



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 27-43

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.292065

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 19.10.16

Kabul Tarihi: 06.02.17

Erken Görünüm: 14.02.17

Ortaokula Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazı Performanslarının İncelenmesi: Örnek Grup Çalışması*

Reşat Alatlı**
Ankara Üniversitesi

Ceyhun Servi***
İnönü Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, işaret dili ile dikte edilen bir metin incelenerek, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 10 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacıların hazırladığı, uzman görüşü alınmış ve gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı 57 kelimedenden oluşan bir metin kullanılmıştır. Yazılı metinlerdeki, yazma hataları analiz edilmiştir. Elde edilen yazılı metinlerde harf ve/veya hece atlama (letter and/or morpheme omission), harf ve/veya hece ekleme (addition of letter and/or morpheme), sözcük atlama (word omission), sözcük ekleme (addition of word) hataları olduğu görülmüştür. Ayrıca kelimenin yanlış olarak kullanılması ve çekim eki hataları gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerindeki sınırlılıklarının, günlük yaşam ve akademik beceriler üzerindeki etkisi alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: İşitme engelli öğrenciler, yazma performansı, hata analizi.

Önerilen Atıf Şekli

Atlalı, R., & Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43.

*Bu çalışma, 2-4 Aralık 2015 tarihinde Üsküdar Üniversitesi tarafından düzenlenen 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Uzman, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, E-posta: resatalatli@gmail.com

***Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Malatya, E-posta: ceyhunservi@gmail.com

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Bireyler duygu ve düşüncelerini, bilgi paylaşımlarını ya da isteklerini çeşitli iletişim yollarıyla gerçekleştirirler. Yazılı dil bu iletişim yollarından bir tanesidir. Yazma, harflerin şekillerinin algılanması ve bu algılanan şeklin motor beceriler kullanılarak yazılı biçime dönüştürülmesi ile sonuçlanan algısal-motor bir işlemdir (Smith, Polloway ve Beirne-Smith, 1994). İşitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının, normal işiten öğrencilere göre daha geri olduğu ifade edilmektedir. Örneğin 17-18 yaşında işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının 8-10 yaş arasında normal işiten öğrencilerin yazma performanslarına benzer olduğu belirtilmiştir (Mayer, 2010; Paul, 1998). İşitme engelli öğrencilerin, yazılı dili kullanırken farklı aşamalarda çeşitli hatalar yaptıkları belirlenmiştir (Bloom ve Lahey, 1978; Girgin ve Karasu, 2007; Hadjikakou ve diğ., 2012; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu, 2014; Kretschmer, Kretschmer ve Truax, 1978; Tiryaki, 2014a, 2014b). Bu hatalar, biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) bileşenlerine ilişkin yaptıkları hatalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Biçimbilgisi açısından incelendiğinde, işitme engelli bireylerin en sık bağımlı biçimbirimlerin (bound morphemes) kullanımında hata yaptıkları görülmektedir (Bloom ve Lahey, 1978; Fabretti, Volterra ve Pontecorvo, 1998; Koutsoubou, 2010; Quigley ve King, 1980; Taylor, 1969). Sözdizimi açısından ise işitme engelli bireyler, sözcük atlama, sözcük ekleme, özne ve eylemlerin kullanımına ilişkin hatalar yapmaktadırlar (Fabretti ve diğ., 1998; Hadjikakou ve diğ., 2012; Quigley ve King, 1980; Singleton, Morgan, Di Gello, Wiles ve Rivers, 2004; van Beijsterveldt ve van Hell, 2009). Örneğin, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarında, ad ve eylemlerin doğru kullanılabilirdiği ancak normal işiten akranları ile karşılaştırıldığında belirteçler/zarflar, yardımcı fiiller, zamirler/adıllar, edatlar ve soru biçimlerini daha sınırlı kullandıkları ifade edilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978; Koutsoubou, 2010; Singleton ve diğ., 2004). İşitme engelli bireylerin yazma becerilerine ilişkin hataların, işitme engelli bireylerin dil gelişimindeki sınırlılık ve yazıma ilişkin yaşantılarının sınırlı olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Kretschmer ve diğ., 1978; Williams ve Mayer, 2015). İşitme engelli bireylerin dil edinim süreçlerinin incelendiği çalışmalarda, yardımcı fiillerin, mekanda konum kavramlarının ve eklerin, isimlere ve eylemlere göre daha geç kazanıldığı ve bu yapıların yazılı ürünlerde de aynı sırayla kazanıldığı belirtilmektedir (Christie, Wilkins, Betsy-McDonald ve Neuroth-Gimbrone, 1999; Rodda ve Eleweke 2000; Taylor, 1969). Aynı çalışmalarda işitme engelli bireylerden alınan yazılı ürünlerden elde edilen sonuçlara göre, işitme engelli bireylerin biçimbilgisi yapılarını, işiten akranlarına göre daha geç kazandığı sonucu vurgulanmıştır. İşitme engelli öğrencilerin kelimelerin sıralanmasında, zamirlerin, bağlaçların kullanımında ve fiil çekimlerinde hata yaptıkları belirtilmiştir (Christie ve diğ., 1999; Quigley ve King, 1980; Rodda ve Eleweke 2000). Ayrıca işitme engelli bireylerin yazma hızlarının akranlarının gerisinde olduğu belirtilmektedir (Allen, 1986; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Fabretti ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışmada işitme engelli bireylerden bağımsız yazma ve işaret diliyle dikte tekniklerini kullanarak dört farklı etkinlikte veri toplamışlardır. Katılımcılar ilk metinlerini bir komedi videosu izleyip yazmışlar, ikinci metinlerini bir grup işitme engelli bireyin kağıt oyunları ve oyun esnasındaki yorumlarının yer aldığı bir videoyu izledikten sonra yazmışlar, üçüncü metinlerini doğuştan işitme engelli ve İtalyan İşaret Dili'ni kullanan biri tarafından anlatılan ve bir hırsız konu alan öyküyü dinledikten sonra yazmışlar ve son metinlerini ise bir mektup yazarak hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda işitme engelli bireylerin en sık biçimbilgisel atlamalar, eklemeler ve yer değiştirmeler yaptıkları, en az da sözcük çıkarma ve ekleme hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise (van Beijsterveldt ve van Hell, 2010), işaret dilini daha akıcı kullanan ve sadece işaret dili ile iletişime giren işitme engelli öğrencilerin, hem işaret dilini hem de sözel dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha fazla biçim-sözdizimsel (morfo-sentaktik) hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak işaret dilini daha akıcı kullanan öğrencilerin, iki dili kullanan gruba göre daha az sayıda karmaşık cümle kurduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada yazılı metinlerin ve cümlelerin karmaşıklığı arttıkça yapılan hataların da arttığı belirtilmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların ortak noktaları göz önünde bulundurulduğunda, işitme engelli bireylerin yazma becerilerine ilişkin performanslarının çeşitli başlıklar altında derlenebildiği görülmektedir.

Alan yazında işitme engelli bireylerin yazmaya ilişkin performansları; “a) işitme engelli bireyler işiten akranlarına göre daha kısa cümleler ve basit sözdizimsel yapılar kurarlar, b) kelime dağarcıkları sınırlıdır, bu sebeple aynı kelimeleri çok fazla kullanırlar, c) karmaşık cümle oluştururken yan cümlecik kullanımında

güçlüklerle karşılaşılır, d) yazılı dilin biçimbilgisi, sözdizimi ve edimbilgisi (pragmatik) bileşenlerinde en çok biçimbirimlerin atılması, yer değiştirmesi ve eklenmesi gibi çeşitli hatalar sergilemektedirler.” şeklinde betimlenmiştir (Fabretti ve diğ., 1998). İşitme engelli bireylerin yazım hatalarına odaklanan çalışmalarda hata türlerinin belirlenmesi, uygun öğretimsel yöntemlerin doğru seçilmesi ve uygulanması açısından önemli olacaktır (Burman, Nunes ve Evans, 2007). Ayrıca işaret dili aracılığı ile gerçekleştirilen bir yazma çalışması, işaret dilinin yazma becerilerindeki işlevliliğinin belirlenmesi ve işaret dilinin yazmada kullanımını görmek açısından önemli olabilir (Burman ve diğ., 2007; Dostal ve Wolbers, 2014).

İşaret dilini kullanan işitme engelli öğrencilerin, yazma becerilerinin desteklenmesinde hem işaret diline hem de dile ilişkin çalışmaların birlikte yapılması gerektiği belirtilmektedir (Dostal ve Wolbers, 2014). İşitme engelli bireylerin okuma ve yazma becerileri, normal işiten bireylerden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenini açıklamaya çalıştığı bir çalışmada Wilbur (2000), normal işiten çocukların kullandıkları dile ilişkin sözdizimi, biçimbilgisi ve anlambilgisi (semantik) ile okuma ve yazmayı öğrenmeye başladıklarını ifade etmiştir. Ancak işitme engelli bireylerin, bilmedikleri ya da yeterli donanıma sahip olmadıkları bir dile okumaya ve yazmaya çalıştığını vurgulamıştır. İşaret dilini, işitme engelli bireylerin anadili olarak kabul eden ve işaret dilinden yazılı dile geçişi iki yabancı dil arası geçiş olarak yorumlayan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Davies, 1994; Mayer ve Wells, 1996; Power ve Leigh, 2000; Puente, Alvarado ve Herrera, 2006; Ross 1992). İşaret dilini anadil olarak kabul eden işitme engelli çocuklar için erken dönemde, işaret dili ile yazılı dil arasındaki ilişkinin kurulmasına olanak sağlayacak çalışmalar önemli görülmektedir (Dostal ve Wolbers, 2014; Burman ve diğ., 2007). İşitme engelli bireylerin özellikle “işaret-yazı-işaret” tekrarının yapılması gibi uygulamalar ile iki dil arasındaki yazılı dile ilişkin sözdizimi kurallarını uygulamaları sağlanabilir. İşaret dilini kullanan işitme engelli bireylere yazma becerisinin doğrudan öğretilmesinin yazma becerilerinde sınırlılığa neden olabileceği; dolayısıyla iki dil arasında önce bağlantının kurulmasının, daha sonra yazma becerisinin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Davies, 1994). Özetle işaret dili ve yazma arasındaki bağlantının önemi, harf-işaret ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin erken dönemde kurulması önemli olarak görülmektedir. Bu türde bir geçişin yapılmaması, işaret dilini kullanan işitme engelli öğrencilerin akademik becerilerinde sorun yaşamasına sebep olabilir.

Yukarıda sıralanan sınırlılıkları destekleyen bulguların elde edildiği bir çalışmada (Burman ve diğ., 2007), işitme engelli öğrencilerle işaret dili ile sohbet edildikten sonra yazdıkları öykülerde, öğrencilerin yardımcı fiilleri ve yan cümleciklerin olduğu karmaşık cümle yapılarını kullanamadıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yazılı ürünlerde az sayıda farklı kelime kullandıkları, bazı kelimelerin yazımında işaret yardımı talep ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca kelimelerin yanlış yazımı, yanlış harf yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanılmaması da özellikle en düşük seviyedeki yazılı metinlerde yer alan hata türlerindedir.

Puente ve diğerleri (2006), işaret dilinin yazımsal (ortografik) okuma ve yazma becerilerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, yirmi cümleyi Şili İşaret Dili kullanarak video aracılığı ile 7-10 yaş arasındaki işitme engelli çocuklara ve 12-15 yaş arasındaki işitme engelli gençlere sunmuşlardır. Katılımcılara her bir cümle ile ilgili işaret dili kullanılarak sorular sormuşlar ve yanıtlarını yazarak vermelerini istemişlerdir. İşaret dili ile sorulan sorulara verilen doğru cevap sıklığının yaşa ve okuma seviyesine göre değiştiği belirtilmiştir. Okuma seviyesinin daha yüksek olduğu ve 12-15 yaş arasındaki gençlerin yazılı yanıtlarının daha doğru olduğu vurgulanmıştır. Başka bir çalışmada (Swanwick, 2002) ise İngiliz İşaret Dili’ni kullanan üç çocuğa öyküler işaret dili ile anlatılmış ve daha sonra çocukların öyküleri yazmaları istenmiştir. Yazma performansları incelendiğinde, İngilizce becerileri daha iyi olan katılımcıların yazım performanslarının daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin incelenmesine ilişkin yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Erdiken (1996) yaptığı çalışmada, işitme engelli bireylerin yazılı anlatımda, basit cümle kurma eğiliminde olduğunu, zaman eklerinin ve hal eklerinin kullanımında sınırlılığa sahip olduklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin karmaşık cümlelerin kullanımında sınırlılık gösterdikleri ve özne-yüklem uyumu gibi hatalar yaptıkları ifade edilmektedir. Yazma becerisindeki sözcük ve cümle düzeyindeki

hatalarda, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığının sınırlı olmasının da etkisi olabileceği belirtilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016). Girgin ve Karasu (2007), işitme engelli ortaokul öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, öğrencilere bir resim gösterdikten sonra, bu resmi yazılı olarak öykülemelerini istemişlerdir. Öğrencilerin yazılı ürünlerini anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Anlatım zenginliği açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin sözcük kullanımı ve sözcüğün doğru yazımında hatalar yaptıklarını belirlemişlerdir. Karasu ve Girgin (2007) yaptıkları başka bir çalışmada, kaynaştırma programına devam eden işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını benzer yolla değerlendirmişler ve bir resim gösterip bu resimle ilgili metin yazmalarını istemişlerdir. İşitme engeli bulunan kaynaştırma öğrencilerinin sözcüklerin doğru yazımında ve anlamlı cümle oluşturmada düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Her iki çalışmada da işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olmasının sözcüklerin yazımında ve cümle oluşturmada olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. Piştav-Akmeşe ve Acarlar (2016) çalışmalarında, işitme engelli çocukların dil performanslarını incelemişler ve koklear implantlı işitme engelli öğrencilerin farklı sözcük sayılarının normal gelişim gösteren kontrol grubuna göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçla da, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu bilgisi desteklenebilir. Ayrıca işitme cihazı kullanımı ve cihazlanma yaşının yazma performanslarında etkili olduğu belirtilmektedir (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016). Karasu (2014), 16 işitme engelli öğrencinin katıldığı çalışmada, tüm öğrencilere belirlediği bir öyküyü okumuş ve daha sonra okuduğu öyküye ilişkin bir yazılı metin oluşturmalarını istemiştir. Yazılı ürünlerin gözden geçirme ve hataların düzeltilmesi aşamasına odaklanan bu çalışmada, düzeltilen hataların sözcüklere getirilen eklerde yoğunlaştığı, ikinci sırada ise sözcük yazımında hatalar yapıldığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işitme engelli bireylerin yazılı anlatım becerilerinde önemli sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkçe yapılan çalışmaların sayısı da sınırlıdır. Türkiye’de işitme engelli bireylerin yazma performanslarını konu alan çalışmaların sınırlı olmasının yanında işaret dilinin, yazma performansındaki etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar genellikle diğer dilde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Öte yandan Türkiye’de işitme engelli öğrenciler için uygulanan eğitim sistemi içerisinde işaret dilinin sınırlı bir yeri bulunmaktadır. Ancak işitme engelli öğrenciler işaret dilini kullanmayı daha sık tercih etmektedirler. Dolayısıyla bu durum çelişkili bir eğitim ortamı oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle de eğitim ortamındaki bu çelişkili durumu konu eden ve çözüm önerileri sunan akademik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada işitme engelli öğrencilere, işaret dili ile dikte edilen metnin yazımından elde edilen ürünler yazma hataları analizi ile incelenerek yapılan hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki güçlüklerin tespit edilmesi, hataların nerelerde yapıldığının bulunması ve sorunu çözmeye yönelik eğitsel uyarlamalar ve müdahale programlarının hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, işitme engelli öğrencilerin var olan yazılı anlatım becerilerindeki güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumun özelliklerinin ortaya çıkartılması amacıyla yapılan çalışmalar betimsel çalışmalar olarak isimlendirilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Malatya Akşemsettin İşitme Engelliler Ortaokulu’nda 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 10 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Katılımcıların tümü işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin yaşları 12 ile 15 arasında değişmektedir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından bu ölçütler oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma grubunun

oluşturulması sırasında birtakım ölçüt göz önüne alınmıştır. Bunlar, a) günlük yaşamda, çevresi ve arkadaşlarıyla iletişimde işaret dilini tercih etme, b) temel düzeyde kendini yazılı olarak ifade etme, c) el yazısının okunaklı olmasıdır. Öğretmenler aranan özellikte 18 öğrencinin çalışmaya katılmasını uygun görmüşlerdir. Elde edilen yazılı metinler incelendiğinde sadece 10 öğrenciden toplanan verilerin okunabildiği dolayısıyla analize uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla araştırmada 10 öğrenciden elde edilen yazılı metinler analize alınmıştır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılımı

Cinsiyet	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Kız	1	2	4	7
Erkek	1	1	1	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi üst sınıflarda bulunan öğrencilerin sayısı diğer sınıflara oranla daha fazladır. Bunun nedeni, üst sınıflardaki öğrencilerin akademik ve okuma-yazma deneyimlerinin daha fazla olması ile açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesi yönteminde, incelenecek dokümanlar araştırılacak konuya ilişkin olarak araştırmacılar tarafından üretilebilir (Merriam, 2013). Çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir metin kullanılmıştır. Metin işitme engelli öğrencilere işaret diliyle dikte edilmiş ve elde edilen yazılı metinlere ilişkin yapılan inceleme ile veriler elde edilmiştir.

İşaret dili ile dikte edilen metin. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan metnin geçerliği ve güvenilirliği için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde öğretim üyesi olan ve işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri üzerine akademik çalışmalar yürüten iki uzmandan görüş alınmıştır. İlk süreçte üç farklı örnek metin hazırlanmıştır. Metinler uzman görüşüne sunulduktan sonra araştırmada kullanılması uygun olan metin seçilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonuçta araştırmada kullanılmak üzere, 57 kelimededen, 12 cümleden ve iki kelimelelik bir başlıktan oluşan ve öykü türünde bir metin elde edilmiştir. Metin gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerden (sabah uyanma, kahvaltı hazırlama ve uyandırma etkinliklerini içeren) oluşmakta ve bir çocuğun annesine Anneler Günü için sürpriz kahvaltı hazırlamasını konu almaktadır. Uygulamanın yapılacağı tarihin Anneler Günü haftasına denk gelmesi sebebiyle bu konu üzerine metin yazılması metin hazırlama sürecinin en başında kararlaştırılmıştır.

Metnin işaret diliyle öğrencilere dikte edilmesi aşamasında, işaret dili sertifikası bulunan, İnönü Üniversitesi’ne bağlı fakültelerde seçmeli olarak verilen “İşaret Dili” derslerini yürüten ve konferans ve sempozyumlarda işaret dili tercümanlığı yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Kendisi okulda işitsel sözel yaklaşımın kullanıldığını ve öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları işaret diliyle kendi kullandığı işaret dilinin eşleşmediğini belirtmiştir. Bunun yerine, okulda kullanılan işaret diline hakim olan bir öğrenciden yararlanılmasının daha doğru sonuçlar doğuracağını vurgulamıştır. Yapılan yönlendirmeler doğrultusunda okuldaki öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler sonrasında okulda işaret dilini en etkili kullanan öğrenci konusunda okul personelinin hemfikir olduğu görülmüştür. Metin ilköğretim ikinci kademe 8. sınıfa devam eden ve okulda kullanılan işaret diline hakim, işitme engelli bir öğrenci tarafından katılımcılara işaret dili ile dikte edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını ve araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyecek uyarılardan arındırılmış, sadece araştırmacı, dikte eden öğrenci ve katılımcı öğrencinin içinde olduğu bir derslikte toplanmıştır. İşaret diliyle dikteyi yapacak öğrencinin belirlenmesi aşamasında okul öğretmenleri ve yöneticilerinin ortak kararı alınmış ve tüm eğitim personelinin tek bir öğrenci üzerinde hemfikir olduğu görülmüştür. Dikte edecek öğrencinin belirlenmesinin ardından, metin öğrenciye gösterilmiş ve öğrencinin metni

en az üç defa baştan sona işaret diliyle dikte etmesi istenmiştir. Dikte eden öğrenci hazırlık çalışmalarını tamamladıktan sonra araştırmaya katılan öğrenciler sırayla çağırılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler dikte edilen metni çizgili, A4 boyutunda kâğıda yazmışlardır. Öğrencilerin performansları alınırken süreye ilişkin bir kayıt alınmamıştır. Ayrıca işaret dilinde dikte etkinliği yapılırken, öğrencilerin işaret diliyle harf betimlemeleri yapmalarına izin verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek amacıyla yazım hatalarının analizi yapılmıştır. Yapılan hatalar sekiz boyutta değerlendirilmiş ve hataların sıklıkları belirlenmiştir. Bu 8 boyut; harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, sözcük atlama, sözcük ekleme, yanlış sözcük kullanımı ve çekim hatası olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin performanslarını sergiledikleri yazılı materyaller Microsoft Word programına geçirilmiş ve tüm analizler bu program üzerinden yapılmıştır. Hataların analizi yapılırken Word programının “Gözden Geçir” sekmesi kullanılmış ve karşılaşılan her hata programın açıklama özelliğiyle işaretlenmiştir. Bu teknikle de öğrencilerin yaptıkları hataların gözden kaçırılması ve başka bir hata grubunda sayılması gibi oluşabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Aşağıda hata grupları açıklanmış ve anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla ilişkili örnekler verilmiştir.

Harf atlama. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen kelimeyi yazarken kelime köklerinde yapmış oldukları harf atlama hataları bu başlık altında işaretlenmiştir (atlanan harfin sözcük içindeki görevi bir heceye karşılık geliyor ise bu hece atlama hatası olarak işaretlenmiştir).

Örnek: ekmek – kahvaltı-çiçek

Hece atlama. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken sözcük kökünde bulunan bir heceyi yazmamaları bu hata türüne girmektedir.

Örnek: buzdolabı-domates-kereviz

Harf ekleme. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken kelime köküne fazladan harf eklemesi bu hata türüne girmektedir.

Örnek: sürperiz- baradak- kelieme

Hece ekleme. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken kelime köküne fazladan hece eklemesi bu hata türüne girmektedir. Tek harften oluşan birimin hangi hata türüne girdiğine o birimin cümle içerisindeki görevi doğrultusunda karar verilir.

Örnek: salatalık- teleyefon- abaraküs

Sözcük atlama. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcüğü yazmadan geçmesi bu hata türüyle işaretlenmiştir.

Örnek: Ömer erkenden uyandı. —→ Ömer uyandı.

Sözcük ekleme. Öğrenciye dikte edilen metin içerisinde bulunmayan ve fazladan yazılan sözcük/sözcükler bu hata türüne girer.

*Örnek: Annesi ve babası uyandı. —→ Annesi ve babası **oda** uyandı.*

Yanlış sözcük kullanımı. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcük yerine farklı bir sözcükyazması veya anlamsız bir sözcük yazması bu hata türüne girer.

Örnek: *Hep birlikte kahvaltı yaptılar.* → *Hep birlikte kahve yaptılar.*

Çekim hatası. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcüğe gelen çekim eklerini hatalı kullanımı bu hata türüyle işaretlenmiştir. Bu hatalı kullanım, yanlış ek kullanımını, ya da hiç ek kullanılmamasını ve eklerde yaptıkları yazım hatalarını kapsamaktadır. Hata analizinde çocukların sözcükbazında yaptıkları hata ya da hatalar bir olarak sayılmıştır.

Örnek; *Anneler günü, buzdolabından, yapacaktı* → *yapacak, uyandı* → *uyanmış*

Bulgular

Bu bölümde işitme engelli öğrencilerden elde edilen yazılı metinlerin incelenmesi sonrasında, ortaya çıkan sonuçlar açıklanmıştır. Öğrencilerin genel performansları değerlendirildiğinde işaret diliyle dikte edilen metni yazarken cümle yapılarını oluşturdukları, yazdıkları cümlelerin anlamlı olduğu ve her ne kadar anlamsal olarak bir bütünlük göstermese de sözdizimsel olarak doğru cümleler kurdukları gözlenmiştir. Analiz edilecek sözcükler sözdizimi ve cümle yapısı açısından doğru yazılmış cümlelerden seçilen sözcüklerdir. Öğrencilerin yazılı ürünleri, her bir sözcükte yer alan hatalar açısından incelenmiştir. Harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, kelime atlama, kelime ekleme, dikte edilen metinde yer alan sözcüğün yanlış olarak kullanılması ve sözcüklere getirilecek iyelik eklerinin, hal eklerinin, zaman, şahıs ve diğer çekim eklerinin hatalı kullanımı ya da kullanılmaması durumları hata olarak kabul edilmiştir.

Yazılı ürünlerde yer alan hataların frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de yer almaktadır. Hataların yüzde hesaplaması aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır.

$$\frac{\text{Yapılan Hata Frekansı}}{\text{Toplam Sözcük Sayısı}} \times 100$$

Tablo 2’de her katılımcının belirlenen her hata türüne ilişkin sonuçları frekans ve yüzde şeklinde belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin toplamda hatalı yazdıkları sözcüklerin hatasız yazdıkları sözcüklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yine toplamda en sık yaptıkları hataların çekim eki gerektiren sözcüklerde olduğu da araştırma sonunda elde edilen sonuçlardandır.

Tablo 2

Katılımcıların Metinde Yer Alan Toplam Sözcük Bazında Hatalarının Yüzde ve Frekansları

Katılımcı	Harf atlama		Hece atlama		Harf ekleme		Hece ekleme		Sözcük Atlama		Sözcük Ekleme		Yanlış Sözcük Kullanımı		Çekim Hatası		Doğru Yazılan Sözcük	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	10.5	3	5.3	13	22.8	18	31.6	17	29.8
2	0	0	0	0	1	1.75	0	0	1	1.75	1	1.75	9	15.8	11	19.3	34	59.6
3	0	0	0	0	0	0	0	0	8	14	3	5.3	9	15.8	18	31.6	19	33.3
4	1	1.75	1	1.75	0	0	1	1.75	2	3.5	0	0	9	15.8	18	31.6	25	43.8
5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3.5	0	0	14	24.6	19	33.3	22	38.6
6	0	0	1	1.75	0	0	0	0	1	1.75	0	0	14	24.6	16	28.1	25	43.8
7	2	3.5	1	1.75	0	0	0	0	1	1.75	0	0	2	3.5	13	22.8	38	66.7
8	1	1.75	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	8	14	18	31.6	26	45.6
9	2	3.5	0	0	1	1.75	0	0	0	0	0	0	3	5.3	9	15.8	42	73.7
10	2	3.5	0	0	0	0	0	0	1	1.75	0	0	9	15.8	18	31.6	27	47.4
Toplam	0.8	1.4	0.3	0.52	0.2	0.35	0.1	0.17	2.2	3.85	1.1	1.9	9	15.8	15.8	27.7	27.5	48.2

Çekim hataları incelenirken, herhangi bir ek almayan, yalın haldeki sözcükler de yüzde ve frekans hesaplamasına katılmıştır. Ancak ek alan sözcükler içerisinde çekim hatalarına bakıldığında, sonuçlar farklılıklar göstermektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Çekim Eki Alan Sözcükler Bazında Çekim Hatası Yüzdeleri

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
f	18/33	11/33	18/33	18/33	19/33	16/33	13/33	18/33	9/33	18/33	15.8/33
%	54.5	33.3	54.5	54.5	57.6	48.5	39.4	54.5	27.3	54.5	%47.9

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin işaret dili ile dikte edilerek elde edilen yazma performanslarında en sık yaptıkları hatanın sözcüklere bağlanan çekim eklerini doğru yazmada olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde çekim eki alan 33 sözcüğün neredeyse yarısının hatalı yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çekim eki hatalarından sonra en sık yapılan hatalar sırasıyla yanlış sözcük yazma ve sözcük atlama boyutlarında karşımıza çıkmaktadır. Diğer hata gruplarında (harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme ve kelime ekleme) ise işitme engelli öğrencilerin yaptıkları hataların genel ortalamasının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çekim hatasına örnek olarak altı numaralı öğrencinin “anneler günüydü” ifadesini “anne günü” şeklinde yazması verilebilir. Ayrıca ismin hal eklerinin kullanımında da hatalara rastlanmaktadır. Örnek olarak yedi numaralı öğrencinin “buzdolabından” kelimesi yerine “buzdolabı”, sekiz numaralı öğrencinin “masaya” yerine “masa” yazması verilebilir. Öğrencilerin iyelik eklerindeki hataları da fark edilir düzeydedir. Araştırmaya katılan birçok öğrenci “annesini” yerine “anne”, “babasını” yerine “baba” ve “Ömer’in” yerine “Ömer” yazmıştır.

Yanlış sözcük yazma hatalarına ise üç numaralı öğrencinin “demledi” yerine “çaydanlık”, iki numaralı öğrencinin “sürpriz” yerine “süperiz”, yedi numaralı öğrencinin “kahvaltı” yerine “kahtve” yazması örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin metinleri incelendiğinde ise en çok kendilerine işaret diliyle dikte edilen “sürpriz ve demledi” sözcüklerinin yerine yanlış kelime yazdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin en sık yaptığı üçüncü hata türü ise sözcük atlamadır. Öğrencilerin en çok atladığı sözcükler “sürpriz, demledi ve dilimledi” olarak belirlenmiştir. En çok sözcük atlama hatasını üç numaralı öğrenci yapmıştır. Bu öğrenci metinde geçen “yapacaktı, zeytin, reçel, çıkardı, dilimledi, olarak ve sürpriz” sözcüklerini atlamıştır.

Harf atlama hatası çok ender görülmektedir. Örneğin dört numaralı öğrenci “birlikte” yerine “birlike”, yedi numaralı öğrenci “sürpriz” yerine “sürpiz”, “demledi” yerine “demedi” yazmıştır. Yine hece atlama hatası çok nadir olarak görülmektedir. Hece atlamaya da yedi numaralı öğrencinin “salatalık” yerine “sata”, altı numaralı öğrencinin “salatalık” yerine “salata” yazması örnek olarak verilebilir. Harf ekleme hatasına sadece iki öğrencinin yazılı metinlerinde rastlanmıştır. İki numaralı öğrenci “uyandı” yerine “uyuandı”, dokuz numaralı öğrenci de “o” yerine “or” yazmıştır. Hece ekleme hatasına sadece bir öğrencide (dört numara) rastlanmış, öğrenci “oldu” yerine “oldusun” yazmıştır. Sözcük ekleme hatalarına örnek olarak bir numaralı öğrencinin “Ömer erkenden uyandı” cümlesini “Ömer **yatak** erkenden uyandı.” yazarak “yatak” sözcüğünü, iki numaralı öğrencinin “Annesi Ömer’in sürprizini çok beğendi.” cümlesini “Annesi Ömer’in sürprizini çok **süper** beğendi.” şeklinde yazarak “süper” sözcüğünü eklemesi verilebilir.

Sonuçları özetlemek gerekirse, öğrenciler 57 sözcükten oluşan ve kendilerine işaret diliyle dikte edilen metni yazarken en çok çekim hatası yapmışlardır. Metinde çekim eki alan 33 sözcük bulunmaktadır ve öğrenciler bu 33 sözcüğün ortalama olarak 16 tanesini yanlış yazmıştır. Bu hata türünü ikinci olarak yanlış sözcük yazma hatası izlemektedir. Öğrenciler işaret diliyle kendilerine aktarılan sözcüklerin ortalama olarak dokuz tanesinin yerine ya farklı bir sözcük yazmış ya da sözcüğü yanlış yazmışlardır. En sık yapılan üçüncü hata

sözcük atlama hatasıdır. Bu hata türünde en çok atlanan sözcükler “sürpriz, demledi ve dilimledi” sözcükleri olarak karşımıza çıkmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilere işaret dili aracılığıyla dikte edilen metne ilişkin öğrencilerin yazma performansları yazma hatalarının analiz edilmesiyle incelenmiştir. İşaret diliyle dikte edilen metne ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların yaptıkları hataların, en sık eylemlere ve isimlere getirilen çekim eklerinin kullanımında olduğu görülmüştür. Katılımcılar ekleri ya yanlış kullanmışlar ya hatalı yazmışlar ya da hiç ek kullanmamışlardır. Buna ilişkin farklı nedenler öne sürülebilir. İlki işitme engelli öğrencilerin anadil olarak kullandıkları Türk İşaret Dili'nin (TİD) dilbilimsel özellikleri olabilir. Çünkü TİD'te çoğul ekleri ve hal ekleri gibi çekim ekleri, genellikle farklı biçimbirimler kullanılarak ifade edilir. Örneğin *çocuklar* kelimesini anlatmak için *çocuk+çok* işaretleri birlikte kullanılır. Karşıdaki kişinin de bu iki işareti birleştirip tek bir kelime “*çocuklar*” olarak algılaması/yazması beklenmektedir. Bu sürece de gramatikalleşme denmektedir (Demir, 2010). Gramatikalleşme sürecinde yazılı ürünlerde görülen sorunlar incelendiğinde eklerin kullanılmaması veya ek kullanılması gereken yerde sözcük kullanılması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca alanyazında işitme engelli bireylerin isimleri ve eylemleri daha erken öğrendikleri ancak yardımcı fillerin ve eklerin daha sonra kazanıldığı ve kullanımında hataların olduğu belirlenmiştir (Christie ve diğ., 1999; Kretschmer ve diğ., 1978; Rodda ve Eleweke 2000; Taylor, 1969; Williams ve Mayer, 2015). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla, uluslararası alanyazının örtüştüğü söylenebilir. Türkçe'ye göre değerlendirilen yazılı ürünlerde ise zaman eklerinin ve hal eklerinin kullanımında sınırlılık olduğu (Erdiken, 1996; Karasu, 2014), sözcüklerin yazımı sırasında sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007). Tiryaki (2014a), işitme engelli öğrencilerin yazmada en sık yaptıkları hataların çekim ve yapım eklerini kullanmada ortaya çıktığını vurgulayarak bu araştırma sonuçları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Sözcüklerin doğru yazılmaması, aynı kelimelerin kullanılması, işitme engelli bireylerin yazılı metinlerinde karşılaşılan temel sorunlardır (Burman ve diğ., 2007; Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Erdiken, 1996; Karasu ve Girgin, 2007). Örneğin koklear implant kullanan işitme engelli çocuklar ile normal işiten akranlarının anlattığı öykülerin incelendiği bir araştırmada (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016) iki grup arasında toplam sözcük sayısı açısından farklılık bulunmamış, ancak ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcük sayısı açısından iki grup arasında farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada ikinci sırada en sık yapılan hata türü ise sözcük atlama olarak karşımıza çıkmakta, sonrasında ise yanlış sözcük kullanımı, harf atlama, hece atlama hataları şeklinde sıralanarak devam etmektedir. Bu duruma ilişkin de farklı nedenler belirtilebilir. İlki bu çalışmaya katılan öğrencilerin alıcı dile ilişkin sınırlılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak yazılı ürünlerde ortaya çıkan sonuçlar düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin hatalarının “sürpriz” kelimesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sürpriz sözcüğünün kullanım sıklığı ve soyut anlamı düşünüldüğünde, sözcük dağarcığındaki eksik ve/veya işaret dilinin sözcüğü karşılamada yetersizliği de bir başka neden olarak gösterilebilir. Özellikle erken dönemde yapılacak işaret dili çalışmaları, yazma çalışmaları ve işaret dilinden yazılı dile geçiş çalışmaları, yazımda görülen hece, harf atlama, hece ve harf ekleme hatalarının azalmasına yardımcı olabilir. İşaret dilini ve yazılı dili iki farklı dil olarak kabul edip, işaret dili ile yazma çalışmalarını, iki dil arası geçiş olarak kabul eden görüşler bulunmaktadır (Dostal ve Wolbers, 2014; Swartholm, 1994; Wilbur, 2000). Dolayısıyla işitme engelli bireyler için işaret dili ve yazılı dil arasında geçişi sağlayacak çalışmaların yoğunlaşması ve bu çalışmalara erken dönemde başlanması önemli olarak görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarında en sık karşılaşılan hatanın sözcük köklerine gelen çekim eklerinde yapıldığı görülmektedir. Alanyazın da işitme engelli öğrencilerin en çok çekim eklerinin yazımında sınırlılıklar olduğunu desteklemektedir (Tiryaki, 2014b). Türkçe her ne kadar saydam bir ortografiye sahip olsa da biçimbilgisel olarak son derece karmaşıktır. Çekim eki alan sözcükleri oluşturan harfler, eklenen çekim eklerindeki harflerin değişmesine neden olmaktadır. Bu sebeple de her kelime için farklı seslerden oluşan çekim ekleri kullanmak durumunda kalınmaktadır. İşitme engelli bireylerin sınırlı

sözcük dağarcıkları ve sınırlı biçimbilgisi de çekim eklerinde uyarlamalara gitmelerinde sınırlılık yaratmaktadır. Ayrıca yazma becerisiyle ilişkili deneyim ve yaşantılarının sınırlı olması da çekim eklerini yazılı biçimde kullanmalarında güçlük doğurmaktadır. Buna ek olarak TİD'in çekim ekleri konusundaki sınırlılığı da yazmada çekim eki hatalarının sık görülmesinde bir etken olarak belirtilebilir. İşitme engelli öğrenciler sıklıkla sözcük atlama veya yanlış sözcük kullanma hataları yapmaktadır (Hadjikakou ve diğ., 2012). Bu çalışmada da öğrencilerin sözcük atlama ve yanlış sözcük kullanma hataları yaptıkları görülmüştür. Bunun en önemli sebebi işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki sınırlılık olabilir. Sınırlı uyaran, çocukların yazma performanslarında sınırlı çıktılar görülmesine neden olabilir. Eğitim-öğretim sürecinde en sık kullanılan değerlendirme yöntemleri sözel ve yazılı yöntemlerdir. İşitme engelli öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmede fizyolojik sınırlılıklarının bulunması, işitme engelli öğrencilerin değerlendirilmelerinde yazma becerilerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmek ve desteklemek işitme engelli öğrencilerin akademik olarak başarılı bir şekilde ilerlemelerine ve değerlendirmelerin daha etkili bir şekilde yapılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca günlük yaşamlarında, yazılı başvuruların yapılabilmesi ve kendilerine doğru dönütlerin verilebilmesinde yazma becerileri çok önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sistematik bir yaklaşım izleyerek yazma becerilerini desteklemeleri, süreç sonu değerlendirmeler yerine süreç içerisinde sürekli değerlendirmeler yapmaları önerilmektedir. Öğrencilerin sesbilgisi ve biçimbilgisi becerilerini temel alarak sürecin küçük adımlara bölünmesi ve gerektiğinde her yapının ayrı ayrı çalışılması gerekmektedir. Öğretim etkinlikleri planlanırken görsel uyaranların kullanılması ve bilişim teknolojilerinden faydalanılması öğretimin etkililiğini artırmada önemli rol oynayacaktır.

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları sadece on katılımcı ile sınırlıdır. Elde edilen bulguların bu kadar az kişiden elde edilmesi, sonuçların genellenememesine yol açmaktadır. Ayrıca diğer bir sınırlılık, veri toplamak amacıyla oluşturulan metnin, veri toplanan okul içerisinde kullanılan işaret dili ile aktarılmış olmasıdır. Genel bir işaret dilinin yaygın olarak kullanılamaması, dil yapısı, kullanım ve içeriğine ilişkin bir bilginin olmaması önemli bir sınırlılıktır. Ayrıca işaret dili ile dikte ettirilecek metinlerin, uzman tarafından değil de okulun öğrencilerinden biri aracılığı ile sunulmuş olması da elde edilen sonuçlar açısından önemli bir sınırlılıktır. Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında çalışmaların daha geniş bir katılımcı kitlesiyle tekrar yapılması hem işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin genel bir bilgi edinilmesinde hem de TİD'deki güçlüklerin gözlenerek geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

İleri dönem araştırmalarda benzer çalışmaların daha geniş katılımcılarla birlikte nicel veriler ile genellenebilir sonuçların elde edilmesi önemli görülmektedir. Özellikle erken dönemde işitme engelli bireyler için dil ve okuma yazma ilişkisinin kazandırılacağı araştırmaların yapılması alana katkı açısından önemli olacaktır. Ayrıca işaret diliyle dikte edilen metinlerin yazılmasına ilişkin yapılacak araştırmaların artması TİD'in eksik yönlerinin belirlenmesinde ve bu eksikliklerin giderilmesinde önemli rol oynayacaktır. Uygulamaya yönelik çalışmalar için ise Türkçe'nin biçimbilimsel özellikleri üzerinde tek tek durulması ve bu özelliklerin işaret diliyle anlatıldığında yazılı hale nasıl aktarılacağı konusunun öğretilmesi önerilmektedir. İşitsel-sözel yaklaşım ve işaret dilinin birbirini destekler şekilde kullanılmasının yazma becerilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego, CA: Little, Brown.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Burman, D., Nunes, T., & Evans, D. (2007). Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness & Education International*, 9(1), 2-23.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10(2), 93-110.
- Christie, K., Wilkins, D. M., Betsy-McDonald, H., & Neuroth-Gimbrone, C. (1999). Get-to-the-point: Academic bilingualism and discourse in American Sign Language and written English. In E. Winston (Eds.), *Story telling and conversation: Discourse in deaf communities* (pp. 162-177). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Davies, S. (1994). Attributes for success: Attitudes and practices that facilitate the transition towards bilingualism in the education of deaf children. *Bilingualism in Deaf Education*, 27, 103-121.
- Demir, S. A. (2010). Sessizliğin dili: Türk İşaret Diline dair gözlemler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 1-20.
- Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fabretti, D., Volterra, V., & Pontecorvo, C. (1998). Written abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33) 146-156.
- Hadjikakou, K., Katsantoni, I., Matar, M. R., Mnasonos, M., Moustoukki, M., Partaki, E., & Prodromou, M. (2012). Comparison of written language abilities between adult deaf and young deaf children. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica*, 5, 7-17.
- Dostal, H. M., & Kimberly A. W. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268. doi: 10.1080/19388071.2014.907382
- Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.

- Koutsoubou, M (2010). The use of narrative analysis as a research and evaluation method of a typical language: The case of deaf writing, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 225-241. doi: 10.1080/13670050903474119
- Kretschmer, R. R., Kretschmer, L. W., & Truax, R. R. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014290
- Mayer, C. (2010). The demands of writing and the deaf writer. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed.) (pp. 144-155). New York, NY: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation] (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel (Orijinal eserin basım tarihi 2009).
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Piştav-Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381.
- Power, D., & Leigh, G. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- Puente, A., Alvarado, J. M., & Herrera, V. (2006). Finger spelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 299-310.
- Quigley, S. P., & King, C. M., (1980). Syntactic performance of hearing-impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 329-356.
- Rodda, M., & Eleweke, C. J. (2000). Theories of literacy development in limited English proficiency deaf people: A review. *Deafness and Education International* 2(2), 101-113.
- Ross, D. S. (1992). *Learning to read with sign language: How beginning deaf readers relate sign language to written words* (Master's thesis, McGill University, Montreal, Canada). Retrieved from http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=22492
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., & Beirne-Smith, M. (1994). *Written language instruction for students with disabilities*. Denver: Love Publishing Company.
- Svartholm, K. (1994). Second language learning in the deaf. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (pp. 61-70). Hamburg: SIGNUM Press.
- Swanwick, R. (2002). Sign bilingual deaf children's approaches to writing: Individual strategies for bridging the gap between BSL and written English. *Deafness & Education International*, 4(2), 65-83.
- Taylor, L.T. (1969) *A language analysis of writing of deaf children. A language analysis of the writing of deaf children* (Doctoral Dissertation, Florida State University). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED039684>

- Tiryaki, E. N. (2014a). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 247-258.
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 101- 121.
- Van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. G. (2010). Lexical noun phrases in texts written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 439-468. doi:10.1080/13670050903477039
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666. doi: 10.3102/0034654314564882
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98(1), 97-143.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 1-17

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.292065

RESEARCH

Received:19.10.16

Accepted: 06.02.17

OnlineFirst:14.02.17

Investigation of Writing Performance of Secondary School Students with Hearing Impairments: Sample Group Study*

Reşat Alatlı**
Ankara University

Ceyhun Servi***
İnönü University

Abstract

The purpose of this study is to investigate the writing performance of students with hearing impairment who are attending secondary school, on a text which has been dictated by the sign language. 10 students with hearing impairment, who are at 6th, 7th, and 8th grades, have participated in the study. A text prepared by the researchers which included 57 frequently used words, was dictated by sign language. Writing errors in the text were analyzed qualitatively. According to the results, students with hearing impairment have a number of limitations such as the omission of letters and/or morphemes, the addition of letters and/or morphemes, omission and/or adding words, mistakes on using the words and inflections. Also, it has been concluded within the scope of the information in the field that how these limitations affect academic and daily life skills.

Keywords: Students with hearing impairment, writing performance, error analysis.

Recommended Citation

Atlalı, R., & Servi, C. (2017). Investigation of writing performance of secondary school students with hearing impairments: Sample group study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 27-43.

*This study was presented at 25th National Special Education Congress organized by Üsküdar University on 2-4 December 2015.

**Corresponding Author: Specialist, Ankara University Special Education Research & Application Center, Ankara, Turkey, E-mail: resatalatli@gmail.com

***Res. Assist., İnönü University, Faculty of Education, Department of Special Education, Malatya, Turkey, E-mail: ceyhunservi@gmail.com

Writing is one of the ways that individuals use to communicate and share their feelings and thoughts, and it is defined, detecting letters and then converting them into writing letters by using fine motor skills. Literature emphasized that students with hearing impairment make various errors in the writing performance. These errors encountered in the morphology and syntax which are the aspects of written language. It is stressed that missing words, adding words, and making errors in the use of subject and action are the most common mistakes in the aspect of syntax. Regarding the aspect of morphology, errors occurred in the using of bound morphemes. When the results of the research studies which compared the students with normal development and students with hearing impairment are examined, it is obvious that students with hearing impairment made more mistakes at markers, auxiliary verbs, pronouns, and prepositions, and they showed limited performance at using question formats. Also, it is found that children with hearing impairments used shorter and simpler sentences than children with typical development. It is also found that children with hearing impairments had limited lexicon thus they usually used the same words while expressing their thoughts. They made several mistakes on pronouns, subclauses and also usually had problems on written language performance especially using morphemes. In Turkey, there are limited studies about writing skills performance of students with hearing impairment, and also there are not any research studies on writing performance by the sign language. Thus the purpose of this study was to investigate the writing performance of children with hearing impairment, on a text which was dictated by sign language.

Method

Ten students who were from Malatya Akşemsettin Middle School for Students with Hearing Impairment participated in the study. The students were from 6th, 7th, and 8th grades. Seven of the participants were female, and three of them were male. There are not any additional impairments except the hearing impairment in any participant. Prerequisite skills were identified by researchers in the selection of participants. These skills are as follows: a) preferring sign language to communicate with the environment and peers, b) being at the basic level of writing, and c) having legible writing performance.

After an edition by hearing impairment specialists, a text named "Mothers' Day" which was written by the first author was used for data collection. The text includes 57 words, 12 sentences. Optimally the words from daily life were used in the sentences.

During data collection, the text was dictated by sign language. The sign language user student was from the same school and according to the teachers and the principle; this student was the best sign language user in the school. The participants wrote their text on a sheet sized A4.

Analyses

The errors which we were looking for in the written texts were missing letters, adding letters, missing morphemes, adding morphemes, missing words, adding words, misused words and mistakes on inflections. Error analysis and the formula "errors / sum of the words X100" was used for data analysis.

Results

According to this study, students with hearing impairments have mistakes on inflectional suffixes. There were 33 words with inflections in the text, and 47% of these words were written incorrectly. Also mistakes on writing words, missing words are second and third most found error types. The rest of the error types were rarely shown by the participants.

Discussion and Conclusion

The results were discussed within the scope of the information in the field. The fact that the Turkish Sign Language has a limitation on the use of inflectional suffixes may affect the frequency of the errors in the texts. Also, limited receptive language skills may cause misused words, missing words and/or adding words during the writing. The results are parallel with the results of the other studies in the field, and it is found that

children with hearing impairments made mistakes on using suffixes (Erdiken, 1996; Girgin and Karasu, 2007; Karasu and Girgin, 2007; Taylor, 1969; Tiryaki, 2014a, 2014b). And also it is indicated that children with hearing impairments have limited receptive language skills (Burman, Nunes and Evans, 2007). Also, it is emphasized that written language and sign language are two completely different languages and to promote writing skills for children with hearing impairment, transition programs from sign language to written language should be arranged (Dostal and Wolbers, 2014; Swartholm, 1994; Wilbur, 2000). Additionally, these transition programs should be arranged in the early years of life for children with hearing impairments.

This study has some limitations. First of all, it is limited with the Malatya Middle School for Students with Hearing Impairments. Also, the student who dictated the target text was a student from the same school. The results are limited to his skills in sign language. And this is also an important limitation of this study.