

Article History

Received / Geliş
23.10.2018

Accepted / Kabul
21.11.2018

Available Online / Yayınlanma
01.12.2018

AN INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL HEARING-IMPARED STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH LANGUAGE COURSE DEPENDING ON DIFFERENT VARIABLES

ORTAOKULDA ÖĞRENİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bünyamin SARIKAYA¹

Abstract

The aim of this study is to examine secondary school (fifth, sixth, seventh and eighth grade) hearing-impaired students' attitudes towards Turkish language course depending on gender, grade level, use of hearing aid devices, duration of hearing impairment and degrees of hearing loss. A screening model was used in this study. Data were collected using the 21-item "Turkish Language Course Attitude Scale" developed by Kapar Kuvanç (2008). Study sample consisted of 29 hearing-impaired students of a state school. Research was conducted with the participation of the researcher in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 22.0. Results showed no significant effect of gender, grade level, use of hearing aid devices, duration of hearing impairment and degrees of hearing loss on secondary school hearing-impaired students' attitudes towards Turkish language course. Findings were discussed in relation to previous studies and several suggestions were made.

Keywords: Hearing, impairment, attitude.

Özet

Bu araştırmada ortaokulda (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu, cinsiyete, okudukları sınıfa, cihaz kullanım durumlarına, işitme engelli oluş zamanlarına ve işitme kaybı derecelerine göre ele alınmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 29 işitme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler 2017-2018 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde işitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda araştırmacının da katılımıyla toplanmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında cinsiyet, sınıf, cihaz kullanımı, işitme engelli oluş zamanı ve işitme kaybı derecelerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ulaşılan sonuçlar alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşitme, engel, tutum.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.sarikaya@alparslan.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8393-7127>.

Giriş

İnsanoğlunun yaşadığı her yerde değişim ve ilerlemeler olduğu gibi eğitim alanında da değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimin olumlu veya olumsuz anlamda gerçekleşmesinin bireylerin gördüğü eğitimin niteliğiyle de ilişkili olduğu bilinmektedir. Çağımızdaki ilerlemenin eğitimle paralel anlamda geliştiği düşünüldüğünde eğitim dünyasındaki sıkıntıların da azaltılması gerekmektedir. Engelli bireyler grubunda bulunan işitme engelli bireylerin de toplum tarafından bir birey olarak daha fazla kabul görmesi ve yaşadıkları sorunların da bu bağlamda tespit edilip çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Sarıkaya ve Börekçi, 2016: 180).

İşitme engeli, bireylerin işitme organında çeşitli sebeplerden oluşan akustik uyarıların normalden az veya hiç algılayamaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Tüfekçioğlu, 1992: 5). Bu engel bireyden bireye farklılık göstermektedir.

İşitme engeli kavramı geniş kapsamlı bir yapıyı içermektedir. Hafif derece ile çok ileri derece arasındaki bir dereceye sahip işitme kaybını tanımlamaktadır. Kendi içinde farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Temel olarak işitmeyen ve ağır işiten olarak gruplansa da işitme kaybı derecesine bağlı olarak bu sınıflandırmalar değişebilmektedir. İşitmeyen birey ana diline yönelik bilgilerin işlenmesinin büyük oranda engellendiği ve bir işitme cihazını kullanan veya kullanmayan bireydir. Ağır işiten birey ise işitme duyusuna yönelik özelliklerin bir kısmını bir işitme cihazı yardımı ile işleyebilen bireydir (Tüfekçioğlu, 1992: 108).

İşitme kaybının erken fark edilmesi, tanı ve teşhisinin konulması bireyler için çok önemlidir. Bu durumun fark edilmesinde rol oynayacak ilk öge bireyin ailesidir. Ailenin bilgi düzeyi, tutumları ve çocuk yetiştirme tarzı ilgili çocuğun sağlığı açısından kayda değerdir. Bunun yanı sıra annenin hamile iken sağlığına dikkat etmesi de önemli bir başka husustur. İşitme kaybının temel nedenleri aşağıda verilmiştir:

- *Genetik sorunlar:* İşitme kaybının meydana gelmesinde en temel etkidir. Bu sorunun kimi ailelerde oluşması genetik sorunlardan kaynaklanmaktadır.
- *Erken doğum, doğumda ve hamilelikte yaşanan sorunlar:* Bu grupta yer alan sorunlar hem işitme kayıplarına hem de diğer bazı sorunlara neden olabilmektedir. Hamilelik sürecindeki ilaçların kullanımı veya yanlış kullanımı, kimi enfeksiyon durumları ve doğum anında anne veya bebeğin oksijensiz kalması bu nedenlerden bazıları olarak sıralanabilir.
- *Kızamıkçık:* Belirtileri seyrek olsa da bu hastalığa yakalanan bir annenin bebeğinde bazı sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunlardan biri de işitme kaybıdır.
- *Erken çocukluk döneminde yaşanan hastalıklar:* Kızamık, zatürre, kabakulak vb. hastalıklar.
- *Kan uyuşmazlığı:* İşitme özrünün oluşmasındaki nedenlerden biri de anne ile bebeği arasındaki kan uyuşmazlığıdır. Gelişmiş ülkelerde sağlık alanında yaşanan ilerlemelerle bu sorun giderek azalmaktadır.
- *Gürültü ve yaşlanmaya bağlı sebepler:* Birden meydana gelen gürültüye bağlı yaşanan sorunlar ve kimi yaşlı bireylerde yaşlanmayla birlikte kulaktaki hasarlar işitme kaybına neden olmaktadır.
- *Down's Sendromu:* Bu sendroma yakalanan çocuklar hem zihinsel engelli olabilmekte hem de işitme kaybına uğrayabilmektedir. Bazı araştırmacılar bu çocuklarda çok büyük oranda her ikisinin de yaşanabildiğini ifade etmektedir (Tüfekçioğlu, 1992: 112).

İşitme engelli öğrencilerde dil becerileriyle ilgili yaşanan sorunlar o bireylerde başka sorunların da doğmasına sebep olmaktadır. İşitme engelli bireylerde veya öğrencilerde dil gelişimi yavaşladığında anlama ve anlatma becerileri de işiten bir çocuğa göre sınırlı olmaktadır. İşiten çocuklar dünyaya geldikten sonra konuşma becerisinde ilerleme gösterirken bu durum işitme engelli çocuklarda çeşitli nedenlerden dolayı çok daha yavaş olmaktadır. Erken teşhisin yapılmamasından ve cihaz kullanımındaki gecikmelerden dolayı bu çocuklarda taklitlerin yok olması, seslerinin zaman içinde azalması ve ses üretimlerinin gerek niteliksel gerekse de niceliksel olarak farklılık göstermesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra herhangi bir temel dil becerisinde yaşanan olumsuzluklar okuma, yazma gibi diğer dil becerilerinde de sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum çocuğun ilerleyen yaşamında deneyimlerini topladığı bir dünyasının oluşmasına da engel olabilmektedir (Elffenbein, Hardin-Jones ve Davis, 1994; Mayer ve Wells, 1996; McAnally, Rose ve Quigley, 1987; akt, Sarıkaya, 2011: 9).

İşiten ve işitmeyen öğrencilerin dil becerileri ve sözcük dağarcıkları da farklı olmaktadır. İşiten çocuklar eğitim-öğretim hayatlarına başladıklarında belli bir dil zenginliğine sahiptirler. Ancak aynı durum işitme engelli çocuklarda görülmemektedir. Bu bağlamda işitme engelli çocukların söz dizimi, tümce ve sözcük yapısı, ses bilgisi gibi yapıları ve bu yapılarla ait kuralları anlamaları ve değerlendirmeleri oldukça zor olacaktır (Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

Ewoldt (akt. Uzuner vd., 2005), 4-5 yaşları arasında ileri ve çok ileri derecedeki işitme engelli 10 çocuğun erken yazma becerilerini incelemiştir. Tüm okul yılı boyunca öğrencilerin resim/ yazı çalışmalarını gözlemlemiş, yazılı örnekler toplamış ve öğrencilerin erken okuma-yazmalarını ölçmüştür. Sonuçlar, işitme engelli çocukların işiten çocuklarınkine benzer olarak; örneğin; düzenleme, harfleri düzenleyerek yeni sözcükler oluşturma ve amaçlı olma gibi bazı önemli kavramları sergilediklerini göstermiştir.

Charlesworth, Charlesworth, Raban ve Rickards (2006), son 80 yılda yapılan çalışmaları değerlendirmiş ve birçok araştırma sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda işitme engelli ya da çok ağır işiten çocukların büyük bir yüzdesinin kendi işiten yaşlılarına oranla çok ciddi şekilde düşük seviyede okuyabildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve çeşitli açılardan incelemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
3. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
4. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cihaz kullanım durumlarına göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
5. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları işitme engelli oluş zamanına göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
6. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları işitme kaybı derecelerine göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayarak önemli olan verilerin toplanması, tasnif edilmesi ve analizlerin ortaya çıkarılmasında etkilidir (Çömlekçi, 2001). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaç edinen araştırma modelleridir. Konu olan olay, birey ya da nesne, bulunduğu şartlar içinde var olduğu gibi analiz edilmeye çalışılır. Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla olan değişkenlerle değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunu Doğu Anadolu’da bulunan bir ildeki işitme engelli okulundaki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak okulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. İlgili okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri doğrultusunda bu yola başvurulmuştur. Çünkü beşinci sınıfta öğrenim gören sadece üç öğrenci bulunmakta ve bu öğrenciler işitme engelli oluşlarının yanı sıra zihinsel açıdan da öğrenme ve anlamada zorlanmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu 29 işitme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna beşinci sınıftan hiç öğrenci dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra 6. sınıftan 8 öğrenci; 7. sınıftan 7 öğrenci; 8. sınıftan ise 14 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde işitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda araştırmacının da katılımıyla toplanmıştır. Okulda görev yapan 2 Türkçe öğretmeni görev yapmakta ve aynı zamanda işaret diline de son derece hâkimdirler. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış öğrencilerin anlamakta zorlandıkları maddeleri öğretmenleri işaret diliyle açıklamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde ters puanlanmıştır. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği puanlama biçimi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi*

İfadeler	Olumlu Madde	Olumsuz Madde
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Ölçekte, 13 olumlu ve 8 olumsuz toplam 21 tutum ifadesi yer almaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir. Puanın yüksek olması Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyuta; *Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular boyutu*, ikinci alt boyuta; *ilgi ve istek boyutu*, üçüncü alt boyuta; *yaşamda kullanma boyutu* adı verilmiştir. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'ndeki alt boyutlara göre maddelerin dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımı*

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı
Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular	2, 3, 5, 6, 11, 13, 15, 16	8
İlgi ve istek boyutu	1, 4, 7, 8, 9, 10, 17	7
Yaşamda kullanma boyutu	12, 14, 18, 19, 20, 21	6

Yazar tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,86 bulunmuştur (Kapar Kuvanç, 2008: 94). Bu araştırmada Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha=0,845 olarak yüksek bulunmuştur.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin ölçek yoluyla toplanan verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3. *İşitme Engelli Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	15	51,7
	Erkek	14	48,3
	Toplam	29	100,0
Sınıf Düzeyi	6	8	27,6
	7	7	24,1
	8	14	48,3
	Toplam	29	100,0
Cihaz Kullanımı	Evet	10	34,5
	Hayır	19	65,5
	Toplam	29	100,0
İşitme Engelli Oluş Zamanı	Doğuştan	19	65,5
	Sonradan	10	34,5
	Toplam	29	100,0
İşitme Kaybı Derecesi	Orta ve İleri Derece	12	41,4
	Çok İleri Derece	17	58,6
	Toplam	29	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin 15'i (%51,7) kız, 14'ü (%48,3) erkek olarak dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında 8'i (%27,6) 6. sınıf, 7'si (%24,1) 7. sınıf, 14'ü (%48,3) ise 8. sınıf olarak dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin 10'u (%34,5) bir işitme cihazı

kullanırken 19'u (%65,5) herhangi bir işitme cihazı kullanmamaktadır. Öğrencilerin işitme engelli oluş zamanına göre 19'u (%65,5) doğuştan, 10'u (%34,5) sonradan olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin işitme kaybı derecesine göre 12'si (%41,4) orta ve ileri derece, 17'si (%58,6) çok ileri derece olarak dağılmaktadır.

Tablo 4. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Crombach Alpha
Olumsuz Duygular	29	22,207	4,546	14,000	33,000	0,869
İlgi ve İstek	29	21,690	3,992	10,000	28,000	0,805
Yaşamda Kullanma	29	21,276	3,881	13,000	28,000	0,822
Tutum Genel	29	68,759	9,276	43,000	85,000	0,845

Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin “olumsuz duygular” ortalaması 22,207±4,546 (Min=14; Maks=33); “ilgi ve istek” ortalaması 21,690±3,992 (Min=10; Maks=28); “yaşamda kullanma” ortalaması 21,276±3,881 (Min=13; Maks=28); “tutum genel” ortalaması 68,759±9,276 (Min=43; Maks=85), olarak saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma boyutlarında ilgili puanlarının en yüksek olumsuz duygular (X=22,20) boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Olumsuz Duygular	Kız	15	22,800	3,932	86,500	0,418
	Erkek	14	21,571	5,199		
İlgi Ve İstek	Kız	15	20,533	4,502	70,500	0,128
	Erkek	14	22,929	3,050		
Yaşamda Kullanma	Kız	15	22,000	3,799	78,500	0,246
	Erkek	14	20,500	3,956		
Tutum Genel	Kız	15	67,733	8,980	98,000	0,759
	Erkek	14	69,857	9,797		

Tablo incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma, tutum genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

İşitme engelli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalaması X= 67,733 iken erkek öğrencilerin ortalama puanı X= 69,857 olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrencilere göre yüksek olsa da bu fark anlamlı fark bulmaya yetmemiştir.

Tablo 6. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Olumsuz Duygular	6	8	22,500	6,547	0,022	0,978
	7	7	22,143	4,525		
	8	14	22,071	3,452		
İlgi ve İstek	6	8	20,125	5,357	1,307	0,288
	7	7	23,429	2,992		
	8	14	21,714	3,407		

Yaşamda Kullanma	6	8	19,875	5,055	3,332	0,051
	7	7	24,286	3,402		
	8	14	20,571	2,593		
Tutum Genel	6	8	65,500	13,815	1,513	0,239
	7	7	73,571	7,300		
	8	14	68,214	6,216		

Öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma, tutum genel puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

İşitme engelli öğrencilerin sınıf değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi altıncı sınıf öğrencilerinin ortalaması $X=65,50$ iken yedinci sınıf öğrencilerinin ortalama tutum puanları $X=73,57$ ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanı $X=68,21$ olarak bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin puanları farklı da olsa bu durum anlamlı fark oluşturmamıştır.

Tablo 7. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cihaz Kullanımına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Olumsuz Duygular	Evet	10	25,100	4,630	41,000	0,013
	Hayır	19	20,684	3,787		
İlgi ve İstek	Evet	10	22,800	4,590	59,000	0,095
	Hayır	19	21,105	3,635		
Yaşamda Kullanma	Evet	10	19,200	4,022	53,000	0,053
	Hayır	19	22,368	3,419		
Tutum Genel	Evet	10	64,900	10,493	68,500	0,223
	Hayır	19	70,790	8,135		

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin olumsuz duygular puan ortalamalarının cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=41,000$; $p=0,013<0,05$). Cihaz kullananların olumsuz duygular puanları ($x=25,100$), cihaz kullanmayanların olumsuz duygular puanlarından ($x=20,684$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin ilgi ve istek, yaşamda kullanma, tutum genel puanları ortalamalarının cihaz kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bunun yanı sıra işitme cihazı kullanan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları işitme cihazı kullanmayan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Tablo 8. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İşitme Engelli Oluş Zamanına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Olumsuz Duygular	Doğuştan	19	23,316	4,448	56,500	0,077
	Sonradan	10	20,100	4,149		
İlgi ve İstek	Doğuştan	19	21,474	4,234	83,500	0,594
	Sonradan	10	22,100	3,665		
Yaşamda Kullanma	Doğuştan	19	21,053	3,951	90,500	0,836
	Sonradan	10	21,700	3,917		
Tutum Genel	Doğuştan	19	67,211	9,253	73,500	0,323
	Sonradan	10	71,700	9,044		

Öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma, tutum genel puanları ortalamalarının işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 8 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin genel tutum puanlarına bakıldığında doğuştan işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ($X=67,21$) sonradan işitme engelli olan öğrencilerin tutum puanlarından ($X=71,70$) daha düşüktür.

Tablo 9. İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İşitme Kaybı Derecesine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Olumsuz Duygular	Orta Ve İleri Derece	12	21,667	4,355	95,000	0,756
	Çok İleri Derece	17	22,588	4,770		
İlgi ve İstek	Orta Ve İleri Derece	12	21,333	3,601	88,000	0,531
	Çok İleri Derece	17	21,941	4,337		
Yaşamda Kullanma	Orta Ve İleri Derece	12	22,333	4,119	74,500	0,222
	Çok İleri Derece	17	20,529	3,642		
Tutum Genel	Orta Ve İleri Derece	12	70,000	8,863	95,500	0,773
	Çok İleri Derece	17	67,882	9,727		

Öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma, tutum genel puanları ortalamalarının işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 9 incelendiğinde işitme kaybı derecesine göre çok ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik puanlarının ($X=67,88$) orta ve ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin puanlarından ($X=70,00$) düşük olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak alan yazında işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ele alan herhangi bir çalışma bulunamadığından çalışmada istenen düzeyde tartışmaya gidilememiştir.

İşitme engelli bireylerde sadece işitme kaybından dolayı değil diğer yetersizliklerinden de etkilendikleri bilinmektedir. Dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin anlama, öğrenme süreçlerinde rol oynayan birçok bulunmaktadır. Lampropoulou ve Padeiadu (1997) yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin işitme kayıplarından ve diğer yetersizliklerinden dolayı eğitim süreçlerinde okuma yazmanın yanı sıra anlama ve öğrenmede de ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının (Min=43; Maks=85), $X=68,75$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra işitme engelli öğrencilerin olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma boyutlarında ilgili puanlarının en yüksek olumsuz duygular ($X=22,20$) boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalaması $X= 67,733$ iken

erkek öğrencilerin ortalama puanı $X= 69,857$ olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrencilere göre yüksek olsa da bu fark anlamlı fark bulmaya yetmemiştir. Çalışmanın yapıldığı okulun bir yatılı okul olması, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması ve öğretmen faktörünün bu sonucun doğmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada işitme engelli öğrencilerin sınıf değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinin ortalaması $X= 65,50$ iken yedinci sınıf öğrencilerinin ortalama tutum puanları $X=73,57$ ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanı $X=68,21$ olarak bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre işitme engelli öğrencilerin puanları farklı da olsa bu durum anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda iki farklı Türkçe öğretmenin olması ve yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde görev yapan öğretmenin işaret diline daha fazla hâkim olmasının böyle bir sonucu oluşturduğu söylenebilir. Bu araştırmanın yanı sıra işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde oluşturdukları öykü şemalarının değerlendirildiği bir çalışmada da (Ayata Baran, 2007: 135) sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmadaki çalışma grubunda 10 öğrenci işitme cihazı kullanırken 19 öğrenci herhangi bir işitme cihazı kullanmamaktadır. İşitme cihazı kullanan ve kullanmayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada işitme cihazı kullanan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin puanlarından daha düşük bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında bireysel farklılıkların, eğitim materyallerinin ve öğretmenin yaklaşımının etkili olduğu ifade edilebilir. Tassel-Baska, Leonhard, Glenn, Poland, Brown ve Johnson (1999) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere bireysel destek vermelerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Ayata Baran (2007: 135) yaptığı çalışmada işitme engelli öğrencilerin cihaz kullanımları ile öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi arasındaki ilişki incelediğinde; ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında sadece işitme cihazı kullanmanın yeterli olmadığı işitme engelli öğrencilere bireysel eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Birçok araştırmacı, doğru ve etkili bir şekilde düzenlenen bireyselleştirilmiş öğretimin, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimi ve öğretimin diğer boyutlarında engel olabilecek birçok faktörün en düşük düzeye indirilebileceğini vurgulamaktadır (Followay ve Patton, 1993). Eğitimde bireysel farklılıkların esas olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Derslerde öğrencilerin farklılaşan düzeylerini belirleme ve belirlenmiş olan düzeylerine göre öğretimi planlama, desenleme ve buna göre uygulama öğretmenlerden beklenen görevlerdendir (Özyürek, 1999; Blackhurst ve Berdine, 1993; Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Alan yazındaki çalışmalar bütün öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencilerde aynı etkiyi ve başarıyı oluşturmadığını anlatmaktadır (Askew ve Wiliam, 1998; Delpit, 1995, akt. Spiegel, 1999).

Araştırma sonucunda öğrencilerin işitme engelli oluş zamanı değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışma kapsamındaki okulda öğrencilerin 19'u doğuştan, 10'u ise sonradan işitme duyularını kaybetmiştir. Doğuştan işitme engelli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ($X=67,21$) sonradan işitme engelli olan öğrencilerin tutum puanlarından ($X=71,70$) daha düşük bulunmuştur. İşitme engelli bireylerin işitme duyularının sağlıklı olup olmadığının belirlenmesinde erken tanı ve aile bireylerinin yeri önemlidir. Çoğu işitme özrüne sahip çocukların erken teşhisi yapılmamasından ve aynı şekilde cihazlandırmanın da erken yapılmamasından ötürü dil becerilerinin gelişmediği (Cohen ve Plaskon, 1980) belirtilmiştir. Sarıkaya (2011) "İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri" isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin

yarısının işitme engelli çocuklarda erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma ile ilgili sorunların önemli olduğunu dile getirdiklerini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu okuma yazma öğretiminde önemli olan sorunlardan birinin ailelerin çocuklarının engeli ve neler yapmaları hakkındaki bilgisizliği ve çocuklarıyla ilgilenmemeleri olduğunu bildirmişlerdir. Bunun için ailelerin ilk olarak çocuklarının eğitimleri için okulun önemli bir faktör olduğunu kabul etmeleri ve bu duyguyla hareket etmeleri gerekir. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarının eğitimleri sırasında öğretmenlere yardımcı olmaları, düzenli bir biçimde onlarla ortak paydada buluşmaları ve çocuklarının bu durumunu kabullenmeleri ile mümkündür (Akçemete ve Kargın,1996).

Çalışmada ele alınan diğer bir durum da işitme engelli öğrencilerin işitme kaybı derecelerine göre Türkçe derslerine yönelik tutumlarını incelemektir. Öğrencilerin 12'si orta ve ileri derecede işitme kaybı düzeyinde iken 17'si çok ileri derecede işitme kaybı düzeyindedir. İşitme engelli öğrencilerin ortalama tutum puanları işitme kaybı derecesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İşitme kaybı derecesine göre çok ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik puanlarının (X=67,88) orta ve ileri derecede işitme kaybına sahip öğrencilerin puanlarından (X=70,00) düşük olduğu tespit edilmiştir. İşitme kaybı daha yüksek olan öğrencilerin tutum puanlarının daha düşük olması da normal görülen bir durumdur. İşitme kaybı düzeyinin anlamlı fark oluşturmadığı bir diğer çalışma da Ayata Baran (2007: 135) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı işitme kaybı düzeyi ile öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ulaşılan bulgular bağlamında şu önerilerde bulunulmuştur:

- İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretim programlarına daha fazla önem verilmelidir.
- İşitme engelli öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan öğretmenlere özellikle işaret dili noktasında daha fazla eğitimler verilmelidir.
- İşitme engelli bireylerin eğitim süreçlerinde aile katılımlarının yoğunlaştırılması ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerekir.
- Bu bireylerin öğrenim gördükleri okulların donanım olarak işitme engelli öğrencilerin eğitimlerine göre yapılması gerekir.

Kaynakça

- Akçemete, G., Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Askew, M, Wiliam D. (1998). *Recent research in mathematics education 5-16*. School of education King's Collage. London Stationery Office.
- Ayata Baran, N. (2007). Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Blachurst, E. A. ve Berdine W. H. (1993). *An introduction to special education*. New York, NY: Harpers Collins.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B., & Rickards, F. (2006). Reading Recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106(1), 29-51.
- Cohen, B. S., & Plaskon, P. S. (1980). *Language Arts*. Charles E. Merrill Publishing Company. Gleason, J. B. (1985). *The development of language*. Boston: Allyn&Bacon.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

- Delpit, L. (1995). *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Elfenbein, J. L. ve Hardin-Jones, M.A. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, (37), 216-226.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-337.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. ve Rupley, W.H. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kapar Kuvanç, E.B. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Lampropoulou, V. ve Padelidiadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. *American Annals of The Deaf*, 142 (1), 7-9.
- Mayer, C. ve Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingualbicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- McAnally, P , Rose, S , ve Quigley S (1987). *Language learning practicesn with deaf children*. Boston College Hill Press.
- Özyürek, M. (1999). *Bireysel farklılığa psikolojik yaklaşımlarıyla bakış* (2.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Polloway, E.A., Patton, J.R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. (4th Edition). New York: Macmillian Publishing Company.
- Sarıkaya, E. (2011). İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıkaya, B. & Börekçi, M. (2016). İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum ili örneği. *Ekev Akademi Dergisi*. Yıl: 20 Sayı: 66 s.177-193.
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. *The balanced reading program: In Blair-Larsen, S. M., Williams, K. A. (Eds.) Helping all students achieve success*. (8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Tassel-Baska, J., Leonhard, P., Glenn, C., Poland, D., Brown, E. ve Johnson D. (1999). Curriculum review as a catalyst for gifted education reform at the secondary level. *Journal of Secondary Gifted Education*. 10 (4), 473-481.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar: Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören işitme engellilerin durum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi eğitim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., & Karasu, H. P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5(2), 15-27.