

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN MORFOLOJİK BİLGİ VE BECERİLERİNİN GELİŞİMSEL OLARAK İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Sümer Dodur, H. M.& Kargın, T.& Güldenoğlu, B. (2021). İşitme Kayıplı Öğrencilerin Morfolojik Bilgi ve Becerilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 441-457.

Geliş Tarihi: 28.01.2021.

Kabul Tarihi: 02.03.2021

E-ISSN: 2149-3871

Dr. Öğretim Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihinsel Engelliler Eğitimi
miraysumer@nevsehir.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-1470-8195

Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği
tevhide.kargin@hku.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU
Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
guldenoglu@ankara.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-9629-1505

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerinin farklı okuma düzeylerinde (sözcük/cümle/ paragraf düzeylerinde) gelişimsel bir bakış açısıyla işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmaya farklı eğitim düzeylerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrenimlerine devam eden 135 işitme kayıplı öğrenci ile onlarla aynı sınıf düzeyinde 148 işiten öğrenci katılmıştır. Bulgular çalışmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin tüm düzeylerde (duyarlılık, bilgi ve beceri) işiten akranlarına göre morfolojik bilgi ve becerilerde sınırlılıklar yaşadıklarını göstermiştir. Çalışmanın bulgularının işitme kayıplı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama için temel becerilerden biri olan morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerindeki durumlarını betimlemesi, kazanmaları beklenen daha temel düzeydeki basit morfolojik yapıları ve bu yapıların sözcüklere yükledikleri anlamları kazanamadıklarını göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara daha geniş bir çerçeveden bakılacak olursa, işitme kayıplı öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları tüm yazılı materyallerin konuşulan Türkçeye uygun olarak hazırlanması, bu öğrencilerin konuşulan dile özgü temel dilbilgisel (ortografi, sözdizimi, morfoloji vb.) kuralları öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşitme Kaybı, Morfolojik bilgi, Okuduğunu Anlama.

A DEVELOPMENTAL STUDY ON DEAF STUDENTS' MORPHOLOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse deaf students' morphological knowledge and skills at different levels of reading, including word, sentence and paragraph levels, in a developmental framework in comparison to their hearing peers. The participants are 135 deaf and 148 hearing students from different educational levels (primary school, secondary school and high school). The findings of the study indicate that deaf participants have serious limitations in their morphological knowledge and skills in terms of sensitivity, knowledge and skills in contrast to hearing participants. As a result, it is clear that the deaf students participated in the study have serious limitations in their morphological awareness, knowledge and skills compared to their hearing

peers at all levels (word, sentence, paragraph level). The results obtained in the study are thought to be important in terms of describing the status of deaf students in terms of their morphological awareness knowledge and skills, which is one of the basic skills for reading and reading comprehension, and showing that they are expected to acquire at a more basic level the simple morphological structures. Deaf students should learn basic grammatical (orthography, syntax, morphology, etc.) rules specific to the spoken language, since all written materials they encounter in their lives are prepared in accordance with Turkish.

Keywords: Deaf, Morphological Knowledge, Reading Comprehension.

1. GİRİŞ

Sınırlı işitsel girdileri nedeniyle dil ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükler akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Picard, 2001; Roberts, 2000; Vaughn vd., 2003). Konuya akademik başarı bağlamında baktığımızda, okuma becerisi pek çok akademik becerinin temelini oluşturmakta ve dille olan ilişkisi nedeniyle de işitme kayıplı öğrencilerin en çok zorlandığı alan olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlükleri ele alan sayısız çalışma bulunmaktadır (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Marschark ve Harris, 1996; Traxler, 2000). Bu çalışmaların bir kısmı yaşanan güçlükleri işitme kayıplı öğrencilerin sahip oldukları sınırlı sözcük dağarcığı ve yaşantı ile açıklarken (Coppens vd., 2013, s. 662; Luckner ve Cooke, 2010, s. 40), diğer bir grup çalışma ise işitme kayıplı okuyucuların okuma yaptıkları dile ilişkin sınırlı dilbilgisel yapılarla sahip olmalarıyla açıklamaktadır (Gaustad, 2000; Gaustad ve Kelly, 2004; Kemps vd., 2005; McGuckian ve Henry, 2007; Norbury vd., 2001).

İşitme kayıplı okuyucuların okumada yaşadıkları güçlükleri anlamak için öncelikle okuma ve öğelerini açıklamak yararlı olacaktır. Okuma; okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikten sonra var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümlelerin söz dizimsel özelliklerine dikkat ederek verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlanabilir (Güldenöğlü vd., 2014). Tanımdan da anlaşılacağı gibi okuma yalnızca harf ses dönüşümünü içeren bir çözümlenme değil; aynı zamanda morfolojik bilgi ve becerileri, söz dizimi becerilerini ve anlamlandırmayı içine alan karmaşık bir süreçtir. Morfoloji, dildeki en küçük anlamlı birimleri (kökler, ekler), bunların birbirleriyle olan ilişkilerini kategorize eden bir bilim dalıdır. Morfolojik farkındalık becerisi ise sözcüklere eklenen bu birimleri anlama uygun şekilde manipüle etme becerisi olarak görülmektedir. Alanyazında işitme kayıplı okuyucuların okuma ve okuduğunu anlama performanslarındaki sınırlılıkları açıklayan çalışmalar incelendiğinde morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okumayı yordadığı, bu beceriler ile okuduğunu anlama performansı arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görülmektedir (Clark vd., 2011; Gaustad, 2000; Gaustad ve Kelly, 2004; Izzo, 2002; Kemps vd., 2005; McGuckian ve Henry, 2007; Norbury vd., 2001).

Gaustad, Kelly, Payne ve Lylak (2002) işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda işitme kayıplı okuyucuların hem morfolojik olarak sözcüklerin karmaşıklığı arttıkça (çekim eki ve yapım eki) performanslarının düştüğü; hem de morfolojik bilgi ve beceri testinde işiten okuyuculara göre daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Van Hoogmoed, Verhoeven, Schreuder ve Knoors (2011) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin çekimsel biçimbirimleri okuma ve anlama becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında işiten öğrencilerin işitme kayıplı öğrencilere göre anlamlı sözcüklerle ilgili birimleri eklemeye daha başarılı performans sergiledikleri ve işitme kayıplı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde, işitenlerle aynı biçimbilimsel süreçleri kullandıkları ancak işiten akranlarına göre örnekleri sözcüklere daha az ekledikleri görülmüştür.

Breadmore, Olson ve Krott (2012) tarafından yapılan çalışmada okuma yaşına göre eşleştirilen işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin çoğul eki almış anlamlı ve anlamsız sözcükleri heceleme becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda işitme kayıplı okuyucuların anlamlı ve anlamsız sözcükleri hecelerken sesbilgisel bilgiden çok morfolojik bilgilerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca işitme kayıplı okurların sözcükleri hecelerken kök sözcüğü korumak için morfolojik kuralları aşırı genelledikleri ve bu nedenle de işiten okuyuculara göre daha düşük performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Uluslararası alanyazında yer alan

araştırma bulguları birlikte düşünüldüğünde işitme kayıplı okuyucuların sözcüklerin ve cümlelerin morfolojik karmaşıklık düzeyi arttıkça daha zayıf performans sergiledikleri, morfolojik bilgi ve becerilerinde işiten akranlarına göre daha sınırlı performans gösterdikleri, sözcükleri çözümlerken sesbilgisel beceriler yerine morfolojik bilgi ve becerilerini kullandıkları tüm çalışmalardan elde edilen ortak bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Clark vd., 2011; Gaustad vd., 2002; Gaustad ve Kelly, 2004; McGuckian ve Henry, 2007; Norbury vd., 2001). Konuya ilişkin yapılan araştırma bulgularına bakıldığında, işitme kayıplı okuyucuların sınırlı dil becerilerinin onların morfolojik bilgi ve becerilerini ve dolayısıyla da okuduğunu anlama becerilerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir (Gaustad vd., 2002; Guo vd., 2013). Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında çalışmaların birçoğunun yurtdışı alanyazına ait olduğu, buna karşın tamamen saydam bir ortografiye, sondan eklemeli ve karmaşık morfosentaktik bir yapıya sahip olan Türkçe’de yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu gözle çarpılmaktadır.

Makaroglu (2012) tarafından yürütülen ve farklı sınıf düzeylerinden (ilkokul – lise mezunu) işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin basit cümlelerdeki morfolojik farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmada, işitme kayıplı bireylerin işiten akranlarına göre daha fazla hata yaptıkları ve daha uzun sürede cevapladıkları ve hem ilkökul hem de lise mezunu işitme kayıplı yetişkin bireylerin benzer oranda hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin başka bir çalışmada Işıkdogan Ugurlu (2017), 6-7. sınıf ile 9-10. sınıfta öğrenim gören işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin biçim-söz dizimsel farkındalık becerileri eylemlerde uyum ve zaman kategorileri açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda işitme kayıplı okuyucuların uyum ve zaman kategorisinde işiten gruba göre doğruluk oranlarındaki ve tepki hızlarındaki performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Laçin (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 10-11. sınıf düzeylerinde öğrenim gören işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik farkındalık düzeyleri işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve işiten öğrencilerin işitme kayıplı öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Makaroglu ve Ergenç (2016) ise 4. ve 8. sınıfa devam eden işiten ve işitme kayıplı öğrencinin çekimsel biçimbirim farkındalığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda işiten öğrencilerin biçimbirim farkındalık performanslarının işitme kayıplı akranlarından daha iyi olduğu ve işitme kayıplı bireylerin çekimsel biçimbirim farkındalığının sınıf düzeyi arttıkça gelişmediği görülmüştür.

İşitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları açıklamaya yönelik ulusal alanyazında yapılan araştırmaların yukarıda sıralanan çalışmalarla sınırlı kaldığı dikkati. Bu araştırmaların işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerine, ya sözcük düzeyinde odaklandığı ya da cümle düzeyinde odaklandığı; çalışmaların işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları gelişimsel bir bakış açısıyla ayrıntılı olarak incelemeyeceği görülmektedir. Bununla birlikte sanılanın aksine, morfolojik bilgi ve becerilerin tek bir sözcüğün anlamının kavranması için gerekli olmadığı, aynı zamanda okuduğunu anlama için önemli olan metnin tümünün kavranması ile diğer bir deyişle morfo sentaktik düzeyde incelemesinin gerektiği (Deacon ve Kirby, 2004; Mahony vd., 2000) düşünüldüğünde, konunun ayrıntıları ile ele alınması kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazına bakıldığında işitme kayıplı öğrencilerin hem yapım eklerinde hem de çekim eklerinde yani morfolojik bilgi ve becerilerinde gecikme yaşadıkları ve bu gecikmenin işitme kayıplı bireylerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği bilinmektedir (Clark vd., 2011). İşitme kayıplı okuyucular sınırlı işitsel girdiden dolayı morfolojik bilgiyi edinirken güçlükler yaşadıkları (Gaustad vd., 2002; Guo vd., 2013) ve kayıp derecesi az olan işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerileri sınırlı işitsel girdiyle, ileri derecede işitme kaybı olan öğrenciler ise morfolojik bilgi ve becerileri okuma-yazma dönemiyle birlikte kazanmaya başladıkları konu ile ilgili yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hem uluslararası alanyazında hem ulusal alanyazında yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların, biçimbirimler açısından çok zengin olan ve sondan eklemeli bir dil olan Türkçe’de okuma yapan işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlükleri açıklamada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak bu araştırmada farklı eğitim düzeylerinden (ilkokul, ortaokul ve lise) çalışmaya dahil edilen işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerinin sözcük, cümle, paragraf

düzeylerinde gelişimsel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1.Araştırmaya katılan işitme kayıplı ve işiten okuyucuların farklı morfolojik yapılarıdaki cümleleri anlama performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Araştırmaya katılan işitme kayıplı ve işiten okuyucuların farklı morfolojik yapılarıdaki paragrafları anlama performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeylerinde öğrenimlerine devam eden işitme kayıplı öğrenciler ile onlarla aynı sınıf düzeyinde olan işiten öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerilerini incelenmeyi amaçlayan nedensel karşılaştırmalı betimsel model kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinde farklı eğitim düzeylerinde öğrenimlerine devam eden 135 işitme kayıplı öğrenci (işitme engelliler okulları ve kaynaştırma sınıfları) ile bu öğrencilerle aynı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 148 işiten öğrenci olmak üzere toplam 283 öğrenci katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

Öğrenci Grupları	Sınıf Düzeyleri			Toplam
	3.-4. sınıf	6.-7. Sınıf	9.-10. sınıf	
İşiten	49	50	49	148
Kaynaştırma- işitme kayıplı	27	20	25	72
Ayrı Okul-İşitme Kayıplı	18	21	24	63
Toplam	94	91	98	283

Araştırma grubunun oluşturulmasında, özellikle işitme kayıplı (İ.K.) öğrencilerin belirlenmesinde, belirli ölçütleri karşılama gereği nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. İşitme kayıplı öğrencileri belirlerken (a) kelime okuma becerisine sahip olma, (b) en az 85dB ve üstünde işitme kaybına sahip olma, (c) işitme engelinin dil öncesi dönemde edinilmiş olması, (d) işitme engeli dışında tanılanmış herhangi bir ek engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel vb.) ölçütleri dikkate alınırken; işiten öğrencilerin belirlenmesinde ise (a) kelime okuma becerisine sahip olma ve (b) tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel vb.) ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen işiten ve işitme kayıplı öğrenciler arasında oluşabilecek morfolojik farklılık performans farklarının, onların sahip oldukları sözcük çözümleme performans farklarından kaynaklanmasının önüne geçmek için çalışmaya dâhil edilen öğrenci grupları hem sınıf düzeyleri hem de sözcük okuma performansları açısından eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme doğrultusunda grubun genel sözcük okuma puan ortalamasından iki standart sapma (ss) altında performans gösteren öğrenciler belirlenerek bu öğrenciler çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu işlem sonrasında ileriki analizlere dahil edilen işiten ve işitme kayıplı (İ.K.) öğrencilerin sözcük okuma performanslarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Sözcük Okuma Performanslarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler	F	p	η^2	
Öğrenci Grup	1.69	.186	.01	
Eğitim Düzeyi	16.81	.00	.10	
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi	1.55	.185	.02	
Öğrenci Grupları	Eğitim Düzeyleri	\bar{x}	SS	n
İşiten	İlkokul	35.83	3.78	49

	Ortaokul	37.53	2.92	50
	Lise	38.08	2.91	49
	Toplam	37.15	3.35	148
Kaynaştırma-İ.K	İlkokul	35.35	3.45	27
	Ortaokul	37.90	2.88	20
	Lise	39.44	2.15	25
	Toplam	37.47	3.35	72
Ayrı okul-İşit. K.	İlkokul	35.69	3.85	18
	Ortaokul	35.61	4.29	21
	Lise	38.22	3.43	24
	Toplam	36.63	4.00	63
Toplam	İlkokul	35.67	3.67	94
	Ortaokul	37.17	3.35	91
	Lise	38.46	2.91	98
	Toplam	37.12	3.50	283

İ.K. = İşitme Kayıplı

Tablo 2'ye bakıldığında, her üç grupta yer alan öğrencilerin sözcük okuma puanlarının benzer olduğu ve tüm gruplarda sınıf düzeyi arttıkça sözcük okuma puanlarının benzer şekilde arttığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma TÜBİTAK 114K643 nolu proje kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları Tübitak tarafından desteklenen 114K643 nolu proje çerçevesinde geliştirilmiş olup, araştırmacı da projede araştırmacı olarak yer almıştır.

a. Sözcük Okuma Becerilerinin Değerlendirme İşlemi

Bu çalışmada işiten ve işitme engelli öğrencilerin sözcük okuma performanslarının belirlenebilmesi için Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilmiş bir anlamlı-anlamsız sözcük okuma işlemi kullanılmıştır (Şekil 1). İşlemin uygulanması sırasında katılımcılara birisi düz yazı, diğeri ise el yazısı ile yazılmış anlamlı ve anlamsız sözcük çiftleri sunulmuş ve onlardan olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda gördükleri sözcükleri okumaları ve sözcüklere ilişkin aynı/farklı kararını vermeleri istenmiştir.

Şekil 1. Sözcük Okuma Becerisi Değerlendirme İşlemine İlişkin Örnek Maddeler

sandalye sandalye (Aynı)	yasnelda yasnelda (Aynı)
sandalye teleskop (Farklı)	yasnelda pekeltos (Farklı)

İşlemden toplam 42 sözcük çifti olup bunların 21'i aynı iki sözcükten, diğeri 21'i ise farklı iki sözcükten oluşmaktadır. İşlem içerisinde farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin “sandalye – teleskop” veya “yasnelda – pekeltos” gibi anlamlı ve anlamsız sözcük çiftlerinin oluşturulması sırasında eşleştirilen her iki sözcükte hem sekiz harften hem de üç heceden oluşmaktadır. Öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bu işlem bir bilgisayar uygulamasıdır. Öğrencilerden uygulama sırasında işlem içerisindeki sözcük çiftlerinin aynı olduğunu düşündüklerinde sol tab tuşuna, farklı olduğunu düşündüklerinde ise sağ tab tuşuna basmaları

istenmiş ve kullanılan bilgisayar programı yardımıyla öğrencilerin performansları uygulama sırasında bilgisayar tarafından otomatik olarak kayıt edilmiştir.

Morfolojik Bilgi ve Becerilerinin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesi. Bu işlemde öğrencilerin yapım ve çekim eki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma içerisinde bu amaca yönelik olarak bir sözcük türetme işlemi geliştirilmiştir. Bu işlemde öğrencilere bir cümle verilmiş ve onlardan cümledeki boşluğu, parantez içerisinde verilen sözcüğe uygun eki ekleyerek doldurmaları istenmiştir. İşlem içerisinde 10 yapım, 20 çekim ekinin (10'u durum, 10'u uyum çekim eki) kullanıldığı toplam 30 madde yer almaktadır. Bu işlem bir kağıt kalem işlemi olduğundan katılımcıların uygulamaya ilişkin yanıtları uygulama sonunda uygulamacı tarafından her doğru yanıt için "1" puan, her yanlış yanıt için ise "0" puan verilerek hesaplanmış ve her eke ilişkin toplam puan uygun bölüme kaydedilmiştir.

Morfolojik Bilgi ve Becerilerinin Cümle Düzeyinde Değerlendirilmesi. Bu işlem işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin morfo-sentaktik becerilerini cümle düzeyinde değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir cümle anlama işlemidir. Bu işlemde öğrencilere 6'sı morfo-sentaktik yapı olarak daha basit, diğer 6'sı ise daha karmaşık özellikte içerisinde tek olayın yer aldığı toplam 12 cümle ve her cümleye ilişkin bir soru ve cevap seçenekleri sunularak, öğrencilerden cümleleri ve soruları sırayla okumaları ve sorulara ilişkin doğru olduğunu düşündüğü seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu işlemde katılımcıların uygulamaya ilişkin yanıtları uygulama sonunda uygulamacı tarafından doğru yanıt için "1" puan, yanlış yanıt için "0" puan olarak hesaplanmış uygun bölüme kayıt edilmiştir.

Morfolojik Bilgi ve Becerilerinin Paragraf Düzeyinde Değerlendirilmesi. Bu işlem işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin morfo-sentaktik becerilerini paragraf düzeyinde değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir paragraf anlama işlemidir. Bu işlemde öğrencilere farklı morfo-sentaktik yapılarıdaki iki paragraf ve her paragrafa ilişkin 5 anlama sorusu (toplam 10 soru) ve cevap seçenekleri sunularak, öğrencilerden paragrafları ve soruları sırayla okumaları ve sorulara ilişkin doğru olduğunu düşündüğü seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu işlem için de katılımcıların uygulamaya ilişkin yanıtları uygulama sonunda uygulamacı tarafından doğru yanıt için "1" puan, yanlış yanıt için "0" puan olarak hesaplanmış uygun bölüme kayıt edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılında her öğrencinin kendi okulunda, okul idaresinin belirlediği bir ortamda (sessiz ve veri toplamaya uygun) toplanmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okul yönetimi ve daha sonra aile ile görüşülmüş ve uygulama yapmak için bir ders saatine ihtiyaç olduğu açıklanmıştır. Uygulamalar işiten öğrenciler için 30 dakikalık, işitme kayıplı öğrenciler için 50-60 dakikalık bireysel oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Her uygulama öncesinde öğrencilerle sohbet edilmiş, birlikte yapılacak çalışmanın bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve katılımcının "hazırım" onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan uygulama süreci başlatılmıştır. İşlemlerin işitme kayıplı öğrencilerle uygulanması sırasında ihtiyaç duyulduğunda kullanılan yönerge, sözel dil ile birlikte işaret dilinde öğrencilere verilmiştir. İşaret dilinde verilen yönerge işaret diline hâkim bir çevirmen tarafından önceden kaydedilmiş ve video yardımı yoluyla ile öğrencilere sunulmuştur. Çalışmada toplanan tüm veriler "SPSS for Windows 17.0" paket programı yardımıyla varyans analizi (GLM- Anova) ve iki faktörlü Manova kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Sözcük Türetme (Bilgi Düzeyi)

Bu işlem iki boyutta geliştirilmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin yapım eki bilgilerini, diğeri ise çekim eki bilgilerini değerlendirmektedir. İşlemin analizi sırasında öğrenci gruplarının morfolojik farkındalık bilgi düzeylerine ilişkin işlemde elde ettikleri hata ortalamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu işleme ilişkin analizler öğrenci grupları (işiten-kaynaştırma ve ayrı okuldaki işitme kayıplı) ve eğitim düzeylerinin (3./4. sınıf, 6./7. sınıf ve 9./10. sınıf) denekler arası faktör ek türü

etkisinin (yapım ve çekim eki) ise denekler içi faktör olarak belirlendiği iki faktörlü MANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3de sunulmaktadır.

Tablo 3: Öğrenci Gruplarının Morfolojik Farkındalık Bilgi Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler		F	p	η^2
Ek Türü Etkisi		5.54	.01	.02
Ek Türü*Öğrenci Grup		.21	.80	.00
Ek Türü*Eğitim Düzeyi		1.04	.35	.00
Ek Türü*Eğitim Düzeyi*Öğrenci Grup		1.40	.23	.02
Öğrenci Grup		279.64	.00	.67
Eğitim Düzeyi		1.96	.14	.01
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi		3.24	.01	.04

Eğitim Düzeyleri	Öğrenci Grupları	Çekim Eki			Yapım Eki		
		\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n
İlkokul	İşiten	1.32	1.63	49	.89	1.34	49
	Kaynaştırma-İ.K.	3.59	2.61	27	3.85	3.33	27
	Ayrı okul-İ.K.	7.66	1.71	18	7.66	1.41	18
	Toplam	3.19	3.09	94	3.04	3.34	94
Ortaokul	İşiten	.73	1.50	50	.56	1.45	50
	Kaynaştırma-İşit. İ.K.	5.22	2.71	20	4.75	3.64	20
	Ayrı okul-İşit. İ.K.	7.97	1.13	21	7.76	2.07	21
	Toplam	3.39	3.55	91	3.14	3.76	91
Lise	İşiten	.50	1.19	49	.30	1.31	49
	Kaynaştırma-İşit. İ.K.	5.22	2.61	25	4.36	3.22	25
	Ayrı okul-İşit. İ.K.	6.64	2.77	24	6.37	3.24	24
	Toplam	3.20	3.44	98	2.82	3.58	98
Toplam	İlkokul	.85	1.48	148	.58	1.38	148
	Ortaokul	4.61	2.72	72	4.27	3.35	72
	Lise	7.38	2.10	63	7.20	2.50	63
	Toplam	3.26	3.36	283	3.00	3.55	283

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, ek farkındalığı hata ortalamalarında, iki farklı ek türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrenci puanlarında ek türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F(1.274)=5.54, p<.05, \eta^2=.02$). Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrenciler toplamda yapım eklerinde çekim eklerine göre daha iyi performans sergilemişlerdir.

İkinci olarak öğrenci gruplarının yapım ve çekim eki farkındalık becerisi hata ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F(2.274)=27.64, p<.01, \eta^2=.67$). Tablo 3 incelendiğinde, bu işlemde işitenlerin diğer iki gruptakilere göre, kaynaştırmadan gelen işitme kayıplı öğrencilerin ise ayrı okuldan gelen işitme kayıplı öğrencilere göre toplam ek bilgisinde daha iyi performansa sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci grupları ile ek türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmayışı ($F(2.274)=.21, p>.05, \eta^2=.00$) ise öğrenci gruplarına ilişkin ortaya çıkan bu farkın hem yapım hem de çekim eklerinde benzer biçimde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yapım eki ve çekim eki hata ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında ise b istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(2.274)=1.96, p>.05, \eta^2=.01$). Tablo 3 incelendiğinde, her bir öğrenci grubunun tüm sınıf düzeylerinde benzer ek farkındalık bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyleri ile ek türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ($F(2.274)=1.04, p>.05, \eta^2=.00$) ise her iki ek türünde görülen performans farklarının tüm sınıf düzeyleri için benzer olduğunu göstermektedir.

3.2. Cümle Düzeyi

Bu araştırmada işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin cümle düzeyindeki okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için farklı morfolojik yapıların (morfo-sentaktik olarak basit ve karmaşık) kullanıldığı cümlelerin yer aldığı 12 soruluk bir cümle anlama işlemi kullanılmıştır. Analizler sırasında öğrencilerin iki farklı düzeydeki cümlelerden elde ettikleri anlama puanı ortalamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu işleme ilişkin analizler öğrenci grupları (işiten–kaynaştırma ve ayrı okuldaki işitme kayıplı) ve eğitim düzeylerinin (3./4. sınıf, 6./7. sınıf ve 9./10. sınıf) deneklerarası faktör, cümle türü etkisinin (morfo-sentaktik olarak basit ve karmaşık cümleler) ise denekleriçi faktör olarak belirlendiği iki faktörlü MANOVA ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenci Gruplarının İki Farklı Morfolojik Yapıdaki Cümleleri Anlama Performanslarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler		F	p	η^2
Cümle Türü Etkisi		3.12	.07	.01
Cümle Türü *Öğrenci Grup		.50	.60	.00
Cümle Türü *Eğitim Düzeyi		1.08	.33	.00
Cümle Türü *Eğitim Düzeyi*Öğrenci Grup		1.69	.15	.02
Öğrenci Grup		133.64	.00	.49
Eğitim Düzeyi		2.26	.10	.01
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi		2.95	.02	.04

Öğrenci Grupları	Eğitim Düzeyleri	Sözdizimsel Olarak Basit Cümleler			Sözdizimsel Olarak Karmaşık Cümleler		
		\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n
İşiten	İlkokul	5.04	1.39	49	5.14	1.29	49
	Ortaokul	5.48	1.03	50	5.46	.99	50
	Lise	5.81	.565	49	5.85	.61	49
	Toplam	5.44	1.09	148	5.48	1.03	148
Kaynaştırma-İ.K.	İlkokul	3.96	1.37	27	4.22	1.52	27
	Ortaokul	3.85	1.84	20	4.00	1.45	20
	Lise	3.60	1.80	25	3.72	1.51	25
	Toplam	3.80	1.64	72	3.98	1.49	72
Ayrı Okul- İ.K.	İlkokul	2.83	1.15	18	2.50	.98	18
	Ortaokul	2.66	.96	21	2.90	1.26	21
	Lise	3.04	1.89	24	3.75	1.07	24
	Toplam	2.85	1.42	63	3.11	1.21	63
Toplam	İlkokul	4.30	1.58	94	4.37	1.63	94
	Ortaokul	4.47	1.70	91	4.54	1.57	91
	Lise	4.57	1.85	98	4.79	1.47	98
	Toplam	4.45	1.71	283	4.57	1.56	283

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, cümle anlama puan ortalamalarında, iki farklı cümle türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin anlama puanlarında cümle türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(1.274)=3.12$, $p>.05$, $\eta^2=.01$). Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrenciler her iki yapıdaki cümlelerde de benzer anlama performansları sergilemişlerdir.

İkinci olarak öğrenci gruplarının cümle anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F(2.274)=133.64$, $p<.01$, $\eta^2=.49$). Farklılığın kaynağına ilişkin yapılan Tukey (post-hoc) analiz sonuçları incelendiğinde, ayrı okuldaki işitme kayıplı öğrencilerin en düşük performansa sahip oldukları, kaynaştırmadan gelen işitme kayıplı öğrencilerin ise ayrı okuldaki gelenlerden daha iyi fakat işitenlerden anlamlı olarak daha düşük performansa sahip oldukları görülmüştür. Öğrenci grupları ile cümle türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmayışı

($F(2.274)=.50, p>.05, \eta^2=.00$) ise öğrenci gruplarına ilişkin ortaya çıkan bu anlama farkının hem sözdizimsel olarak basit hem de karmaşık cümlelerde benzer biçimde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cümle anlama puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında ise bulguların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($F(2.274)=2.26, p<.01, \eta^2=.10$). Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde benzer cümle anlama puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Paragraf Düzeyi

Bu çalışmada işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin paragraf düzeyindeki okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için iki farklı düzeyde (morfo-sentaktik olarak basit ve karmaşık) oluşturulmuş ve her bir düzeyde 5 anlama sorusu bulunan bir işlem kullanılmıştır. Bu işleme ilişkin analizler öğrenci grupları (işiten-kaynaştırma ve ayrı okuldaki işitme kayıplı) ve eğitim düzeylerinin (3./4. sınıf, 6./7. sınıf ve 9./10. sınıf) denekler arası faktör, paragraf türü etkisinin (morfo-sentaktik olarak basit ve karmaşık) ise denekler içi faktör olarak belirlendiği iki faktörlü MANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrenci Gruplarının İki Farklı Morfolojik Yapıdaki Paragrafları Anlama Performanslarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler		F	p	η^2
Paragraf Türü Etkisi		1.84	.17	.00
Paragraf Türü *Öğrenci Grup		1.56	.21	.01
Paragraf Türü *Eğitim Düzeyi		2.14	.11	.01
Paragraf Türü *Eğitim Düzeyi*Öğrenci Grup		.97	.42	.01
Öğrenci Grup		192.43	.00	.58
Eğitim Düzeyi		7.23	.00	.05
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi		2.33	.05	.03

Öğrenci Grupları	Eğitim Düzeyleri	Sözdizimsel Olarak Basit Cümleler			Sözdizimsel Olarak Karmaşık Cümleler		
		\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n
İşiten	İlkokul	4.69	.91	49	4.51	.86	49
	Ortaokul	4.80	.57	50	4.72	.80	50
	Lise	4.83	.51	49	4.93	.24	49
	Toplam	4.77	.68	148	4.72	.71	148
Kaynaştırma-İ.K.	İlkokul	3.74	1.67	27	3.51	1.74	27
	Ortaokul	3.60	1.39	20	3.95	1.14	20
	Lise	3.72	1.17	25	3.96	1.17	25
	Toplam	3.69	1.42	72	3.79	1.40	72
Ayrı Okul- İ.K.	İlkokul	1.72	1.07	18	1.83	1.24	18
	Ortaokul	1.57	.97	21	2.04	1.02	21
	Lise	2.75	1.29	24	2.79	1.41	24
	Toplam	2.06	1.24	63	2.26	1.29	63
Toplam	İlkokul	3.85	1.63	94	3.71	1.59	94
	Ortaokul	3.79	1.58	91	3.93	1.42	91
	Lise	4.04	1.27	98	4.16	1.27	98
	Toplam	3.89	1.50	283	3.93	1.44	283

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, paragraf anlama puan ortalamalarında, iki farklı paragraf türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin anlama puanlarında cümle türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(1.274)=1.84, p>.05, \eta^2=.00$). Tablo 5’de görüldüğü gibi, toplamda öğrenciler her iki yapıdaki paragraflarda benzer anlama performansları sergilemişlerdir.

İkinci olarak öğrenci gruplarının paragraf anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu

bulunmuştur ($F(2.274)=192.43, p<.01, \eta^2=.58$). Farklılığın kaynağına ilişkin yapılan Tukey (post-hoc) analiz sonuçları incelendiğinde, ayrı okuldan gelen işitme kayıplı öğrencilerin en düşük performansa sahip oldukları, kaynaştırmadan gelen işitme kayıplı öğrencilerin ise ayrı okuldan gelenlerden daha iyi fakat işitenlerden anlamlı olarak daha düşük performansa sahip oldukları görülmüştür. Öğrenci grupları ile paragraf türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmayışı ($F(2.274)=1.56, p>.05, \eta^2=.01$) ise öğrenci gruplarına ilişkin ortaya çıkan bu anlama farkının hem sözdizimsel olarak basit hem de karmaşık paragraflarda benzer biçimde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin paragraf anlama puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında ise ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(2.274)=7.23, p<.01, \eta^2=.05$). Bu durumun kaynağına ilişkin yapılan Tukey (post-hoc) analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin lise düzeyinde en yüksek performansa ulaştıkları ve bu düzeydeki anlama puanlarının ilkokul ve ortaokuldaki puanlardan istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, fakat ilkokul ve ortaokulda elde ettikleri anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyleri ile paragraf türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ($F(2.274)=2.14, p>.05, \eta^2=.01$) ise sınıf düzeylerine göre ortaya çıkan bu durumun her iki paragraf türünde geçerli olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada gelişimsel bir bakış açısıyla işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerileri işiten akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla farklı eğitim düzeylerinden (ilkokul, ortaokul ve lise) çalışmaya dahil edilen işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin morfolojik bilgi ve becerileri sözcük, cümle, paragraf düzeylerinde geliştirilmiş olan üç işlem ile değerlendirilmiştir. Üç düzeyde uygulanan işlemlerin sonucuna genel olarak bakıldığında işiten okuyucuların performanslarında eğitim düzeyine göre artış görülürken, işitme kayıplı öğrencilerin performanslarında anlamlı bir artış olmadığı ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenimi bireyin doğumu ile birlikte ailede başlayıp daha sonra okul yaşantıları sırasında çevreyle olan etkileşimi ile gelişmeye devam eder. Morfoloji ise dili doğru kullanma ve anlamlandırma için önemli bir dil becerisidir. Morfolojik bilgi ve becerilerin gelişmesi ebeveyn, arkadaş çevresi ile gelişen ve okul hayatı ile birlikte planlı bir şekilde devam eden ve sosyal çevrenin artması ile birlikte zenginleşen bir süreçtir. İşitme kayıplı bireyler fizyolojik durumları/yetersizlikleri nedeniyle konuşma diline ait yeterli dilsel girdi alamamakta ve dolayısıyla işiten akranlarıyla aynı düzeyde konuşma dilini edinmemektedir. Erken dönemde dil edinim sürecindeki işitsel girdinin sınırlı olması işitme kayıplı çocukların morfolojik bilgi ve becerilerinin gelişiminde gecikme yaşamalarına neden olmaktadır (Delage ve Tuller, 2007; Norbury vd., 2001). McGuckian ve Henry (2007) işitme kayıplı okuyucuların morfolojik bilgi ve becerilere ilişkin yaşadıkları bu gecikmeyi girdi sıklığının sınırlı olması ile açıklamaktadır. Morfolojik bilgi ve beceriler kritik dönemlerde kazandırılmadığında, ileriki yıllarda öğrenilse bile dilin kurallarını tam olarak anlayamadıkları için hala eksiklikleri olabileceği vurgulanmaktadır (Delage ve Tuller, 2007; Norbury vd., 2001). Bu bakış açısıyla doğuştan sözel dile ilişkin daha çok öğrenme fırsatı yakaladıkları düşünülen işiten çocukların, işitme kayıplı çocuklara göre morfolojik bilgi ve becerilerde daha üst düzeyde performans gösterebildikleri ve yaş ilerledikçe dili kullanmada ustalaştıkları için bu durumun performanslarına olumlu bir artış olarak yansımış olabileceği düşünülmektedir. Fakat yaş ve dil deneyimine ilişkin belirtilen bu görüş işitme kayıplı öğrencilerde benzer şekilde ortaya çıkmamıştır. Bu durumun temel nedeni morfolojik yapıların kullanımı ve işlevi açısından sözel dil ile işaret dili arasında görülen farklılıklar olabilir. Sözel dil ile işaret dili arasındaki yapısal farklılıklar morfolojinin dil içerisindeki işlevi ve kullanımı açısından iki dil arasında olumlu aktarımı zorlaştırmaktadır. Türkçe’de sözel dilde görülen yoğun morfolojik yapıların işaret dilinin günlük kullanımı içerisinde yer almaması bu durumun başlıca sebeplerinden biridir. Bu nedenle çalışmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin her ne kadar sınıf düzeyi ve yaşları artsa ve işaret dilinde daha yetkin hale gelseler de işaret dili ile sözel dil arasındaki bu aktarımın olmaması nedeniyle çalışmaya dahil edilen işitme kayıplı öğrencilerin lise düzeyinde bile hala basit morfoloji bilgi ve becerilerde zorlandıkları görülmüştür.

Morfoloji, sözcük düzeyinde eklendiği sözcüğün anlamlandırılması ile ilgiliyken, cümle düzeyine taşındığında sentaks yani sözcüklerin cümle ve düz yazı bağlamında nasıl bir araya getirildiğiyle ilgilidir. En genel tanımıyla dilbilgisi uyumu ve sözcük düzeni olarak tanımlanan sentaks, özellikle Türkçe gibi karmaşık morfolojik yapılara sahip olan dillerde okunan cümlelerin anlamlandırılabilmesi için morfoloji ile birlikte ele alınmalı ve analiz edilmelidir (Aksan, 2005). Bu birliktelik alanyazında morfo-sentaks, ya da morfo-sentaktik yapıların analizi olarak adlandırılmakta ve okuyucuların karşılaştıkları cümleleri doğru anlamlandırabilmeleri için bu yapıları uygun biçimde analiz etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Shimron, 2006). Örneğin, 'Teyzemler dün bize geldiler.' cümlesindeki morfolojik yapılar düşünüldüğünde, çoğul teyzemler ifadesinin fiilin çoğul hali olan geldiler'in kullanımına neden olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, okuyucunun cümlede verilmek istenen mesajı doğru anlamlandırabilmesi için sadece sözcükleri doğru işleme ya da sözdizimini doğru analiz etmesi yeterli olmayacaktır. Bu süreçte okuyucunun cümlede geçen morfo-sentaktik yapıları da doğru analiz etmesi ve sözcükleri çözümlerken sözcüklere eklenen ekleri doğru anlamlandırabilmesi önemlidir. Ancak bu şekilde yapılan bir çözümlenme işlemi ile 'Teyzem dün bize geldi' ya da 'Teyzemler dün bize geldiler' cümleleri arasındaki mesaj farkı doğru algılanabilecek ve okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlamaya ulaşılacaklardır. Bu yönüyle bakıldığında, cümle anlama sürecinde iki temel beceri gündeme gelmektedir. Bunlardan biri sözcük işleme (çözümleme ve anlamlandırma) becerisi iken diğeri ise bu becerinin cümle düzeyine taşınabilmesi için bir üst aşama olan morfo-sentaktik analiz yapabilme becerisidir.

Çalışma içerisinde kullanılan katılımcı seçim kriterleri ve işlemlerin genel özellikleri düşünüldüğünde, bu çalışmaya dahil edilen öğrenci gruplarının cümle anlama performanslarında ortaya çıkan farklılıkların onların sahip oldukları sözcük işleme becerilerinden kaynaklanamayacağı açıktır. Daha açık bir ifadeyle hem tüm öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde benzer performans göstermeleri hem de cümle anlama işleminde yer alan cümlelerde geçen sözcüklerin çalışmaya katılan en düşük eğitim düzeyinden gelen işitme kayıplı öğrenciler için bile basit ve tanıdık sözcükler olması bu görüşü destekleyen en önemli kanıt olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, cümle anlamaya yönelik ortaya çıkan farkın ilk bakışta öğrenci gruplarının sahip olduğu sınırlı morfo-sentaktik analiz yapabilme becerilerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin cümle anlama becerilerinin değerlendirildiği farklı çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, bulguların bu görüşle paralel olduğu ve bu öğrencilerin sahip oldukları sınırlı morfo-sentaktik beceriler nedeniyle cümle anlama becerilerinde işiten akranlarına oranla ciddi sınırlılıklar yaşadıklarının belirtildiği görülmektedir (Güldenöglü, 2012; Güldenöglü vd., 2013; Miller, 2000, 2005, 2010). Cümle anlama işleminden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, çalışmaya her iki eğitim ortamından dahil edilen işitme kayıplı öğrencilerin cümle anlama puanlarının cümlelerin morfolojik karmaşıklık özelliklerine ve eğitim düzeylerine göre değişmediği dikkati çekmektedir. Bu bulgu ise farklı eğitim ortamları ve eğitim düzeylerinden gelen işitme kayıplı öğrencilerin cümle anlama işlemindeki tüm cümleleri morfo-sentaktik analiz dışında başka bir strateji kullanarak anlamlandırmaya çalıştığına işaret etmektedir. Alanyazında, işitme kayıplı okuyucuların cümle anlama becerisi sırasında bütünden parçaya (top-down) işleme stratejisini kullanmaya daha yatkın oldukları belirtilmekte olup; bu strateji de okuyucuların karşılaştıkları cümlelerde yer alan sözcükleri işlemedikleri ardından işlenen sözcükleri ya da söz öbeklerini kendi hayat deneyimleri ile bağdaştırarak cümleyi anlamlandırdıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güldenöglü vd., 2014; Miller, 2000, 2005, 2006, 2009). Yine benzer araştırmalarda, işitme kayıplı okuyucuların bu stratejiyi kullanarak sadece kendi hayat deneyimleri ile bağdaşan durumların anlatıldığı içeriklere sahip olan basit morfo-sentaktik yapıdaki cümleleri anlamlandırmada başarılı olabilecekleri belirtilmektedir. Diğer taraftan morfo-sentaktik olarak karmaşık olan cümlelerin anlamlandırılmasında parçadan bütüne (bottom-up) stratejisinin kullanılmasının gerektiği yine birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Güldenöglü vd., 2013; Miller, 2000, 2005, 2006, 2009). Bu strateji ise okuyucuların, okudukları metinde bulunan cümlelerde yer alan sözcükleri doğru olarak işleme (çözümleme ve anlamlandırma), işlenen sözcükleri sahip oldukları morfolojik yapılarla (morfoloji) ve cümle içerisindeki yeri ve sırasına dikkat ederek analiz ederek (sentaks) cümleden bir anlam çıkarması şeklinde açıklanmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, cümle anlama becerisinin içeriğinde birçok dilsel (sözcük dağarcığı, morfoloji,

sözdizimi vb.) ve bilişsel beceriyi barındıran karmaşık bir görev olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen işitme kayıplı öğrencilerin hem dile ilişkin yaşadıkları sınırlılıkları hem de bir önceki düzeyde sahip oldukları sınırlı morfolojik bilgi ve becerileri düşünüldüğünde, ortaya çıkan cümle anlama performansları üzerinde bu becerilerde yaşadıkları sınırlılıkların onların etkili morfo-sentaktik analiz yapmalarını engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Cümle anlamaya ilişkin elde edilen bulguların öğrencilerin sahip oldukları dil becerileri ile doğru orantılı şekilde değişmesi de bu görüşü doğrulayan önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle çalışmaya kaynaştırmadan dahil edilen işitme kayıplı öğrencilerin ayrı okuldaki akranlarına oranla daha iyi dil becerilerine ve morfolojik bilgi ve becerilerine sahip oldukları bir önceki düzeyde belirtilmişti. İşitme kayıplı öğrenci grupları arasında bir önceki düzeyde ortaya çıkan performans farklarının ise kaynaştırmadan gelen öğrencilerin cümle anlama becerilerinde ayrı okuldan gelen akranlarından daha iyi performans sergilemelerini sağlamış olabilir. Bu görüşe ilişkin önemli bir başka kanıt ise, kaynaştırmadan gelen işitme kayıplı öğrencilerden daha iyi dil gelişim becerilerine sahip olan işiten öğrencilerin her iki gruptan da daha yüksek cümle anlama becerilerine sahip olmaları gösterilebilir. Diğer taraftan her ne kadar okuduğunu anlamamanın önemli bir önkoşulu olsa da işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sınırlılıkların sadece onların sahip olduğu cümle anlama becerileri ile açıklanamayacağı açıktır. Öğrencilerin günlük okul rutinleri sırasında çoğunlukla paragraf/kısa metin düzeylerinde okuma görevi ile karşılaştıkları düşünüldüğünde, var olan cümle anlama becerilerini bir üst aşamaya yani paragraf düzeyine taşımaları gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkıldığında, hem çalışmaya dahil edilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar elde etmek hem de öğrencilerin sahip oldukları morfolojik bilgi ve becerilerin onların paragraf düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine etkilerini görebilmek için çalışma içerisinde öğrencilerin farklı morfolojik yapıları içeren paragrafları anlama becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Okuduğunu anlama becerileri içerisindeki hiyerarşik sıra incelendiğinde, paragraf düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinin bu becerideki son aşama olduğu görülmektedir. Alanyazında paragraf düzeyindeki okuduğunu anlama becerisinde başarılı olabilmek için okuyucuların öncelikle sözcük düzeyinde, ardından da cümle düzeyinde doğru bir şekilde işleme yapmalarının gerektiği ve buradan elde ettikleri bilgileri genişleterek metne ilişkin çıkarımlarda bulunmaları gerektiği farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Başaran, 2013; Lerner, 2000). Bu düzeyde yapılan bir okuduğunu anlama görevi sırasında okuyucuların karşılaştıkları metinlerde yer alan cümlelerle aktarılmak istenen bilgi birimlerini doğru anlamaları, kendilerine sunulan bilgi birimleri arasında bağlantılar kurmaları ve buradan elde ettikleri bilgileri genişleterek metne ilişkin genel yargılara varmaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada paragraf düzeyinde gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisinin cümle anlamamanın bir üst aşaması olarak kabul edildiği görülmektedir. Çalışmadan paragraf düzeyine ilişkin elde edilen sonuçlar bu bakış açısıyla incelendiğinde, genel olarak bu düzeyden elde edilen sonuçların beklenen şekilde olduğu ve çalışmaya dahil edilen öğrencilerin paragraf anlama becerilerinin onların cümle anlama performansları ile doğru orantılı biçimde değiştiği/benzerlik gösterdiği söylenmelidir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin paragraf anlama becerilerinin işitme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşması fakat karşılaştıkları paragrafların morfolojik özelliklerine göre farklılaşmaması ise yine bu düzey için önkoşul olarak belirtilen cümle anlama düzeyine ilişkin sunulan yargıların bu düzey içinde geçerli olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, çalışmaya dahil edilen işitme kayıplı öğrencilerin tüm düzeylerde (sözcük, cümle, paragraf düzeyi) morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinde sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Çalışma sonunda işitme kayıplı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama için gerekli olan temel becerilerden biri olan morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerindeki durumlarını betimlemesi ve onların daha temel düzeyde kazanmaları gereken basit morfolojik yapıları ve bu yapıların sözcüklere yükledikleri anlamları bile kazanamadıklarını göstermektedir. Konuya Türkçe açısından bakıldığında, işitme kayıplı öğrencilerin sahip oldukları bu dezavantaj akademik performansları için de büyük bir risk oluşturacağı düşünülmektedir. Türkçe gibi sondan eklemeli ve bir sözcüğün çok fazla ek aldığı bir dilde morfolojiye ilişkin sınırlı bilgi ve deneyime sahip olmak okuma ve anlama becerilerinde ciddi

sınırlılıklar yaşanmasına neden olacağı söylenmelidir. Çalışmanın bulguları bize her ne kadar Türk İşaret Dili (TİD)'nde yeterli performansa sahip olsalar da ayrı okuldan gelen işitme kayıplıların okuma ve okuduğunu anlama becerileri için Türkçe'nin dilbilimsel özelliklerinin eğitim sırasında göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermiştir.

Sonuçlara daha geniş bir açıdan bakacak olursak, işitme kayıplı öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları yazılı materyallerin konuşulan Türkçeye uygun olarak hazırlanması, konuşulan dilin temel dilbilgisel (ortografi, sözdizimi, morfoloji vb.) kurallarını öğrenmeleri gerekmektedir. Aksi durumda okuma yapılan dile ilişkin temel dilbilgisel yapıları öğrenemediklerinde, hem okuma ve okuduğunu anlama performanslarının hem akademik yaşamlarının hem de yaşam kalitelerinin bu durumdan olumsuz yönde etkilenebileceği açıktır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmanın sonunda işitme kayıplı öğrencilerin yeterli okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olabilmeleri için mutlaka belirli bir düzeyde morfolojik bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiği vurgulanmalıdır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu öğrencilerle çalışan uzmanlara, uygulamacılara ve öğretmenlere birkaç uygulama önerisi sunulabilir. Öncelikle işitme kayıplı öğrencilerle çalışan uygulamacıların, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerinin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerini arttırmak için onlara sözcüklerin farklı morfolojik birleşimlerinden oluştuğunu açıklamaları, aynı kökten gelen ve olabildiğince farklı morfolojik türlerinden oluşan sözcükleri öğrencilere sunarak, sözcüklerin morfolojik yapıları nasıl analiz etmeleri gerektiğine ilişkin örnek uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Bu sırada, öğrencilerin sözcükleri oluşturan farklı ek türlerini fark etmesi ve eklerin sözcüklere yükledikleri anlamları genelledebilmeleri için benzer eklerin farklı sözcükler içerisindeki kullanımına ilişkin sık tekrar yapmaları önemlidir. Tüm bu uygulamalar sonunda, öğrencilerin morfolojik farkındalık becerisindeki yetkinliklerinin artmasıyla, sözcükleri daha akıcı ve doğru biçimde çözümlenebilecekleri, bunun sonucunda da hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama performanslarında artışların olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma işitme yetersizliği olan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerinin kesitsel olarak inceleyen Türkiye'deki ilk araştırma olup, Ankara ilinde 3-4, 6-7 ve 9-10. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda farklı illerden katılımcılar dahil edilip örneklem sayısının artırılarak ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle bu araştırma tekrarlanarak bulguların genellenebilirliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri* [Richness and delicacies of Turkish] (1st Ed.). Bilgi Publishing.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. [Reading fluency as an indicator of reading comprehension]. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. <http://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Chamberlain, C., and Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. Morford, and R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 221-259). Mahwah.
- Clark, M. D., Gilbert, G., and Anderson, M. (2011). Morphological knowledge and decoding skills of deaf readers. *Psychology*, 2, 109-116. <http://doi.org/10.4236/psych.2011.2201>
- Coppens, K.M., Tellings, A., Verhoeven, L., and Schreuder, R. (2013). Reading vocabulary in children with and without hearing loss: The roles of task and word type. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 654-686. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0138\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0138))
- Deacon, H. S., and Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238. <http://doi.org/10.1017.S0124716404001117>
- Delage, H., & Tuller, L. (2007). Language development and mild-to-moderate hearing loss: Does language normalize with age?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/091\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/091))
- Gaustad, M. G. (2000). Morphological analysis as a word identification strategy for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 60-80. <http://doi.org/10.1093/deafed/5.1.60>

- Gaustad, M. G., and Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in Deaf and Hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269-285. <http://doi.org/10.1093/deafed/enh030>
- Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J.-A., and Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 147, 5-21. <http://doi.org/10.1353/aad.2012.0264>
- Guo, L. Y., Spencer, L. J., and Tomblin, J. B. (2013). Acquisition of tense marking in English-speaking children with cochlear implants: A longitudinal study. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(2), 187-205. <http://doi.org/10.1093/deafed/ens069>
- İşıkdoğan-Uğurlu, N. (2017). *İşitme engelli okuyucuların biçim - sözdizimsel (morpho - syntax) farkındalık becerilerinin eylemlerde uyum ve zaman kategorileri açısından karşılaştırılması* [A comparative examination of prelingually deaf readers morpho - syntax awareness skills in verbs terms of tense and agreement categories (Doctoral dissertation)]. Ankara University, Institute of Education Sciences. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Tez No. 419287)
- Izzo, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf, *American Annals of the Deaf*, 147, 18-29. doi: 10.1353/aad.2012.0242
- Kemps, R., Wurm, L., Ernestus, M., Schreuder, R., and Baayen, R. H. (2005). Prosodic cues for morphological complexity in Dutch and English. *Language and Cognitive Processes*, 20, 43-73. <http://doi.org/10.1080/01690960444000223>
- Laçın, E. (2016). *İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten ekranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Comparing the morphological awareness skills of deaf and hearing students (Master thesis)]. Ankara University, Institute of Education Sciences. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Tez No. 419274)
- Luckner, J.L. and Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38-67. <http://doi.org/10.1353/aad.0.0129>
- Mahony, D., Singson, M., and Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*, 12, 191-218. <http://doi.org/10.1023/a:1008136012492>
- Makaroğlu, B. (2012). İşitme engelli yetişkinlerin Türkçe biçimbilimi farkındalığı [Turkish Morphology Awareness of Deaf Adults]. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 53-63.
- Makaroğlu, B., and Ergenç, İ. (2016). Inflectional morphological awareness of Turkish deaf students. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 30-46. http://doi.org/10.1501/sbeder_0000000109
- Marschark, M., and Harris, M., (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. In C. Cornoldi ve J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention* (pp. 279-300), Hillsdale.
- McGuckian, M., and Henry, A. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(Suppl), 117-136. <http://doi.org/10.1080/13682820601171555>
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf*, 145, 436-448. <http://doi.org/10.1353/aad.2012.0116>
- Miller, P. (2005). Reading experience and changes in the processing of letters, written words and pseudohomophones: Comparing fifth grades students and university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 407-434. <http://doi.org/10.3200/GNTP.166.4.407-434>
- Miller, P. (2009). The nature and efficiency of the word reading strategies of orally raised deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 344-361. <http://doi.org/10.1093/deafed/enn044>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549-561. <http://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Norbury, C.F., Bishop, D.V.M., and Briscoe, J. (2001). Production of English finite verb morphology: A comparison of mild-moderate hearing impairment and specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 165-178. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/015\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/015))

- Picard, C. J. 2001. *Handbook for personnel serving students who are deaf or hard hearing*. Louisiana Department of Education, www.doe.state.la.us/lde/uploads/965.pdf
- Roberts, A.J. (2000). *Factors influencing behavioural problems in preschool deaf children*. Academic Press.
- Shimron, J. (2006). *Reading Hebrew: The language and the psychology of reading it*. Routledge.
- Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test (9th ed.): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students, *Journal of Deaf Study and Deaf Education*, 5, 337-345. <http://doi.org/10.1093/deafed/5.4.337>
- Van Hoogmoed, A. H., Verhoeven, L., Schreuder, R., and Knoors, H. (2011). Morphological sensitivity in deaf readers of Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 619-634. <http://doi.org/10.1017/S0142716411000245>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., and Hickman-Davis, P. (2003). Response to treatment as a means for identifying students with reading/ learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-410. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>

EXTENDED SUMMARY

Purpose

It is reported that deaf students' development delays in regard to both inflectional and derivational suffixes or in terms of morphological knowledge and skills which negatively affects their reading comprehension (Clark et al., 2011). It is further stated that deaf readers have difficulty in acquisition of morphological knowledge due to the limited audio input (Gaustad et al., 2002; Guo et al., 2013). Those with lower hearing loss begin to acquire morphological knowledge and skills with limited audio input whereas those with higher hearing loss begin to acquire morphological knowledge and skills during their literacy education. On the other hand, findings of the previous studies on a sample of students from different linguistic background cannot totally account for the status of deaf students' morphological knowledge and skills and reading performance due to the fact that Turkish is an agglutinative language with richer morphological characteristics. Therefore, the aim of this study is to analyse deaf students' morphological knowledge and skills at different levels of reading, including word, sentence and paragraph levels, in a developmental framework in comparison to their hearing peers.

Methodology

This study which aims to analyse deaf students' morphological knowledge and skills at different levels of reading (word/sentence/paragraph) in a developmental framework in comparison to their hearing peers is designed as a causal comparative descriptive research (Büyüköztürk, 2008).

Findings

It was analysed through two dimensions: inflectional suffixes and derivational suffixes. The error means of two groups were compared using MANOVA. More specifically, the analyses were about participant groups (hearing-deaf in inclusive classrooms and in special classrooms) and grade levels (3./4. grades, 6./7. grades and 9./10. grades) and about suffix type (derivational and inflectional suffixes). First error means for two types of suffixes were analysed and it is found that the mean scores significantly vary ($F(1,274)=5,54$, $p<.05$, $\eta^2=.02$). As can be seen in Table 2 student performance is much better for derivational suffixes rather than for inflectional suffixes.

Then the scores were analysed based on the educational levels of the participant groups. The analysis shows that there is a statistically significant difference in this regard ($F(2,274)=133,64$, $p<.01$, $\eta^2=.49$). The results of the Tukey (post-hoc) indicate that deaf students attending special education schools have the lowest performance. The performance of those attending inclusive schools are better than the other group of deaf students, but not better as much as that of hearing students. There is no statistically correlation between sentence types and participant groups ($F(2,274)=,50$, $p>.05$, $\eta^2=.00$). Therefore, each participant group has similar performance in two different types of sentences.

Then the comprehension scores were analysed based on the participant groups and it is found that their scores significantly vary based on participant groups ($F(2,274)=192,43$, $p<.01$, $\eta^2=.58$). deaf students attending special education schools have the lowest performance. The performance of those attending inclusive schools are better than the other group of deaf students, but not better as much as that of hearing students. There is no statistically significant relationship between paragraph types and participant groups ($F(2,274)=1,56$, $p>.05$, $\eta^2=.01$). In other words, the participant groups have similar performance in both types of paragraphs.

Conclusion and Discussion

As a result, when all the findings discussed are considered together, it is clear that the deaf students participated in the study have serious limitations in their morphological awareness, knowledge and skills compared to their hearing peers at all levels (word, sentence, paragraph level). The results obtained in the study are thought to be important in terms of describing the status of deaf students in terms of their morphological awareness knowledge and skills, which is one of the basic skills for reading and reading comprehension, and showing that they are expected to acquire at a more basic level the simple morphological structures. However, they are found not to even acquire

the meanings they attribute to words. It should be noted that these disadvantages of deaf students pose a much greater risk for their academic performance. It should be stated that having limited knowledge and experience about morphology about a language that has rich suffixes attached to every word like Turkish will cause serious limitations in basic skills that form the basis for academic skills such as reading and reading comprehension as well as written expression. The findings of the study indicate once again that the linguistic characteristics of Turkish language should not be ignored during the reading and reading comprehension training of the deaf students attending special education institutions, even though they have sufficient performance in Turkish Sign Language.

Deaf students should learn basic grammatical (orthography, syntax, morphology, etc.) rules specific to the spoken language, since all written materials they encounter in their lives are prepared in accordance with Turkish. When these students cannot learn basic grammatical structures specific to their language, their reading and reading comprehension performances, their academic life and their quality of life will be negatively affected by this situation. Therefore, it is safe to argue that in order for deaf students to have adequate reading and reading comprehension skills, they must acquire a certain level of morphological knowledge and skills. Based on the results of the study it would be appropriate to present some practical suggestions to experts, practitioners and teachers working with these students. First of all, practitioners working with students with hearing loss should explain the students who have difficulty in understanding what they read that words are composed of distinct morphemes to improve their morphological awareness, knowledge and skills. They should present them various types of morphemes and the use of these morphemes with different words. They should also provide activities on how to analyse words in terms of morphological structures. In the meantime, it is important for students to make frequent repetitions of the use of similar suffixes in different words in order to recognize the different types of affixes that make up the words and to generalize the meanings that the suffixes attach to the words. At the end of all these activities, it is thought that as the competencies and skills of students in regard to the morphological awareness increase, they will be able to analyze words more fluently and accurately, and as a result, both their fluent reading and reading comprehension performance will improve.