda

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

İpek :	6 p.
Orman :	2p.
Kamp :	2p.
Kuşlar :	1p.
Yavru tilki :	5 p.
Orman bekçisi :	5 p.
Anne :	2 p.
Babası :	2 p.

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. İpek'in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi 4p.
2. Anne ve babası uyurken İpek'in çadırdan çıkması 4p.
3. İpek'in kuş seslerini dinlemesi 4p.
4. İpek'in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi 4p.
5. Fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması 6p.
6. İpek'in yavru tilkiyi görmesi 6p.
7. Orman bekçisinin İpek'in yanına gelmesi 6p.
8. Bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi 6p.
9. İpek'in tilkinin fotoğrafını çekmesi 4p.
10. İpek'in çadıra geri dönmesi 6p.

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. İpek'in çadırda kalması
2. Çadırda uyumak ve erken uyanmanın İpek'i mutlu etmesi
3. İpek'in fotoğraf makinesini alarak gezmesi
4. Ağacın yanına gelmesi
5. Bağırarak istemesi
6. Orman bekçisi gelince İpek'in rahatlamaı
7. Bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması
8. İpek'in korktuğunu söylemesi
9. Bekçinin İpek'e çadıra dönmelerini, kaybolabileceğini söylemesi
10. İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi

Form A-öykü

Düzey: 3

Öykü başlığı: Ömer ve Güvercin

Sorular (Her soru 10 puan)

1. Ömer yaz tatilinde her gün ne yapardı?
2. Bahçe nasıldı?
3. Bir gün öğleden sonra Ömer ne yaptı?
4. Bahçede ne oynuyordu?
5. Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?
6. Ömer neden şaşırdı?
7. Ömer merdiveni neden ağaca dayadı?
8. Anne güvercin Ömer'e neden teşekkür etti?
9. Ömer kediye kovalamasaydı ne olurdu?
10. Ömer'in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?

Form A-öykü

Düzey: 4. sınıf

Metnin başlığı: İpek Ormanda

Sorular (Her soru 10 puan)

1. İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti?
2. Kampta nerede kalıyorlardı?
3. İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?
4. Yavru tilki ne yapıyordu?
5. İpek tilkiyi görünce neden korktu?
6. İpek neden bağırarak istedi?
7. İpek'in korkusu nasıl geçti?
8. İpek neden koşarak çadıra gitti?
9. Orman bekçisi gelmeseydi İpek ne yapacaktı?
10. İpek'in yerinde sen olsaydın yavru tilkiyi görünce ne yapardın?

EK-5. Hata Analizi Formu

[illegible]

EK-6. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı

Puan aralığı	Değerlendirme
0-24 puan	Okumuyor
25-40 puan	Çok az okuyor
41-50 puan	Kısmen okuyor
51-74 puan	Okuyor
75-100 puan	İyi okuyor



EK-7 Uygulama Planı

Uygulama Süreci	Uygulama Güvenirliği
Kendi düzeyine uygun, metin ve sorular öğrenci kopyası öğrenciye verilerek ‘Şimdi seninle metin inceleyeceğiz, sen metni sesli okuyacaksın, anlatacaksın ve sorulara cevap vereceksin.’ sözleriyle uygulama başlatılır.	
Okuma sırasında öğrenci ipucu isterse uygulayıcı tarafından ‘Güzel okuyorsun, devam et.’ sözleriyle ipucu vermeden cesaretlendirilir.	
Öğrenci sesli okuma yaparken uygulayıcı ‘öğretmen kopyası’ kullanarak hataları uygun şekilde kaydeder.	
Okuma bittikten sonra ‘Aferin, çok güzel okudun. Peki ne anladın?’ sorusuyla metin anlatılır. Bu sırada uygulayıcı okuduğunu anlatma formuna kaydeder.	
Okuduğunu anlatmada öğrenci, uygulayıcı tarafından ‘Güzel, sonra ne olmuştu?’ sözleriyle cesaretlendirilir.	
Okuduğunu anlatma sonrasında uygulayıcı ‘Aferin, güzel anlattın. Şimdi sorulara cevap verir misin?’ sözleriyle soru-cevap formundaki soruları öğrenciye sesli okur.	
Öğrencinin verdiği cevapları uygulayıcı forma olduğu gibi kaydeder.	

Ek-8. Değerlendirme Aracı Kullanım İzni

DEĞERLENDİRME ARACI KULLANIM İZNI

Sayın H. Pelin Karasu,

Koklear implant kullanıcısı 3-8.sınıf öğrencilerinin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi amaçlı yüksek lisans tez çalışmasında, Formel Olmayan Okuma Envanterinin kullanılması planlanmaktadır. Bu kapsamda, yazar olduğunuz Formel Olmayan Okuma Envanterinde yer alan metinlerin ve değerlendirme formlarının kullanımı hususunda izminize ihtiyaç duyulmaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği işaretleyip formu bana yönlendirirseniz sevinirim.

Cevabınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Koklear implant kullanıcısı 3-8.sınıf öğrencilerinin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi amaçlı yüksek lisans tez çalışmasında;

(X) Formel Olmayan Okuma Envanteri'nin Kullanılması uygundur.

() Formel Olmayan Okuma Envanteri'nin Kullanılması uygun değildir.

Formel Olmayan Okuma Envanteri

İlk Yazar

1

Ek-9. Etik Kurul İzni

İvraz Kayıt Tarihi: 15.03.2021	Protokol No: 40411	Tarih: 30.03.2021
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLUC:	Koklas İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının Formel Olmayan Okuma Emmanteri ile Değerlendirilmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Halise Polat KARASU	
TEZ YAZARI:	Elif Yağmur TOPAKTAŞ	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	

Ek-10. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2021-207631



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-35930418
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

01.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 19/08/2021 tarihli ve E-63784619-605.01-114046 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif Yağmur TOPAKTAŞ'ın "Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuma Hatalarının Formel Olmayan Okuma Evvanteri ile Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgilili yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgilili (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (42 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Kayseri, Nevşehir ve Tekirdağ Valiliklerine
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Milli Eğitim Bakanlığı 4/A

Tel/Fax No : 0 (312) 413 27 51

E-Posta : ugb-arastirmasizini@meb.gov.tr

Kayıt Adresi : meh.gov.tr

Bu belge gizli ve elektronik ortamda yayımlanmamıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meh-olys>

Bilgi için: Fatma TABAKLI Şaf

Ünvan : Şef

İletişim Adresi : www.ugb.gov.tr

Faks: 3124106401

Bu belge gizli ve elektronik ortamda yayımlanmamıştır. <https://www.meb.gov.tr/meh-olys> adresinden Erişim: 0 F02-3205-Erişim: 1263. Kodu da teyit edilebilir.



Form A-Öykü

Düzey: 8

Sevgi

Sıcak ve güneşli bir gün yeni başlamıştı. Küçük köpek karnını doyurmak için köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu. Sokaktan gelen sesleri duyunca başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı. Ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce içi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi. Çocuklar canını öyle çok yakmışlardı ki ne zaman bir çocuk görse hemen kaçmak istiyordu. Açlığını unutan zavallı köpek telaşla bidonun içinden çıkmaya çalıştı, ama ayağı kayınca çöplerin içine düştü. "Belki beni görmeden giderler," diye düşünürken birinin:

Köpek burada! diye bağırduğunu duydu.

Çocuklar bidonun yanına gelerek onu devirdiler. Küçük köpek çöplerle birlikte sokağın ortasına yuvarlanıverdi. Hemen kaçması gerektiğini düşünerek ayağa fırladı. Tam o sırada başında büyük bir acı hissetti, inleyerek tekrar çöplerin arasına yuvarlandı. Çocuklardan biri kocaman bir taş atmış, taş köpeğin başına gelince diğerleri onu büyük bir coşkuyla alkışlamıştı. Zavallı hayvan çaresizlik içinde tekrar ayağa kalktı, nereye kaçabileceğini görmeye çalıştı. O anda başka bir çocuğun attığı taşla birkaç adım geriledi. Çocuk hedefi tutturamamış, taş köpeğin hemen yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. Zavallı köpek, kahkahalar atarak eğlenen çocukların ortasında kalmıştı. Birden öfkeli bir ses duyuldu:

Ayıp değil mi bu yaptığınız, zavallı hayvandan ne istiyorsunuz?

Çocuklar beklemedikleri bu uyarı karşısında önce durmuşlar, sonra hiç cevap vermeden oradan uzaklaşmaya çalışmışlardı. Artık taş atılmadığını fark eden köpek başını kaldırdı ve hayatını kurtaran adamı gördü. Adam çocukların arkasından öfkeyle baktıktan sonra köpeğe doğru yaklaştı. Köpekçik öyle korkmuş, öyle canı yanmıştı ki geriledi, incecik sesiyle hurlayarak adamı uzaklaştırmaya çalıştı. Adam zavallı hayvanın korktuğunu bildiğinden yavaş yavaş elini uzattı, sevgiyle başını okşamaya başladı. Buna şaşıran köpek sessizce başını yere koydu ve bu güzel anın tadını çıkartmak için gözlerini kapattı. Hayatında ilk defa böyle bir şey yaşıyor, ilk defa biri ona sevgi gösteriyordu.

Bir süre sonra köpeğin sakinleştiğini anlayan adam yavaşça eğilerek:

Bizim ufaklık seni çok sevecek, dedi ve onu kucığına aldı. Köpek ne olduğunu çok anlamasa da mutluluktan sesini çıkartmadı. Adamın kucığı ne kadar da sıcak-

tı! Hem burada kimse ona vuramaz, kimse taş atamazdı. Bunları düşünürken adam bir evin bahçe kapısını açarak içeri girdi. Bahçede küçük bir çocuk salıncakta sallanıyordu. Kapı açılır açılmaz yerinden fırlayarak:

Baba! diye bağırdı ve adamın bacaklarına sarıldı.

Çocuklardan yeni kurtulan köpek endişelenmişti. Neden buraya gelmişlerdi şimdi? Yoksa bu adam kendisini başka bir çocuğa mu verecekti? Adam eğilerek kucagındaki köpeği oğluna gösterdi:

Bak sana bir arkadaş getirdim, diyordu ki köpek adamın kucagından atladı ve nereye kaçacağını düşünmeden bahçede koşmaya başladı. Çıldırılmış gibiydi; kapıya gidiyor, duvara çarpıyor, ama bir türlü oradan kurtulamıyordu. Epey zaman geçtikten sonra yorulan ve nefes nefese kalan köpek duvarın dibinde durdu. Kapının önünde bekleyen çocuk babasının elinden tutmuş, köpeğin neden böyle yaptığını anlamaya çalışıyordu. Adam eliyle köpeği göstererek oğluna bir şeyler söyledi ve onu eve götürdü. Biraz zaman geçtikten sonra çocukla birlikte bir kadın bahçeye çıktı, duvarın dibinde oturan ürkek köpeğe baktı. Çocuğun elinde ekmek, annesinin elinde bir kase su vardı. Köpeğin yanına yaklaşmadan bunları bahçenin ortasına bıraktılar, sonra tekrar içeri girdiler.

Zavallı köpek ne olduğunu anlamamıştı. Bu insanlar ona vurmuyor, tekmelemiyor, taş atmıyorlardı; üstelik yiyecek bile getirmişlerdi. Belki annesi babası orada olduğu için ona vurmuyordu çocuk, belki onlar yokken o da diğer çocuklar gibi yapacaktı. Bu korkuyla haftalar geçti. Küçük çocuk her gün bahçeye çıkıyor, ona ekmek veriyor, ama hiç yanına yaklaşmıyordu. Korkmadan yaşamak, dayak yememek, yiyecek aramadan karın doyurmak ne güzel şeydi! Zamanla küçük köpeğin endişeleri yerini sevgiye bıraktı. Artık kendisine bakan çocuğun peşinden ayrılmıyor, onunla birlikte her akşam özlemle adamın eve gelmesini bekliyordu.

Hata Analizi Formu

Öğrenci: İS. M. M. Öğrenci				Sözlüsel kabul edilebilirliği	Anlam kabul edilebilirliği	Gerçek anlamın değişimi	Harf-ses benzerliği			Hata türü
Metin örneği: X							Yüksek	Orta	Yük	
Metin adı: Savaş										
Tarih: 22.11.2014										
C. Sayısı: 52										
Hata no	Metindeki cümle no	Öğrencinin söylediği sözcük	Metinde yazan sözcük							
1	2	gün	gün	Evet	Evet	Kısmen	✓	-	-	Yerine koyma (ek)
2	2	günlerim	günlerim	Hayır	Hayır	-	✓	-	-	Ekleme (ek)
3	3	gö...	gözetken	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	beni dönme (hata)
4	3	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (hata)
5	3	gün	gün	Hayır	Hayır	-	-	-	-	Ekleme (ek)
6	4	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (hata)
7	4	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (hata)
8	4	gün	gün	Hayır	Hayır	-	-	-	-	Geri dönme (ek)
9	4	gün	gün	Hayır	Hayır	-	-	-	-	Geri dönme (ek)
10	5	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
11	5	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
12	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
13	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
14	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
15	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
16	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
17	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
18	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
19	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)
20	6	gün	gün	Evet	Evet	Değişmiyor	-	-	-	Geri dönme (ek)

* Bu formdan öğrenci ile yapılan her uygulamada çoğaltılmalıdır.

Form A-öykü

Düzy: 8

Metnin başlığı: Sevgi

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

- Köpek : 5p. ✓
Çöp bidonları : 1p. ✓
Sokak : 2p. 17 ✓
Çocuklar : 3p. ✓
Taş : 2p. ✓
Adam : 5p. ✓
Adamın oğlu : 4p. ✓
Bahçe : 2p. ✓
Anne : 1p. ✓

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Köpeğin çöp bidonlarını karıştırması 4p. ✓
2. Köpeğin çocuklardan korkması ve saklanmak istemesi 4p. 2 p. ✓
3. Çocukların köpeği bulmaları 4p. ✓
4. Köpeğin kaçmak istemesi 4p. ✓
5. Çocukların köpeğe taş atmaları, köpeğin canının acıması 6p. ✓
6. Adamın çocuklara kızması ve köpeği kurtarması 6p. ✓
7. Adamın köpeği evine götürmesi 4p. ✓
8. Köpeğin evdeki çocuğu görünce korkması ve kaçmak istemesi 6p. ✓
9. Çocuğun her gün köpeği beslemesi 6p. ✓
10. Köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi 6p. ✓

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. Köpeğin çöp bidonuna düşmesi ✓
2. Çocukların bidonu devirmeleri ✓
3. Köpeğin çocuklardan kaçamaması ✓
4. Çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri ✓
5. Çocukların uzaklaşmaları ✓
6. Adamın köpeği sevmesi ✓
7. Adamın köpeği oğluna göstermesi ✓
8. Köpeğin bahçeden kaçamaması 1,75 ✓
9. Çocuk ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri ✓
10. Çocuğun köpeğe vuramaması ✓

72,75

32

16,75

Form A-öykü

Düzy: 8

Metnin başlığı: Sevgi

75

Sorular

1. Küçük köpek karnını doyurmak için ne yapıyordu? 10p. Metinsel açık soru
 Öğrencinin cevabı: Köpek bidonunun içine giriyordu. Çöplerden yarı yemek karıştırarak.
 Doğru cevap: Köpekte duran çöp bidonlarını karıştırıyordu.
2. Köpek sokaktan gelen sesleri duyunca ne yaptı? 10p. Metinsel açık soru
 Öğrencinin cevabı: Herkesin çöp bidonunun yarı kısıtlı etrafında bir yere saklanmaya çalıştı. Çöp bidonunun içine giriyordu.
 Doğru cevap: Başına kaldırarak sesin nereden geldiğine bakırdı.
3. Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne hissetti? 10p. Metinsel açık soru
 Öğrencinin cevabı: Korku hissetti, mesela vurulabilir diye hissetti. Saklanmak istiyordu, panik oldu.
 Doğru cevap: İçi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilmedi.
4. Çocuklar bidonun yanına gelerek ne yaptılar? 10p. Metinsel açık soru
 Öğrencinin cevabı: Köpeğe vurdu, taş attılar.
 Doğru cevap: Çocuklar bidonun yanına gelerek onu devirdiler.
5. Küçük köpek neden çocuklardan kaçmadı? 10p. Metinsel kapalı soru
 Öğrencinin cevabı: Çocuklar onu yalamadılar, için, köpek küçük olduğu için kaçmadı.
 Doğru cevap: Çoğu çocuklar köpeğe taş atıyorlardı.
6. Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu? 10p. Metinsel kapalı soru
 Öğrencinin cevabı: Bir tane adam sayesinde.
 Doğru cevap: Adam köpeği kurtardı.
7. Köpek eve gidince neden kaçmak istedi? 10p. Metinsel kapalı soru
 Öğrencinin cevabı: Çünkü çocuğu gördüğü için, çocuk vuracağını işte değil.
 Doğru cevap: Çocuğun ona zarar vereceğini düşündü.
8. İyi çocuk köpeğe nasıl davrandı? 10p. Metinsel kapalı soru
 Öğrencinin cevabı: Yemeyi suyu verdi, köpek ile ilgilenirdi.
 Doğru cevap: Köpeğe yiyecek verdi ve iyi davrandı.
9. Adam köpeği kurtarmasaydı ne olurdu? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
 Öğrencinin cevabı: Köpek büyük ihtimal çok canı yınardı, belki de ölebilirdi.
 Doğru cevap: Köpek yaralanabilirdi./Çocuklar köpeği bırakmazlardı...
10. Köpek başka nasıl kurtulabilirdi? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
 Öğrencinin cevabı: Çocuklar gelmeden önce köpeğe uyarılabilirlerdi.
 Doğru cevap: Çocuklardan kaçabilirdi./Çocuklar onu bırakabilirdi...

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Elif Yağmur Topaktaş

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmiş:

- 2011, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü
- 2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- 2019, Özel Eğitim Öğretmeni, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Çerkezköy (devam ediyor)