

T. C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOĞAL İŞİTSEL - SÖZEL YÖNTEMLE EĞİTİM GÖREN
İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA
OKUMA - ANLAMA DAVRANIŞLARININ İRDELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ümit GİRGIN



Eskişehir, 1987

Resimleri çizen öğretim görevlisi Serpil Akyıl'a,
daktilo eden öğretim görevlisi Atilâ Onur'a teşekkür ede-
rim.

Eskişehir, 1987

Ümit GİRGIN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem.	5
Amaç	5
Önem	6
Sayıltılar	6
Sınırlılıklar.	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	
İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA OKUMA-ANLAMAYA İLİŞKİN KAYNAK TARAMASI	9
BÖLÜM III	
YÖNTEM.	15
Araştırma Modeli	15
Evren ve Örneklem.	15

Veriler ve Toplanması	17
Bölüm 1.	18
Bölüm 2.	20
Bölüm 3.	22
Bölüm 4.	25
Bölüm 5.	25
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.	28
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	29
BÖLÜM V	
ÖZET YARGI ÖNERİLER	46
Özet	46
Yargı.	48
Öneriler	49
<u>EKLER.</u>	52
1	53
2	54
3	58
4	59
5	63
6	147
KAYNAKÇA	153

TABLolar İSTESİ

TABLO

Sayfa

1	OKUMA-ANLAMA DAVRANIŞLARINI GÖZLEME ARACINDAN ELDE EDİLEN SESLETİM VE DOĞRU YANIT VERİLERİNİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU.	31
2	YAZILI SÖZCÜĞÜN YAZILI SÖZCÜĞE EŞLEME BOYUTUNDA SESLETİMİN, DOĞRU YANITLARIN VE YANLIŞLARIN DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU.	34
3	YAZILI SÖZCÜĞÜN RESME EŞLENMESİ BOYUTUNDA SESLETİMİN, DOĞRU YANITLARIN VE HATALARIN DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU.	36
4	CÜMLENİN RESME İŞLENMESİ BOYUTUNDA SESLETİMİN, DOĞRU YANITLARIN VE HATALARIN DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU.	39
5	RESİM-SÖZCÜĞE, RESİM CÜMLEYE EŞLEŞTİRME BÖLÜMLERİNİN SESLETİM, BAŞARI VE BAŞARISIZLIK VERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMA TABLOSU.	42

BÖLÜM I

GİRİŞ

İlkokul grubundaki öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konulardan biri öğrencilere okumayı öğretmeye çalışmak ve onlara bunun için yardımcı olabilmektir. Eğitimin öğrencilerin okuma düzeyini geliştirmede yardımcı olabilmesi için etkin yöntemler geliştirirken bazı soruları cevaplandırması gerekir:

1. Okuma nedir?
2. Okumada hangi beceriler kullanılıyor?
3. Öğrenciler okumayı nasıl öğreniyor?

Bu soruların cevaplarının aranması 20 yıl gibi kısa bir süreci kapsadığı ileri sürülmektedir(V. Southgole H. Arnold, S. Johnson 1983).

Clymer(1968), okumanın tanımlanmasının güçlüklerini şöyle açıklar:

"Algılama alanı, öğrenme psikolojisi, dil bilimi, sosyal psikoloji ve dil gelişimi okuma sürecini ve okuma programını içeren alanlardan bir kaçıdır."

Bunun yanısıra Clymer okumanın öğretmen tarafından yapılan tanımının sınıfta kullanmakta olduğu yöntemlerle bağıntılı olduğunu ileri sürer. Strong(1967) da öğretmenlerin tutumlarına göre tanımlamalarda bulunmayı hedeflemiştir:

"Eğer eğitici kelime tanımayı okuma olarak kabul ediyorsa, kelime tınamı ve kelimelerin görünümü üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırır. Eğitici okumayı yazarın ne dediğini tekrarlama olarak ele alıyorsa, öğreticinin dikkatini metnin yalın anlamı üstüne çeker; metin hakkında okuma çalışmaları yapar. Eğer okumayı düşünme süreci olarak görüyorsa, okuyucunun açıklayabilme, genelleme yapabilme ve sonuç çıkarabilme becerileriyle ilgilenir."

Okumayı metni anlamak için salt mekanik ve düşünsel bir süreç olarak görmekten çok kendi yaşantılarımızla ve kendi düşüncelerimizle bu sürece katkıda bulunabilmek olarak değerlendirmeliyiz. Okumanın tanımını bu şekilde yapacak olursak, nasıl kelime tanımayı okuma olarak kabul etmiyorsak yazıyı sese dönüştürmeyi de okuma olarak kabul etmediğimizi ifade etmek gerekir. Okuma becerilerini göz-önüne alacak olursak bunun böyle olduğunu açık bir şekilde görmek mümkündür.

Okumayı düşünme süreci olarak görme eğilimi, dikkatleri anlama üzerinde yoğunlaştırır. Okuduğunu anlama, değişik beceri ve yeteneklerin kompozisyonu olup şu öğeleri içerir: Kelime anlama, sözel yargılama, ana içeriği kavrama, yazarın duygularına ortak olma ve bağlamdan ilk kez karşılaşılan kelimenin anlamını çıkartabilme. Bu becerilerin

gelişmesi için eğitimin ilk yıllarından başlayarak çalışmalar yapılır. Okumanın ve anlamamanın eğitimde önemli bir yeri olduğunu vurgulamak gerekir. İlkokul programı(1969) sayfa 117'de bu şöyle ifade edilmiştir:

"Öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği gözönüne alınacak olursa iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarı kazanamayacağı tabiidir."

Görüldüğü gibi işiten çocukların eğitiminde okuma-anlamaya büyük önem verilmekte ve bu amaca yönelik etkinlikler ilkokulun birinci yılından başlamaktadır. İşiten çocuklarda okuma derslerinin amacı sadece kelime tanıma ve kelimelerin görünümü üstünde yoğunlaşmış bir çalışma değildir. Öğrencilerden okuduklarını anlama, ifade etme, kendi düşünceleriyle bağlantı kurma, içeriği kavrama, ilk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bağlamdan çıkartabilme gibi değişik beceri gruplarının kazandırılmasına çalışılır. Bu becerilerin gelişmesi için de işe çocuğun dilinden başlanır, ona yavaş yavaş dil kazandırılır. Burada, kullanılan dilin çocuğun yaşına ve çevresine uygunluğu gözönüne alınır (İlkokul programı 1969, sayfa 112). Ayrıca okuma, dinleme, anlama, konuşma gibi çeşitli dil etkinlikleri arasındaki sıkı bağ gözönüne alınarak, bu etkinliklerin birbirinden kopmadan birlikte gelişme göstermesi için çalışmalar yapılır. Bu etkinliklerden dinlemenin kişilerin hayatındaki önemi çok fazladır. Öğrencilere söyleneni dinleme, anlama ve belli kurallara uyarak söz alma alıştırmaları yapılır.

Çünkü bilgilerimizin bir kısmını bu yolla toplamaktayız. Öğrenciler de derslerin önemli bir kısmını dinleyerek öğrenirler. Bu nedenle dinleme alışkanlığı derslerde kazandırılmaya çalışılır.

Çocukların dinleme ve anlama yetenekleri birbirinden farklı olduğundan eğitici bu yetenekleri derslerde geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanır. İyi dinlemenin, dinlediğini iyi ve doğru anlamanın yolları öğretilerek öğrencilerin iyi ve dikkatli dinleyici olmaları sağlanır. Bu çalışmaların, çocuğun dil gelişimine katkıda bulunan önemli faktörler olduğu bilinmektedir. Dil gelişimindeki ilerlemenin de okuma- anlama becerilerini geliştirdiği daha önce vurgulanmıştı.

İşitme engelli çocukların da normal ortamlarda bilgi edinebilmesi için okumayı ve anlamayı işiten çocuklar gibi öğrenmesi gerekir. Buda işiten çocuklarda olduğu gibi okuma becerilerinin aynı şekilde gelişmesine bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi de okumayı öğrenme becerileri arasında en önemli yeri tutan ana dili yetkin biçimde kullanma becerisine sahip olmakla mümkündür.

İşitmeyen çocuklarda okuma becerilerinin alt basamağı olan nesnelere arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları seçebilmede fazlaca zorluklarla karşılaşılmamaktadır. Ayrıca bunun okumaya yönelik boyutu olan harflerin özelliklerini kavrama becerisi de bu çocuklara kazandırılmaktadır. Fakat işitme engelli çocuklarda dil gelişimindeki sürecin yavaş olması ve bundan dolayı dili kullanma ve anlama becerilerinin

işiten yaşıtlarına göre kısıtlı olması, okumanın anlama boyutunda problemlere neden olmaktadır.

Bilindiği gibi, Türkçe'nin yazılı biçimi sesbilgisel bir sisteme dayanmaktadır. Bir başka deyişle, Türkçe'de anlam değiştirme özelliğine sahip her ses bir harfle yazıya dönüştürölmektedir. Böylece her harf Türkçe'de belirli bir sesi karşılar. Bu nedenle Türkçe bir metnin sesletimi oldukça kolaydır.

Türkçe'nin selletimde problemlı bir dil olmaması nedeniyle işitme engelli öğrencilerin bir kısmının verilen metinleri rahat okudukları sanılabılır. Ama, metnin anlamını çıkarmada ve metin hakkında fikir üretmekte sorunlar çıkmaktadır. Bu sorunlar, çocukların dil becerilerinin dışına taşığı sürece problem büyümekte ve metin hakkında en ufak bir fikre sahip olmamaktadırlar. Yukarıda belirtilen nedenlere dayalı olarak bu çalışmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir.

Problem

İşitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışları nasıldır?

Amac

Bu çalışmanın genel amacı işitme engelli çocuklarda

okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. İşitmeyen çocukların verilen yazılı ya da resim uyarısını sesletmeleri ile doğru seçeneği bulma arasında bir ilişki gözlenmekte midir?

2. İşitme engelli çocuklarda okuma-anlamaya ilişkin yanlışlar ne gibi özellikler göstermektedir?

Önem

Bu çalışmanın işitmeyen çocukların okuma-anlama becerilerinin gelişimine ışık tutması, buradan hareketle işitme engelli çocuklara yönelik okuma-anlama çalışmalarında yönlendirici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmada aşağıdaki sayıltıdan hareket edilmiştir:

İşitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışları irdelemek amacıyla ulaşmak için geliştirilen araç sözü edilen davranışları ortaya çıkartmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Geliştirilen araç ile yapılan gözlemlerle,
2. Anadolu Üniversitesine bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'ne devam eden 8-9 yaş grubu işitme engelli çocuklarla,
3. Çalışmanın sunulması için belirlenen süreyle sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Harflerin bir dizge içinde sesletilmesinden öte yazılı metindeki içeriği kavrama ve içerikten anlam çıkarabilme.

Okuma-anlama: Yazılı mesajın içeriğini kavrama ve mesajdan anlam çıkarıp bunu önceki deneyimlerle karşılaştırıp bir sonuca varma süreci.

Sesletim: Harflerin sese dönüştürülmesi süreci.

Ses bilgisi: Bir dilde anlam değiştirebilme özelliğine sahip konuşma seslerinin dizilişlerine ve işlevlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı kurallar dizgesi.

Kaynaştırma: İşitme engelli çocukların işiten yaşatlarıyla aynı ortamda eğitim ve sosyal yaşamlarını sürdürmeleri.

Aile eğitimi: İşitme engelli çocuğun ailesinin çocuklarının bu engeli ile nasıl başedebilecekleri ve onu nasıl eğitebilecekleri konusunda yönlendirildikleri ana-baba eğitimi süreci.

Sözel dil: İletişim yöntemlerinden konuşma ve yazmayı kapsayan boyut.

İşitme engelli çocuk: İşitme düzeneğinin herhangi bir bölümündeki aksaklıktan dolayı konuşma seslerini tamamen yada kısmen algılamayan ve bu algılama yetersizliği nedeniyle dil gelişimi değişik boyutlarda etkilenen çocuk.

Alıcı dil: Konuşma yada yazılı bir metin yolu ile gelen sözel dilin dinleyici ya da okuyucu tarafından çözümlenip anlamının algılanması.

Verici dil: Konuşmacı veya yazarın düşüncelerini, duygularını yada ihtiyaçlarını sözel dil simgelerine dönüştürüp dinleyiciye veya okura aktarması.

Doğal işitsel-sözel yöntem: İşitme engelli çocuğun en kısa zaman içinde uygun işitme cihazı ile donatılıp işitme kalıntısını kullanarak ve dilin doğal ortamı içinde (zorlanmadan) konuşma davranışlarını kazandırmayı amaçlayan yöntem.

BÖLÜM II

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA OKUMA-ANLAMAYA İLİŞKİN KAYNAK TARAMASI

Bu bölümde işitme engelli çocukların okuma-anlama sorunlarına ilişkin değişik görüşlere yer verilmiştir:

Smith(1978), bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle özetlemiştir:

"Genelde işitme engelli çocukların okuma sorunları oldukları söylenmektedir. Gerçekte bu sorun dil kökenlidir."

Buradan da anlaşıldığı gibi işitmeyen çocuğun okumayı öğrenmede ve anlamadaki başarısında dil becerilerinin etkisini göz ardı edemeyiz. Dili etkin biçimde kullanamayan işitme engelli çocukta okuma-anlama becerilerinin gelişmesi beklenemez. Çünkü dili gelişmeyen çocuğun neden-sonuç ilişkileri bulmakta zorluk çektiği, öğrenmesinin yavaş olduğu ortadadır.

Conrad(1979), İngiltere ve Gallerde özel okullardan ve kaynaştırma sınıflarından mezun olan işitme engelli

çocuklara okuma davranışlarıyla ilgili bir test uygulamıştır. Buradan elde ettiği sonuçlara göre 16 yaşındaki işitme engelli çocuklardan çoğunun okuma yaşınının 9 yaşındaki işitme engelli çocukla eşdeğer olduğunu ortaya koymuştur. Bu da beklenen işlevsel okur yazarlığın çok altında bulunmaktadır. Fakat bu yalnız okuma gelişmesinin zayıf olduğu şekilde algılanmamış, diğer dil becerilerinin sınırlılığının altında yatan nedenlerden kaynaklandığı şekilde ifade edilmiştir.

Bu konuda K. Goodman(1973), şöyle demektedir:

"Çocuğun görsel şekilleri anlamlı öğelere yani sözcüklere, cümleciklere, daha büyük gruplara dönüştürebilmesi dilsel becerilerini kullanabilmesine ve organize edebilme yetisine bağlıdır."

İşiten çocuğun dilsel becerilerini kullanabilmesini geliştirmede doğal çevresi ister istemez yardımcı olmaktadır. Okul yıllarında da eğitimciler bunların üstüne temel bilgi ve becerileri oturtarak çocuğun gelişimine yardımcı olmaktadır. Dil etkinliklerinin arasındaki sıkı bağ eğitimciler tarafından desteklenmekte, çalışmalar çocukların yeteneklerine göre yapılmaktadır. Buna rağmen okuma-anlama çalışmalarında işiten çocuklar için sorun olabilen davranışlar işitmeyen çocuklarda daha yoğun olarak gözlenmektedir. İşitme engelli çocuklarda yoğunlaşan bu sorunların altında yatan neden alıcı-verici dillerinin yeterli bir şekilde gelişmemiş olmasıdır. Bu nedenle de dili etkin bir şekilde kullanamamaktadırlar.

İşitmeyen çocuk okuma-anlamada görsel sembollerden faydalanmaya çalışır. Bunların getirdiği sorunlar üstüne Hung, Tzeng ve Warren(1981), şöyle demişlerdir:

"İçinden sesçil okuma yapamayan işitme engelli çocuk yazılı kelimelerin şekillerinden görsel ipuçları kullanma stratejisini geliştirerek şekillerle anlam arasında bağ kurmaya çalışır."

İşitme engelli çocuk, şekli sese dönüştüremediği için okuma stratejisi olarak kelimelerin şekilleriyle anlamları arasında bağlantı kurmakta ve ezberlemeyi tercih etmektedir. Bunun sonucunda da kelimeyi anlamakta, kelime cümle içine girdiği zaman da kelimeyi tanımakta güçlük çekmektedir. Fakat sorun cümlenin içeriğini anlamakta ortaya çıkmakta ve işitmeyen çocuk cümlenin anlamını çıkartmakta zorluk çekmektedir. Okuma-anlamada amacın kelime tanımak ve anlamak olmadığını birinci bölümde ortaya koymuştuk. Oysa bu durum işitmeyen çocuğun okuma-anlama davranışlarında büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

A. Van Uden(1977), işitme engelli çocukların işiten yaşlıtlarına göre daha çok okuma eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu konudaki fikirlerini ise şöyle devam ettirir.

"Eğer işitme engelli bir çocuğa okuma dersinde okumasını söyleyip bir kitap verirsiniz çocuk satırları gözleriyle takip eder. Hatta yüksek sesle okuyabilir. Fakat buna rağmen onun okuyup okuyamadığını anlayamayız. Bundan dolayı da okuduğu metni anladığını devamlı kontrol etmemiz gerekir. İşitme engelli

çocuğun okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol etmekte orta son sınıfta, hatta lise seviyesinde bile zorluklarla karşılaşılabilir. Bu durumda öğretmen o çocuktan o cümleyi anlatan bir resim seçmesini isteyebilir veya tüm hikâyeyi anlatan bir resimi seçmesini isteyebilir. Konuyla ilgili bir dramatize yaptırılarak bunu anlatan cümleyi seçmeleri istenebilir, veya bir cümlenin dramatizesinin yapılması istenebilir."

Alıcı dili gelişmiş olup, verici dilinde sesletim problemlerinden dolayı anlaşılabilirliği olmayan çocuklarda bu yöntemler kullanılabilir. Çocuğun alıcı dili geliştiği için okuduğu metindeki veya cümledeki içeriği kavrayabilir ama konuşma yöntemiyle aktarmada zorluk çekebilir. Okuma-anlamayı bu yöntemle kontrol etmek olasıdır.

İngiltere'de yapılan bir çalışmada Wood(1986), işitme engelli çocukların okuma-anlama davranışlarındaki bir başka özelliğe dikkati çeker:

"Yapılan çalışmalarda işitme engelli çocukların performanslarından dil bilgisinin belirli bir bölümünde hata yaptıkları gözlenmemiştir."

Buradan da anlaşıldığı gibi, işitme engelli çocukların yaptıkları hataların belli bir kısımda yoğunlaştığı söylenemez denilmektedir. Örneğin: yardımcı fiilleri kullanırken, fiil çekimlerinde (zamanlarda) hataların çoğaldığı veya azaldığı gözlenmemiştir. Yapılan çalışmalar, işitmeyen çocukların işiten yaşlıtlarına göre okuma-anlama davranışlarında belirli bir alanda değil de tüm alanlarda yanlışlar

yaptıklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın okuma esnasında işitmeyen çocukların yaptıkları hataların en çok anlama boyutunda yoğunlaştığı da bir gerçektir. Bunun doğal sonucu olarak işitme engelli çocuklar metin çözümlemede zorluk çekmektedirler.

Wood(1986) bu konuda şöyle demektedir:

"İşitme engelli çocuklar 18 yaşına geldiklerinde bile okuma-anlama becerileri zayıf görünmektedir. Bunun yanısıra işitme engellilerde okuma-anlama becerilerinin gelişmesinin belirli bir yaşta sona ermediği de gözlenmektedir."

İşitme engelli çocukların okuma-anlama becerilerinin gelişmesini yaşla sınırlandırmanın mümkün olmadığı ortadadır. Okuma-anlamanın belirli bir yaştan sonra öğrenilemeyeceği, becerilerin kazanılmasında zorluk çekileceği telaşı anlamsızdır. İşitmeyen çocuğun dil gelişimi yaş ilerledikçe devam etmekte ve yoğunlaşmaktadır. Dilin karmaşık öğelerini sözel dilinde kullanamayan işitme engelli çocuğun bu tür öğelerle bir metin içerisinde karşılaştığında Türkçe'nin sesletim özelliğinden kaynaklanan kolaylığı sonucunda bu tür karmaşık cümleleri sesletmesine rağmen bunlara anlam veremeyeceği ortadadır. İşitme engelli çocuk dil gelişimi içinde bu tür karmaşık cümleleri doğal olarak etkin bir biçimde kullanıp, alıcı dilinde de sorunlarla karşılaşmadan çözümleyebiliyorsa metin içinde karşılaştığı zaman da rahatlıkla çözümleyecektir. Oysa, işitme engelli çocuğun dili öğrenmedeki sorunları ve gecikmeleri gözününe alınacak

olursa bu tür cümleleri öğrenmeleri gecikecektir. Uygun eğitim gören işitmeyen çocukların dil gelişimleri normal çocuklarda olduğu gibi yaşamları boyu devam edecektir. Buna paralel olarak da okuma-anlama becerileri gelişmeye devam edecektir.

Araştırmacının sınıf içi gözlemlerinden edindiği izlenimler kadarıyla, güncel sözel dilinde kullanmadığı veya kullanamadığı gelecek zaman ile şimdiki zamanı karıştıran çocuk, bu sorununu okuma-anlama boyutuna da yansıtmaktadır. Aynı işitme engelli çocuk daha ileri yaşlarda dildeki bu sorununu çözümlendiği zaman okumanın anlama boyutunda artık bu sorunla karşılaşmamaktadır. Doğal işitsel-sözel yöntemde bundan dolayı okuma-anlamada karşılaşılan bu sorunlar üzerinde aşırı durulmamakta, çocuğun okuma-anlamaya yönelik sorunları dil boyutunda çözümlenmeye gidilmektedir.

Okuması geciken işitme engelli çocuğun ailesinde de bu gecikmeden dolayı endişeler gelişmektedir. Bu endişeler çocuğa da yansımaktadır. Çocuğa yansıtılan bu endişe çocuğu huzursuz kılacağından eğitiminde de bazı sakıncalar doğurur. Bu sorun aşırı olarak çocuğa hissettirildiğinde çocuk yazılı materyelleri okumaktan kaçınmakta, okumaya karşı tavır almaktadır. Bundan dolayı çocukların bu sorunlarını büyütmemeleri doğal işitsel-sözel yöntemi benimsemiş eğitici tarafından bu tür ailelere sık sık önerilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma durum saptamalı, kesit alınarak yapılan bitemleyici tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini işitme engelli çocuklar, çalışma evrenini ise Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'ne (İÇEM) devam eden işitme engelli çocuklar oluşturmaktadır. İÇEM'e devam eden 8-9 yaş grubundaki öğrenciler de bu çalışmanın örneklem kümesini oluşturmuştur.

8-9 yaş grubundaki öğrencilerin örneklem kümesini oluşturmasının nedenini şöyle açıklayabiliriz: İşitmeyen çocuğun erken yaşlardaki eğitiminde okuma-anlama becerilerinin yazandırılmasına çalışıldığı vurgulanmıştı. İÇEM'de dil becerileri gelişirken çocukların bireysel durumlarına

göre okuma-anlama becerilerinin gelişmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu, çocuğun erken yaşlardan beri yazılı malzemelerle olan deneyimleri ve yazı biçiminin farkında olmalarıyla yakından ilgilidir. Burada dikkat edilen durum, küçük yaşlardan itibaren yazılı malzemeyi farketme çalışmalarının hiçbir zaman dil gelişimi çalışmalarının önüne geçmemesidir.

Dil gelişimi için yapılan çalışmalar önceliğini kaybederse sözel dil yetisinin gelişmesinin yavaşlıyacağı görüşü her zaman için ön plândadır.

İyi bir anlayış ve doğal sözlü iletişim ortamlarının mükemmel olması ile çocukların okuma-anlamadaki başarılarının artacağı düşüncesi sistemin özü olarak kabul edilir. İşitmeyen çocuklar İÇEM'de 8-9 yaş gruplarında okuma öncesi programlarını tamamlayarak okuma-anlama becerilerinin uygulandığı ortamlara girmeye başlarlar. Fakat bunun yine de yaşla bağlantılı olmayıp çocuğun dil becerileriyle ve bireysel durumuyla bağlantılı olduğunu yinelemekte yarar vardır.

Bu nedenle işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının gözlenmesini hedefleyen bu çalışmada 8-9 yaş grubu ele alınmıştır ve böylece çalışmaya bir sınırlılık getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, 11 kız öğrenci 11 erkek öğrenci denek olarak yer almıştır.

Örneklemin alındığı kurum olan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde eğitim, okul öncesinde

aile eğitimiyle başlamaktadır. 0-3 yaş arasında aile eğitimi yapılmakta, 3. yaşta çocuk okul öncesi bölümüne başlamaktadır. İki yıllık okul öncesi programından geçtikten sonra ilkokul kısmına devam eden işitme engelli çocuklar hem okul öncesinde bünyesinde bulunan işiten çocukların devam ettiği yuva ile hem de ilkokul kısmında Mustafa Kemal İlköğretim okulu ile sosyal ve akademik kaynaştırmadan yararlanmaktadır. İlkokul kısmını bitirdikten sonra işitme engelli çocuklar geçtiğimiz yıl açılan orta kısmına devam etmektedirler. Kurum gündüzlü olup bu hizmet için kahvaltı-yemek-servis gideri olarak 18.000 TL. almaktadır.

Veriler ve Toplanması

Verilerin elde edilmesinde kullanılmak üzere öncelikle bir araç hazırlanıp geliştirilmiştir. Okuma-Anlama Davranışlarını Gözleme Aracı adı verilen bu materyalin hazırlanmasında göz önüne alınan etmenler aşağıda açıklanmıştır.

Bilindiği gibi, okuma-anlamanın ilk aşamasını biçimsel çözümleme oluşturmaktadır. Bir başka deyişle yazılı bir malzemenin anlamlandırılabilmesi için yazı biçimini oluşturan ve belli bir dizge halinde sunulan harfler dizisinin algılanması bir önkoşuldur. Biçimsel olarak yazıyı doğru olarak çözümleyemiyen bir kişinin yazılı olarak sunulan sözcüğü ya da cümleyi doğru olarak anlamlandırabilmesi ve anlaması beklenemez. Buradan hareketle, önce çocukların

biçimsel çözümlene yapıp yapamadıklarını belirlemek amacıyla yazılı uyaranları yine yazılı seçeneklerle eşleştirmeleri hedeflenmiştir. Böylece sözcüğe (yani yazılı biçimi yazılı biçime) eşleştirme davranışlarını gözlemek için düzenlenen bölümler yer almıştır. Böylece çocuklara sesletimi kolaylaştıracak ipuçları görsel olarak verilmiştir.

Diğer iki bölümde ise çocuklara sözcükler ve cümleler yazılı olarak verilmiş, fakat eşleştirme yapacakları seçenekler resim olarak sunulmuştur. Böylece seçeneklerin sesletimlerini, yani biçimsel çözümlenmelerini çocukların kendilerinin yapmaları amaçlanmıştır. Ama burada seçenekler verilirken resimlerin sesçil özellikleri ile yazılı uyaranın sesçil özellikleri arasında bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. Araç beş bölümden oluşmaktadır. Bu genel açıklamalar doğrultusunda aracın her bir bölümü aşağıda ayrı ayrı tanıtılmıştır.

Bölüm 1. Sözcük-sözcüğe,

Bölüm 2. Sözcük-resime,

Bölüm 3. Cümle-resime,

Bölüm 4. Resim-sözcüğe ve cümleye eşleme,

Bölüm 5. Metin üzerindeki soru-yanıt,

şeklindeki çalışmalardan meydana gelmiştir.

Bölüm 1.

Birinci bölümde sözcük-sözcüğe eşleme kısmı hazırlanırken şunlara dikkat edilmiştir: Bu bölümde hem uyaran

hem de seçenekler yazılı olarak hazırlanmıştır.

1. Dörtlü sözcük gruplarında birbirinden tamamen bağımsız olan sözcüklerin yanısıra hayvan adlarını içeren sözcükler gibi belli bir gruplamaya gidilmiştir. Bu yapılırken de sözcüklerin bazen farklı harfle başlamasına özen gösterilmiştir.

2. Bazen de sözcüklerin aynı harfle başlamasına özen gösterilmiştir. Bunun nedeni de işitmeyen çocuğun okuma-anlama boyutunda sözcüklerin ilk harfine mi yoksa tamamına mı baktığının gözlenmesi içindir.

Örneğin: "Kuş" sözcüğünün köpek, kuş, kuzu ve kurt sözcüklerinden birine eşlenmesi istenmiştir.

3. Hece uzunluğu aynı olan sözcükler seçilerek eşleme yapmaları istenmiş, hece uzunluğu aynı olduğu zaman anlamada bir sorun olabileceği ihtimali aranmıştır.

Örneğin: "Kız" sözcüğünün kaz, kez, koz ve kız sözcüklerinden birisiyle eşlemeleri istenmiştir.

4. Kök-ek ayırımı becerisinin gözlenmesi için aynı kökle başlayıp farklı eklerle biten dört sözcükle, ek alan bir sözcüğü eşleme hazırlanmıştır.

Örneğin: "Eve" sözcüğü verilerek ev, evi, evler ve eve sözcüklerinden birisiyle eşlemeleri istenmiştir.

Bölüm 2.

Sözcük-resime eşlemesi olarak adlandıracağımız bu bölümde uyarıcı yazılı, seçenekler ise resim olarak yer almıştır. Bu bölümün 8-9 yaşındaki çocukların tanıyabilecekleri sözcükleri içermesi düşünülmüştür. Bu nedenle sözcükler çocukların günlük hayatlarında kullandıkları, çevrelerindeki okuma becerilerini geliştirme çalışmalarındaki aktivitelerden, baktıkları veya okudukları hikâyeye kitaplardan, sınıf içinde hazırlanan okuma malzemelerinden yola çıkılmıştır. Bunun yanısıra Peabody sözcük testine bakılarak bazı sözcükler seçilmiştir. Bu sözcükler de seçilirken yukarıdaki durumlar yine gözönüne alınmıştır. Burada bir sözcük verilerek okumaları istenmiş ve daha sonra dört resimden birini göstermeleri anlatılmıştır. Resimlerin nasıl olacağı, konuları ve gruplamaları (dörtlülük gruplar) düşünülürken birbiriyle ilgili gruplar oluşturmanın yanısıra, birbirinden ayrı gruplar da oluşturulmuştur:

1. Verilen sözcüğe birbirinden ayrı nesnelere veya eşlemler arasından seçim yapmaları istenmiştir.

Örneğin: "Böcek" sözcüğü verilerek ağaç, böcek, çiçek, bacak sözcüklerinden birisini işlemeleri istenmiştir.

2. Verilen sözcükle resimlerdeki aynı sesle başlayan olaylar arasında anlama boyutunda bağlantı kurmaları istenirken çeldiricilere yer verilmiştir.

Örneğin: "Yüzük" sözcüğü verilerek, yüz, yürüyen insan, yüzük ve yüzen insan gibi bir gruplamasının yanısıra,

"At" sözcüğü verilerek atkı, at, ayı ve arı resimlerinden birisiyle eşlemeleri istenmiştir.

Yüzük sözcüğünü örnek olarak ele alalım. Burada amaç çocuğun kelimenin ilk harfine veya ilk hecesine bakarak mı resimlerden birini seçecektir, yoksa sözcüğün tamamını okuyarak mı karar vereceğini belirlemektir. Yüzmek ve yürümek farklı eylem olup yazılışları birbirine çok yakındır. "Yüzük" sözcüğünün yazılışı da bunlara çok benzediği için anlama boyutunda bir sorun yaratabileceği düşünülmüştür.

3. Tekil olarak verilen uyaran sözcükle, resimlerde yer alan seçeneklerde çoğul eklerine yer verilerek bunları birbirine eşlemeleri istenmiştir. Böylece çocuğun uyaran sözcüğün sadece bir kısmını okuyarak mı karar verdiği belirlenecektir. Böylece bu bölümde kimi sorular çocukların ayrıntılara dikkat ederek eşleme yapıp yapmadıklarına bakılmak üzere hazırlanmıştır.

Örneğin: "Masa" sözcüğü verilerek bunu kasa, masa, sandalyeler ve masalar resimlerinden birisine eşlemeleri istenmiştir. Çocuk "masa" sözcüğünü okurken 'masalar'la ilgili bir resmi mi göstermekte yoksa 'masa'yı mı anlamaktadır. Tabii bu arada başka bir nesneyi de işaretliyebilir: Kasa ve sandalyeler resminden birini olabileceği gibi.

"Kasa" resmini işaretliyen bir çocuğun sözcüğün son hecesinden ipucu aldığı varsayılabilir. "Sandalye" resmini işaretleyen bir çocuğun ise anlama boyutunda tümünden sorunu olduğu ortaya koyulmak istenmiştir.

4. Çoğul olarak verilen sözcükle, resimlerdeki nesnelere veya eylemde tekil olma durumlarına yer verilerek birbirine eşlemeleri istenmiştir. Buradaki amaç çoğul eklerinin anlama boyutunda ne durumda olduğunu ortaya koymaktır.

Örneğin: "Çocuklar" sözcüğü verilerek çocuk, çiçek, çiçekler, çocuklar resimlerinden birisine eşlemeleri istenmiştir.

Bölüm 3.

Üçüncü bölümde cümle-resime eşlenirken sözcük odaklı ve yapı odaklı olarak düşünülmüştür. Sözcük odaklı cümlelerin nedeni sözcüklerin tek başına anlamını çıkartabilme ile cümle içine girdiği zamanki anlamını çıkarma arasındaki farkı gözleyebilmektir. Yapı odaklı olarak ele alınan cümlelerin nedeni ise eklerde (çoğul ve son ekler), zamanların kullanımında, dilbilgisel öğelerin (edat, zamir, sıfat gibi) kullanımında anlama boyutundaki sorunları belirlemektir. Bu bölümde:

1. İşitme engelli çocukların yazılı cümledeki ilk sözcüğü okuyarak mı anlam çıkartmaya çalıştıkları üstünde durulmuştur.

Örneğin: "Bebek uyuyor" cümlesiyle bebek yatakta oturuyor, bebek mama yiyor, bebek uyuyor, ve bebek elinde oyuncacı ile oynuyor resimlerinden birisiyle eşlemeleri istenmiştir. Burada gözlenecek durum, çocuğun ilk sözcük

olan "bebek" i okuyarak mı bir anlam çıkarmaya çılışıyor olmasdır.

2. Çocuğun cümlenin ilk iki sözcüğünden veya ikinci sözcüğünden anlama boyutuna gitmesi üstünde durulmuştur. Bazı cümlelerin ikiden fazla sözcükten meydana geldiği de gözönüne alınırda ikinci sözcüğe dikkat ederek anlama boyutuna gitmede yanlışlar ortaya çıkabilir.

Örneğin: "Oğuz kitap okuyor" cümlenin kitap okuyan çocuk, çocuk kitapçıda, kitap taşıyan çocuk, çocuk arkadaşından kitap alıyor resimlerinden birisiyle eşlenmesi istenmiştir.

Yukarıda sözü edilen durum böyle bir cümlede açıkça ortaya çıkmaktadır. Çocuk ilk iki sözcüğü veya ikinci sözcüğü okuyarak anlamaya çalışırsa yanlış anlama durumunun ortaya çıkacağı açıktır.

3. Yazılı cümlenin tamamını anlayarak eşleme yapması boyutu gözlenmeye çalışılmıştır.

Örneğin: "Ayşe ip atlıyor" cümlenin Ayşe ipe çamaşır seriyor, Ayşenin elinde ip var, Ayşe arkadaşına ip veriyor, Ayşe ip atlıyor resimlerinden birisiyle eşlenmesi istenmiştir. Cümlenin tamamını anlamayan çocuğun eşlemede yapabileceği yanlış ortadadır.

4. Deneklerin, cümle içinde bulunan çoğul sözcüğe anlama boyutunda ne kadar dikkat ettikleri gözlenmeye çalışılmıştır.

Örneğin: "Ali'nin balonları var" cümlesi Ali ve balonları, Ali ve topları, Ali ve topu, Ali ve balonu resimlerinden birisiyle eşlenmek durumundadır.

5. Cümle içinde bulunan son eklere bakarak cümlenin anlamını göstermede ne tür sorunlar çıktığının gözlenmesi amaçlanmıştır.

Örneğin: "Arzu ağaca çıkıyor" cümlesiyle Arzu ağaca çıkıyor, ağaç, Arzu ağacın altında, Arzu ağaçtan atlıyor resimlerinden birisinin eşlenmesi istenmiştir.

Son eki anlamada sorunu olan çocuğun yapabileceği hataları burada rahatlıkla gözleyebiliriz.

6. Cümle içinde kullanılan zamanı anlama boyutuna bakılmıştır.

Örneğin: "Aynur yatağını düzeltti" cümlesinin Aynur yatağını düzeltti, Aynur yatağına doğru gidiyor, Aynur yatağını düzeltiyor, Aynur yataktan kalkıyor resimlerinden birisine eşlenmesi istenmiştir.

7. Dilbilgisel öğeleri (edat, zamir, sıfat gibi) anlamadaki sorunların gözlenmesi hedeflenmiştir.

Örnek: "Bardaklardan biri kırık" cümlesinin bardaklar, bardaklardan biri kırık, bardaklardan iki, üç tane kırık, çocuğun elinde bardak var resimlerinden birisiyle eşlenmesi istenmiştir.

Bölüm 4.

Dördüncü bölümde ise uyaran resim; seçenekler ise sözcük ya da cümledir. Resim sözcüğe ve resim cümleye eşleme kısmında resimler somut nesnelere ve eylemlere meydana gelmiştir. Buradaki amaç çocuğa resim gösterildiği zaman resim gösterildiği zaman resimdeki nesnenin veya eylemin sözel dildeki anlamını geliştirip geliştiremediğini kontrol etmektir. Bir başka deyişle, çocuğun uyarana kendisi sesletmesi beklenmektedir.

1. Burada resimle sözcük arasında anlam boyutundaki bağlantıyı nasıl kurduklarına bakılmıştır.

Örneğin: Kelebek resmi gösterilerek koyun, kelebek, kemik, kurt sözcüklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

2. Eylemin olduğu bir resimle yazılı dört cümleden birisini eşlemeleri istenmiştir.

Bölüm 5.

Beşinci bölümde kısa bir metin verilerek okumaları istenmiştir. Metni okuduktan sonra isterlerse bir defa daha okumaları teklif edilmiş, metin önlerinden alınarak metin hakkında açık sorular sorularak yanıtlamaları istenmiştir. Yanıtlar çocukların ağzından çıktığı gibi araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bu bölümün hazırlanış amaçları şöyle belirlenmiştir:

1. Bir metnin anafikrini anlayabilme becerisinin gelişmesi,
2. Bir metnin yardımcı fikirlerini ortaya koyabilme davranışı,
3. Bir metindeki ayrıntılarla anafikir arasında ilişkinin kurulması,
4. Bir metindeki ayrıntılarla anafikir arasındaki ilişkileri bozmadan sonuç çıkarma becerisinin gelişmesi gözlenecektir.

Geliştirilen aracın birinci bölümünde 72 sözcük dörtlü gruplar halinde hazırlanmış 18 sözcük de kartlara yazılmıştır.

İkinci bölümde 25 sözcük kartlara yazılarak dörtlük gruplar halinde sözcüklere uygun ve çeldiricileri olan 100 resim çizilmiştir.

Üçüncü bölümde 25 cümle kartlara yazılarak dörtlük gruplar halinde cümlelere uygun ve çeldiriciler olan 100 resim çizilmiştir.

Dördüncü bölümde 5 nesne, 5 eylem olan resim çizilmiş, bunların birbiriyle ilgili dörder sözcük ve dörder cümle kartlara yazılmıştır.

Aracın dört bölümünde toplam 109 sözcük, 29 cümle, 210 resim kullanılmıştır. Resimlerin konusu sözcüklerin ve cümlenin içeriğine göre araştırmacı tarafından hazırlanarak

bir dönemde çocuk dergisine çizen bir çizere çizdirilmiştir. Böylece resimlerin çocuklara uygunluğu gözetilmiştir.

Beşinci bölümde metin ve sorular arka arkaya yazılmıştır. Metin 37 sözcükten meydana gelmiştir. Metne ilişkin 6 soru düzenlenmiştir. Her çocuğa deneme ve dört bölüm için şu uyarı yapılmıştır:

(Örnek kart gösterilerek) "Bu kartı oku, sesli oku ben de duymak istiyorum. Sonra bu dört resimden hangisi olduğunu elinle göster."

Daha sonra "kalem" sözcüğü gösterilerek okumaları istenmiş kalem, kitap, kaşık ve kayık resimlerinden birisine de eşlemeleri istenmiştir.

Çocukların bu çalışmayı anladığı kanaatine varıldığı zaman çalışmaya başlanmıştır. İlk üç bölümde önce kelime ve cümleleri okumaları sonra resimlere bakmaları, dördüncü bölümde ise önce resime bakmaları, söylemeleri sonra sözcük ve cümleleri okumaları istenmiştir.

Yani uyaranlar çocuğun önünde sürekli olarak tutulmamıştır.

Bu, durum saptama özelliği gösteren bir çalışma olduğundan aracın tümü uygulanmış, yarıda kesilmemiştir. Her çocuğa testin sonuna kadar gelebilecek yeterli süre verilmiştir.

Araştırmada kullanılan araç hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi'ne bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim

ve Araştırma Merkezi'nden izin alınmıştır. Alınan izin Ek 1'de verilmiştir. Deneklerden alınan cevaplar bu çalışma için geliştirilen cevap kayıt formuna işlenmiştir. Bu form Ek 2'de verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel yöntemler kullanmak yerine, durumu daha açık bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla betimlemeye ve yanlış çözümlemesine dayalı bir yaklaşım yeğlenmiştir. Bu nedenle tablolarda yüzde hesaplamalarıyla yetinilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma ile Anadolu Üniversitesi'ne bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'ne devam eden 8-9 yaş grubunda okuma-anlama davranışlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bunun için yapılan çalışmada verilen yazılı ya da resim uyarananı sesletmeleri ile doğru seçeneği bulma arasındaki bağıntının olup olmadığına ve okuma-anlamaya ilişkin yanlışların ne gibi özellikler gösterdiği üstünde durulmuştur. Hatırlanacağı gibi ilk sorumuz birinci bölümde şu şekilde belirlenmiştir:

1. İşitmeyen çocukların verilen yazılı yada resim uyarananı sesletmeleri ile doğru seçeneği bulma arasında bir ilişki gözlenmekte midir?

İşitme engelli çocukların homojen bir grup oluşturmadıkları ve bu nedenle de eğitim yaklaşımlarında bireyselleştirmenin örneklem alınan eğitim kurumunda benimsenmiş olması gerçeğinden hareketle, çalışmamızın betimleyici

modeline uygun olarak, işitme engelli çocukların bireysel farklılıklarını da ortaya koyabilmek için sesletici ile doğru seçeneği belirleyebilme arasındaki ilişki sadece betimlenecek, bu amaç için bir istatistik kullanma yoluna gidilmeyecektir.

Bu amaç için uygulanan Okuma-Anlama Davranışlarını Gözleme Aracında yer alan ilgili bölümlerde alınan sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında görülebileceği gibi sözcüğün-sözcüğe (yazılı olarak verilen uyarının yazılı seçeneklere) eşleme davranışları gözlemlendiğinde sesletim ortalama yüzdesi % 54 iken başarı ortalama yüzdesinin % 86 olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sesletimdeki başarı ortalamasının eşlemedeki başarı ortalamasından düşük olması ilk bakışta işitme engelli çocukların verilen uyarı sözcüğü sesletemedikleri halde doğru olarak seçenekler arasından belirleyebildiklerini ifade etmektedir. Ne varki Tablo 1 daha dikkatli olarak incelendiğinde kimi çocukların yukarıda söylenenlere paralel olarak sesletimde başarısız olmalarına karşın doğru seçeneği bulmada daha başarılı oldukları, kimi çocukların ise sesletimde çok başarılı olmalarına karşın eşlemede azda olsa başarılarının düştüğü gözlenmiştir.

Yine aynı tablodan sözcüğün-resime (yazılı olarak verilen sözcüğün, resime) eşlenmesinde sesletim ortalama yüzdesi % 51, sözcüğü anlamadaki başarı ortalaması % 50 olarak gözlenmektedir. Sesletimdeki başarı ortalamasıyla

TABLO 1

OKUMA-ANLAMA DAVRANIŞLARINI GÖZLEME ARACINDAN ELDE
EDİLEN SESLETİM VE DOĞRU YANIT VERİLERİNİN
BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU

	Sözcük Sözcüğe N: 18		Sözcük Resime N: 25		Cümle Resime N: 25		Resim Sözcüğe N: 5		Resim Cümleye N: 5	
	S %	DY %	S %	DY %	S %	DY %	S %	DY %	S %	DY %
1	94,4	94,4	88	76	96	80	100	100	100	100
2	100	88,8	100	60	100	76	100	80	100	100
3	44,4	100	48	44	68	52	100	80	100	60
4	16,6	72,2	32	44	12	44	80	80	40	40
5	100	94,4	100	76	100	68	100	80	100	80
6	100	100	100	52	100	72	100	100	100	100
7	100	100	100	92	100	88	100	100	100	60
8	33,3	88,8	24	40	40	56	80	80	-	20
9	55,5	88,8	48	48	76	72	100	100	100	60
10	66,6	94,4	48	48	64	60	100	100	100	60
11	100	100	72	52	100	68	100	100	100	100
12	100	100	88	64	100	84	100	100	100	80
13	55,5	94,4	60	52	100	64	100	100	100	40
14	-	72,2	8	52	12	32	20	20	-	20
15	-	66,6	4	24	-	24	-	40	-	40
16	-	66,6	8	24	28	40	80	60	80	20
17	61,1	83,3	44	52	48	52	100	80	80	20
18	27,7	77,7	28	48	16	28	-	-	40	60
19	33,3	83,3	36	52	16	24	60	80	40	60
20	11,1	72,2	24	40	20	40	40	60	-	-
21	50	83,3	32	28	4	28	80	40	-	40
22	33,3	66,6	20	32	-	20	-	20	-	-
OY	53,7	85,8	50,5	50	54,5	53,3	74,5	72,7	56,4	43,6

S - Sesletim

DY- Doğru yanıt

OY- Ortalama yüzde

sözcüğü anlamadaki başarı ortalaması birbirine eşdeğer görülmektedir. Buradan da işitme engelli çocukların sesletbildikleri ölçüde anladıkları sonucuna varılabilir.

Cümle-resime (yazılı olarak verilen cümlelerin-resime) eşlenmesinde sesletim ortalama yüzdesi % 55, cümleyi anlamadaki başarı ise % 54 olarak gözlenmektedir. Burada da cümleyi sesletimdeki başarı ortalamasıyla, cümleyi anlamadaki başarı ortalaması birbirine eşdeğer görünmektedir. Aynı şekilde buradanda işitme engelli çocukların sesletbildikleri ölçüde cümleyi anladıklarını Tablo 1'den çıkartabiliriz.

Tablo 1'den gözlenebileceği gibi verilen cümlelerin hepsini sesletbildikleri halde doğru seçeneği belirlemede aynı başarıyı gösteremeyen denekler bulunmaktadır. Bunun yanında sesletimdeki başarıları düşük olupta doğru seçeneği gösteren denekler de bulunmaktadır.

Sesletimde hiç başarılı olamayıp da doğru sözcüğü gösterme boyutunda azda olsa belirli bir düzeyi tutturamayan çocukların durumunu ise şans faktörüne bağlamak daha doğru olacaktır.

Resim-sözcüğe (resimin yazılı olarak verilen sözcüğe) eşlemede sesletim ortalama yüzdesi % 75, yazılı sözcüğe gösterme başarıları ise % 73 olarak gözlenmektedir. Buradan da resimi sesletmedeki başarı ortalamasıyla, sözcüğü anlamadaki başarı ortalaması eşdeğer görünmektedir. İşitme engelli çocukların resimi sesletbildikleri ölçüde sözcüğü anladıklarını yine Tablo 1'den çıkartabiliriz.

Resim-cümleye (resimi-yazılı olarak verilen cümleye) eşlemede sesletim ortalama yüzdesi % 56,4, yazılı cümleyi geliştirme başarısı ise % 43,6 olarak gözlenmektedir. Buradan da resimi sesletmede başarılı olabilseler dahi yazılı cümleyi anlamada sorunları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1'den elde edilen sonuçları özetliyecek olursak, işitme engelli çocukların verilen uyararı sesletimdeki başarılarıyla doğru seçenekleri belirlemedeki başarıları arasında bir ilişkinin olabileceği izlenimi elde edilmektedir. Buna karşın işitme engelli çocukların yazılı bir uyararı doğru olarak sesletebildikleri halde anlama boyutunda sorunlarla karşılaştıkları da önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Amaçlar bölümündeki ikinci sorumuz ise şu şekilde belirlenmişti:

2. İşitme engelli çocuklarda okuma-anlamaya ilişkin yanlışlar ne gibi özellikler göstermektedir?

Sözcük-sözcüğe eşlemede okuma davranışlarının dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Burada bölümlerdeki yüzdeler deneklerin yanlışlarının nerede yoğunlaştığı hakkında bize fikir vermektedir. Buna göre;

1. Farklı harfle başlayan, farklı hece uzunlukları olan sözcüklerin eşlenmesinde hata oranı % 25,

2. Aynı harfle başlayan farklı hece uzunlukları olan sözcüklerin eşlenmesinde hata oranı % 25,

TABLO 2

YAZILI SÖZCÜĞÜN YAZILI SÖZCÜĞE AŞLEME BOYUTUNDA
SESLETİMİN, DOĞRU YANITLARIN VE YANLIŞLARIN
DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU

Denek No	Seslettiği Sözcük %	Doğru %	Yanlışların Çözümlemesi			
			Durum 1 %	Durum 2 %	Durum 3 %	Durum 4 %
1	94,4	94,4	-	-	-	5,5
2	100	88,8	-	-	-	11,1
3	44,4	100	-	-	-	-
4	16,6	72,2	-	-	16,6	11,1
5	100	94,4	-	-	-	5,5
6	100	100	-	-	-	-
7	100	100	-	-	-	-
8	33,3	88,8	-	5,5	-	5,5
9	55,5	88,8	-	-	-	11,1
10	66,6	94	-	-	-	5,5
11	100	100	-	-	-	-
12	100	100	-	-	-	-
13	55,5	94,4	-	-	-	5,5
14	-	72,2	-	-	22,2	5,5
15	-	66,6	-	-	22,2	11,1
16	-	66,6	-	-	16,6	16,6
17	61	83,3	-	-	11,1	5,5
18	27,7	77,7	5,5	-	11,1	5,5
19	33,3	83,3	-	-	5,5	11,1
20	11,1	72,2	-	-	16,6	11,1
21	50	83,3	-	-	-	16,6
22	33,3	66,6	-	-	5,5	27,7
%	53,76	85,8	0,25	0,25	5,7	7,7

Durum 1: Sözcüğün ilk harfinden ip ucu alıp almadığı.

Durum 2: Sözcüğün ilk harfine mi, tamamına mı baktığı.

Durum 3: Sözcüğün hece uzunluğundan ip ucu alıp almadığı.

Durum 4: Son ekleri göz önüne alıp almadığı.

3. Hece uzunluğu aynı olan sözcüklerin eşlenmesinde hata oranı % 6,

4. Kök-ek ayırımı becerisinin gözleendiği durumdaki hata oranı ise % 8 olarak belirlenmiştir.

Buradan da anlaşıldığı gibi ilk iki görsel ipuçlarının fazla olması, bir başka deyişle hem farklı herfle başlaması hem de hece uzunluğunun farklı olması çocukların görsel ipuçlarını iyi değerlendirerek hata oranlarının düşük olmasına zemin hazırlamıştır.

Hece uzunluğu aynı olan sözcüklerin eşlenmesinde görsel ipuçlarından sözcüğün uzun ve kısa yazılması yoluyla sağlanan görsel ipucu ortadan kalktığı için çocukların doğru seçeneği anlamdan veya harflerin dizgesinden bulmaları gerekmektedir. Dizge özelliğini farkedemiyen, sesletim yapamayan ve okuduğunu anlayamayan çocuk başarısız olacaktır. Bunları gerçekleştirebilmek için ilk iki kısma oranla daha karmaşık becerilerin gelişmesi gerekmektedir.

Kök-ek ayırımı olan sözcüklerde ise yukarıda belirtilen becerilerin yanısıra sözcüklerin sonundaki farklı eklerden dilbilgisel anlamlar çıkarmaları gerekmektedir. Bu da bu bölümde en yüksek başarısızlık oranını oluşturmaktadır.

Özetleyecek olursak, bu bölümde yapılan hatalar bir sıra izlemektedir. Bu sıra ise D.4 D.3 D.2 ve D.1 olarak ortaya çıkmaktadır.

TABLO 3

YAZILI SÖZCÜĞÜN RESİME EŞLENMESİ BOYUTUNDA SESLETİMİN,
DOĞRU YANITLARIN VE HATALARIN DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU

Denek No	Seslettiği Sözcük %	Doğru %	Yanlışıların Çözümlemesi			
			Durum 1 %	Durum 2 %	Durum 3 %	Durum 4 %
1	88	76	8	16	-	-
2	100	60	8	32	-	-
3	48	44	20	32	4	-
4	32	44	20	24	8	4
5	100	76	8	16	-	-
6	100	52	24	24	-	-
7	100	92	4	4	-	-
8	24	40	16	44	-	-
9	48	48	16	20	4	-
10	48	48	12	36	4	-
11	72	52	8	32	4	-
12	88	64	8	24	-	4
13	60	52	12	32	4	-
14	8	52	20	28	4	4
15	4	24	32	36	4	4
16	8	24	28	40	8	-
17	44	52	8	36	4	-
18	28	48	16	32	-	4
19	36	52	16	29	4	-
20	24	40	16	40	-	4
21	32	28	32	32	4	4
22	20	32	28	40	-	-
%	50,5	50	16,3	29,4	2	1,3

Durum 1: Sözcüğü ayrı olay ve nesnelere birine eşleme.

Durum 2: Sözcüğün aynı harfle başlayan olaylardan doğruyu seçme.

Durum 3: Tekil olarak verilen sözcüğü çoğul sözcüklerden ayırdetme.

Durum 4: Çoğul olarak verilen sözcüğü tekil olan sözcükten ve aynı hece yapısı ile başlayan sözcükten ayırdetme.

Sözcük-resime eşleme bölümündeki okuma davranışlarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Burada, bölümlerdeki yüzdeler deneklerin yanlışlarının nerede yoğunlaştığı hakkında bize fikir vermektedir.

Buna göre:

1. Sözcüğün birbirinden ayrı nesnelere ve eylemler arasındaki resimlerden birisiyle eşleme durumunda hata oranı % 16,3,

2. Sözcüğün aynı harfle başlayan olaylar arasından seçilen dört resimden birisine eşleme durumunda hata oranı % 29,4,

3. Tekil olarak verilen sözcükle, çoğul eklerinin resimlerde yer aldığı dört seçenektен birisine eşleme durumunda hata oranı % 2,5,

4. Çoğul olarak verilen sözcükle resimlerdeki nesnelere veya eyleme tekil olma durumlarına yer verilerek hazırlanan dört resimden birisine eşleme durumunda hata oranı % 1,3 olarak belirlenmiştir.

Hata oranı en çok 2. durumda yoğunlaşmaktadır. Bu da resimlerdeki eylem ve nesnelere farklı olmasına rağmen aynı harfle başlaması bazı çocukların sözcüğün yazım dizgesi yerine ilk harflerden ipucu almaya yöneldiklerini göstermektedir. Çocuğun sesletim yapmaması ve anlam çıkaramaması onun görsel ipuçlarına yönelmesine neden olmaktadır. İkinci olarak hata oranı birinci durumda yoğunlaşmıştır. Birinci durum

ikinci duruma göre çocukların görsel ipuçlarından faydalanmalarını sağlamaktadır. Çünkü eylemler ve nesnelere yazı dizgesindeki ilk harfleri farklı olup, ilk harflere bakarak anlam çıkaran çocuklara yardımcı olmaktadır.

Örneğin: Aracın 2. bölümünde 10. sayfasında marangoz, ressam, berber, tamirci resimlerinden "berber" sözcüğü verilerek doğru yanıtın bulunması istenmiştir. Görüldüğü gibi sözcüklerin tümü değişik harflerle başlamaktadır. Sesletim yapamayan çocuk "berber" sözcüğünün ilk harfinin "b" ile başladığının farkındaysa doğru yanıtı daha kolay bulacaktır.

Bu da sesletim yapamayan çocuğun sözcüğün yazım dizgesinin şeklinden anlam çıkartmaya çalıştığını (Hung, Treng, Worren 1981) göstermektedir.

3 ve 4. durumdaki hatalar oldukça düşük orandadır. Bu iki durumda çoğul eklerinin kullanımı gözlenmiştir. Çocukların çoğunun bu eklerde hata yapmadıkları veya düşük oranda hata yaptıkları gözlenmektedir. Bu da anlamını bildikleri ve farkında oldukları son ekleri okuma-anlama boyutunda da etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Cümle-resime eşleme bölümündeki okuma davranışlarının dağılımı Tablo 4'de verilmiştir. Burada, değişik durumlarda elde edilen yüzdeler deneklerin yanlışlarının nerede yoğunlaştığı hakkında bize fikir vermektedir.

Buna göre:

TABLO 4

CÜMLENİN RESİME EŞLENMESİ BOYUTUNDA SESLETİMİN, DOĞRU YANITLARIN VE HATALARIN DAĞILIM YÜZDESİ TABLOSU

Denek No	Sesletim Yaptıkları Sözcük Yüzdesi N: 25	Başarı Yüzdesi N: 25	Yapılan Yanlışların Çözümlemesi						
			D.1 %	D.2 %	D.3 %	D.4 %	D.5 %	D.6 %	D.7 %
1	96	80	-	-	4	4	8	4	-
2	100	76	-	-	4	4	4	-	12
3	68	52	8	8	8	4	4	8	8
4	12	44	8	8	16	8	8	4	4
5	100	68	4	8	-	4	4	4	8
6	100	72	-	-	4	-	8	8	8
7	100	88	-	-	-	-	8	-	4
8	40	56	4	8	8	4	4	8	8
9	76	72	-	-	4	-	8	8	8
10	64	60	-	-	8	-	12	8	12
11	100	68	4	4	4	-	4	4	4
12	100	84	-	-	4	-	4	4	4
13	100	64	4	-	12	4	8	8	-
14	12	32	8	8	12	4	12	20	12
15	-	24	12	8	20	8	8	20	8
16	28	40	-	12	-	4	16	16	12
17	48	52	4	8	8	4	8	8	8
18	16	28	4	8	12	4	12	16	16
19	16	24	8	12	12	8	12	12	12
20	20	40	-	8	16	8	8	4	16
21	4	28	8	8	12	8	16	8	12
22	-	20	12	8	16	-	16	12	16
Toplam	54,5	53,3	4	4,3	8,4	3,6	8,7	8,5	8,9

Durum 1: İlk sözcükten mi anlam çıkarıyor.

Durum 2: İlk iki sözcüğünden mi anlam çıkarmaktadır.

Durum 3: Yazılı cümlelerin tamamını mı anlıyorlar.

Durum 4: Cümle içindeki çoğul sözcüklere ne kadar dikkat ediyor.

Durum 5: Cümle içindeki son eklere ne kadar dikkat ediyor.

Durum 6: Zamanları ne kadar anlıyor.

Durum 7: Dilbilgisel öğelerin anlaşılması.

1. Yazılı cümledeki ilk sözcüğü okuyup anlayarak eşleme yaptıkları durumdaki hata oranı % 4,
2. Cümlelerin ilk iki sözcüğü veya ikinci sözcüğünden anlam çıkarma durumdaki hata oranı % 5,3,
3. Cümlelerin tamamını anlayarak eşleme yapma durumundaki hata oranı % 8,4,
4. Cümle içinde bulunan çoğul sözcüğü anlama boyutunda hata oranı % 4,
5. Cümle içinde bulunan son eklere bakarak anlam çıkarmada hata oranı % 9,
6. Cümle içinde kullanılan zamanı anlama boyutunda hata oranı % 9,
7. Dilbilgisel öğeleri anlama boyutundaki hata oranı % 9 olarak belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci durumdaki hata oranı en düşük olup, sesletim yüzdesi yüksek olan çocuklarda hata oranları da düşmektedir. Burada denek, cümlelerin tamamını okuyup tümünden anlamı çıkartmak zorundadır. Bu nedenle görsel ipuçlarından yararlanma olanağı azalmaktadır. Sesletim yapamayan ve cümlelerin tamamından anlam çıkartamayan çocuk ilk sözcükten anlam çıkartmaya çalışacaktır. Sesletim yapıp cümlelerin anlamını algılayamayan çocuklar ilk sözcüğe bakarak yanıt vermektedirler.

Üçüncü durum sesleme becerilerinin yanısıra dil

becerilerinin de etkili olduğu davranışları içermektedir. Bundan dolayı da hataların yüksek olduğu durum olarak görülmektedir. Denek burada sesleme yapmanın yanısıra cümlenin tamamının anlamını algılamak zorundadır. Bunu da tam yapabilmesi için sözel dilin kurallarını farkedip kavraması gerekmektedir.

Dördüncü durumda düşük hata oranı olan davranıştır. Burada çoğul ekleri gözlemlenmiştir.

5, 6 ve 7.'inci durumlarda hata oranları eşdeğerli olarak ortaya çıkmıştır. Burada çocukların okuma-anlama boyutunda son eklere, zaman eklerine ve dilbilgisel öğeleri anlama becerileri gözlenmiştir. Bunlar da sözel dilin en karmaşık öğelerindedir. Burada çocuk, tek başlarına anlamı olmayan sözcüklere veya son eklere cümlenin içinde anlam vermek durumundadır. İşitme engelli çocuk, engeli nedeniyle içinde bulunduğu dil problemlerinin bu bölümünü kavrayıp aşamazsa bu sorununu okuma-anlama boyutuna da taşıyacaktır. Örneğin: hata oranının en çok yoğunlaştığı yedinci durumda zaman ekini kullanamayan ve onun yerine şimdiki zamanı kullanan bir denek bu hatasını araç'a taşımıştır.

Örneğin: "Aynur yatağını düzeltti" cümlesinin okuma-anlaması yapılırken denek yatağını düzelten çocuk resmini yanıt olarak işaretlerse geçmiş zaman ekini ya farkedememiş ya da dil düzeyinde bunu etkin bir şekilde kullanamadığı için bu sorununu anlama boyutuna taşımaktadır.

TABLO 5

RESİM-SÖZCÜĞE, RESİM CÜMLEYE EŞLEŞTİRME BÖLÜMLERİNİN
SESLETİM, BAŞARI VE BAŞARISIZLIK VERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMA TABLOSU

Denek No.	Resim Sözcüğe			Resim Cümleye		
	Sesletim Yüzdesi	Doğru Yanıt Yüzdesi	Yanlış Yanıt Yüzdesi	Sesletim Yüzdesi	Doğru Yanıt Yüzdesi	Yanlış Yanıt Yüzdesi
1	100	100	-	100	100	-
2	100	80	20	100	100	-
3	100	80	20	100	60	40
4	80	80	20	40	40	60
5	100	80	20	100	80	20
6	100	100	-	100	100	-
7	100	100	-	100	60	40
8	80	80	20	-	20	80
9	100	100	-	100	60	40
10	100	100	-	100	60	40
11	100	100	-	100	100	-
12	100	100	-	100	80	20
13	100	100	-	100	40	60
14	20	20	80	-	20	40
15	-	40	60	-	40	60
16	80	60	40	80	80	20
17	100	80	20	100	80	20
18	-	-	100	-	40	60
19	60	80	20	40	40	60
20	40	60	40	-	-	100
21	80	40	60	-	40	60
22	-	20	80	-	-	100
%	74,5	72,7	27,3	61,8	56,4	43,6

Resim sözcüğe ve resim cümleye eşlemedeki hata oranları Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre resim-sözcüğe eşlemede hata oranı % 27,3, resim cümleye eşlemede % 44 olarak belirlenmiştir. Burada çocuğun resimle iletilen mesajı sözel olarak nasıl ifade edebildiği ve yazım dizgelerine nasıl dönüştürdüğü gözlenmektedir.

Örneğin: Bardak resmi gösterilerek sesletmesi istenmiş ve balık, bayrak, bardak, bilet yazılı sözcüklerinden doğru olanı işaretlemesi istenmiştir. "Bardak" resmini sözel olarak doğru çözümleyen çocuğun okumada da doğru çözümü yapacağı varsayılmaktadır. Resimi cümleye eşleme boyutunda ise resimde gösterilen eylemi açıklayan cümleyi sözlü olarak ifade etmesi istenmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi sesletim yüzdesi yüksek olan çocuklarda hata oranı düşmektedir.

Beşinci bölümde bu bölüm için Ek 3'de yer alan okuma parçası ve sorular kullanılmıştır. Metin çalışmasında 22 denekten 12'si "Bu parçayı okur musun?" denildiği zaman, parçaya bakarak okuyamadıklarını söylemişlerdir.

10 denek parçayı sesli olarak okumuş ve soruları yanıtlama yoluna gitmiştir. (Örnek yanıtlar Ek 4'te verilmiştir). Soruları yanıtlamalarında şunlar gözlenmiştir:

1. Birinci soruya 3 denek hiç yanıt vermemiş, 2 denek yanlış yanıt vermiş, diğer yanıtlarda ise isimler eksik olarak verilmiştir. Böylece bu soruya hiç doğru yanıt verilmemiştir.

2. İkinci soruda 3 denek hiç yanıt vermemiş 3 denek yanlış cevap vermiş, 4 denek doğru yanıt vermiştir.

3. Üçüncü soruda 3 denek hiç yanıt vermemiş, 6 denek yanlış yanıt vermiş, 1 denek ise doğru yanıt vermiştir.

4. Dördüncü soruda 4 denek hiç yanıt vermemiş, 3 denek yanlış yanıt vermiş, 3 denekte doğru yanıt vermiştir.

5. Beşinci soruda 1 denek yanıt vermemiş, 6 denek ise yanlış yanıtlar vermiş 3 denek ise doğru yanıtlamıştır.

Deneklerin verdiği yanlış yanıtlara bakıldığı zaman şunlar gözlenmiştir:

Yanlış yanıtların bir kısmı isimleri karıştırdıkları için ortaya çıkmıştır. Diğer yanlış yanıtlarda ise metnin dışına çıkarak kendi yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Örneğin "Ne zaman eve dönüyorlar sorusuna akşam saat 6, yemek yiyecekler gibi yanıtlar vermiştir. Aynı şekilde "Eve dönünce ne düşünüyorlar?" sorusuna da ders öğreniyorlar, televizyon seyredicem, yemek yiyorlar gibi yanıtlar verilmiştir.

Aracın diğer dört bölümünde deneklerin başarı oranları yüksek olmasına rağmen cümleler metine dönüştüğü zaman yeterli bilgiyi alıp anlama yapamadıkları ortadadır. Bu nedenle işitme engelli çocuklar metnin anafikrini anlamakta zorluk çekmektedir. Yardımcı fikirleri anlamada ayrıntılarla anafikir arasında ilişki kurulmasında ve bu ilişkiyi bozmadan sonuç çıkarmada sorunları olduğu ortadadır. Bu sorunların

sesletim boyutunda değil, anlama boyutunda meydana geldiği açıktır.

Okuma-anlama değişik beceriler grubu olup en üst düzeyi olan metnin anlamını çıkarabilme, dil becerilerinin yanısıra okuma becerilerinin de gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Daha önceki okuma becerileri basamaklarındaki sorunları çözümleyemeyen çocuk bir metnin içeriğini tam olarak kavrayamayacaktır. Örneğin: tek başlarına anlamı olmayan dilbilgisi öğeleri metnin içeriğini kavramada çok önemli roller yüklenmektedir. Bu anlamları çıkaramayan denek parçanın tüm içeriğini anlamlarını bildiği yalın sözcüklerden yola çıkarak anlamaya çalışacaktır.

BÖLÜM V

ÖZET YARGI ÖNERİLER

Özet

Yapılan araştırma ile Anadolu Üniversitesi'ne bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'ne devam eden 8-9 yaş gruplarındaki işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama davranışları durum saptamalı tarama yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar belirlenen şu sorulara cevap aramıştır:

1. İşitmiyen çocukların verilen yazılı yada resim uyarısını sesletmeleri ile doğru seçeneği bulmaları arasında bir ilişki gözlenmekte midir?
2. İşitme engelli çocuklarda okuma-anlamaya ilişkin yanıtlar ne gibi özellikler göstermektedir?

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'ne devam eden 8-9 yaş grubundaki 22 deneğe Okuma-Anlama Davranışlarını Gözleme Aracı uygulanmıştır.

Araç 5 bölümden oluşmakta olup bu bölümler:

Bölüm 1. Sözcük-sözcüğe eşleme

Bölüm 2. Sözcük-resime eşleme

Bölüm 3. Cümle-resime eşleme

Bölüm 4. Resim-sözcüğe ve Resim cümleye eşleme.

Bölüm 5. Metin üzerindeki soru yanıt şeklindeki çalışmalardan meydana gelmiştir.

Aracın dört bölümünde 109 sözcük, 29 cümle, 210 resim kullanılmıştır. Resimlerin konusu sözcüklerin ve cümlelerin içeriğine göre düzenlenmiştir. Her bölüm için cevap anahtarı hazırlanmıştır. Deneklere her bölümün özelliğine göre sözcük, cümle veya resim uyarıcıları ayrı ayrı gösterilmiş ve sesletmesi istenmiştir. Daha sonra dört seçenektен doğru olan seçeneği göstermesi istenmiştir.

Veriler toplandıktan sonra da hata çözümlemesine gidilerek yüzdelerе göre çözümleme yapılmıştır. Bunun sonunda işitme engelli çocukların verilen uyararı sesletmedeki başarılarıyla doğru seçenekleri belirlemedeki başarıları arasında bir ilişkinin olabileceği izlenimi elde edilmiştir. Buna karşın işitme engelli çocukların yazılı bir uyararı doğru olarak sesletebildikleri halde anlama boyutunda sorunlarla karşılaştıkları da gözlenmiştir.

Okuma-anlamaya ilişkin yanlışların ne gibi özellikler gösterdiği sorusuna verilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda hataların genel olarak dağıldığı gözlenmiş doğal

olarak bu hatalar dilbilgisel ögelerde diğerlerine göre artma göstermişlerdir. Dilbilgisel ögelerin metin içindeki anlamları etkilemeleri ve metnin içeriği hakkında bilgi aktarma görevleri olduğu için dilbilgisel ögelerde sorunu yoğunlaşan deneklerin, aracın 5. bölümünde metin üzerindeki soru-yanıt şeklindeki çalışmalarda çok düşük başarı elde etmeleri doğal olarak gözlenmiştir.

Yargı

Geliştirilen Okuma Anlama Davranışlarını Gözleme Aracı işitme engelli çocukların gösterdiği bazı okuma-anlama davranışlarını ortaya koymaktadır. Bu davranışlardan yola çıkılarak bu alandaki sorunların çözümlenmesine yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

İşitme engelli çocuğun sesletim başarısı ile anlama başarısı arasında bir bağlantı olabileceği gözlenmiş, fakat bunun yanısıra da, Türkçe'nin özelliğinden kaynaklanan sesletim kolaylığı sonucunda çocukların sesletebildikleri sözcükleri anlamama durumu ile de karşılaşmıştır. Bu nedenle okuma çalışmaları süreci boyunca anlama çalışmalarına da büyük önem verilmelidir. Eğitici, çocuğun her seslettiği yazılı uyaranı anladığını kabullenmemeli ve sık sık okuma-anlama çalışmaları yaparak sesletim ile anlamanın paralel gidip gitmediğini kontrol etmeyi unutmamalıdır.

Araştırmada gözlenen ikinci önemli nokta ise işitme engelli çocukların yanlış yanıtlarının dilbilgisel ögelerde

yoğunlaştığını göstermektedir. Bu da işitme engelli çocuğun bu dilbilgisel öğelerin bir kısmının farkında olmadığı yada yeterince etkin kullanılmadığı sonucunu vermektedir. Bu da eğiticinin bu öğeleri her fırsatta ve ortamda kullanması gerekliliğini göstermektedir. Eğitimcinin bu çalışmaları yaparken kuralcı ve yapısalcı bir yöntem benimsemek yerine, fırsat eğitimi yöntemini kullanma yolunu seçmesi çocukların bu dilbilgisel öğeleri güncel yaşantılarında daha kolay ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacaktır.

Genel olarak çıkan sonuç ise işitme engelli çocukların sorunlarının belirli bir alanda yoğunlaşma göstermediği, genel bir dağılım içinde bulunduğu biçimindedir. Bundan dolayı da okuma çalışmalarının dil gelişimi çalışmalarıyla paralel götürülmeye çalışılması çocuklara okuma anlama davranışlarının daha kolay kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

Öneriler

İşitme engellilerin okuma-anlama davranışlarını ortaya koymak için hazırlanan bu çalışmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. İşitme engelli çocukların okuma-anlamadaki başarı durumlarının gelişmesi için çocukların kendi dilinden başlayarak yola çıkmak gerektiği vurgulanabilir. Bir başka deyişle güncel yaşantısında etkin bir biçimde kullanabildiği dilden başlanarak okuma-anlama çalışmalarının yapılması

önerilebilir. Bu çalışmaların yapılması sırasında çocuğa basit gelebilecek malzemeler yerine işitmeyen çocuğun ilgisini çekebilecek zengin malzemelerin üretilerek kullanılması daha faydalı olacaktır.

2. Çalışmalarda sözcük boyutu yerine cümlelerden yola çıkılmasının işitme engelli çocukların okuma-anlama davranışlarında daha yararlı olacağı söylenebilir. Çünkü okuma-anlama bir sözcüğün sesletilip kavramını bilmekten öte bir metinden içeriği çıkartmak, bundan yeni fikirler üretmek gibi çok daha kapsamlıdır. Bunun için de sözcük yerine cümleciklerin yeğlenmesi daha faydalı olacaktır.

3. Araştırmada gözlenen önemli sorunlardan biri de dilbilgisel öğelerde yoğunlaşmıştır. Bundan yola çıkarak okuma dersleriyle dil çalışmalarının paralel götürülmesinin önemi ve yararı açıktır. Okuma anlama çalışmalarının işitmeyen çocukların dil gelişimleri için yapılan çalışmaların uzantısında olması gerektiği önerilebilir. Örneğin: dil gelişimi çalışmalarında öykü yapımı kullanılıp her çocuğun kendi öyküsünü oluşturmasına yardımcı olunulabilir. Bu öykülerden çocukların kendi öykü kitapları oluşturularak okuma-anlama çalışmalarında kullanılabilir. Ayrıca sınıf ortamları düzenlenirken yazılı malzemelere dikkat edilerek çocuğun sözel dilin yazılı boyutuyla da deneyiminin artırılması sağlanabilir. Bunun yanısıra her sınıfta çocukların ilgisini çekebilecek kitaplardan oluşan işlevsel bir kitaplığın bulunması da sorunu çözmek için yararlı olacaktır.

4. Bu araştırmada dil gelişimi ile okuma-anlama bağlantısı tam olarak gösterilememesinin nedeni de dil becerilerini ölçecek bir ölçeğin bulunamamasıdır. Böyle bir ölçeğin geliştirilmesiyle okuma-anlamanın dil becerileriyle olan bağlantılarının daha anlamlı bir şekilde ortaya koyulacağı sanılmaktadır.

EKLER

<u>EK</u>		<u>Sayfa</u>
1	ALINAN İZİN.	53
2	CEVAP FORMLARI	54
3	HAZIRLANAN METİN VE SORULAR.	58
4	DENEKLERİN METİNDE SORULAN SORULARA YANITLARI.	59
5	ARAÇTA KULLANILAN SÖZCÜK, CÜMLE VE RESİMLER	63
6	DENEKLERİN ODYOGRAMLARI.	147

EK 1

ALINAN İZİN

20.4.1987

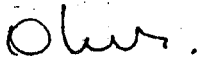
İÇEM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Merkezinizde eğitim gören 8-9 yaş grubu işitme engelli öğrencilerle " Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören Çocukların Okuma Anlama Davranışlarının İncelenmesi" Konusunda yapılacak araştırmaya izin vermenizi saygılarımla arz ederim.

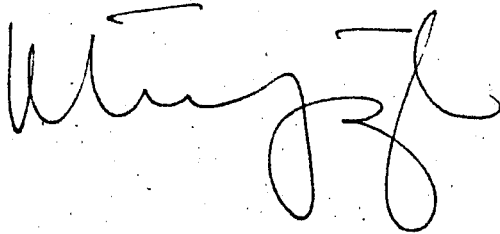
ÜMIT GİRGİN



Umran Tüfekçioğlu
İçem Müdürü



20.4.1987



EK 2

SÖZCÜK-SÖZCÜĞE EŞLEME

ADI :

CEVAP FORMU

SOYADI:

YAŞI :

Sayfa NumarasıDoğru CevapDiğer Cevaplar

1	3	1	2	4
2	2	1	3	4
3	4	1	2	3
4	3	1	2	4
5	3	1	2	4
6	2	1	3	4
7	1	2	3	4
8	4	1	2	3
9	4	1	2	3
10	1	2	3	4
11	2	1	3	4
12	1	2	3	4
13	4	1	2	3
14	4	1	2	3
15	3	1	2	4
16	2	1	3	4
17	4	1	2	3
18	3	1	2	4

EK 2-devam

SÖZCÜK-RESİME EŞLEME

CEVAP FORMU

ADI :

SOYADI:

YAŞI :

Sayfa NumarasıDoğru CevapDiğer Cevaplar

1	2	1	3	4
2	3	1	2	4
3	2	1	3	4
4	4	1	2	3
5	3	1	2	4
6	2	1	3	4
7	1	2	3	4
8	4	1	2	3
9	3	1	2	4
10	3	1	2	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	4	1	2	3
14	4	1	2	3
15	1	2	3	4
16	3	1	2	4
17	2	1	3	4
18	4	1	2	3
19	1	2	3	4
20	3	1	2	4
21	4	1	2	3
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	2	1	3	4
25	3	1	2	4

EK 2-đevam

CÜMLE-RESİME EŞLEME

CEVAP FORMU

ADI :

SOYADI:

YAŞI :

Sayfa NumarasıDoğru CevapDiğeri Cevaplar

1	3	1	2	4
2	4	1	2	3
3	2	1	3	4
4	1	2	3	4
5	3	1	2	4
6	4	1	2	3
7	1	2	3	4
8	3	1	2	4
9	4	1	2	3
10	3	1	2	4
11	1	2	3	4
12	2	1	3	4
13	3	1	2	4
14	2	1	3	4
15	4	1	2	3
16	2	1	3	4
17	3	1	2	4
18	1	2	3	4
19	4	1	2	3
20	2	1	3	4
21	3	1	2	4
22	2	1	3	4
23	4	1	2	3
24	1	2	3	4
25	4	1	2	3

EK 2-devam

RESİM-SÖZCÜĞE

ADI :

RESİM-CÜMLEYE

SOYADI:

EŞLEME

YAŞI :

Sayfa NumarasıDoğru CevapDiğer Cevaplar

1	2	1	3	4
2	2	1	3	4
3	3	1	2	4
4	2	1	3	4
5	3	1	2	4
6	1	2	3	4
7	2	1	3	4
8	2	1	3	4
9	1	2	3	4
10	2	1	3	4

PARKTA

Ayşe, Onur, Mehmet ve Zeynep parka gidiyorlar. Hava çok güzel. Parkta oynayan başka çocuklarda var. Ayşe salıncakta sallanıyor. Onu kaydırdıktan kaymak için bekliyor.

Zeynep ip atlıyor. Hava kararınca hepsi eve dönüyor. Ne güzel bir gündü diye düşünüyorlar.

Sorulara cevap ver:

- 1- Kimler parka gidiyor.?
- 2- Ayşe parkta ne yapıyor.?
- 3- Onur niçin bekliyor.?
- 4- Zeynep ne yapıyor.?
- 5- Ne zaman eve dönüyorlar.?
- 6 Eve dönünce ne düşünüyorlar.?

EK 4

DENEKLERİN METİNDE SORULAN SORULARA YANITLARI

Denek: 1

1. Ayşe, Onur, Zeynep
2. Salıncakta sallanıyor.
3. Sallanacak
4. İp atlıyor
5. Akşam oldu, saat 6
6. Yemek yiyorlar.

Denek: 2

1. Cevap yok
2. Salıncakla sallanıyor.
3. Onur parka gidiyor.
4. Cevap yok.
5. İp atlıyor.
6. Eve, koştu, düştü.

Denek: 5

1. Onur, Ayşe, Mehmet parka gitti.
2. Salıncakla sallanıyor.
3. Onur bakıyorlar.
4. Zeynep oturuyordu.
5. Ayşe yemek yapıyor.
6. Televizyon seyredicem.

EK 4- devam

Denek: 6

1. Ayşe, Onur, Mehmet parka gidiyor.
2. Cevap yok.
3. Cevap yok.
4. Cevap yok.
5. Cevap yok.
6. Cevap yok.

Denek: 7

1. Ayşe, Mehmet ve Zeynep parka gidiyor.
2. Ayşe ip atlıyor.
3. Onur kaymak için bekliyor.
4. Zeynep salıncakta sallanıyor.
5. Karanlık, hepsi eve dönüyor.
6. Hava ne güzel.

Denek: 9

1. Gidiyor.
2. Salıncakta sallanıyor.
3. Eve gidiyor.
4. İp atlıyor.
5. Ayşe, Onur eve gidiyor.
6. Çok güzel, hepsi.

EK 4-devam

Denek: 10

1. Merhaba, Özgür,
2. Parkta oynuyor.
3. Cevap yok.
4. Cevap yok.
5. Eve gidiyorlar.
6. Cevap yok.

Denek: 11

1. Cevap yok.
2. Oynuyor.
3. Kaydım.
4. Cevap yok.
5. Gece oldu.
6. Cevap yok.

Denek: 12

1. Onur, Ayşe
2. Salıncak
3. Çok kalabalık
4. Yemek yapıyor.
5. Yemek yiyecekler.
6. Ders öğreniyorlar.

EK 4-devam

Denek: 13

1. Cevap yok.
2. Cevap yok.
3. Cevap yok.
4. İp
5. Bayrak
6. Ayşe

EK 5

ARAÇTA KULLANILAN SÖZCÜK, CÜMLE VE RESİMLER

BÖLÜM 1. SÖZCÜK-SÖZCÜĞE EŞLEME BÖLÜMÜNDEKİ SÖZCÜKLER

1. ev
2. kuş
3. arı
4. yüz
5. at
6. et
- 7.öp
8. on
9. kız
10. çek
11. sal
12. koş
13. zil
14. eve
15. oyuna
16. bebeği
17. yedim
18. ağladı

1.1

EK 5-devam

eldiven

tava

1

2

ev

araba

3

4

1.2

EK 5-đevam

köpek

1

kuş

2

kuzu

3

kurt

4

1.3

EK 5-devam

ayna

cezve

1

2

tabak

arı

3

4

EK 5- devam

yüzen

1

yürü

2

yüz

3

yüzüm

4

1.5

EK 5-devam

al

af

1

2

at

ak

3

4

1.6

EK 5-devam

el

et

1

2

ek

eş

3

4

1.7

EK 5-devam

öp

öz

1

2

ör

ön

3

4

EK 5-devam

ok

ol

1

2

oy

on

3

4

EK 5-devam

kaz

1

kez

2

koz

3

kiz

4

EK 5-devam

çek

çık

1

2

çöp

çök

3

4

1. 11

EK 5-devam

sel

sal

1

2

şık

şok

3

4

1. 12

EK 5-devam

koş

loş

1

2

hoş

coş

3

- 4

1. 13

EK 5- devam

çık

kil

1

2

çil

zil

3

4

1.14

EK 5-devam

ev

1

evi

2

evler

3

eve

4

1.15

EK 5-devam

oyunlar

oyuncak

1

2

oyuna

oyun

3

4

1.16

EK 5-đevam

bebek

1

bebeği

2

bebeğin

3

bebekten

4

1.17

EK 5-devam

yedik

1

yemişler

2

yediler

3

yedim

4

1.18

EK 5-đevam

ağla

1

ağlamış

2

ağladı

3

ağlıyacak

4

EK 5-devam

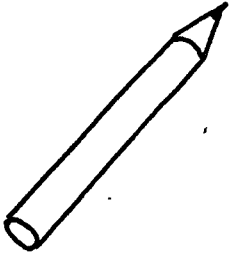
BÖLÜM 2. SÖZCÜK-RESİME EŞLEME BÖLÜMÜNDEKİ SÖZCÜKLER

Kalem (örnek)

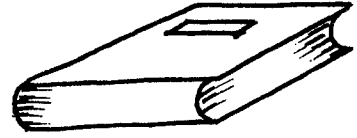
1. böcek
2. yüzük
3. öğretmen
4. dere
5. köpek
6. masa
7. yardım
8. sonbahar
9. ambulans
10. berber
11. paraşüt
12. pişiren
13. lamba
14. çocuklar
15. oturan
16. otobüs
17. tırmanan
18. saklanan
19. ceket
20. makas
21. merdiven
22. kaplumbağa
23. uçurtma
24. at
25. kurt

EK 5 devam

(ÖRNEK)



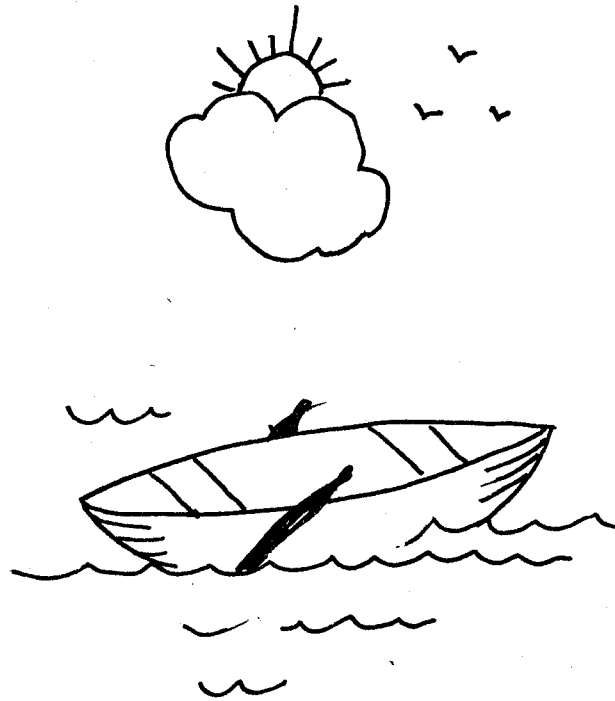
1



2

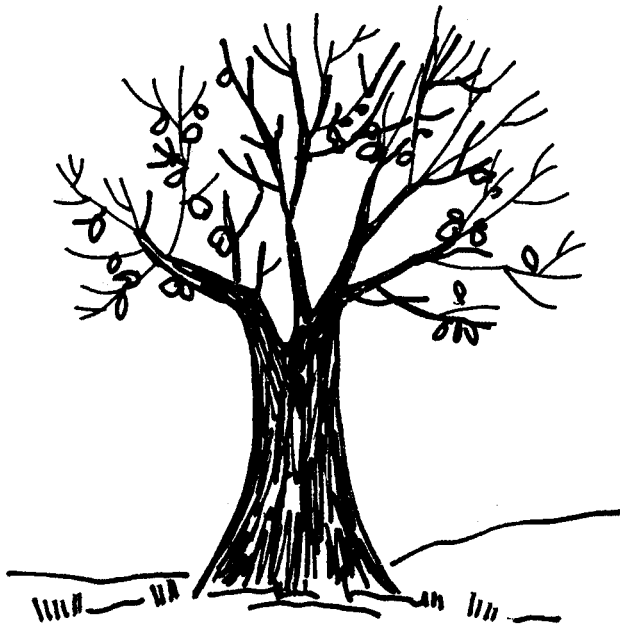


3

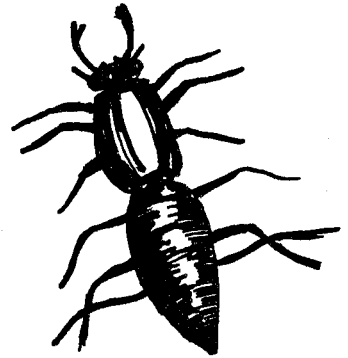


4

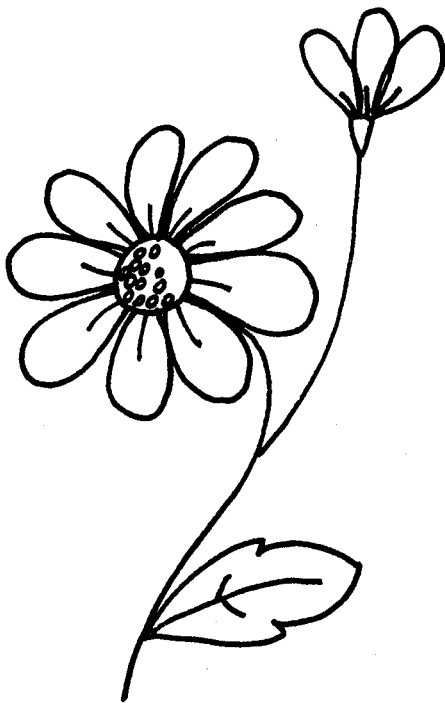
EK 5-devam



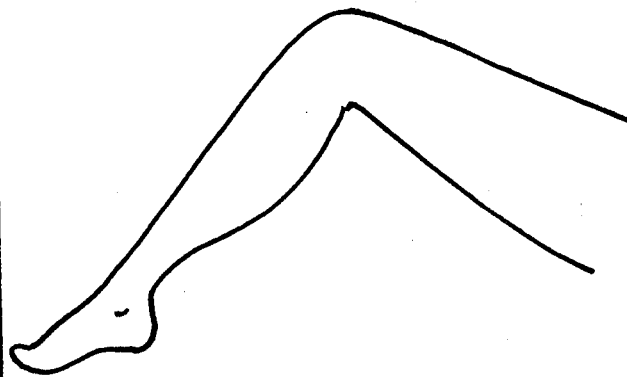
1



2

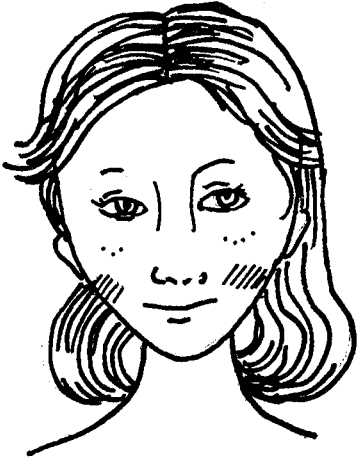


3



4

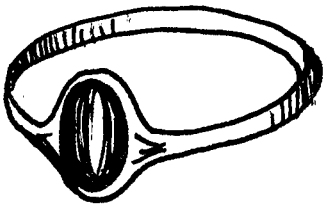
EK 5-devam



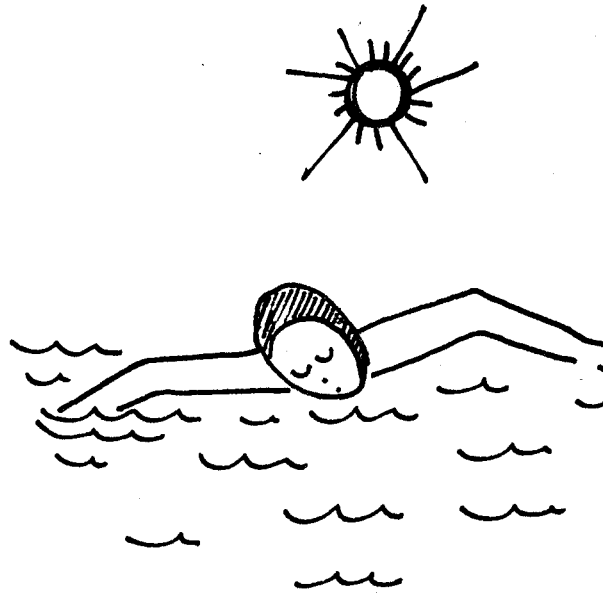
1



2



3



4

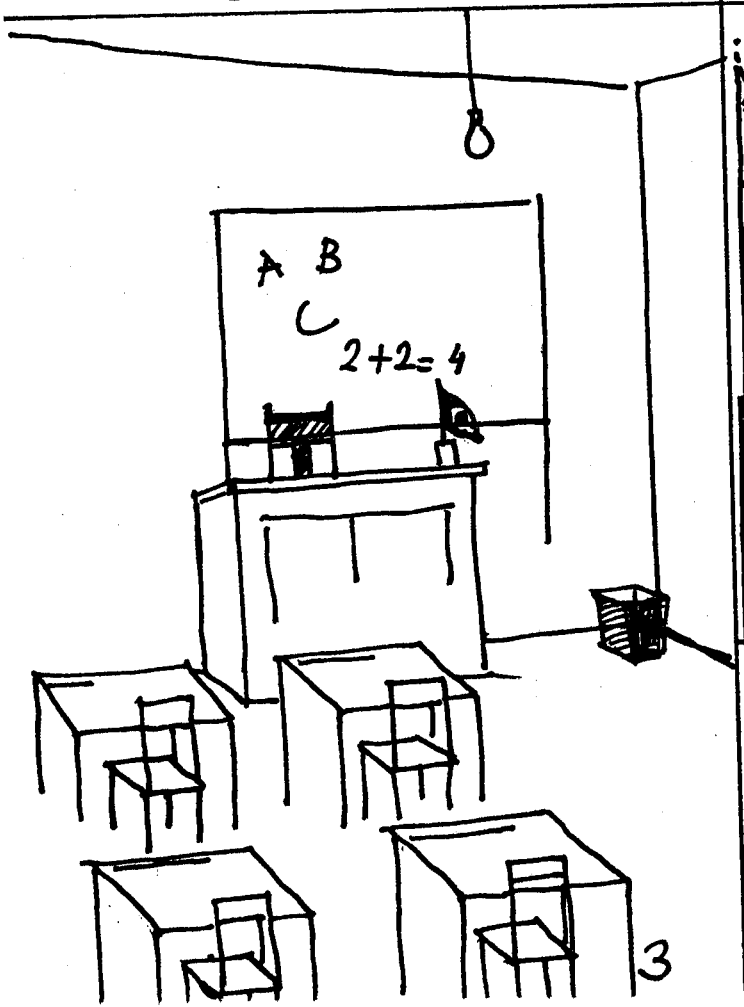
EK 5 devam



1



2



3

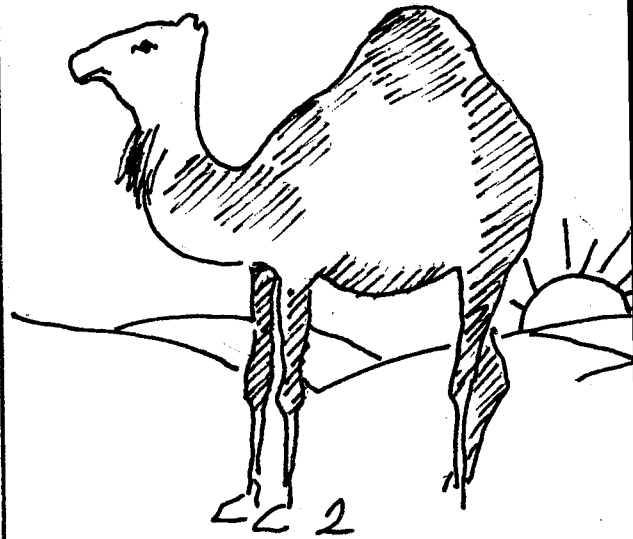


4

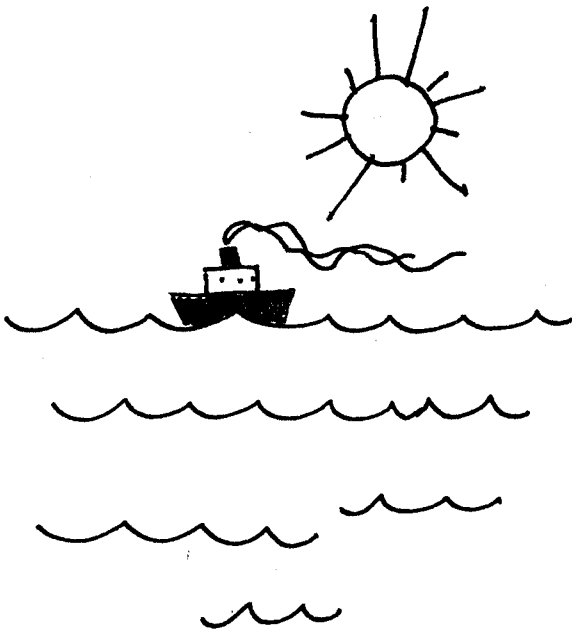
EK 5-devam



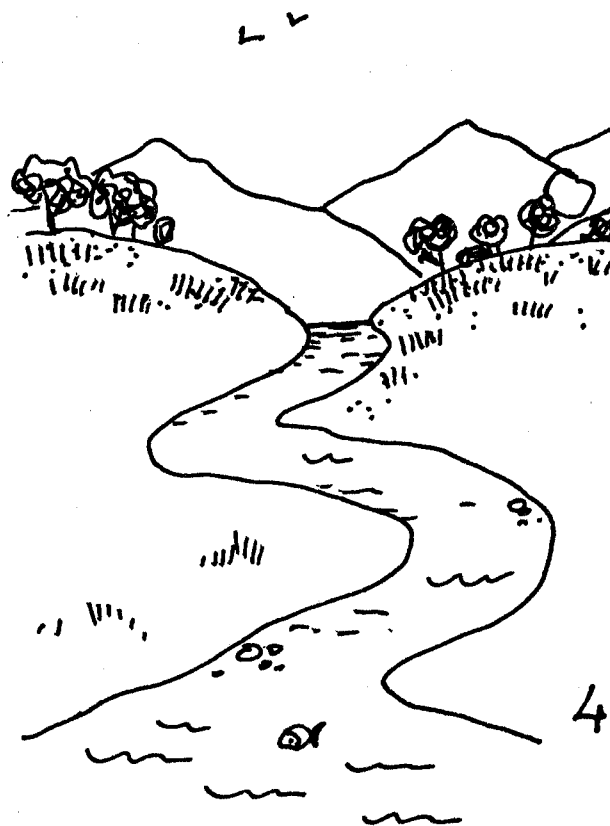
1



2

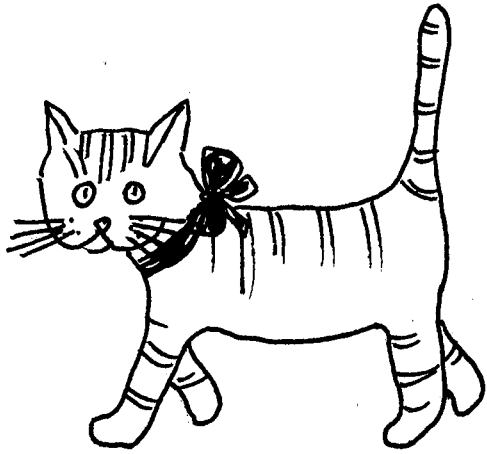


3

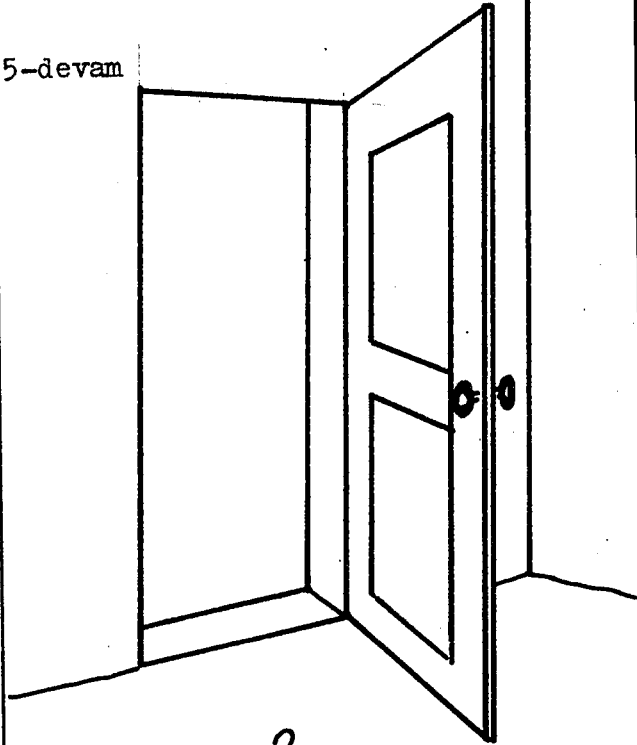


4

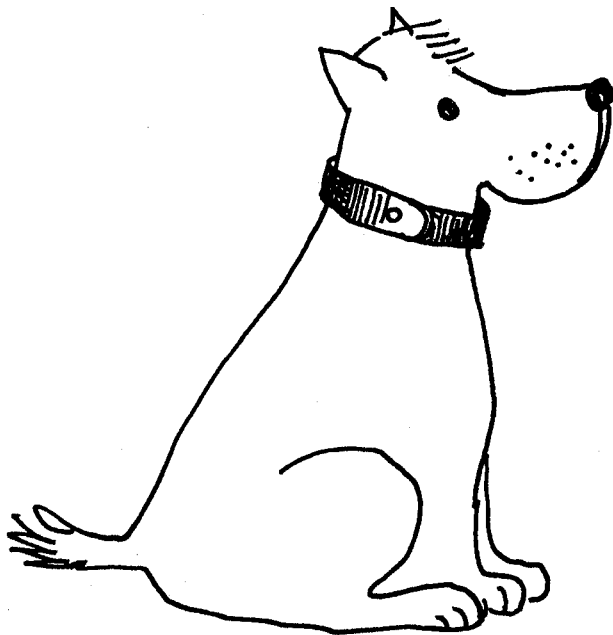
EK 5-devam



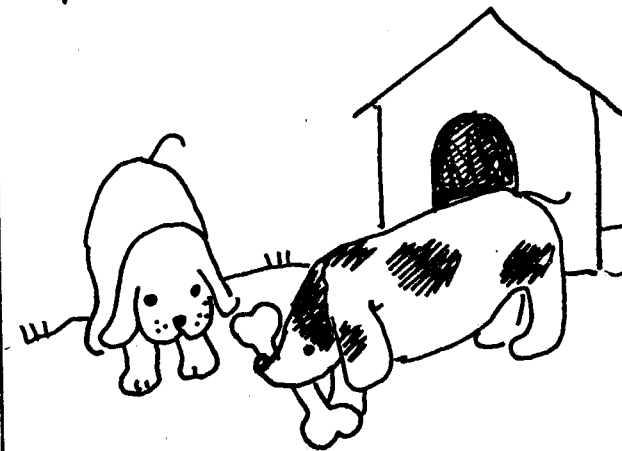
1



2

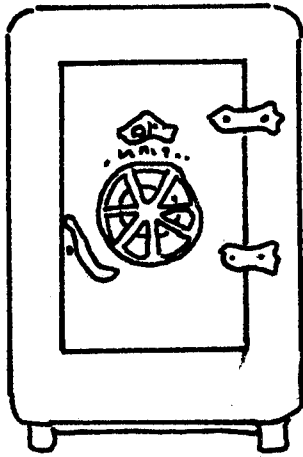


3

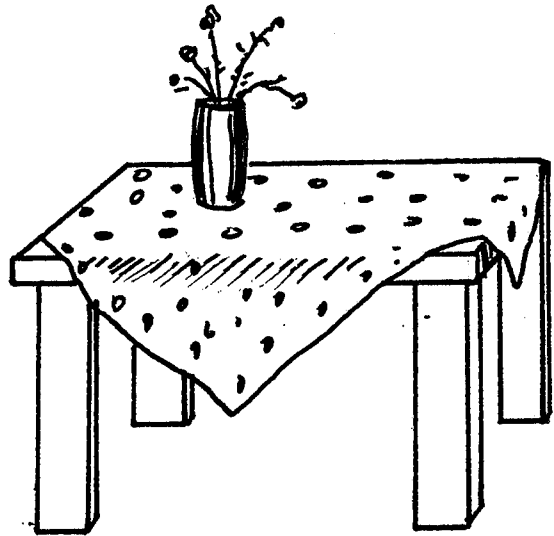


4

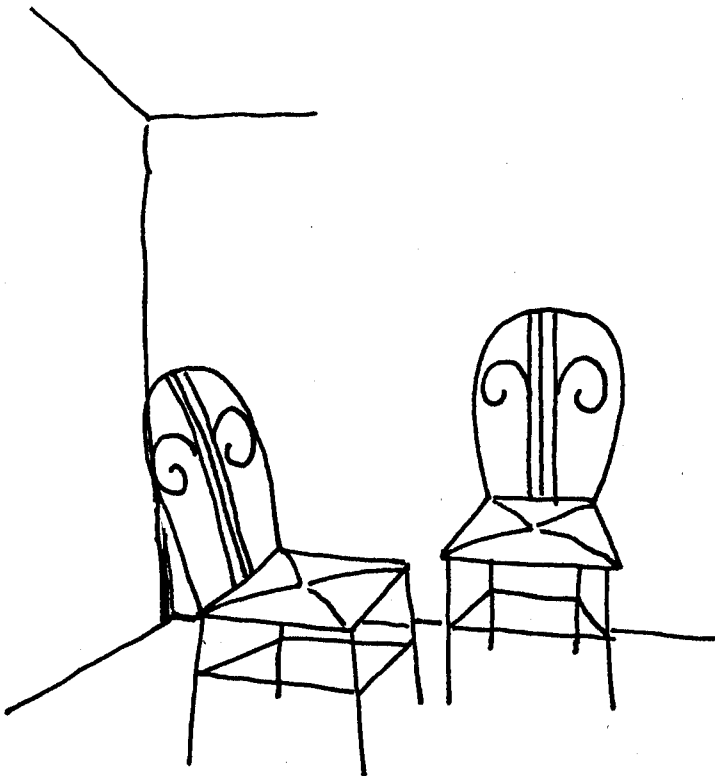
ЕК 5-девам



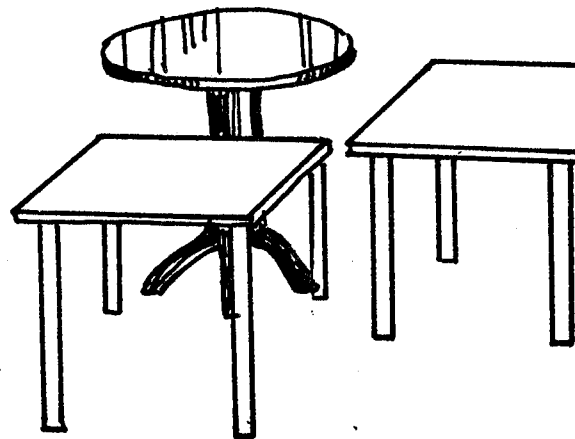
1



2



3

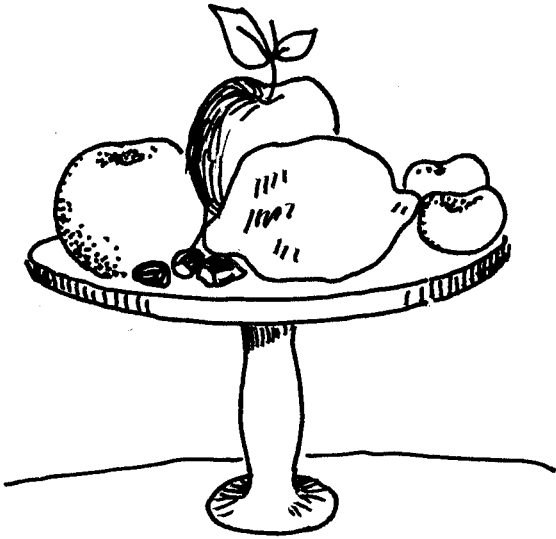


4

EK 5-devam



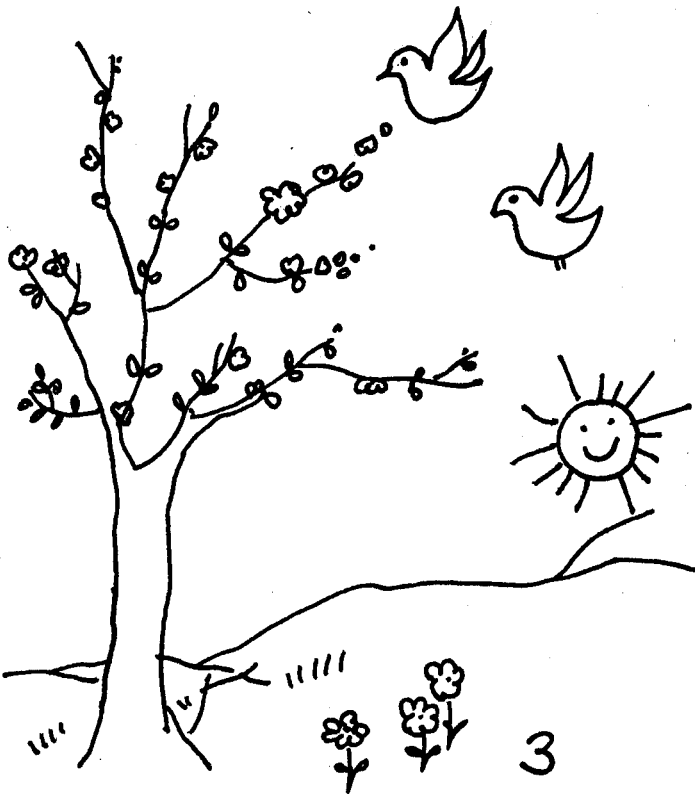
EK 5-devam



1



2

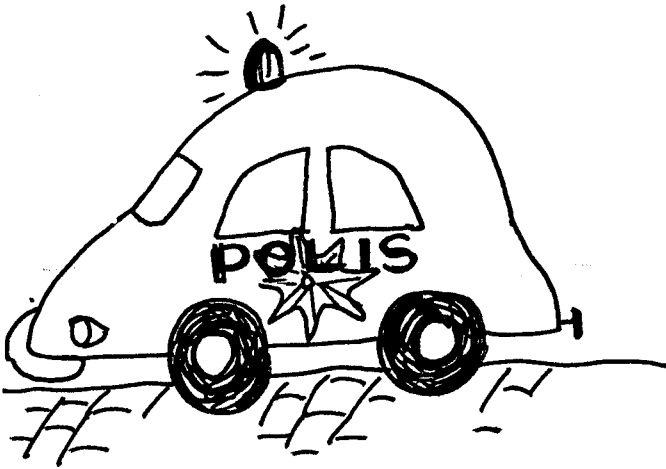


3

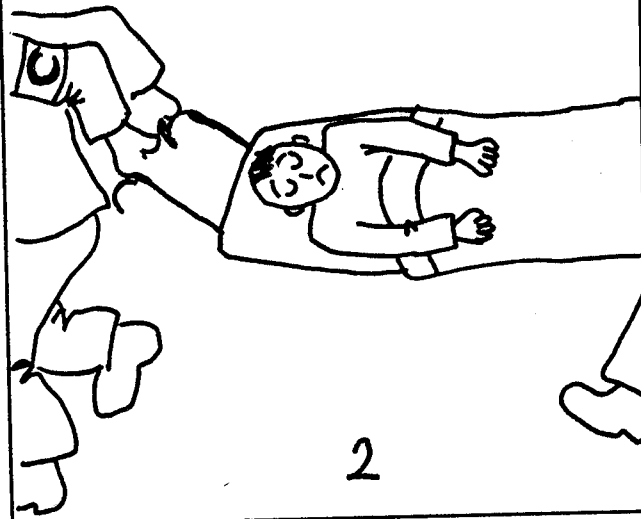


4

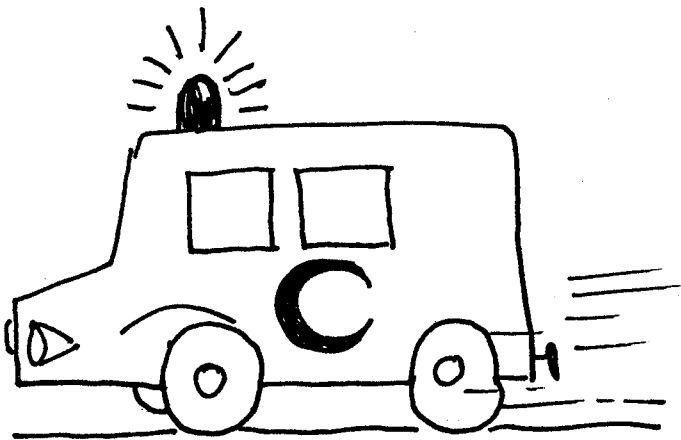
EK 5-devam



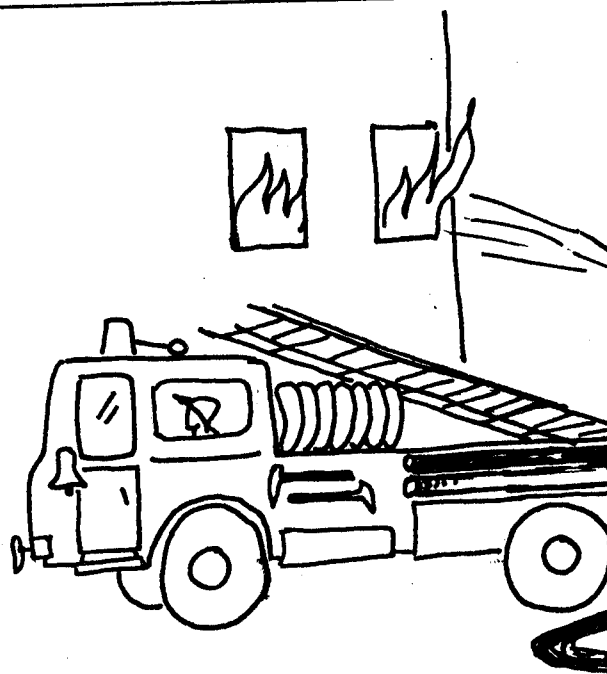
1



2

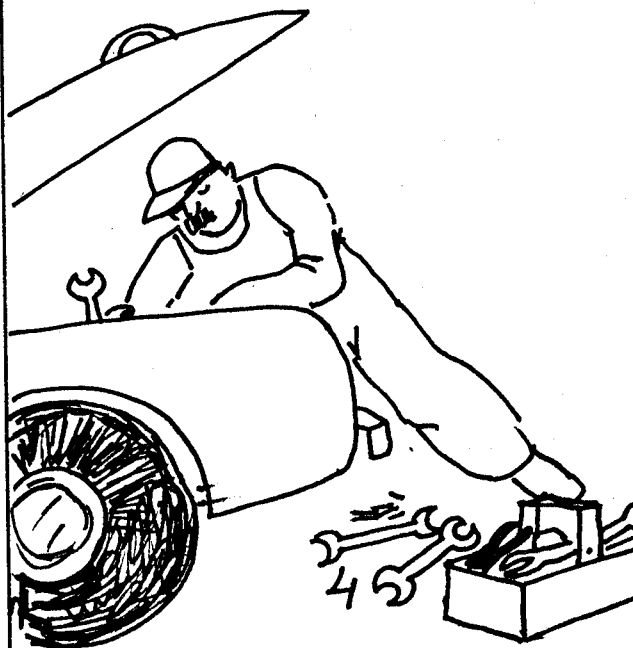


3

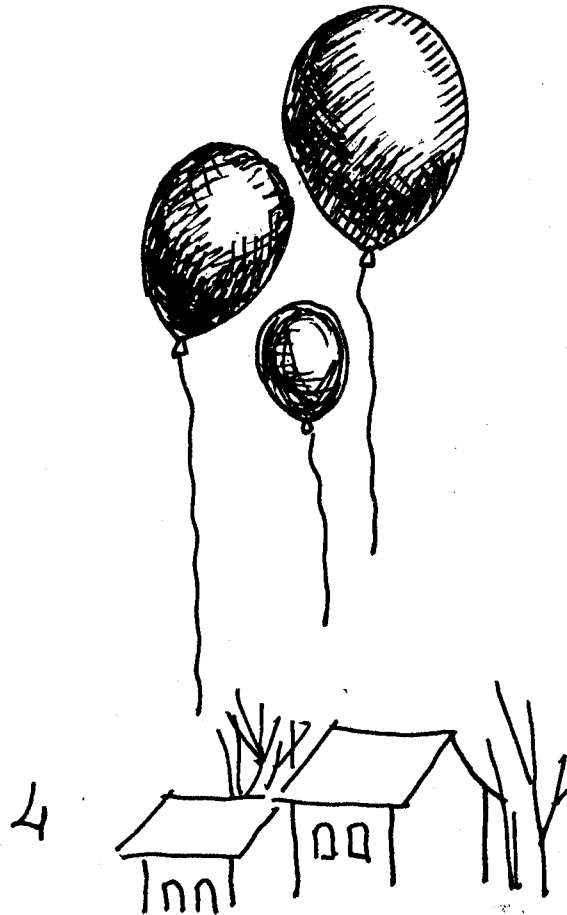
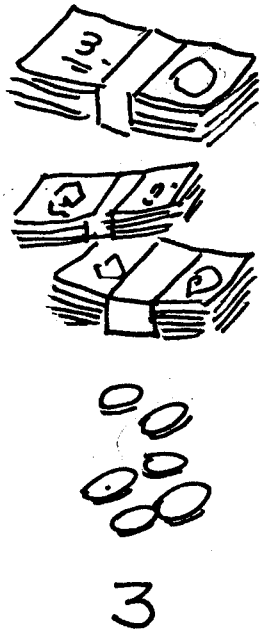
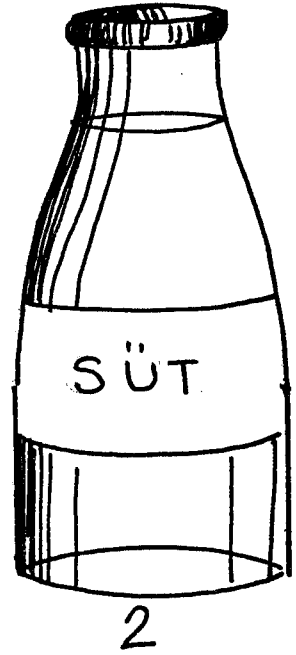
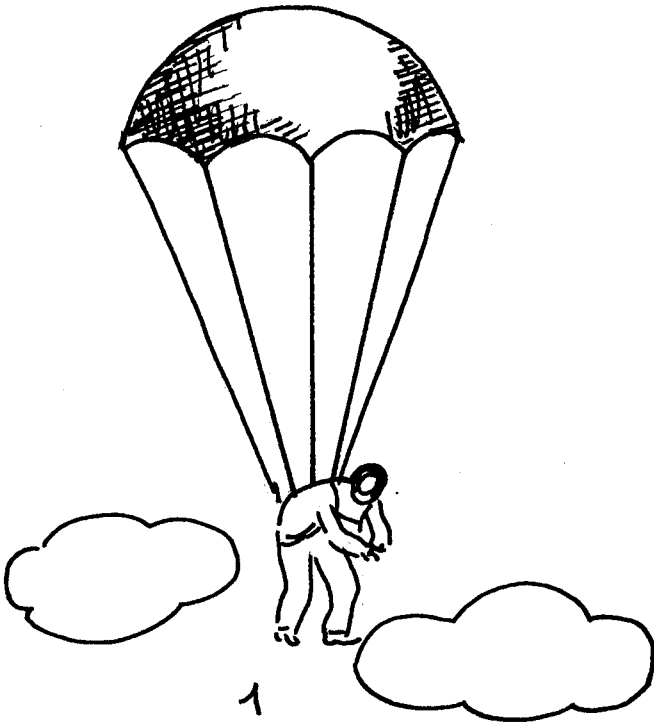


4

EK 5-devam



EK 5-devam



Ek 5-devam



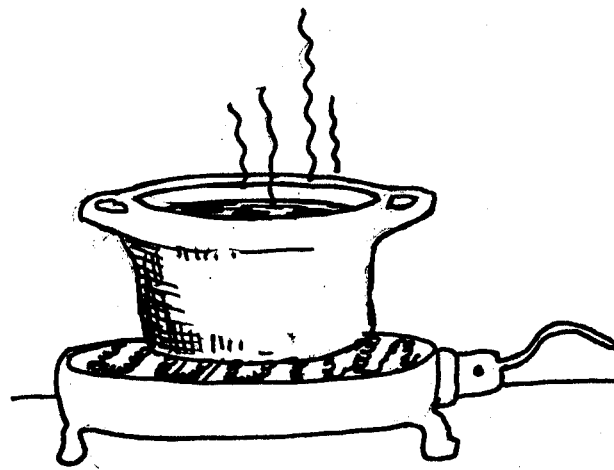
1



2

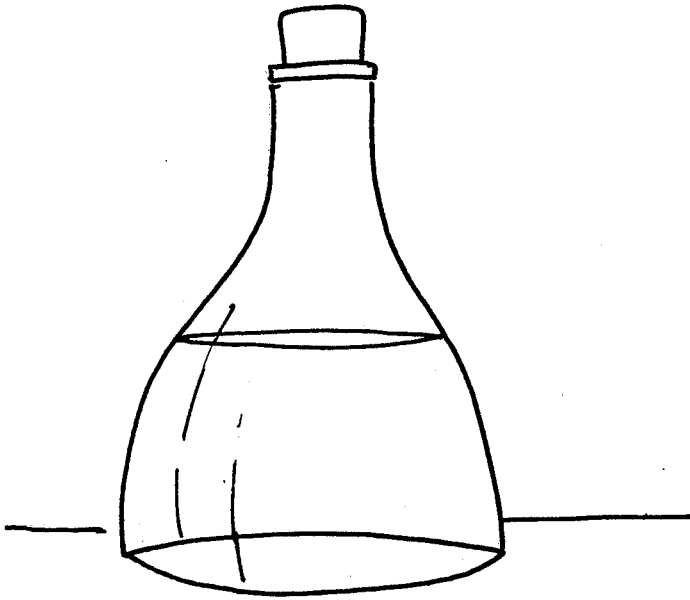


3

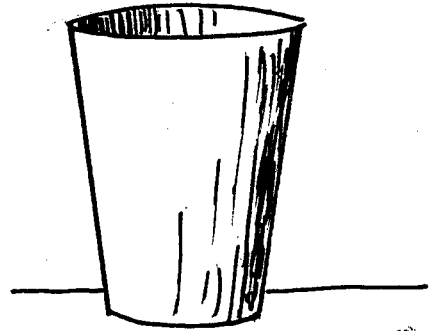


4

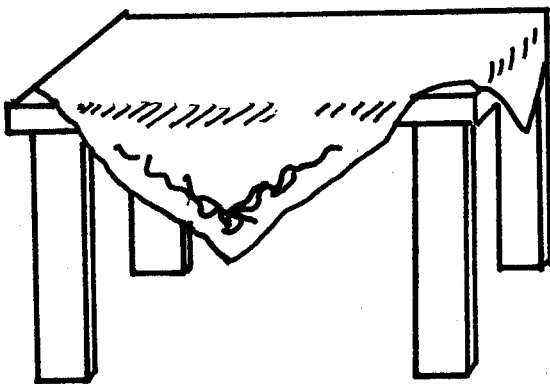
EK 5-devam



1



2

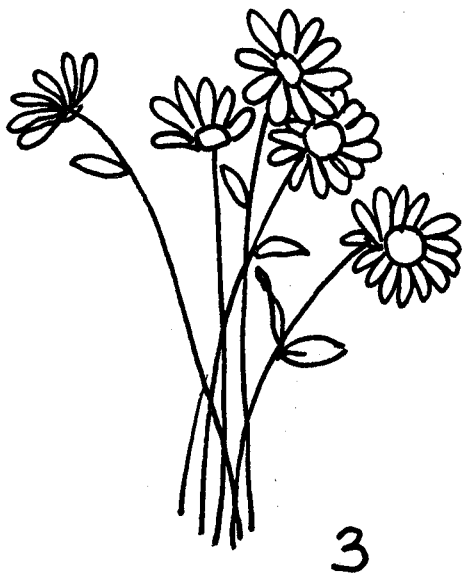
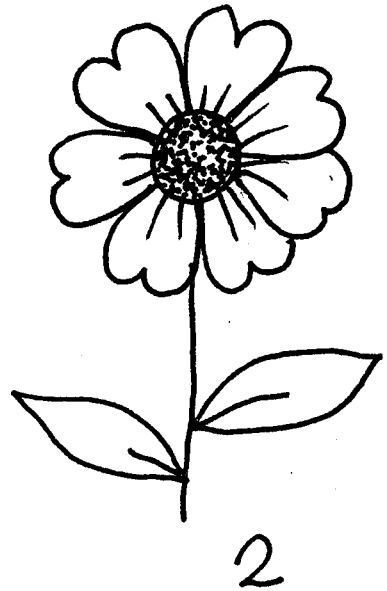
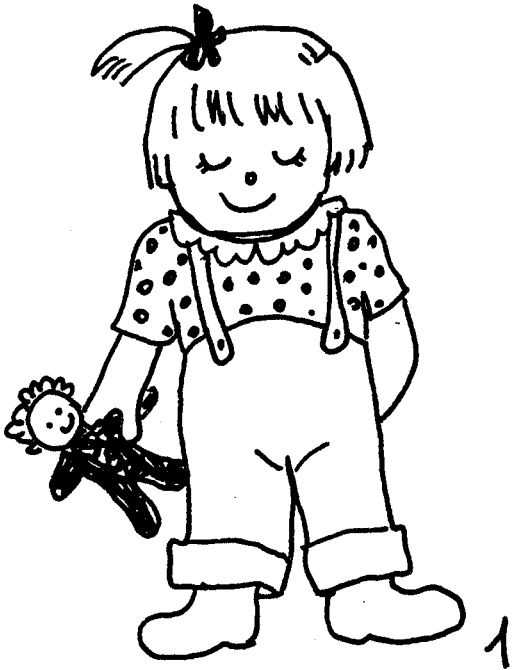


3



4

EX 5-devam



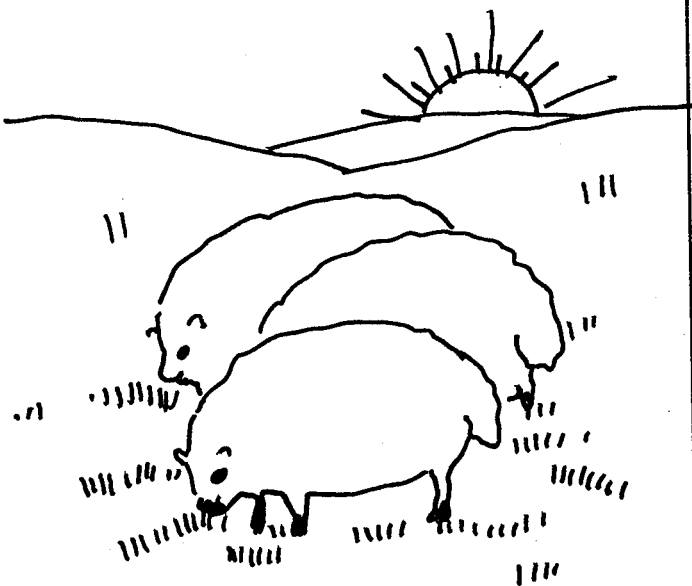
EK 5-devam



1



2

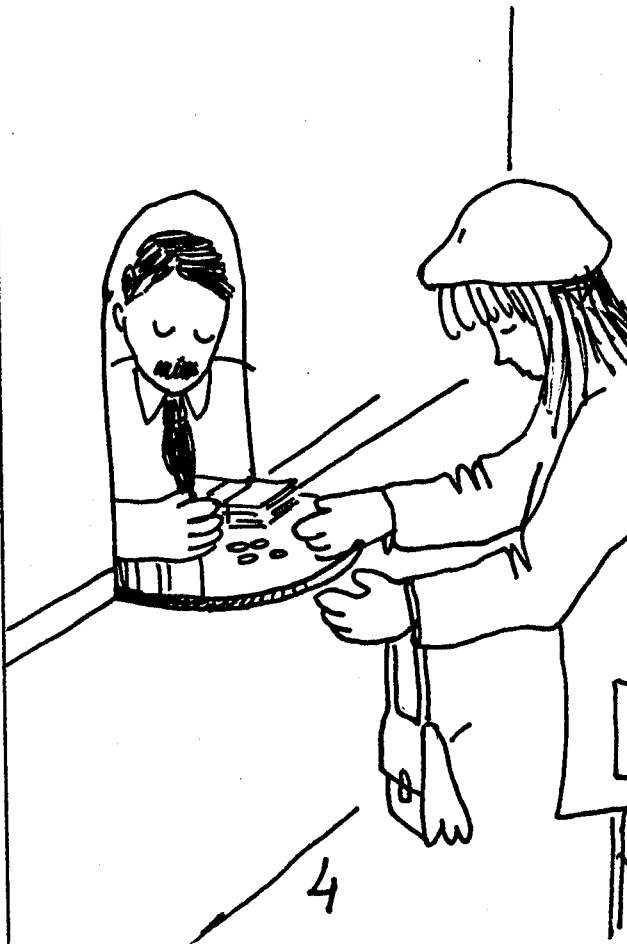
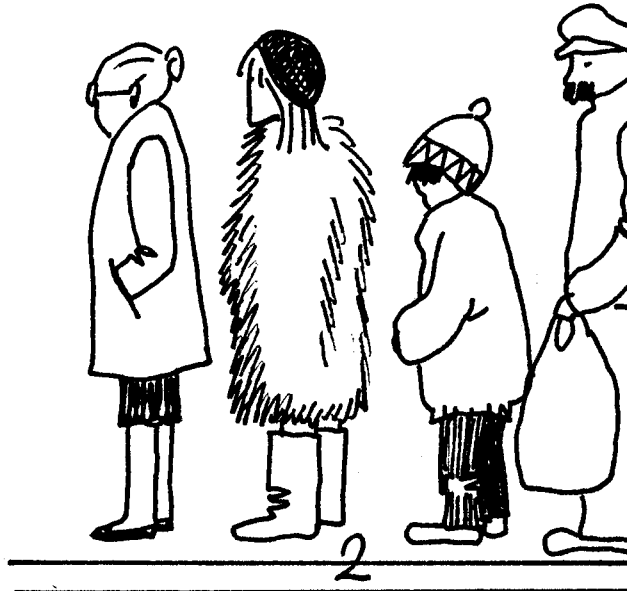
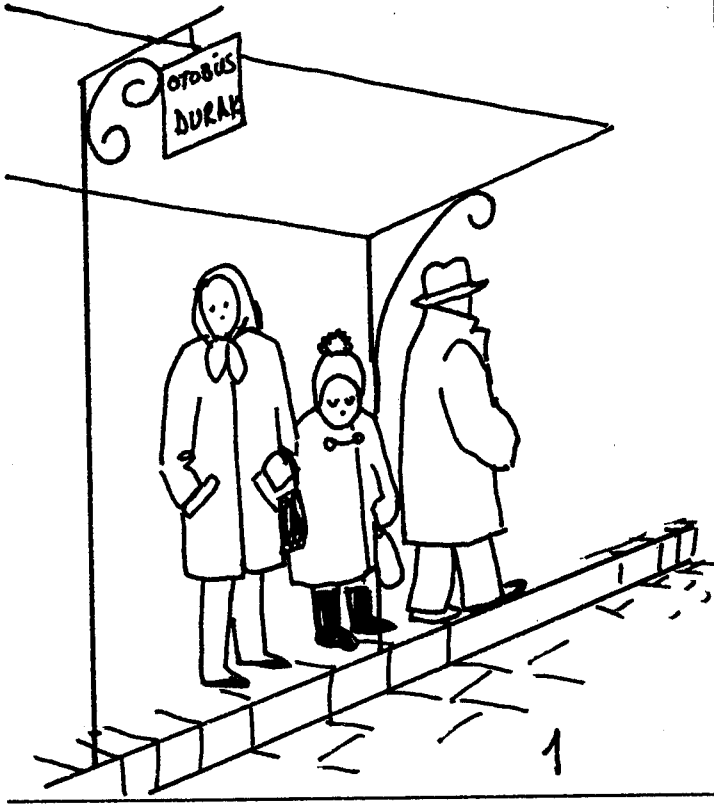


3

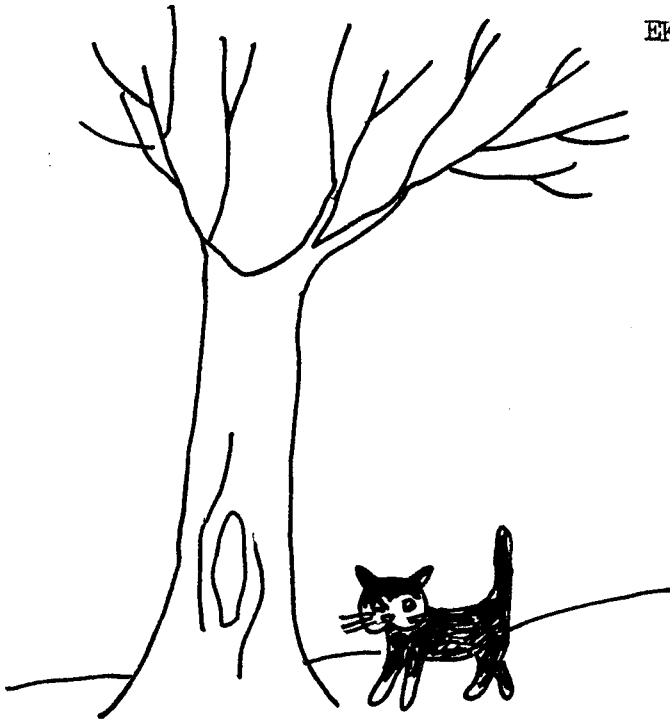


4

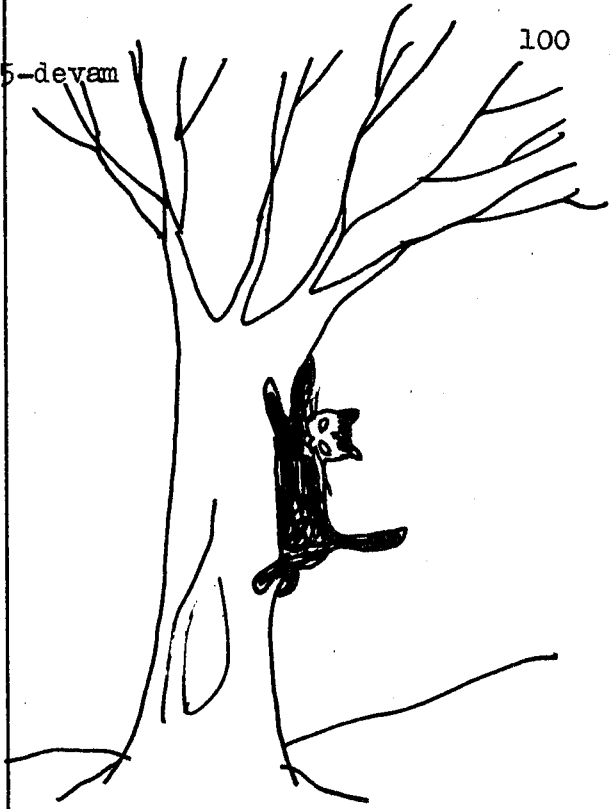
EK 5-devam



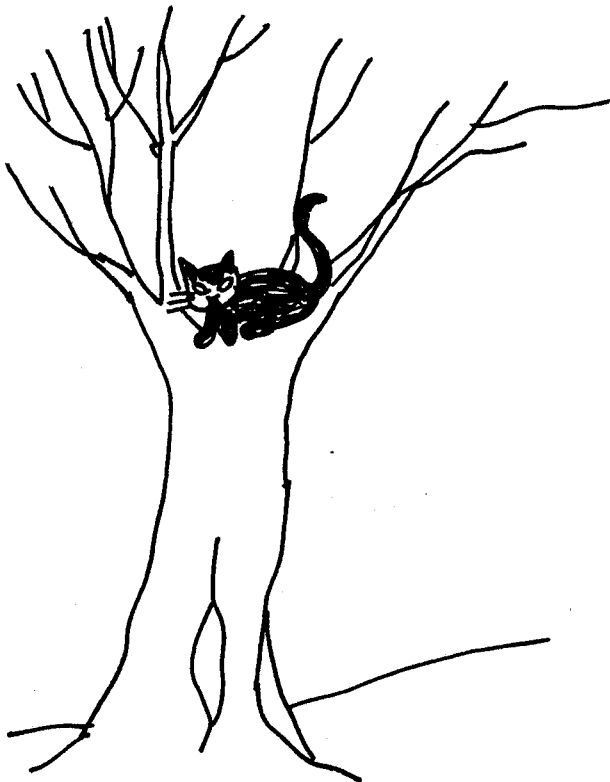
EK 5-devam



1



2



3



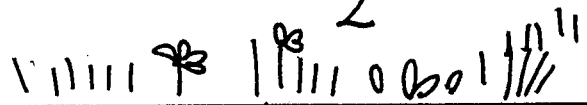
4



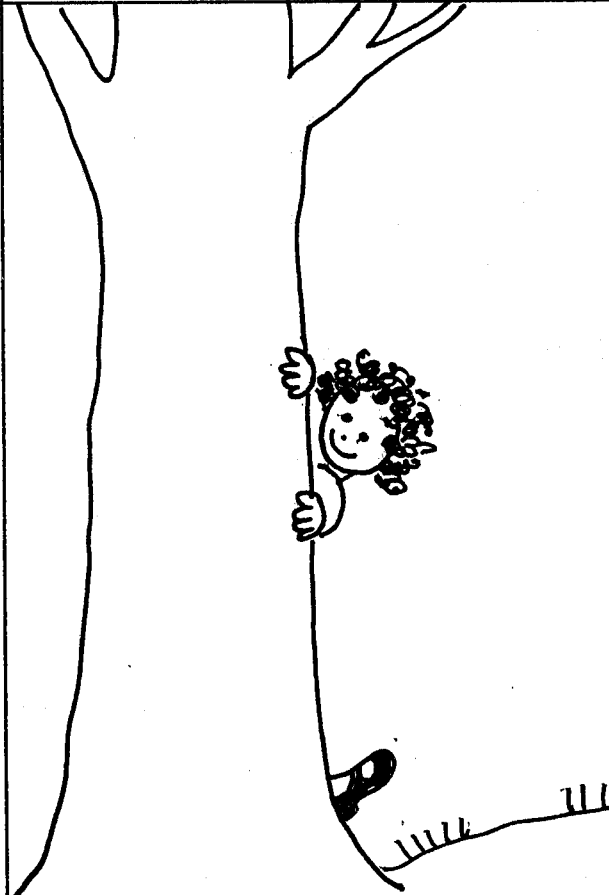
1



2



3



4

EK 5-devam



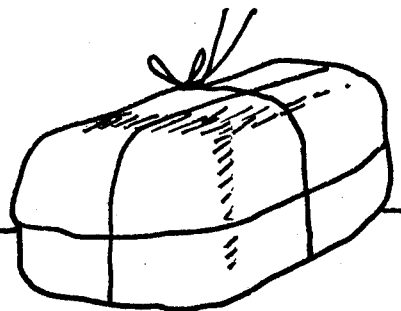
1



2

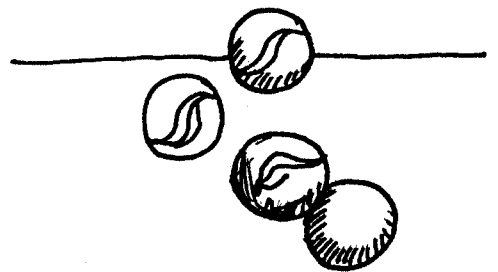
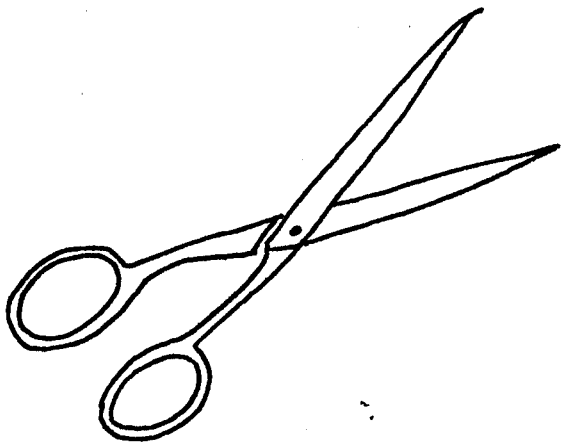
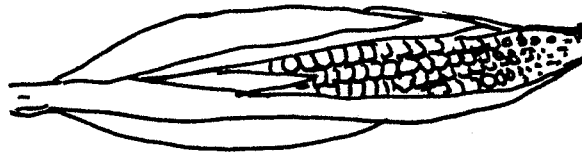
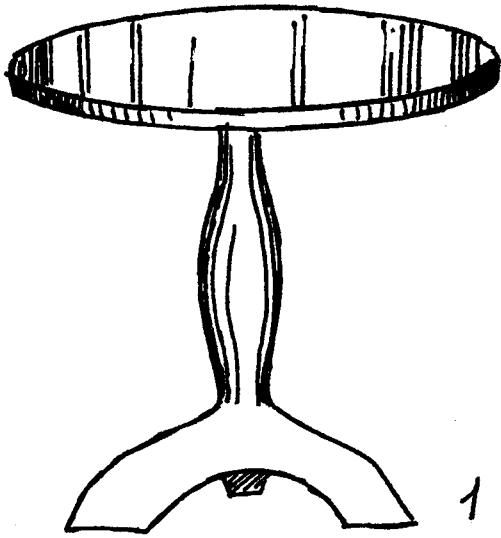


3



4

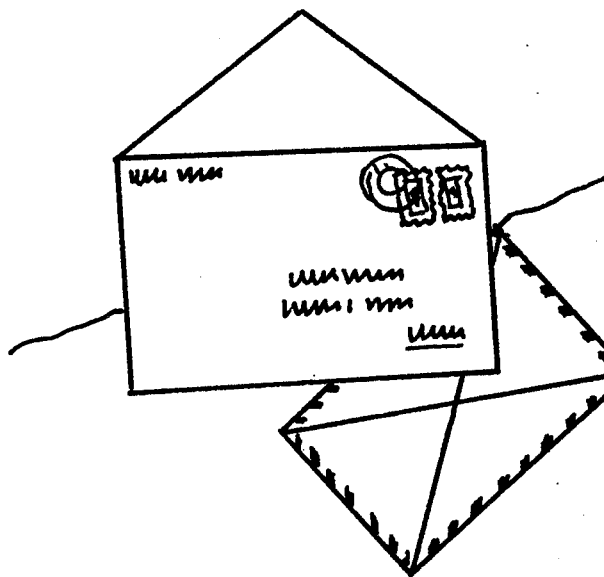
ЕК 5-девам



EK 5-devam



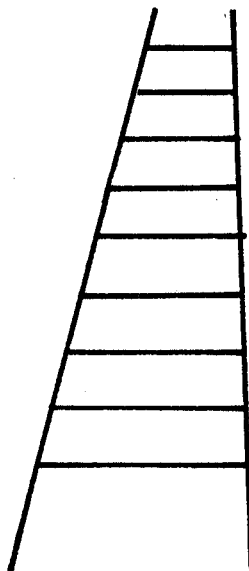
1



2

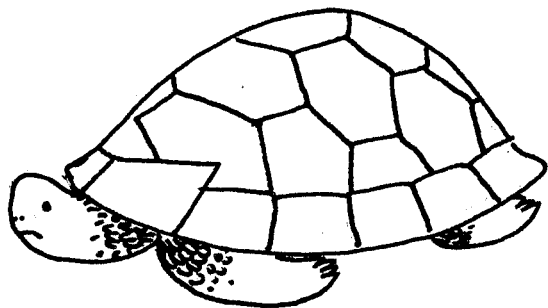


3



4

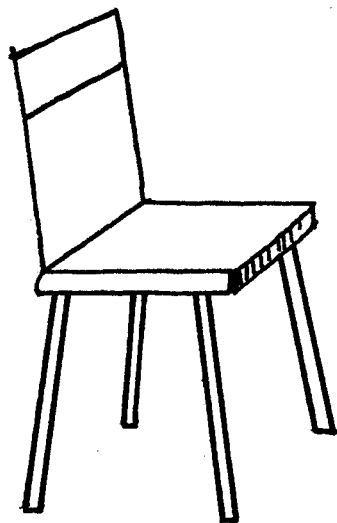
EK 5-devam



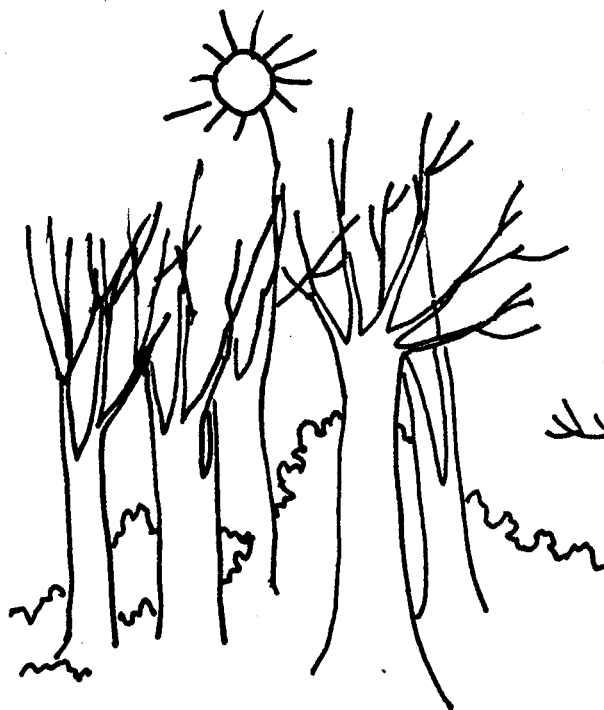
1



2

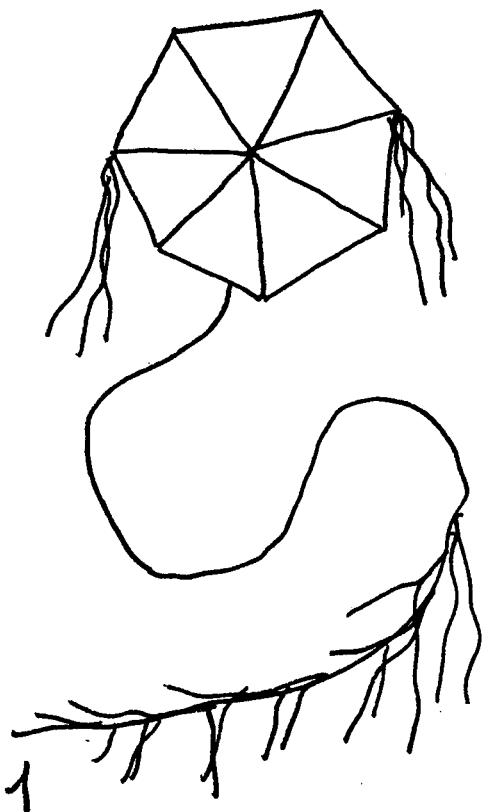


3

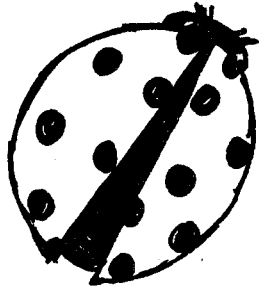


4

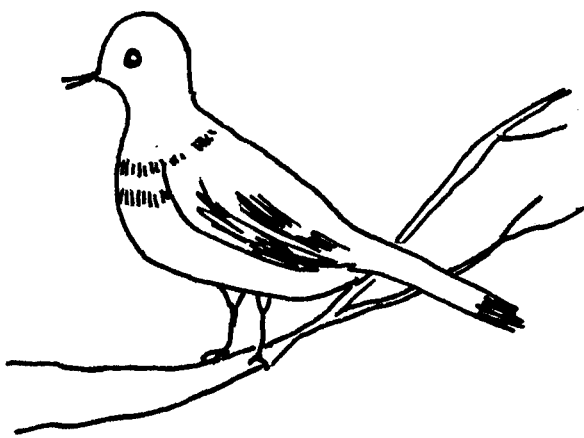
EK 5-devam



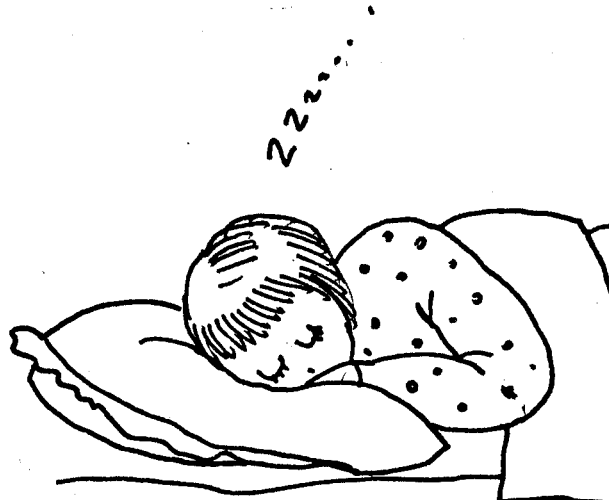
1



2

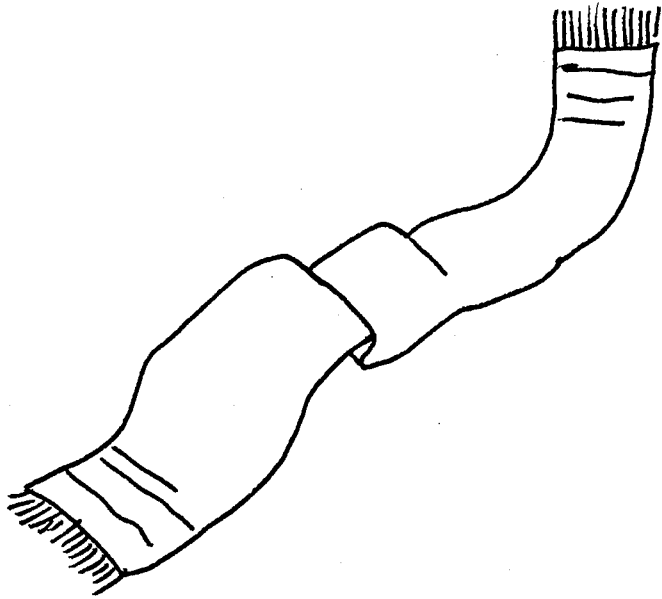


3

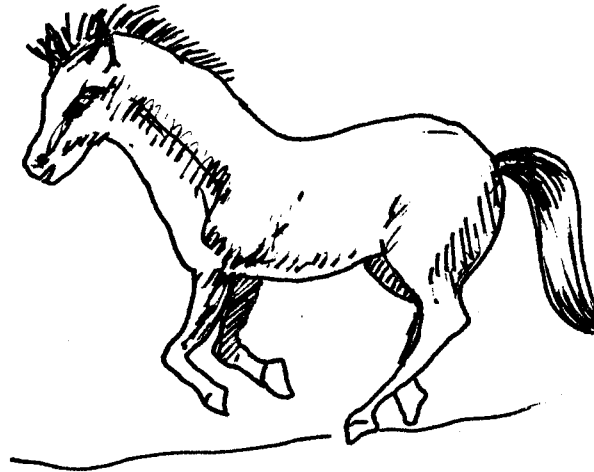


4

EK 5-devam



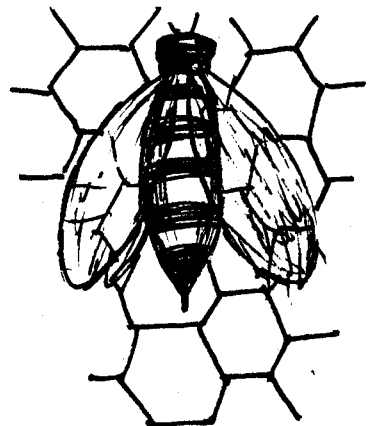
1



2

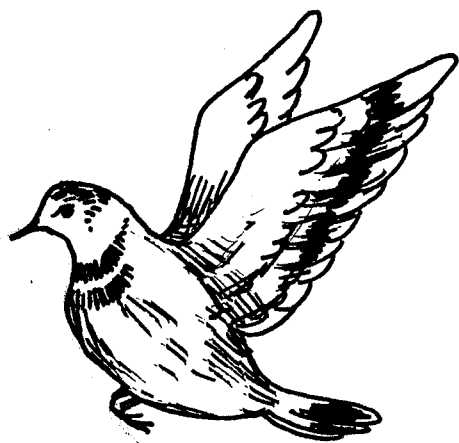


3

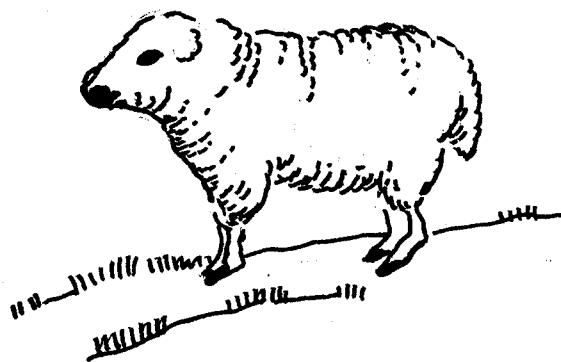


4

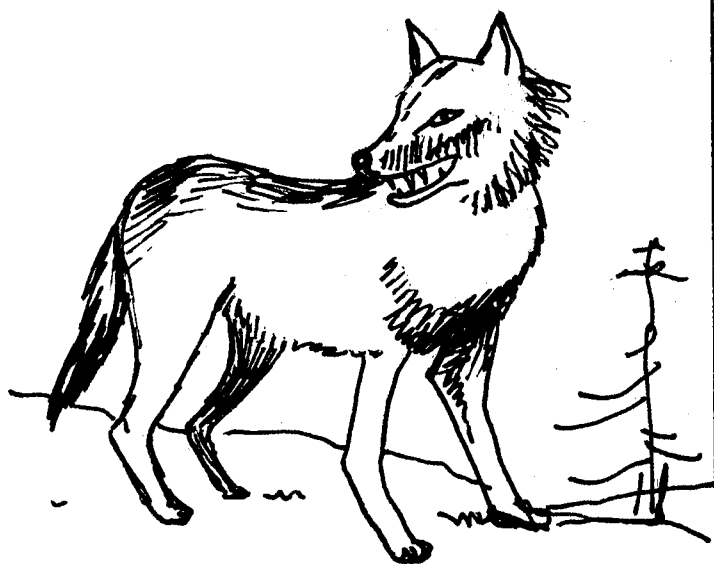
EK 5-devam



1



2



3



4

EK 5-devam

BÖLÜM 3. CÜMLE-RESİME EŞLEME BÖLÜMÜNDEKİ CÜMLELER

1. Oğuz kitap okuyor.
2. Ayşe ip atlıyor.
3. Top çantanın yanında.
4. Bahçede çiçekler var.
5. Kızlar yüzüyor.
6. Kedi masanın altında
7. Alinin balonları var.
8. Bebek uyuyor.
9. Tren gidiyor.
10. Serkan oyuncakları ile oynuyor.
11. Arzu ağaca çıkıyor.
12. Çocuk televizyon seyrediyor.
13. Yavuz bisiklete biniyor.
14. Ağaçta elmalar var.
15. Köprünün altından otobüs geçiyor.
16. Bardaklardan biri kırık.
17. Kedinin sütü şişede.
18. Oğuzun saati düştü.
19. Aynur yatağını düzeltti.
20. Kızlar dondurma alıyor.
21. Murat balık tutuyor.
22. Cem'in tavşanı var.
23. Çocuklar top oynuyor.
24. Ahmet babası ile kahvaltı yapıyor.
25. Zeynep bahçede

KİTAPÇI

EK 5- devam



1



2

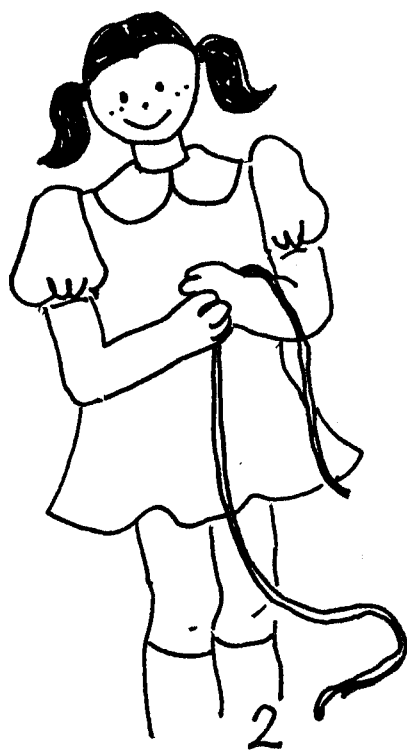


3



4

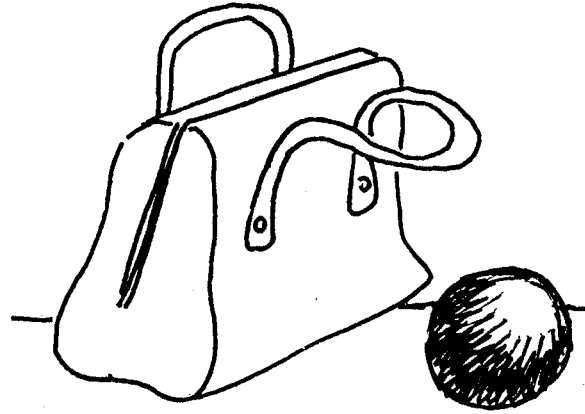
EK 5 - devam



EK 5-devam



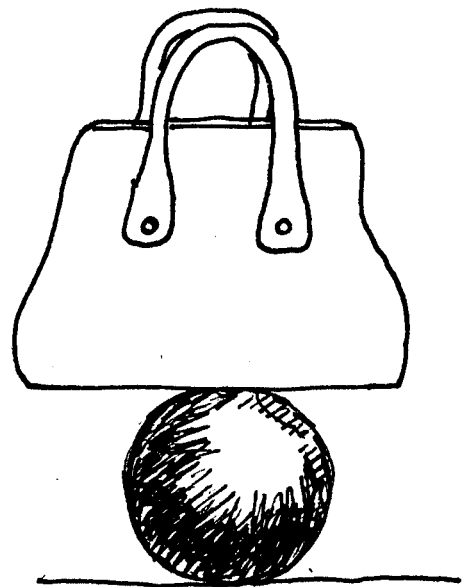
1



2

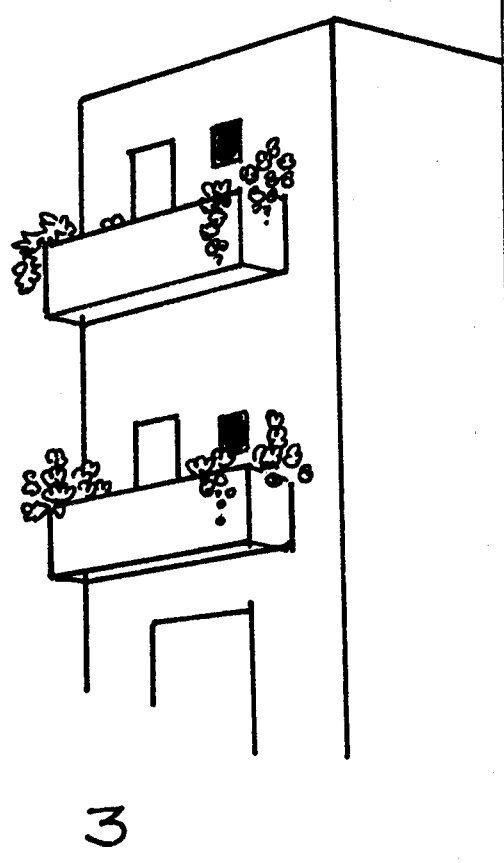
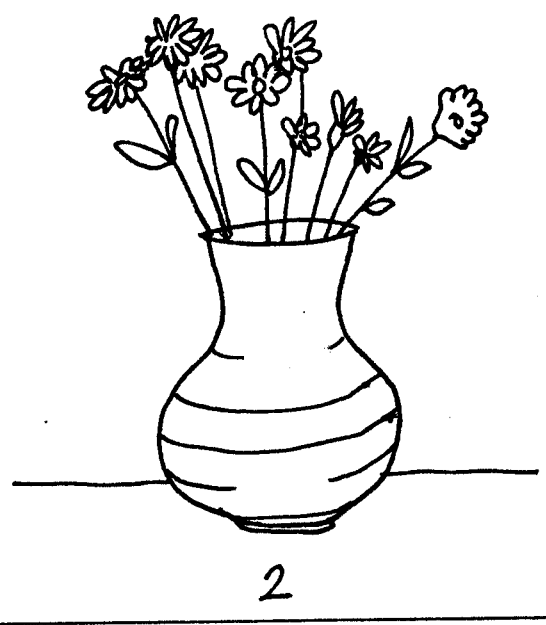
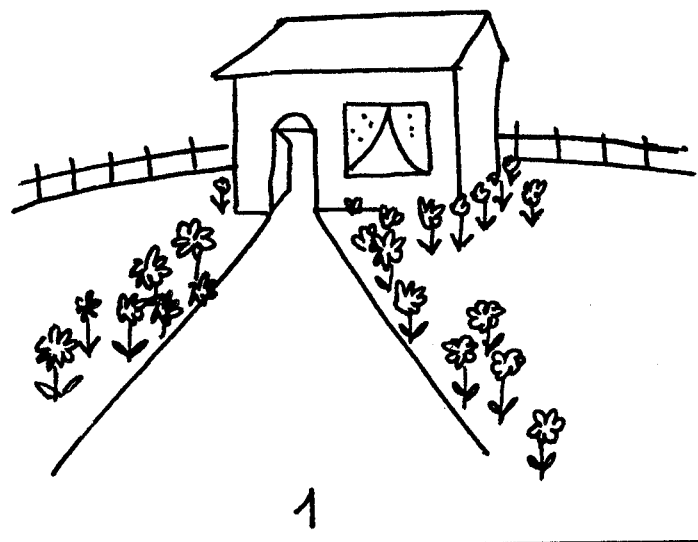


3

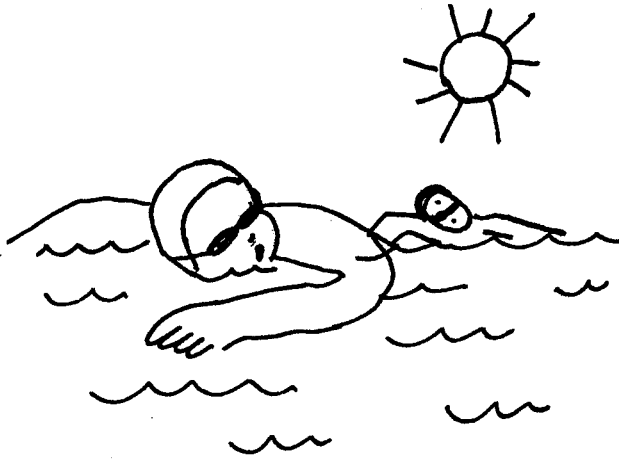


4

EK 5-devam



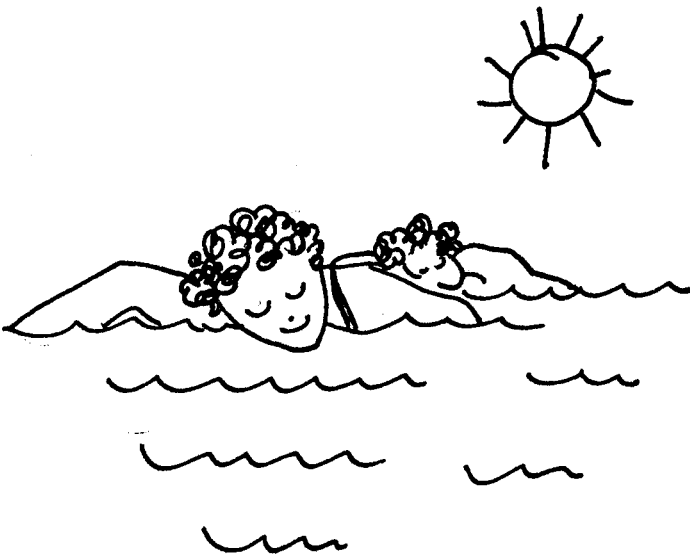
EK 5-devam



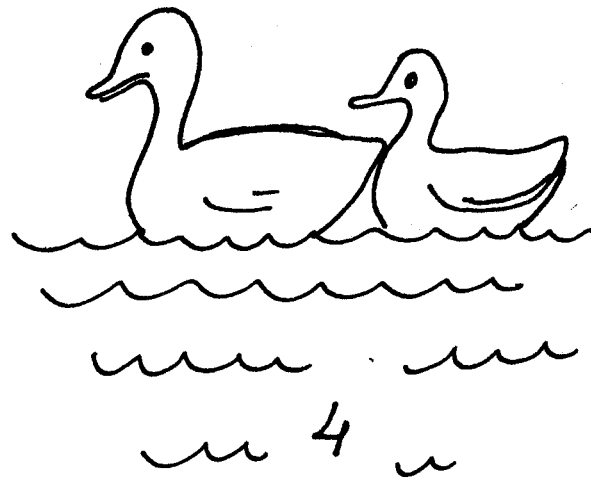
1



2

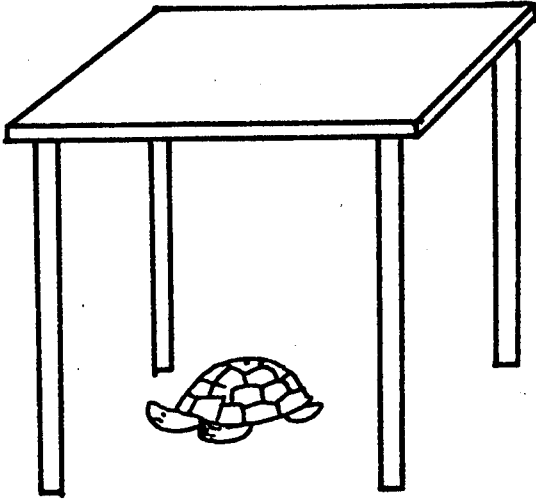


3

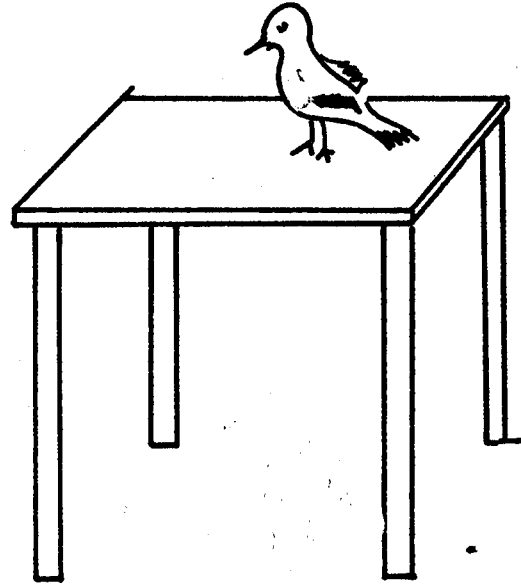


4

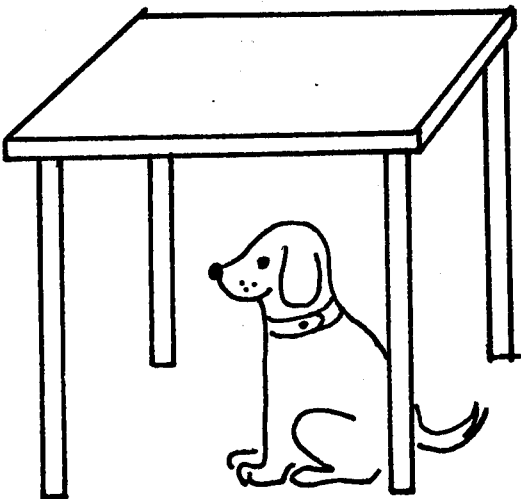
EK 5-devam



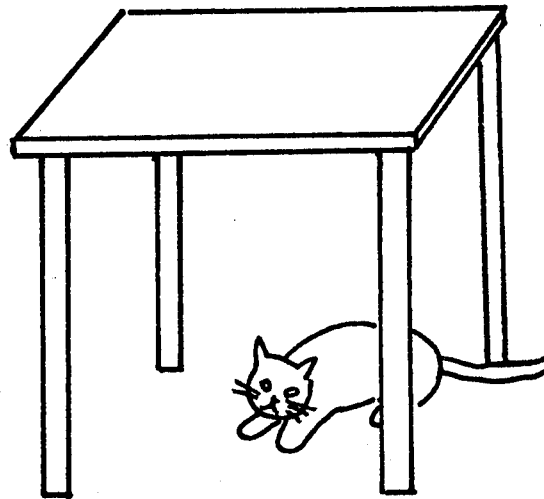
1



2



3



4

EK 5 devam



1



2

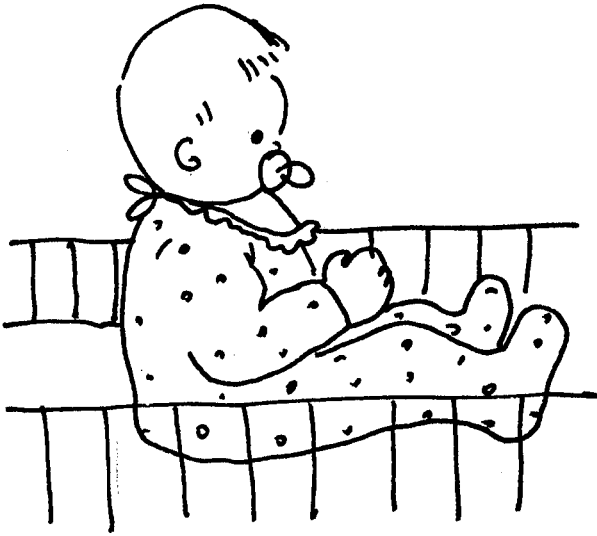


3

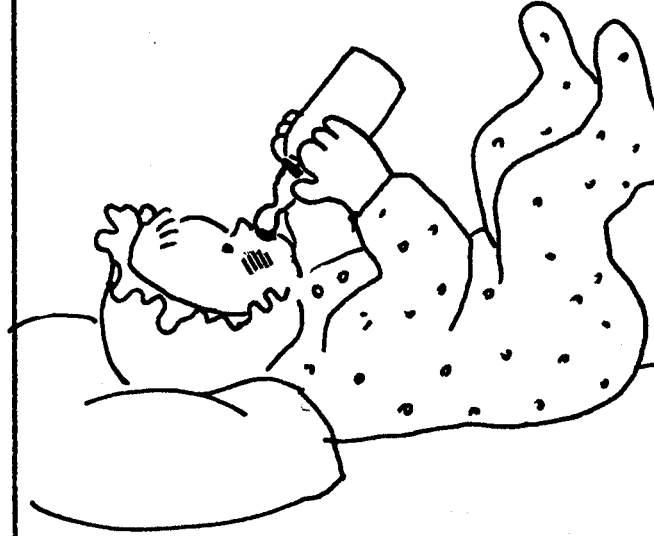


4

EK 5 devam



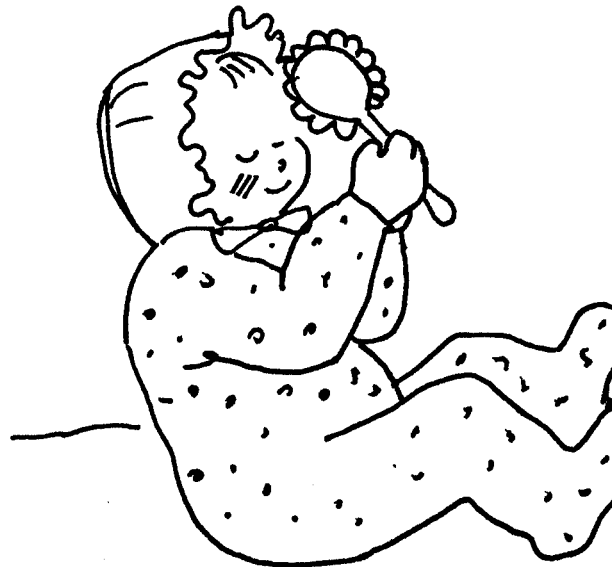
1



2

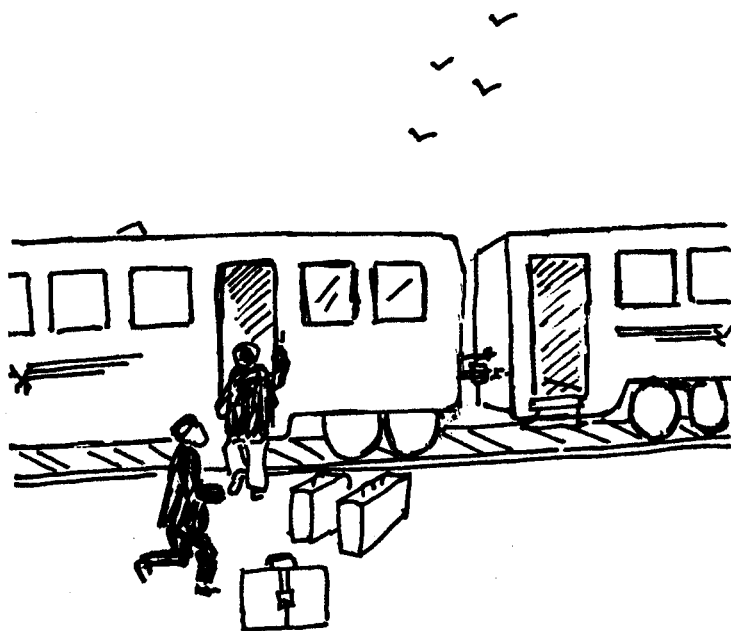


3

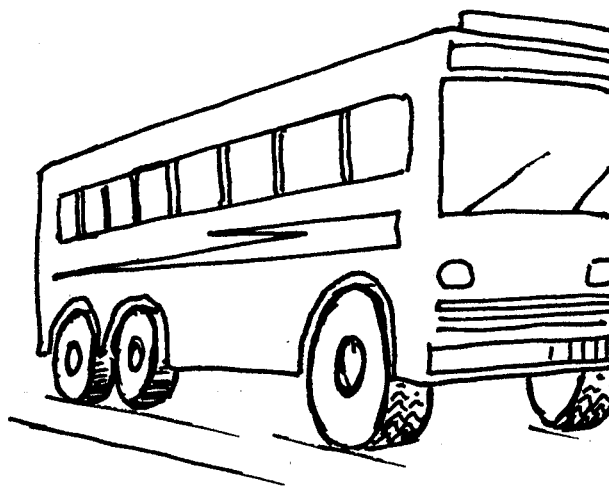


4

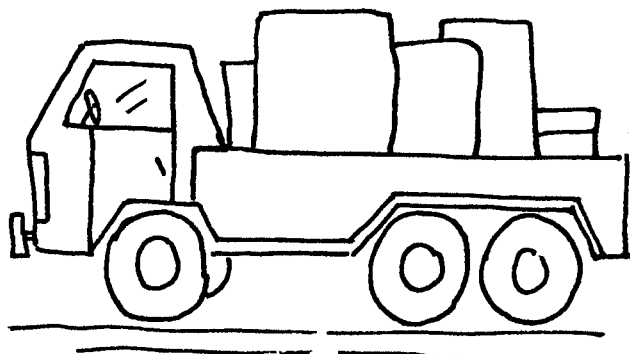
EK 5 devam



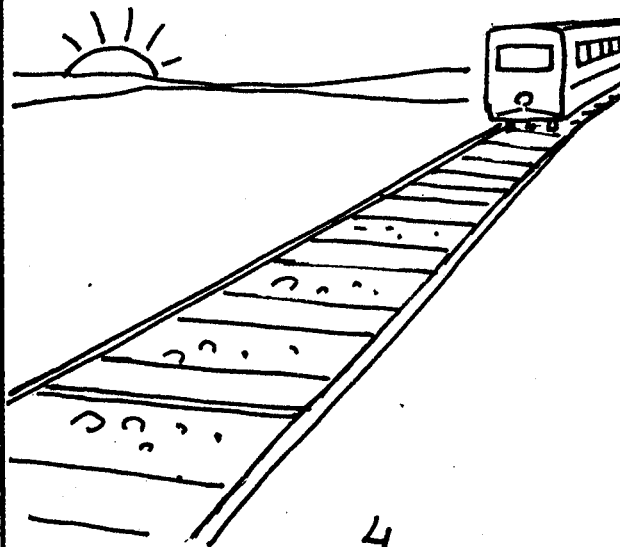
1



2

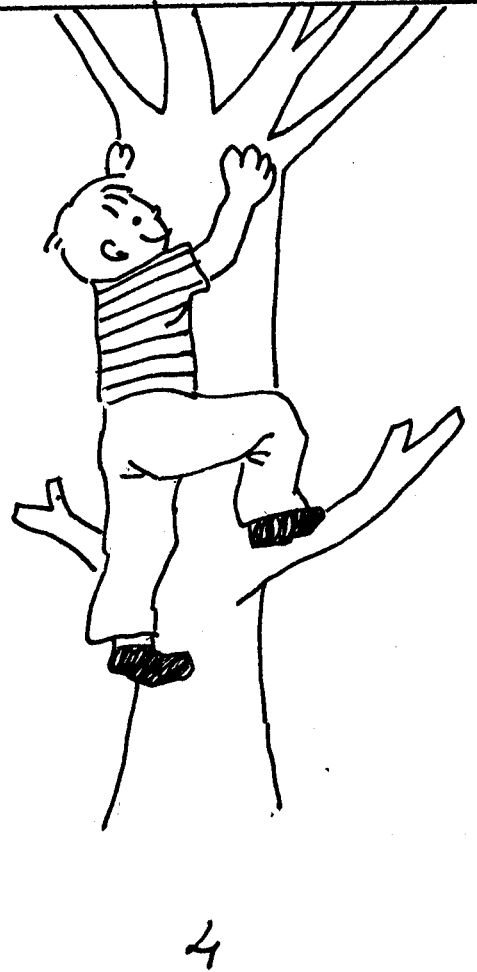
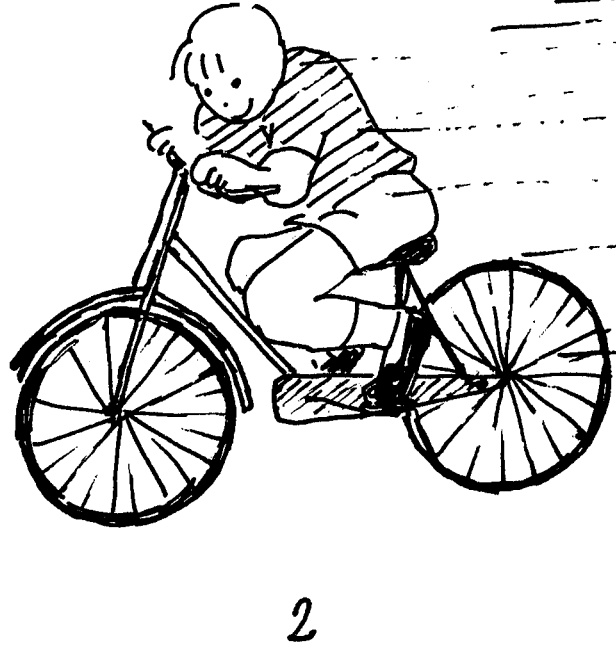


3



4

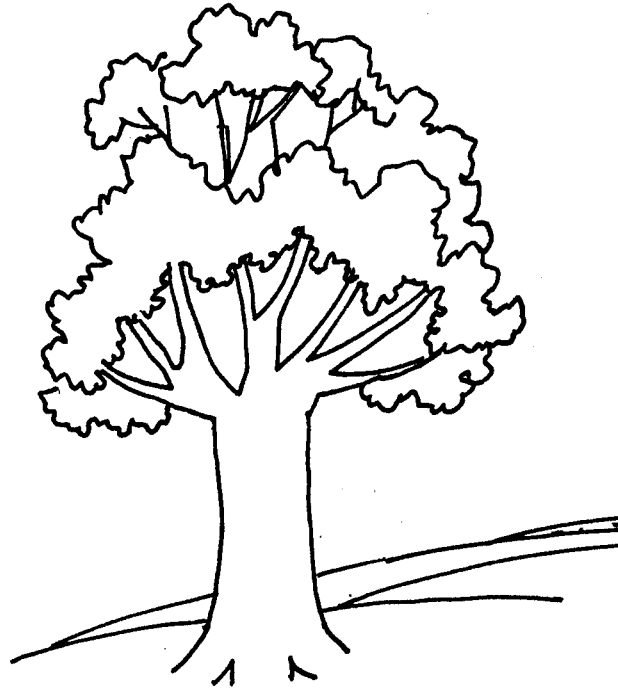
EK 5 devam



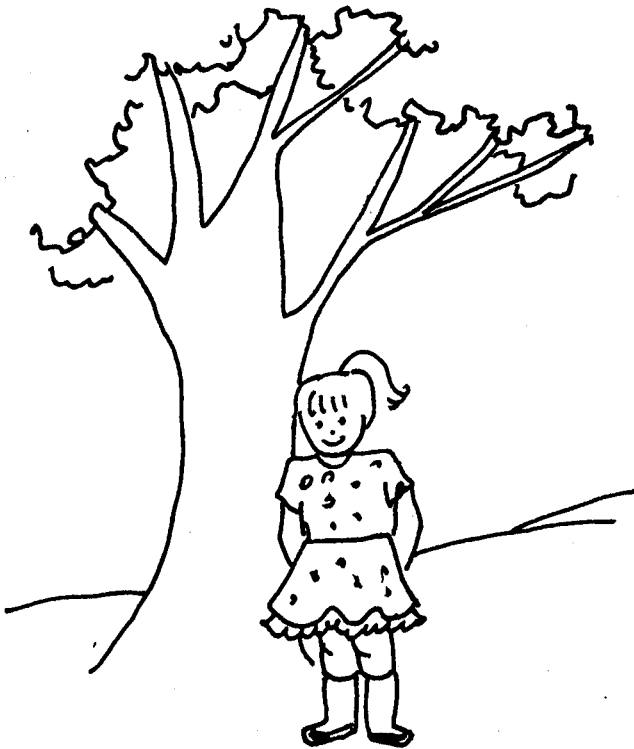
ЕК 5-девам



1



2

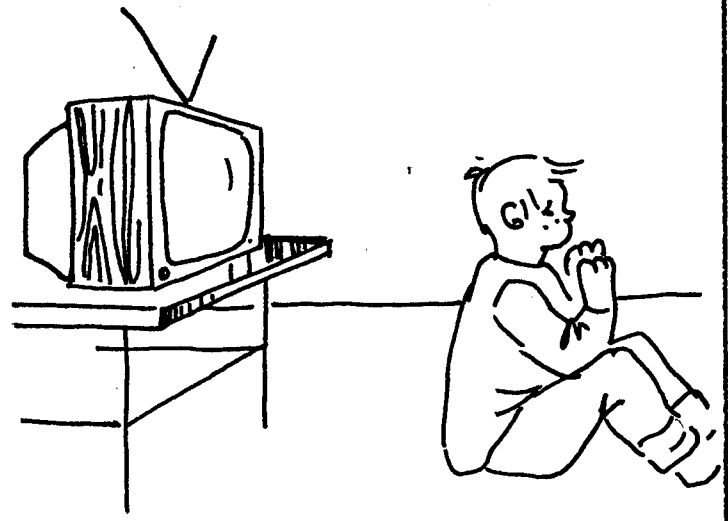


3

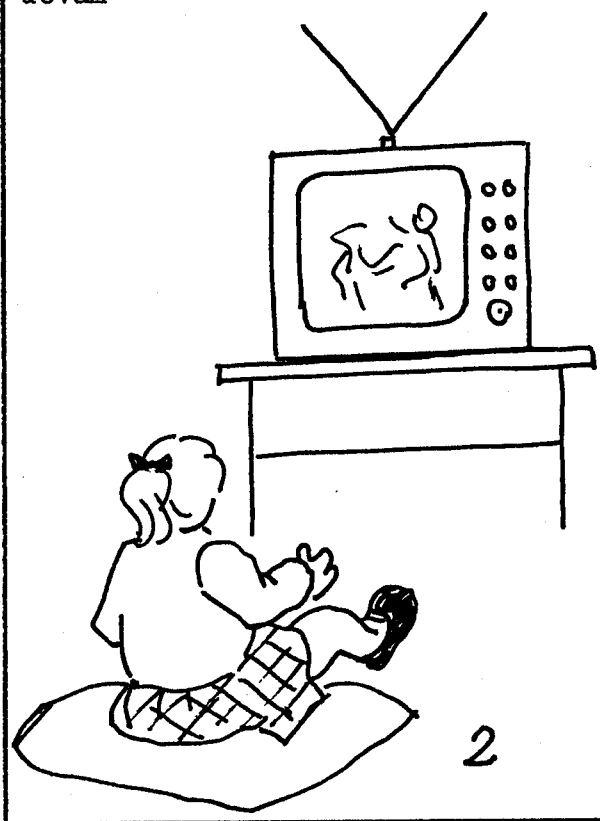


4

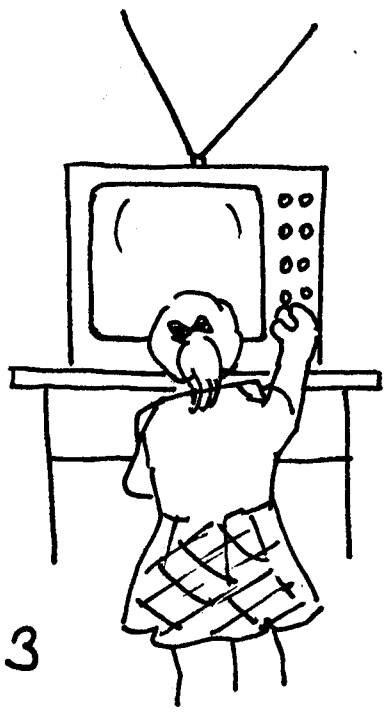
EK 5 devam



3



2



3



4

EK 5-levam



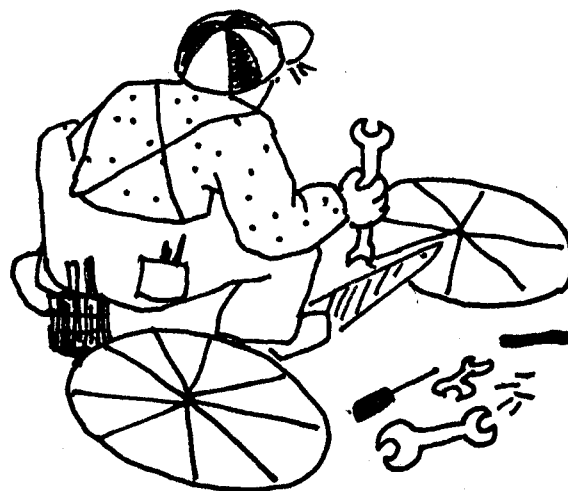
1



2

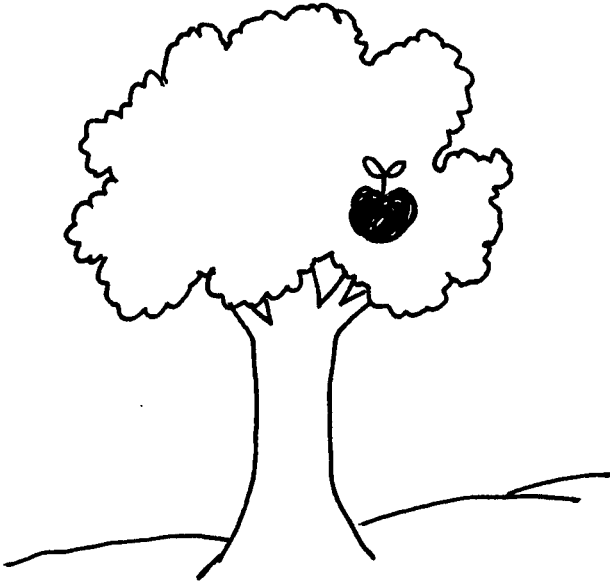


3

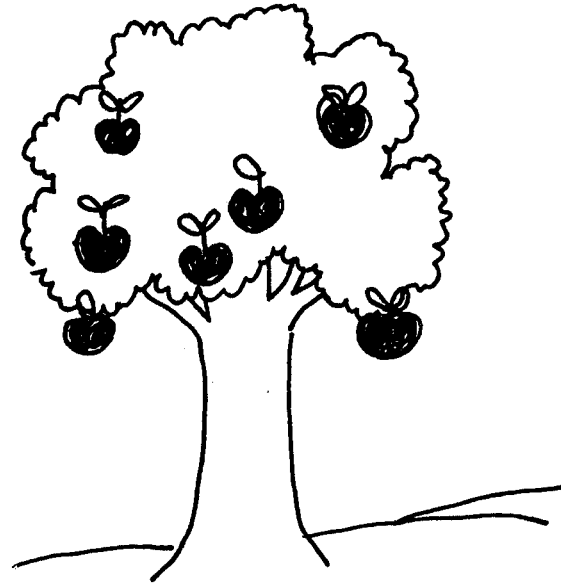


4

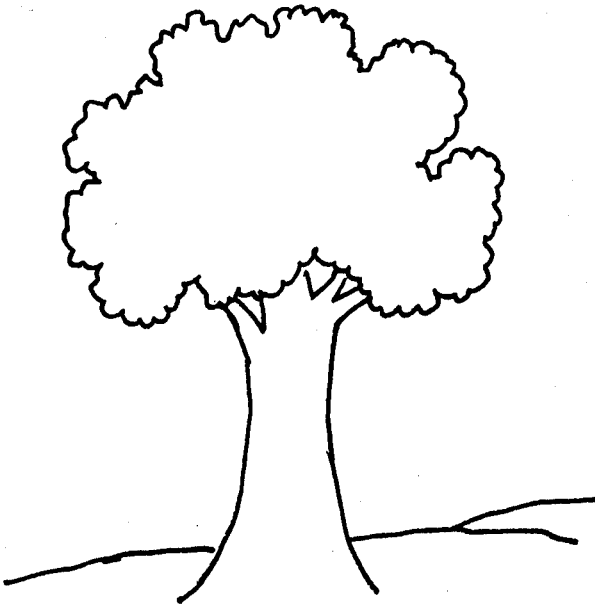
EK 5-devam



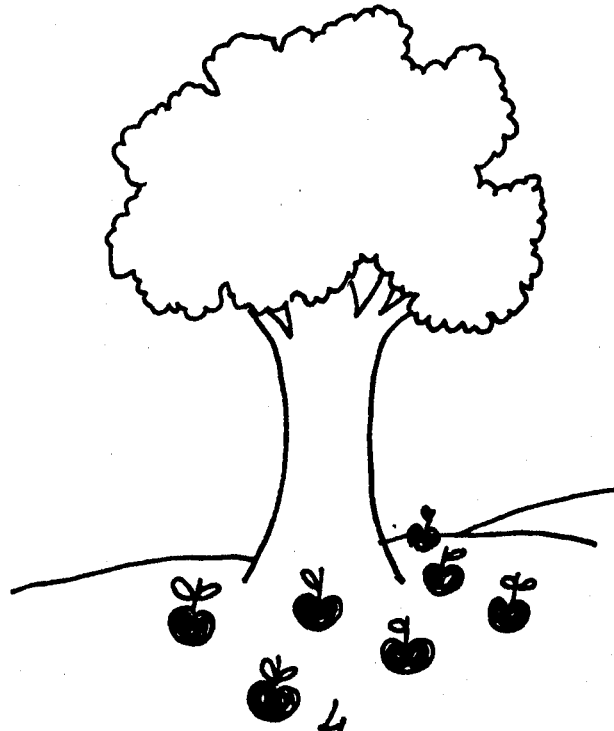
1



2

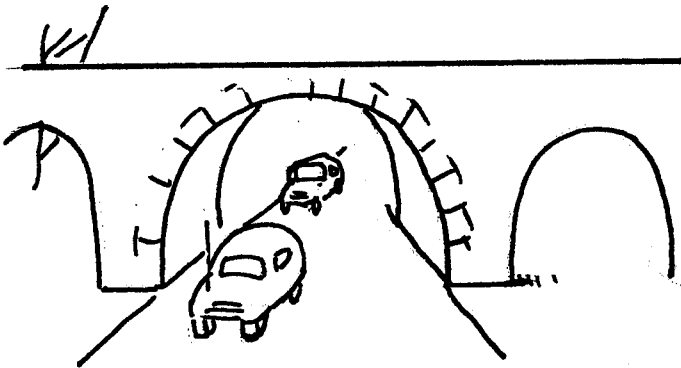


3

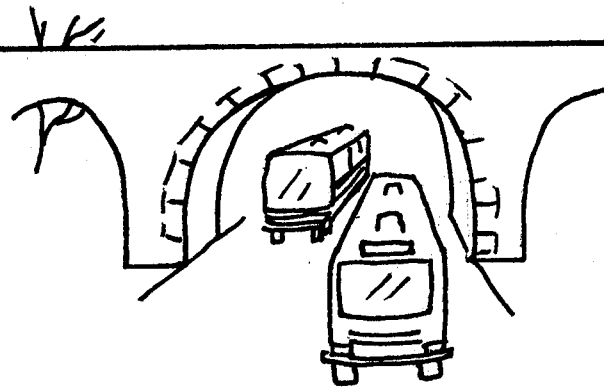


4

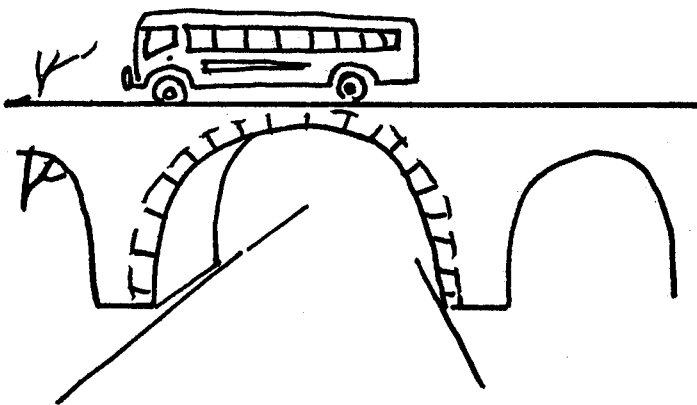
EK 5 devam



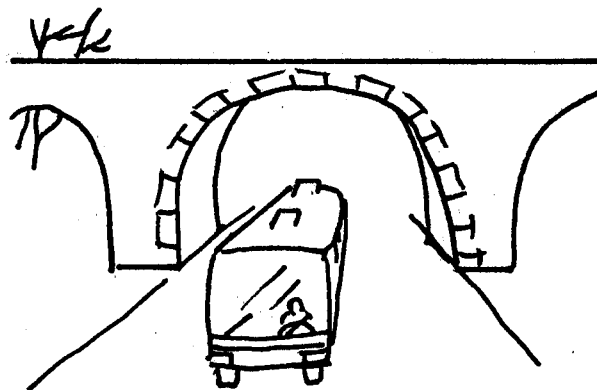
1



2

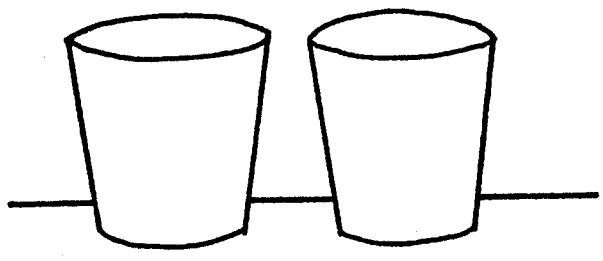


3

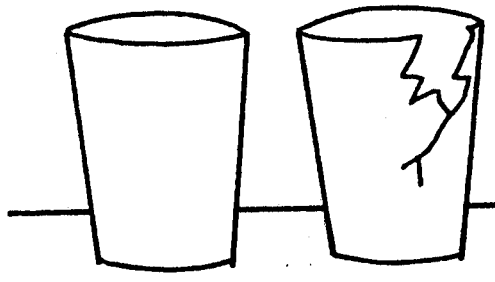


4

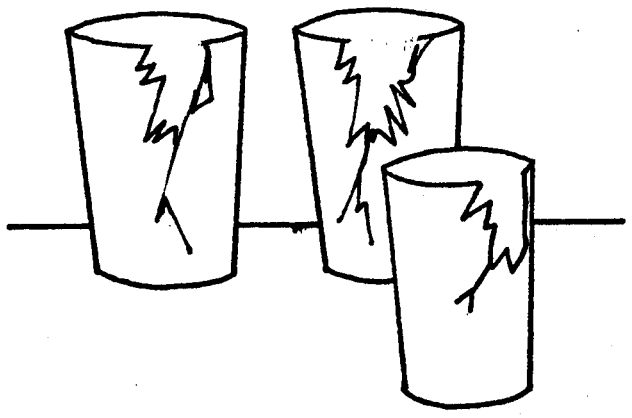
EK 5 devam



1



2

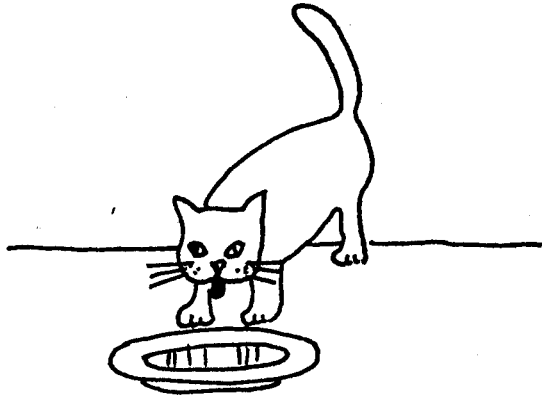


3

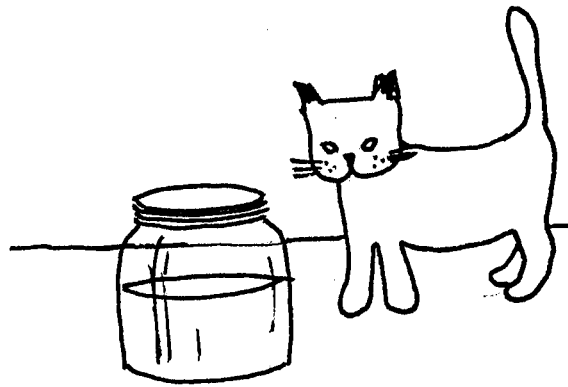


4

EK 5 devam



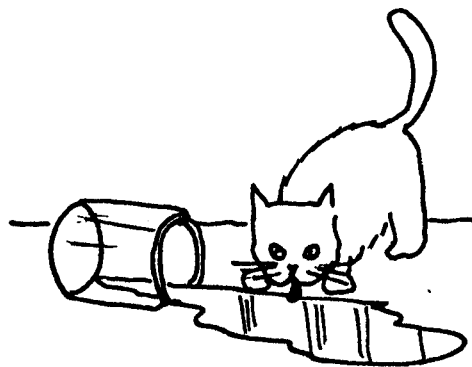
1



2



3

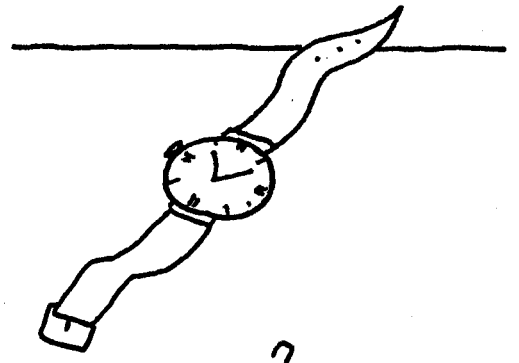


4

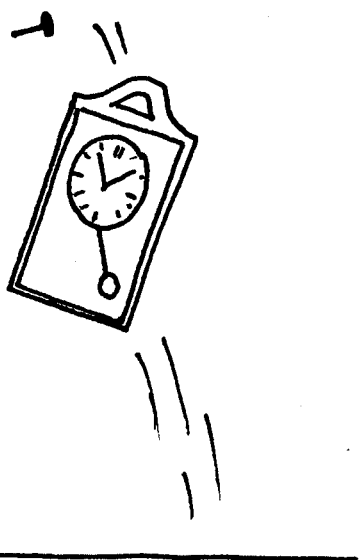
EK 5-devam



1



2



3

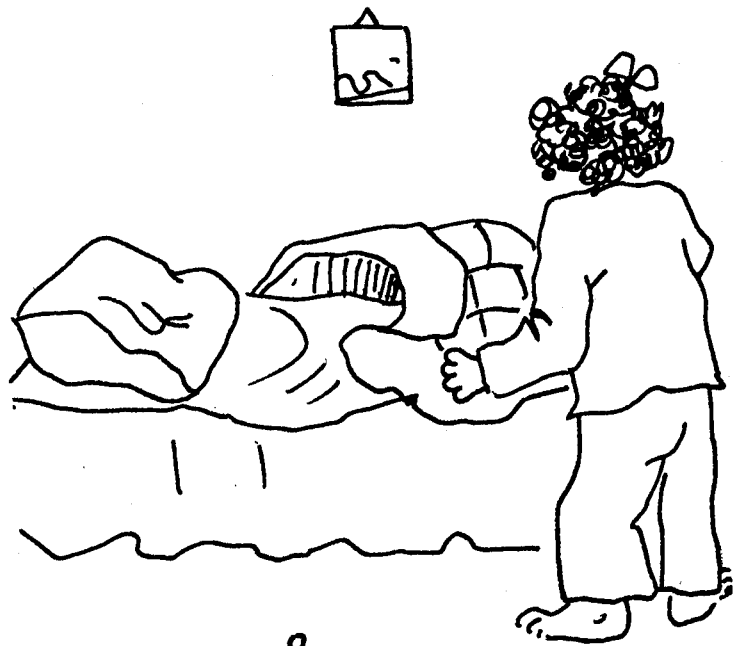


4

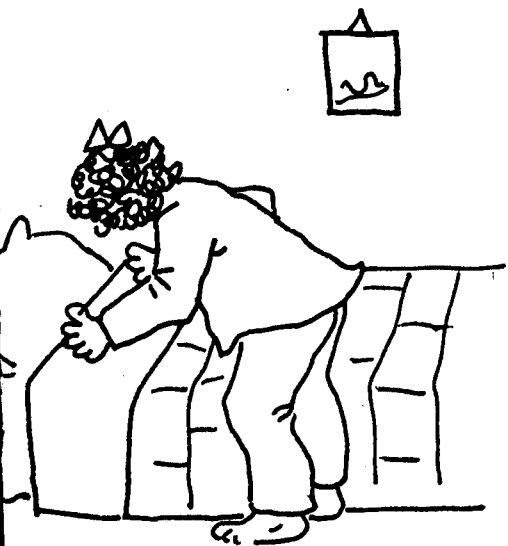
EK 5-levam



1



2

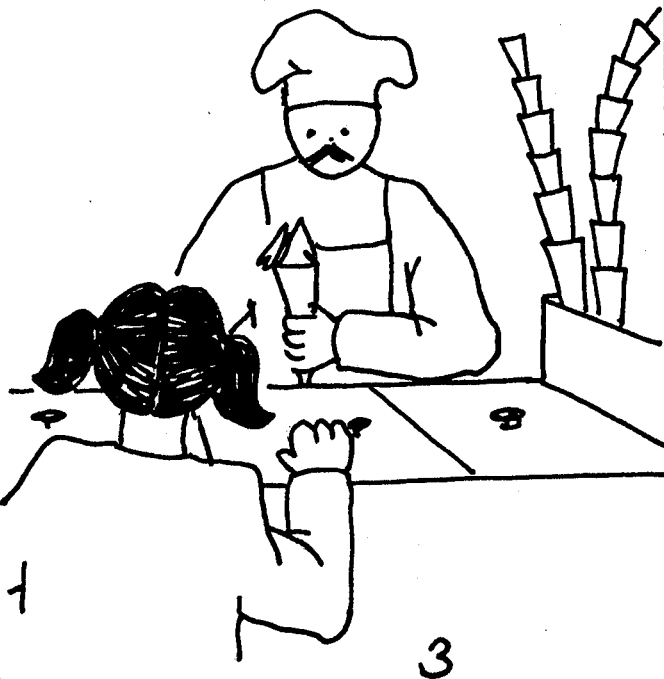
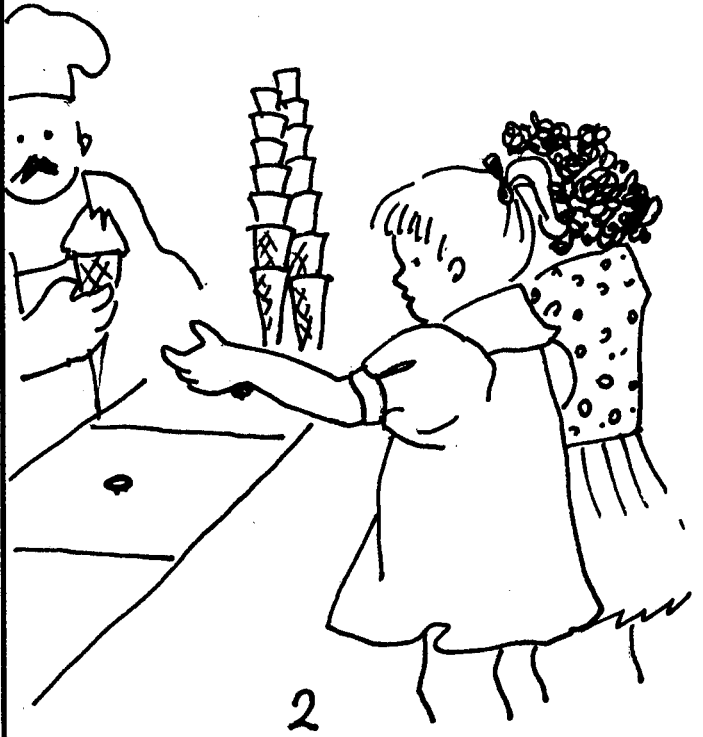


3

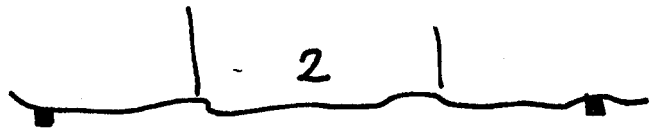
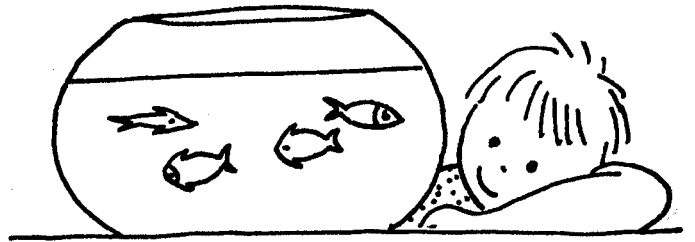
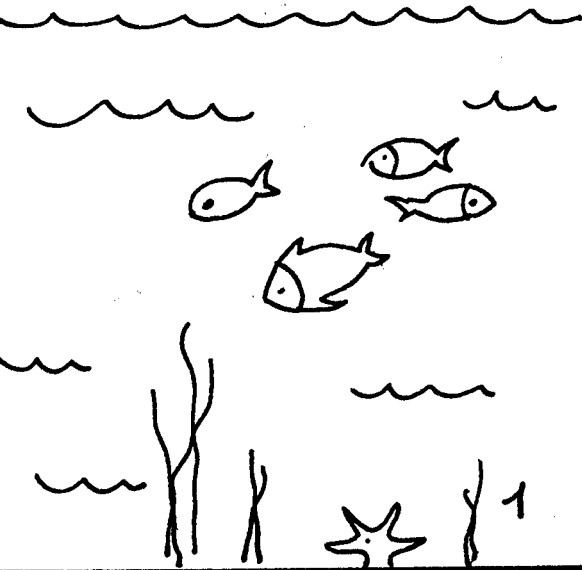


4

EK 5-devam



EK 5-levam



3



4



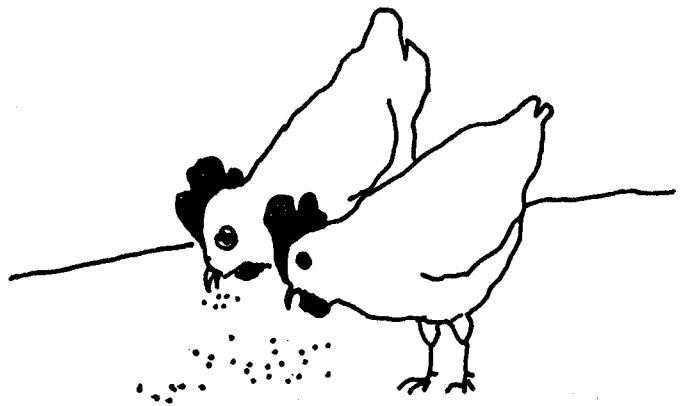
1



2

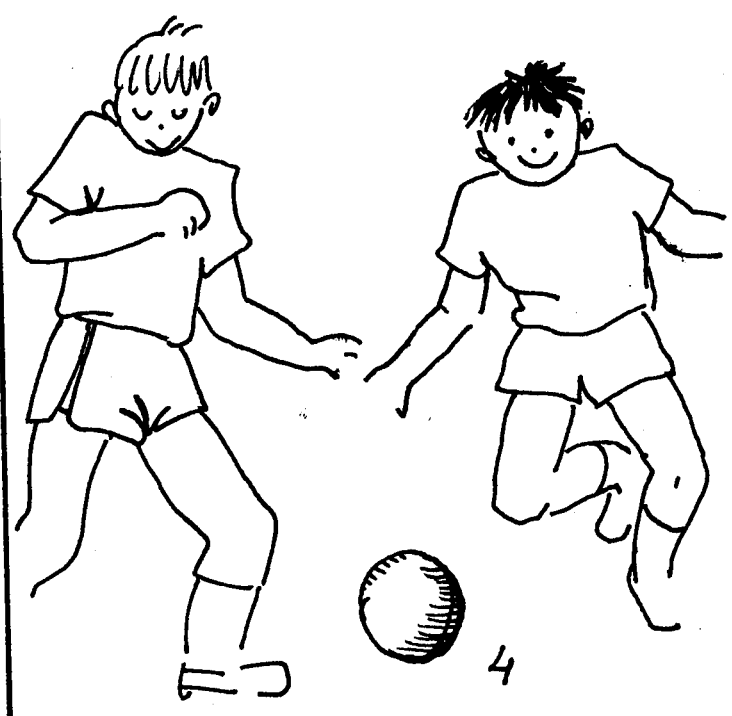
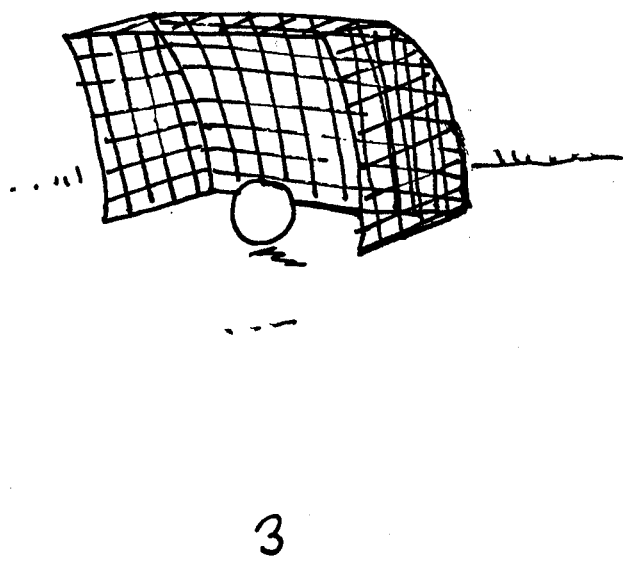


3

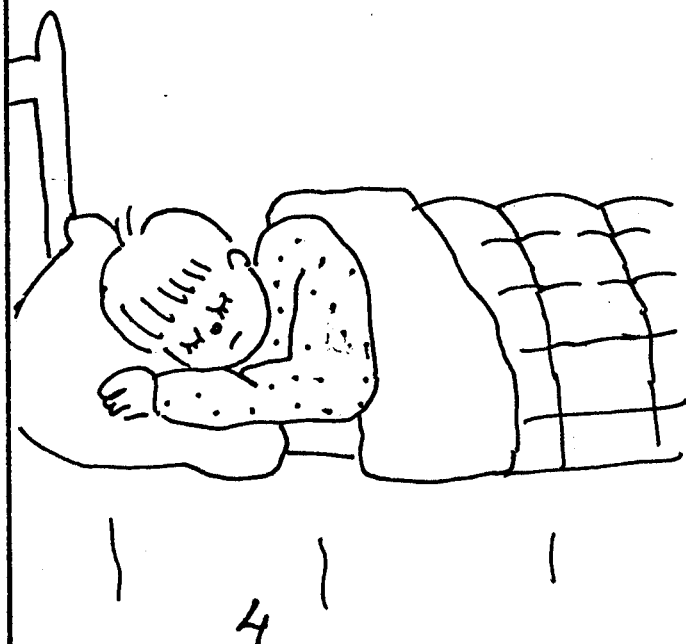
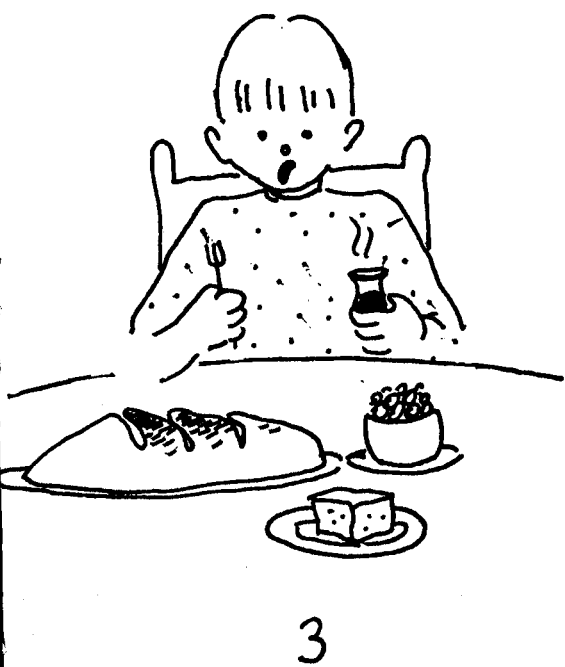
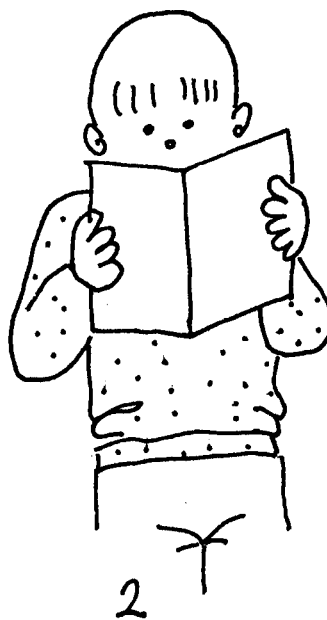
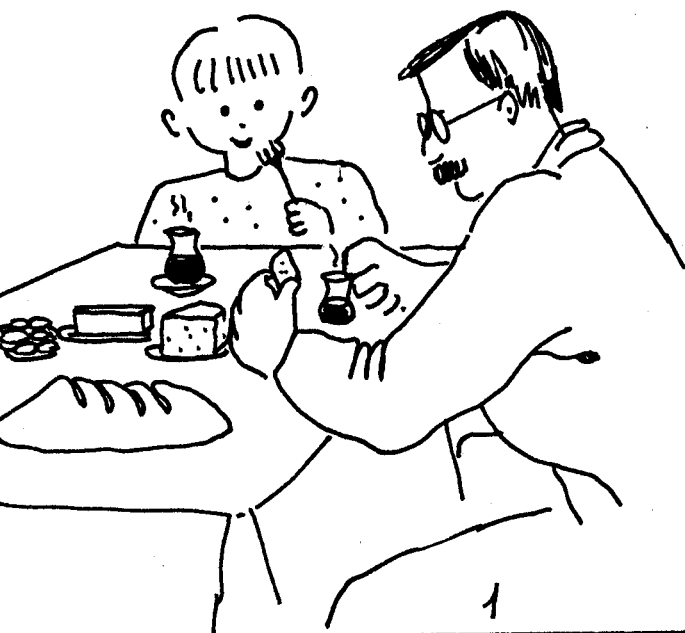


4

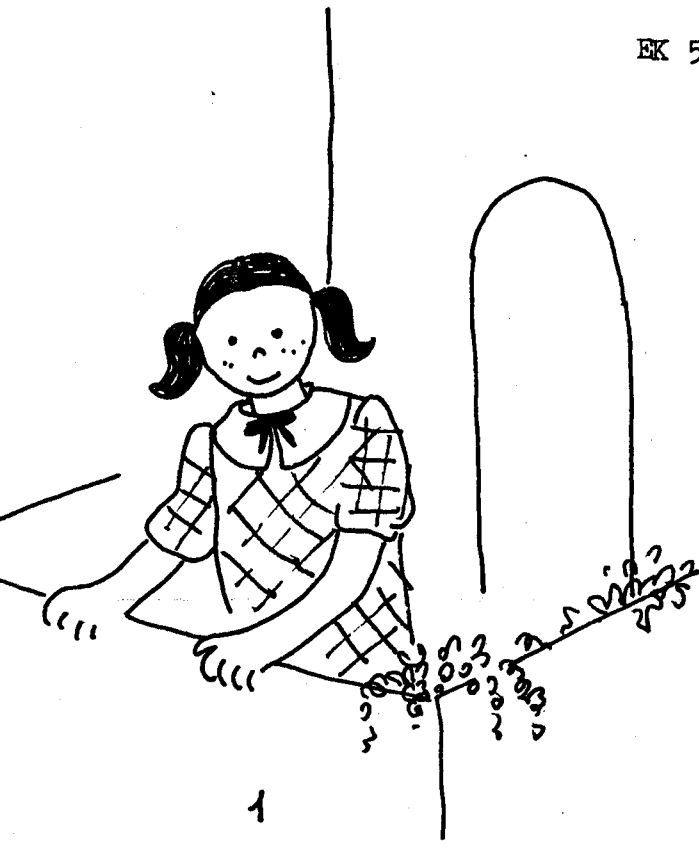
EK 5-ievam



EK 5-devam



EK 5 devam



EK 5-đevam

Bölüm 4. RESİM-SÖZCÜĞE VE CÜMLEYE BÖLÜMÜNDEKİ SÖZCÜKLER VE CÜMLELER

1. koyun

kelebek

kemik

kurt

2. gözlük

güneş

gövde

gökyüzü

3. balık

bayrak

bardak

bilet

4. karne

kalem

layık

kapı

5. çınar

çay

çiçek

çocuk

EK 5-devam

6. Onur salıncakta sallanıyor.

Onur sayı sayıyor.

Onur bahçede oynuyor.

Onur salıncağa binecek.

7. Kelebekler ağlıyor.

kelebekler uçuyor.

koyunlar uyuyor.

kelebek uçuyor.

8. Ayşe ayakta

Ayşe arabada

Ayşe ağacın altında

Ayşe ağlıyor.

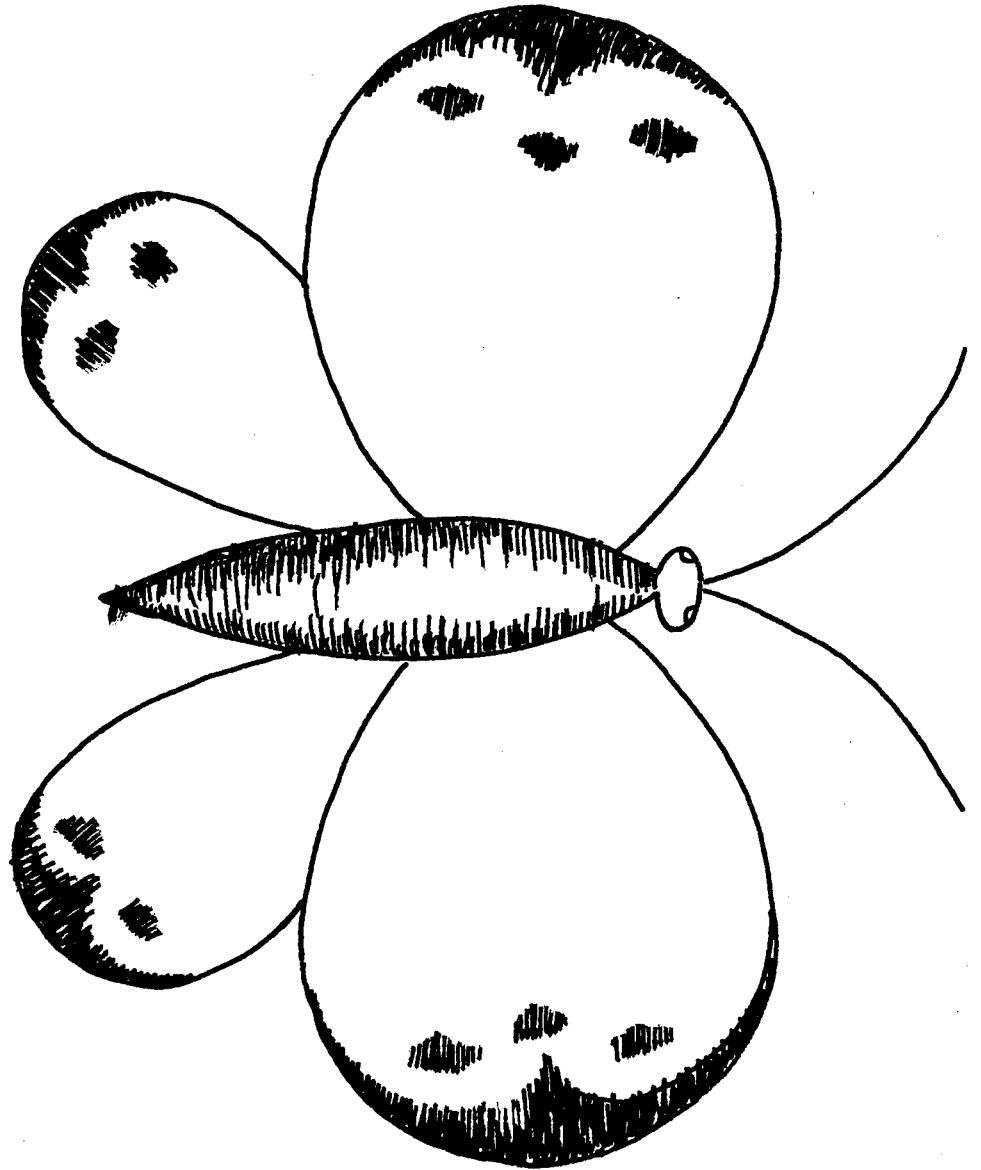
9. Masada bardaklar var.

masada balıklar var.

masada bebek var.

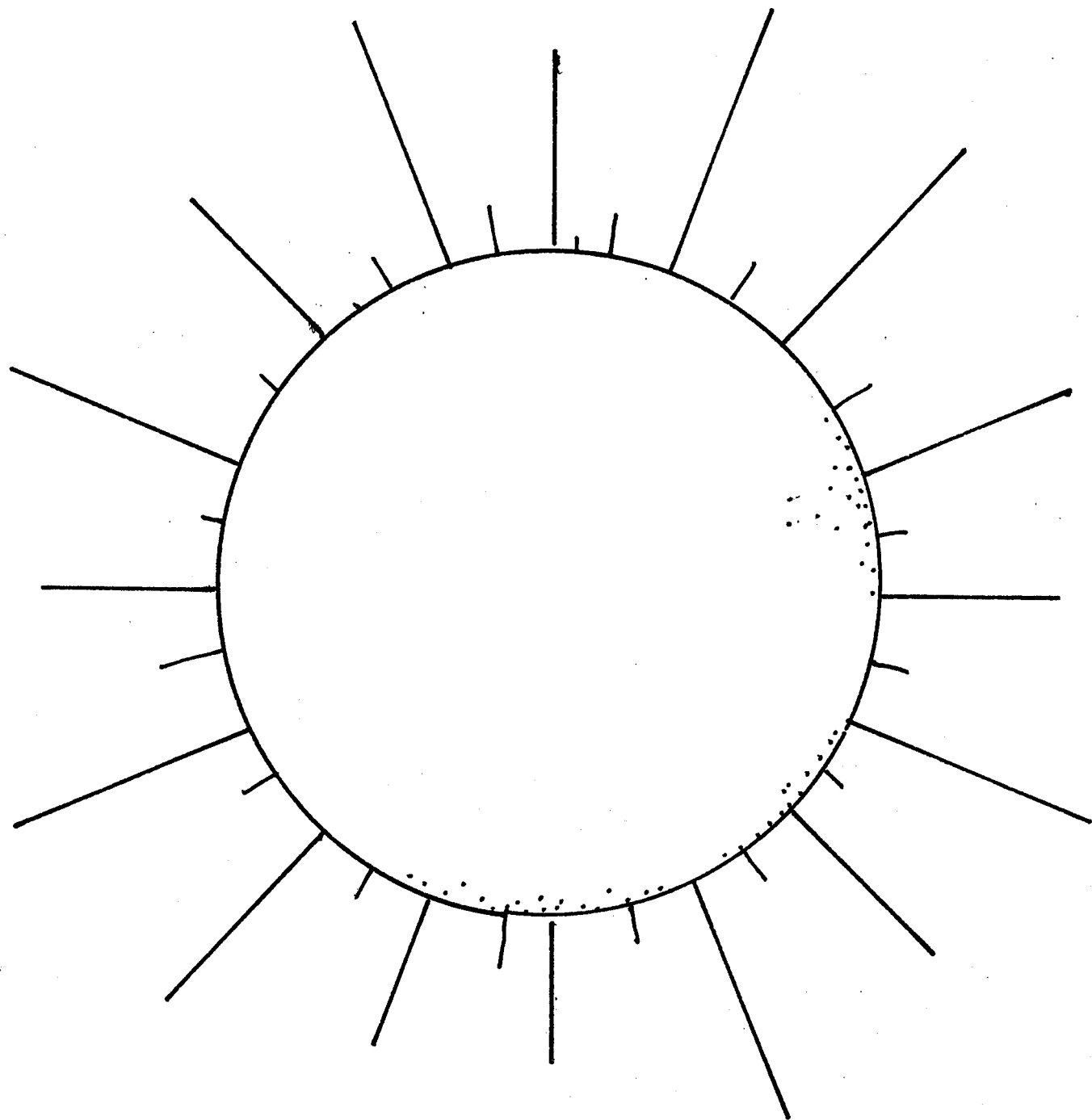
bardaklar masanın altında.

EK 5-devam

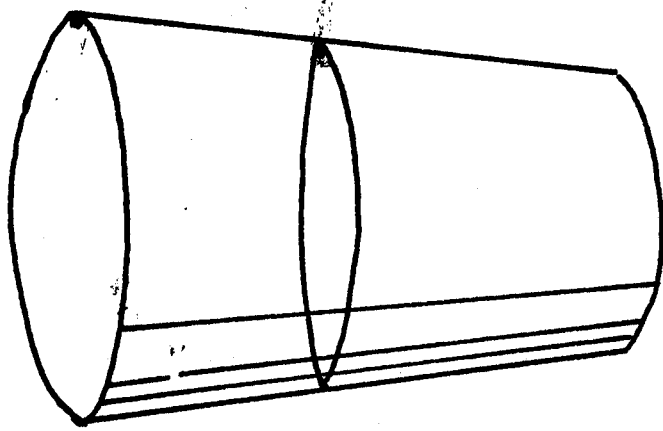


4.2

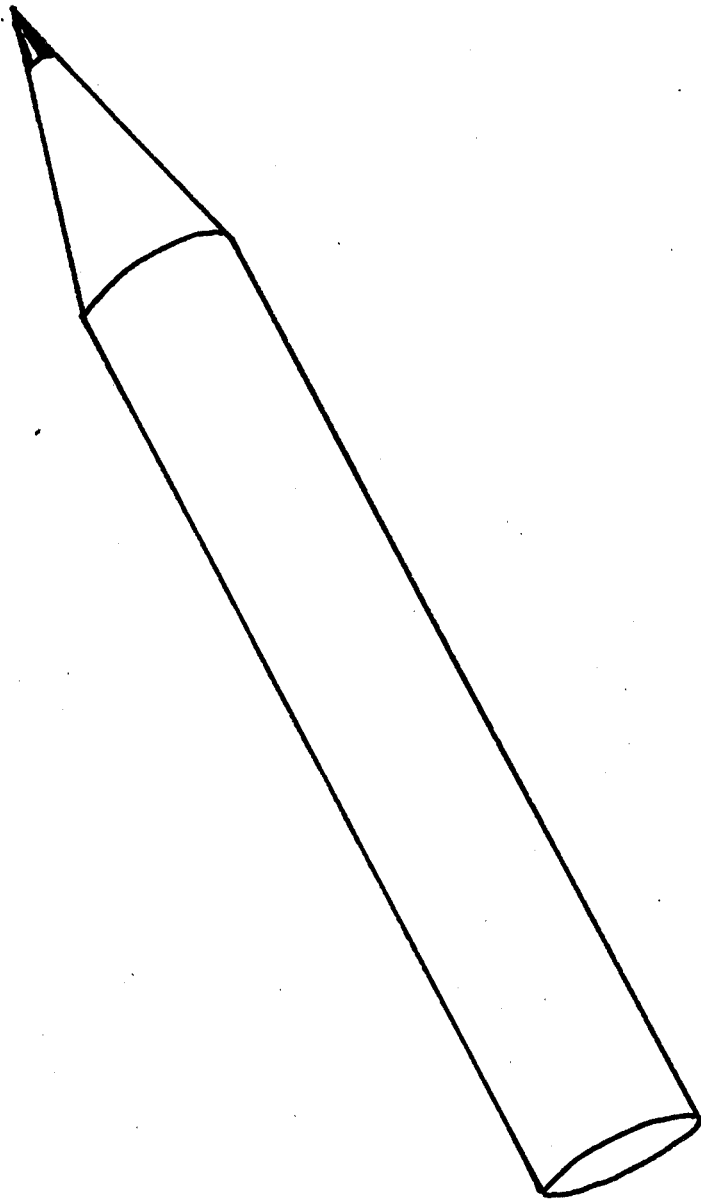
EK 5-devam



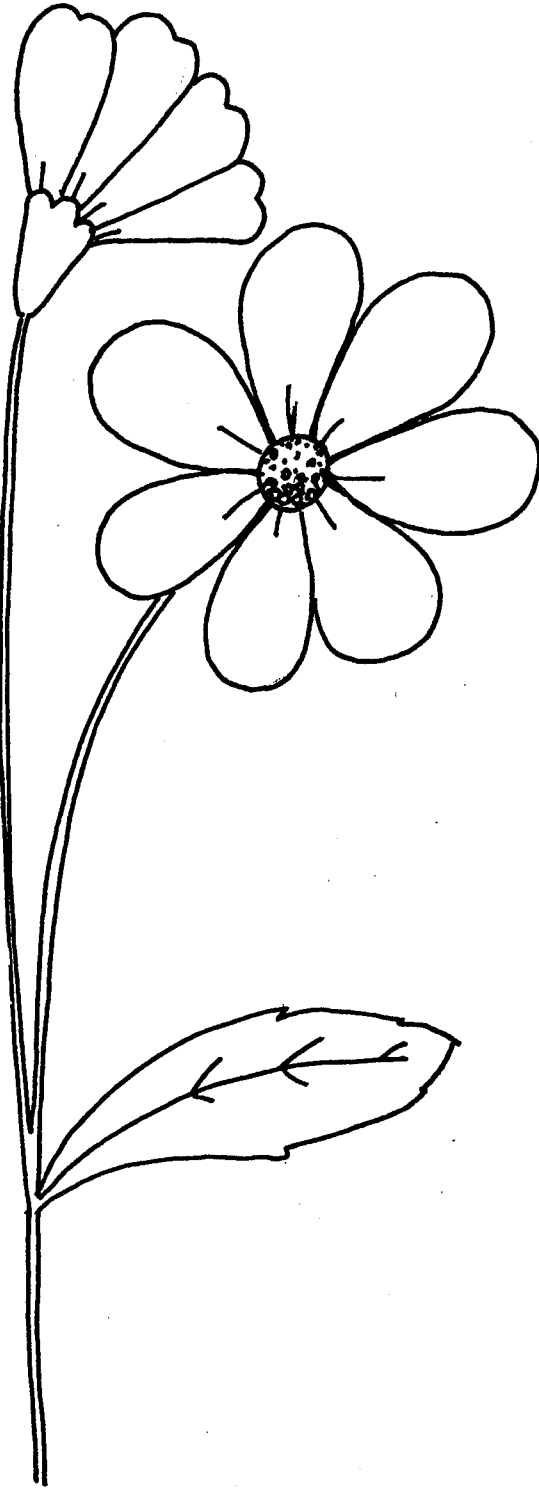
EK 5-devam



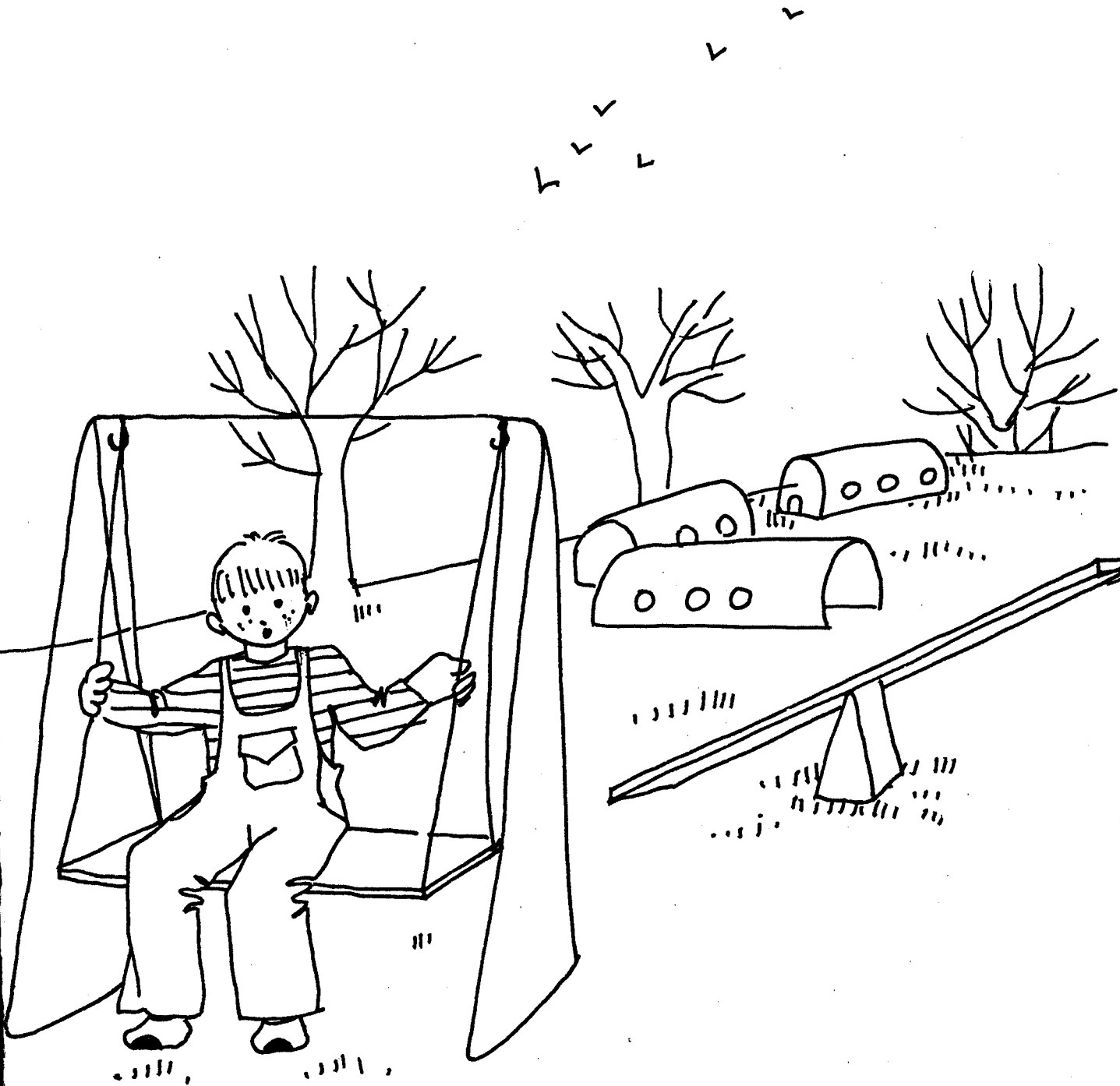
EK 5-devam



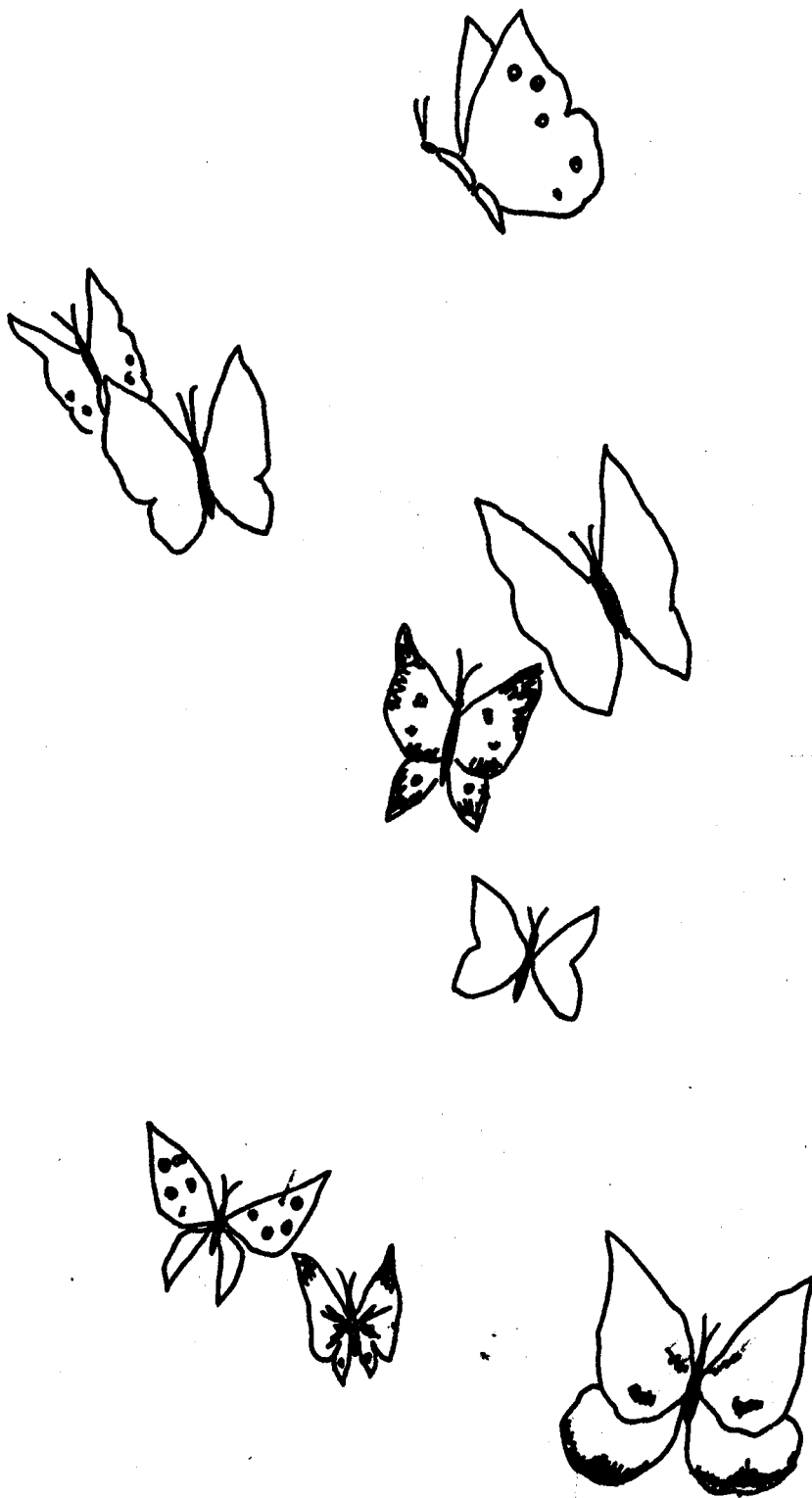
EK 5-devam



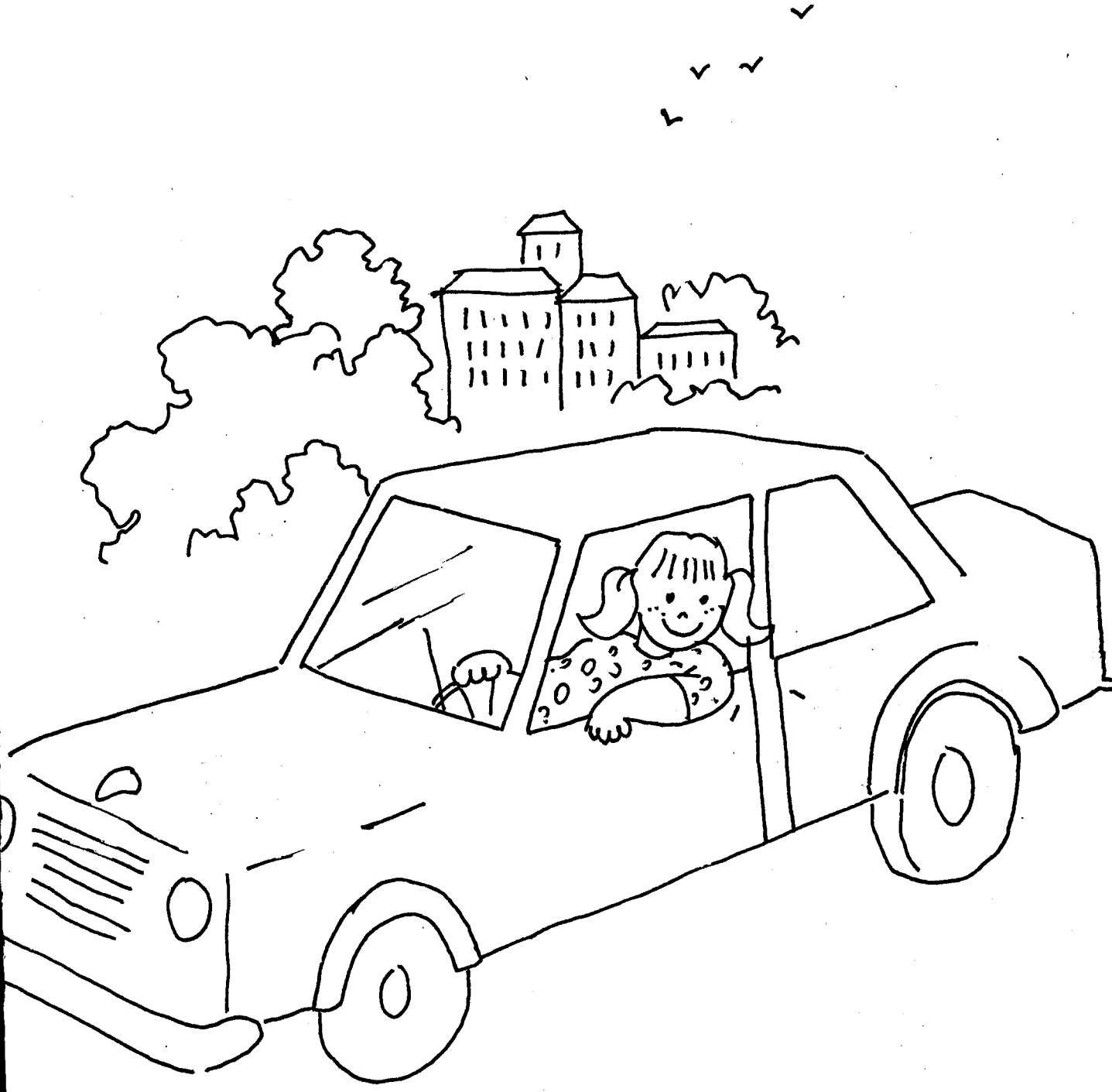
EK 5-devam



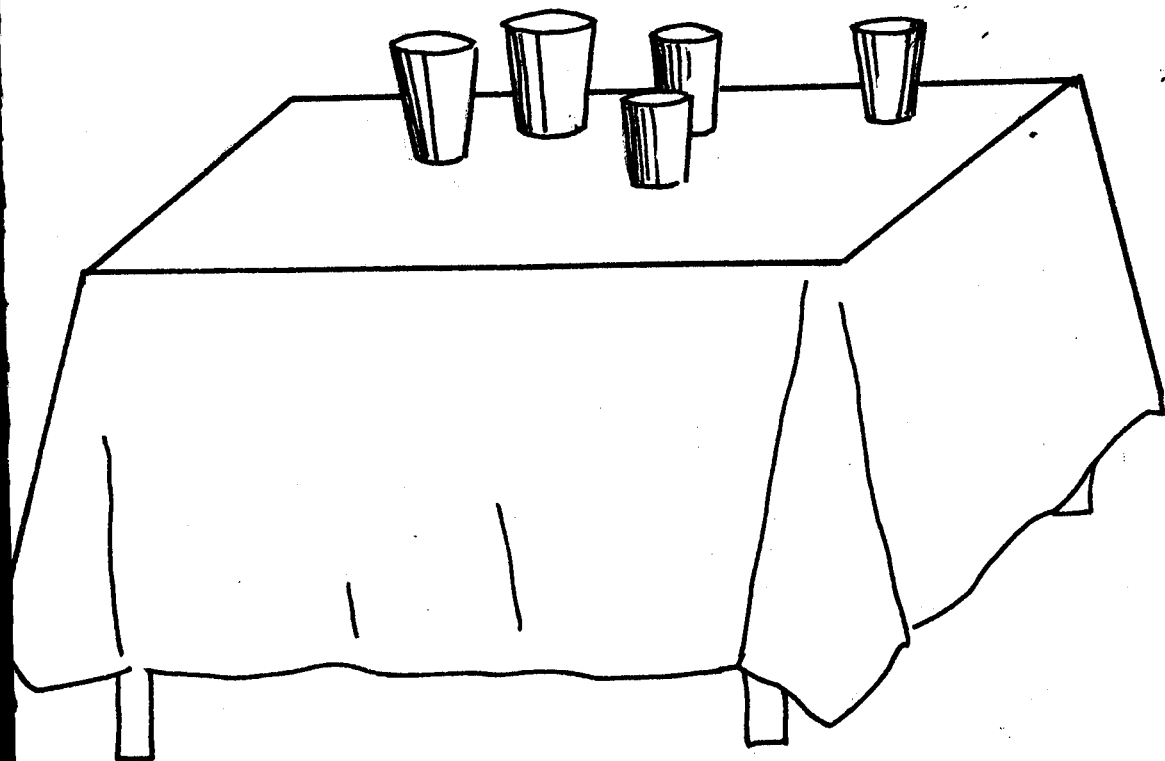
EK 5-devam



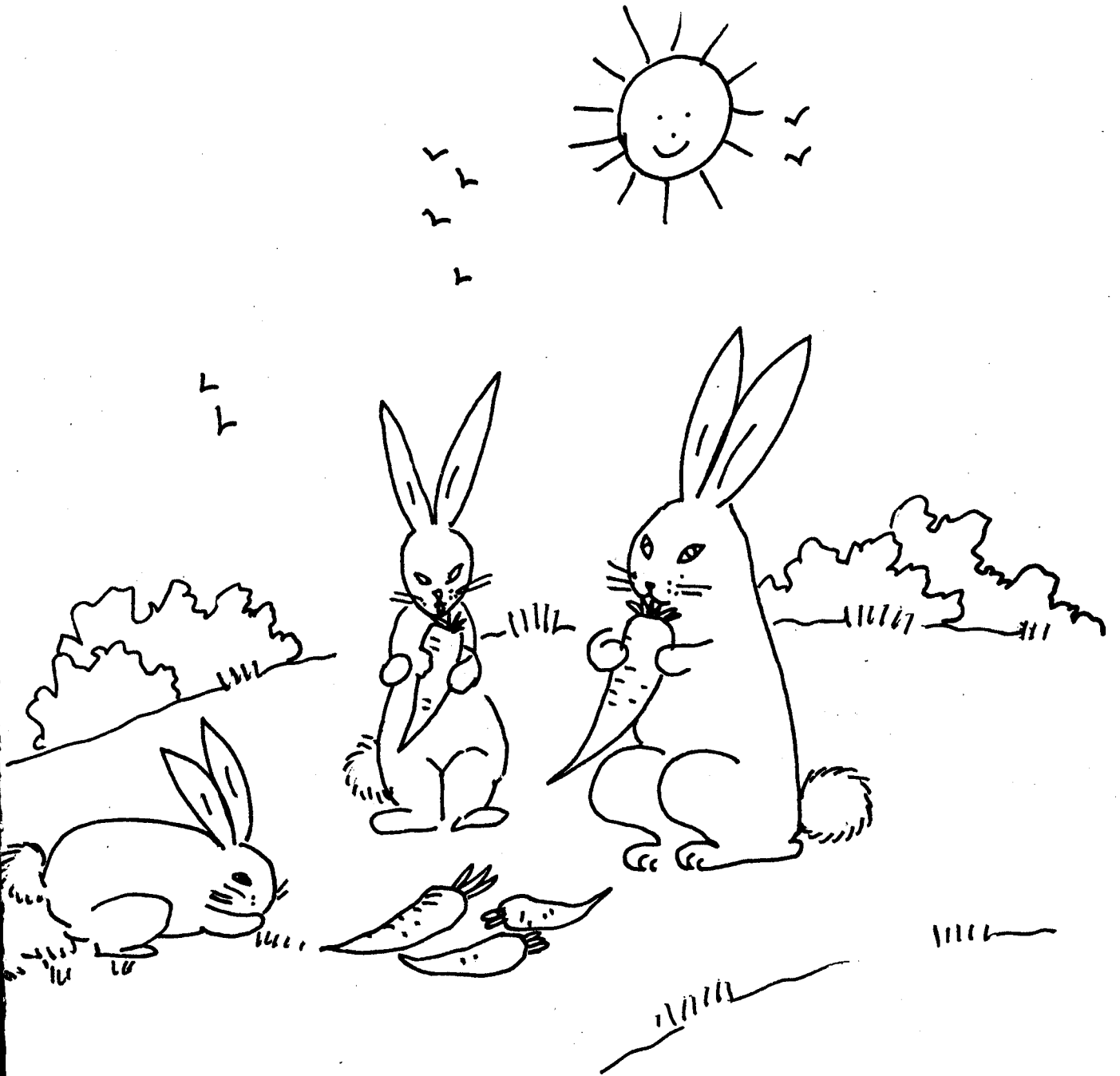
EK 5-devam



EK 5-devam

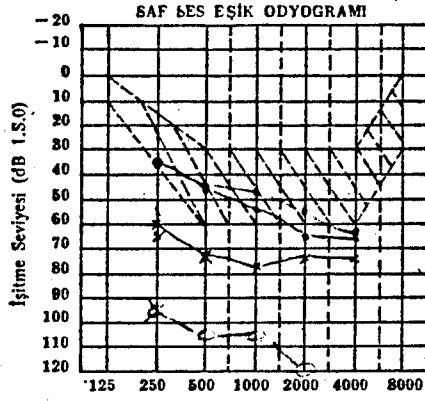


EK 5-devam



DENEKLERİN ODYOGRAMLARI
Denek 1

147



x
 • CONNEVANS 53
 Davranış yok değerleri ile (Hine)
 saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 112
 sol NR

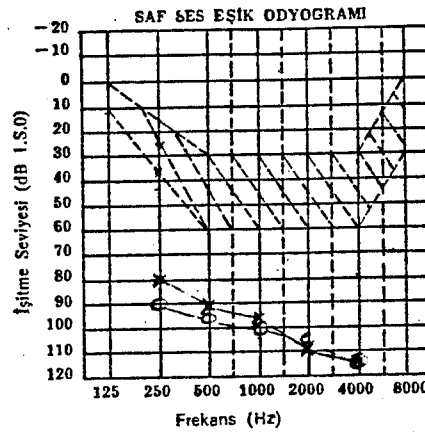
Stapedial reflex (ipsi/contra)
 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ
 sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
 (dar bant gürültüsü)
 250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ

Denek 2



Davranış yok değerleri ile (Hine)
 saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 101
 sol 98

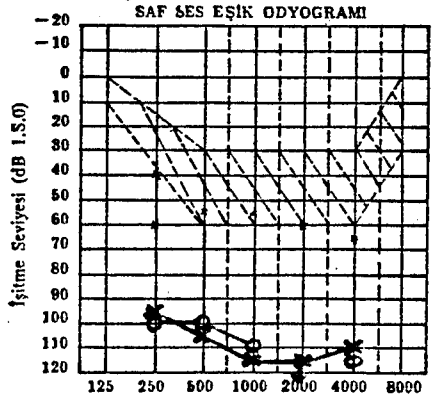
Stapedial reflex (ipsi/contra)
 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ
 sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
 (dar bant gürültüsü)
 250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ
 sol *Impedence normal*

Denek 3



Davranış yok değerleri ile (Hine)
 saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 111
 sol 107

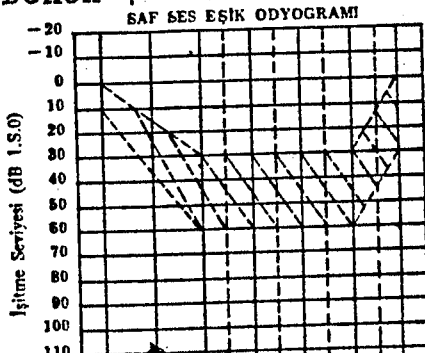
Stapedial reflex (ipsi/contra)
 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ
 sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
 (dar bant gürültüsü)
 250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ

Denek 4



Davranış yok değerleri ile (Hine)
 saf ses ortalaması (dB ile)

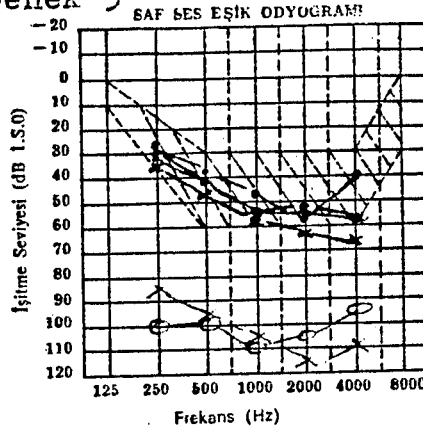
sağ 122
 sol 118

Stapedial reflex (ipsi/contra)
 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ
 sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
 (dar bant gürültüsü)
 250 500 1 K 2 K 4 K hz.

Denek 5



• *cuşu 3/2* (4)

Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 102.

sol 102.

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

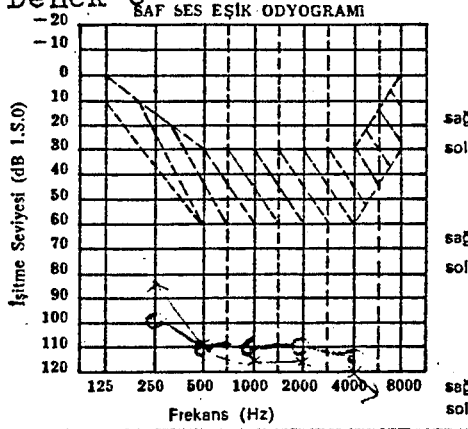
Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 6



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 109

sol 113

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

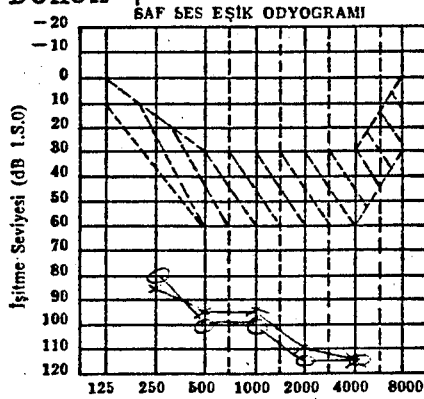
Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 7



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 102

sol 100

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

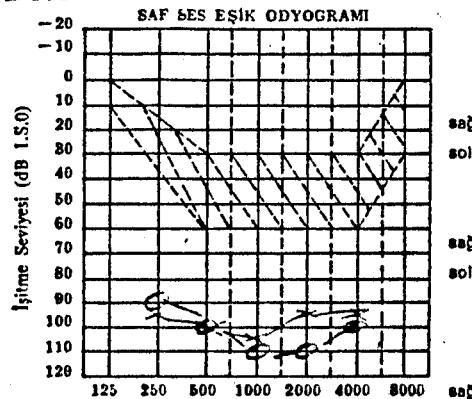
Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 8



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 102

sol 98

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

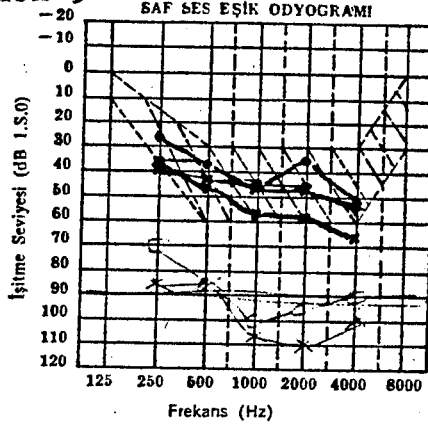
Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 9



R. C. ÜNİVERSİTESİ (48) 001. 372

Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 88

sol 97

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

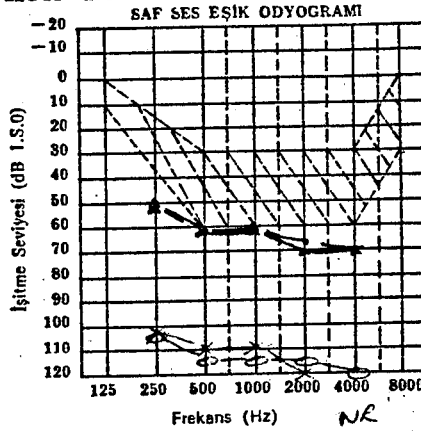
Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 10

Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 114

sol 117

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

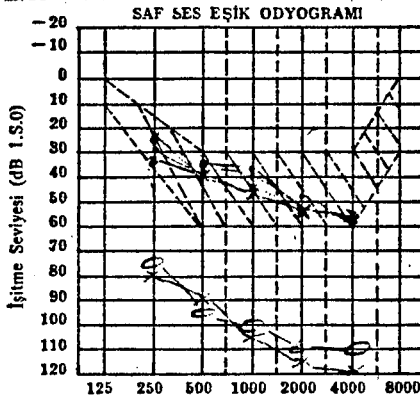
Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

sol _____

Denek 11

Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 98

sol 102

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

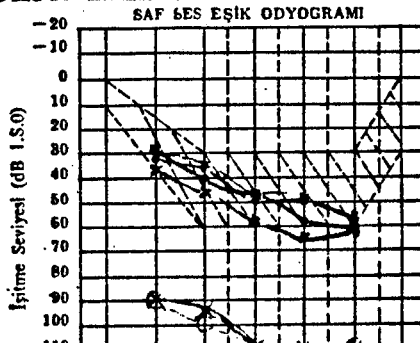
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____

Denek 12

Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 105

sol 103

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K hz.

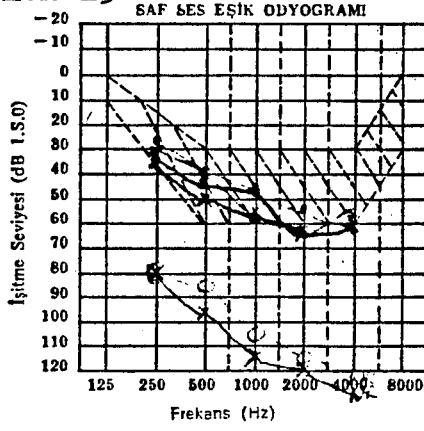
sağ _____

sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K hz.

Denek 13



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 105
sol 110

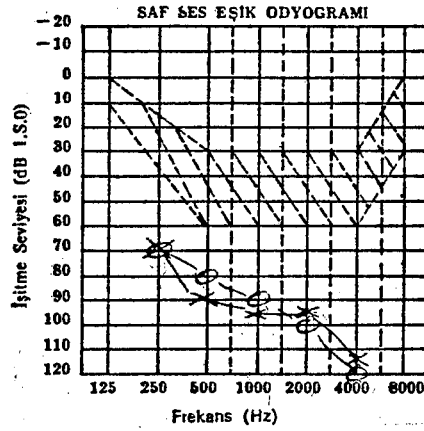
Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Denek 14



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 92
sol 93

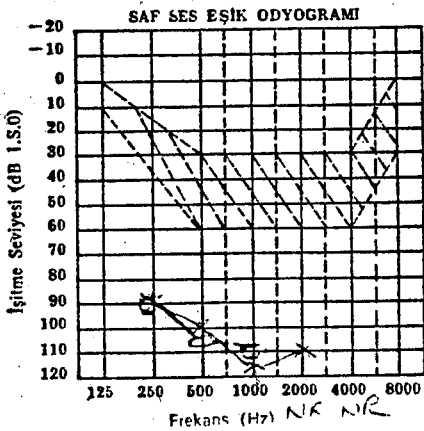
Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Denek 15



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 112
sol 111

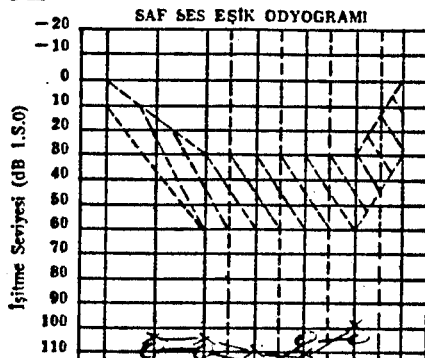
Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ 90
sol _____

Denek 16



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

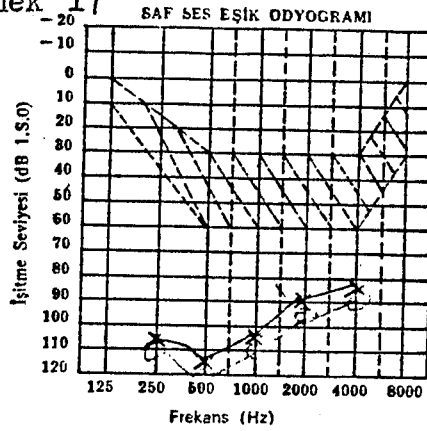
sağ 109
sol 106

Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K hz.

sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K hz.

Denek 17



impedans ve negatif

Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 105
sol 100

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K Hz.

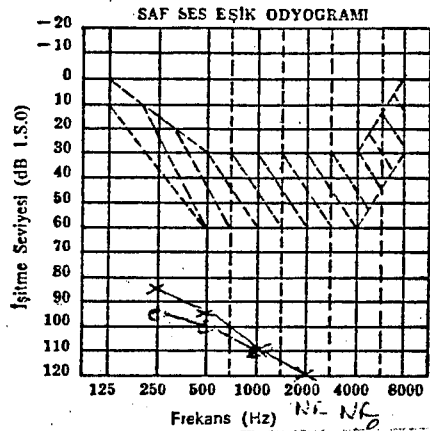
sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ _____
sol _____

Denek 18



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 114
sol 110

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K Hz.

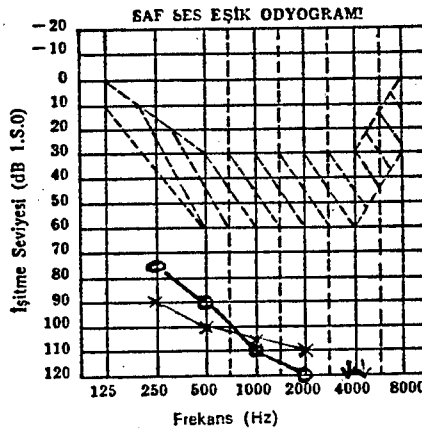
sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ _____
sol _____

Denek 19



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile) S.A.

sağ 105
sol 107

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K Hz.

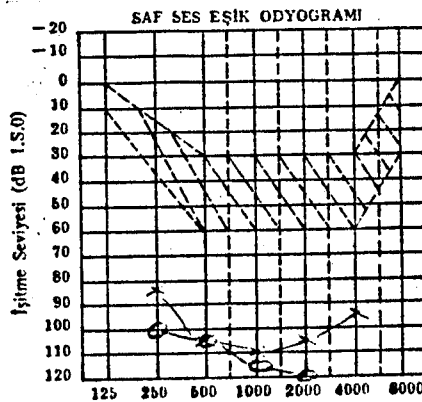
sağ _____
sol _____

Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ _____
sol _____

Denek 20



Davranış yok değerleri ile (Hine) saf ses ortalaması (dB ile)

sağ 116
sol 100

Stapedial reflex (ipsi/contra)

500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ _____
sol _____

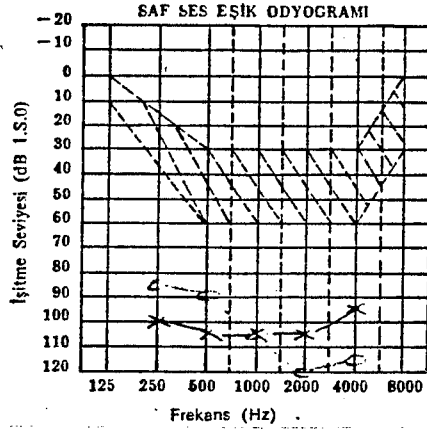
Tedirgin edici ses yüksekliği (dar bant gürültüsü)

250 500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ _____
sol _____

EK 6-devam

Denek 21



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ

102

sol

102

Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ

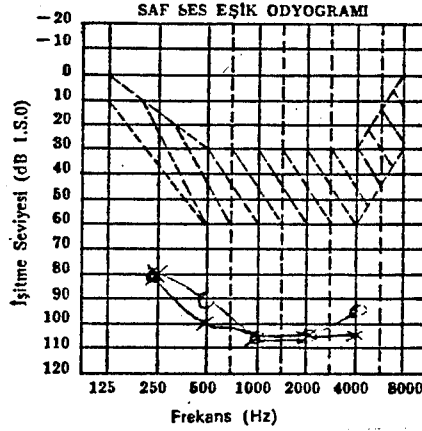
sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K Hz

sağ

sol

Denek 22



Davranış yok değerleri ile (Hine)
saf ses ortalaması (dB ile)

sağ

95

sol

99

Stapedial reflex (ipsi/contra)
500 1 K 2 K 4 K Hz.

sağ

sol

Tedirgin edici ses yüksekliği
(dar bant gürültüsü)
250 500 1 K 2 K 4 K Hz

sağ

sol