

Investigation of Turkish activities applied in support education room for hearing impaired students in inclusive environment

Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi¹

Elif AKAY²

Abstrat

It is observed that the number of students with hearing impairment placed in inclusive practices in our country has increased rapidly. In parallel, the need for support special education services to be provided in these environments also increases. Support education room is one of the support special education services offered in line with the needs of the student. The aim of this research is to examine the literacy activities applied in Turkish lessons within the scope of support education room service. This research was designed as an action research. The participants of the research; Three hearing-impaired students who receive inclusive education in the fourth grade of primary school are researchers, general education classroom teachers and validity committee members as support education room teachers. Research data was collected with videotape recordings of real classroom interactions, validity committee sound recordings and meeting minutes, lesson plans, reflective research diary, student products and archive documents. The data were analyzed by the researcher and the validity committee members during and after the research process. During the research process, text analysis, question-answer creation, story map creation and space filling activities were applied in Turkish lessons. As a result of the research, it was seen that the students were able to explain the texts they read, guess the meaning of the words they did not know, use the question-answer strategy, determine the text structures, summarize the text, and place words in the text in syntax and meaning. Research results of the hearing impaired students in Turkey is expected to provide support to the training room to offer programs to create benefits for their perspectives on lessons and Turk.

Keywords: Hearing impaired student, inclusion, support education room, literacy activities.

Özet

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen işitme engelli öğrenci sayısının hızlı arttığı görülmektedir. Buna paralel olarak bu ortamlarda sunulması gereken destek özel eğitim hizmeti ihtiyacı da artmaktadır. Destek eğitim odası, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda sunulan destek özel eğitim hizmetlerinden biridir. Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odası hizmeti kapsamında Türkçe derslerinde uygulanan okuma yazma etkinliklerinin incelenmesidir. Bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları; ilkokul dördüncü sınıfta kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli üç öğrenci, destek eğitim odası öğretmeni olarak araştırmacı, genel eğitim sınıf öğretmenleri ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma verileri, gerçek sınıf etkileşimlerinin videotayp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları ve toplantı tutanakları, ders planları, yansıtılmalı araştırma günlüğü, öğrenci ürünleri ve arşiv belgeleriyle toplanmıştır. Veriler, araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacı ile geçerlik komitesi üyeleri tarafından analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde Türkçe derslerinde, metin inceleme, soru-cevap oluşturma, öykü haritası oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, okudukları metinleri anlatabildikleri, bilmedikleri sözcüklerin anlamını tahmin edebildikleri, soru-cevap stratejisini kullanabildikleri, metin yapılarını belirleyebildikleri, metni özetleyebildikleri ve metindeki boşluklara sözdizimi ve anlama uygun sözcükler yerleştirebildikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarının, Türkiye’de işitme engelli öğrencilere destek eğitim odası programı oluşturma ve Türkçe derslerine yönelik bakış açısı sunmaya yönelik yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli öğrenci, kaynaştırma, destek eğitim odası, okuma yazma etkinlikleri.

¹ Bu makale “Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Elif Akay, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Öğretmenidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır. Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: elifakay@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 05 80/1612

1. Giriş

İşitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına kaynaştırılma çabası ülkemizde 1983 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'nda belirtilen "engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul idaresinin konuya ilişkin önlemler alması gerekir" ifadesiyle gündeme gelmiştir (Sucuoğlu, 2004). Bu düzenleme eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarının başlamasına olanak sağlamıştır.

Kaynaştırma uygulaması; özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte, öğretmen ve öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Willis, 2009). Tanımdan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma uygulamaları ancak özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için gereken destek özel eğitim hizmetleri sunulduğunda etkili olabilmektedir. Bu destek özel eğitim hizmetleri; işbirliği ile öğretim (co-teaching), özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası hizmetleri olarak sınıflandırılmaktadır (Power ve Hyde, 2002; Salend, 2005).

Uluslararası alanyazında kaynaştırma ortamlarında sınıf içi destek olarak bilinen işbirliği ile öğretim (coteaching) hizmeti yaygın olarak uygulanırken, ülkemizde kaynaştırma uygulamasına yönelik artışa rağmen (MEB İstatistikleri, 2015), okullardaki personel sayısının dengelenmesi amacıyla 10 Ağustos 1999 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik" iki öğretmenin aynı anda sınıf içinde bulunmasını engelleyerek, sınıf içi destek özel eğitim hizmetinin uygulanmasını olanaksız hale getirmektedir.

Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği'nin (2010) 16. ve 23. maddelerinde destek özel eğitim hizmetlerinden DEO hizmeti uygulamalarına yönelik açıklamalar bulunması nedeniyle araştırma, DEO hizmeti olarak planlanıp uygulanmıştır.

1.1. Destek Eğitim Odası Hizmeti

Destek eğitim odası; özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma ortamına başarıyla katılmasını sağlamak amacıyla, genel eğitim sınıfının dışında akademik, sosyal ve davranış gelişimini destekleyici uyarlanmış öğretim planları ve materyaller hazırlanarak öğretim stratejilerinin uygulandığı bir destek özel eğitim hizmetidir (Glomb ve Morgan, 1991; Rieth ve Ocala, 1984; Stinson ve Kluwin, 2003). Bu desteğin başarılı olabilmesi için uygulamaların sınıftaki derse paralel ve öğrencideki eksikleri giderecek nitelikte olması önemlidir (Bauer ve Kroeger, 2004; Moores, 2008).

DEO uygulamalarının etkili olabilmesi için öncelikle, hizmeti alacak öğrencinin var olan düzeyi ölçülerek bireysel gereksinimleri belirlenmeli ve bu gereksinimleri karşılayacak en az kısıtlayıcı programlar seçilmelidir. Sonrasında kısa ve uzun süreli kazandırılacak öğretim amaçları belirlenmeli ve bu amaçların başarılı olması için farklı öğretim stratejileri planlanıp uygulanmalıdır. Uygulamalar sistematik olarak değerlendirilmeli, değerlendirme sonuçlarına göre yeni uyarlamalar gerçekleştirilmelidir (Black ve Morris, 1974; Gelzheiser ve Meyers, 1991; McNamara, 1986; Speece ve Mandell, 1980). DEO programlarının işitme engelli öğrencinin işitsel, dil ve akademik becerilerini geliştirici çok sayıda ve çeşitli etkinlik içermesi gerektiği unutulmamalıdır (Miller, 2008; Stinson ve Kluwin, 2003).

DEO uygulamasını konu alan uluslararası araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin işiten yaşlıtlarına göre daha yavaş gelişmesinin destek eğitime gereksinim yarattığı, destek eğitimin uygun dinleme koşullarında ve uygun programlarla uygulanmasının, işitme engelli öğrencilerde akademik ve sosyal gelişim sağladığı vurgulanmaktadır (Foster ve Cue, 2009; Hopwood ve Gallaway, 1999; Kelman ve Branco, 2004; Miller, 2008; Power ve Hyde, 2002; Slobodzian, 2009).

1.2. Destek Eğitim Odasındaki Türkçe Uygulamaları

Bu araştırmada işitme engelli öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma desteğine ihtiyaçları olması nedeniyle DEO uygulamasında ağırlıklı olarak Türkçe derslerine yer verilmiştir.

İşitme engelli öğrenciler, dil ve iletişim becerilerindeki gecikmeyi en aza indirecek dolayısıyla akranlarıyla paralel okuryazarlık becerisi geliştirecekleri stratejilerin doğrudan öğretilmesine gereksinim duyarlar (Schirmer, 2000). Başarılı strateji öğretiminde, geçmiş bilgiler kullanılmalı, zorluğu giderek artan metinler kullanılarak uygulamalar yapılmalı, öğrencilere stratejinin ne zaman, nerede ve niçin uygulanacağına ilişkin bilgi verilmeli ve bağımsız öğrenme için öğretmenin model olduğu ve rehberlik yaptığı bir öğretim yapılmalıdır (Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1986; Strassman, 1997). Okuma yazma öğretiminde sayısız strateji bulunmaktadır. Bu stratejilerin bir kısmı okuyucular tarafından kendiliğinden kazanılırken bir kısmının öğretimine gerek duyulduğu belirtilmektedir (Trezek, Wang, Paul, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin metinlerdeki farklı stratejileri kullanmalarını sağlamak için farklı nitelikteki metinlerin kullanılması gerekmektedir (Woods ve Moe, 2007).

Okuduğunu anlamada kullanılan temel stratejiler; metni tekrar okuma, geçmiş bilgilerini kullanma, bağlamdaki ipuçlarından yararlanma, anlam çıkarma, sesli düşünme, anahtar sözcükleri belirleme, tanımlama yapma, tahmin etme, özetleme yapma, soru-cevap, model olma, tekrar etme, metin yapılarını kullanma, doğrudan öğretim, geribildirim verme, görselleştirme, boşluk doldurma ve anlam haritası olarak sıralanabilir (Girgin, 2004; Schirmer

ve McGough, 2005; Schirmer ve Woolsey, 1997; Strassman, 1997). Bu araştırmadaki Türkçe derslerinde okuma, okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcüklerin anlamının tahmin edilmesi, soru cevap oluşturma, hikâye haritası oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri uygulanarak, yukarıda sözü edilen stratejiler öğretilmiş, daha sonra öğrencilerin bunları bağımsız kullanmalarına fırsat verilmiştir.

Türkçe DEO’da uygulanan sesli okuma etkinliği, öğrencilerin kendi okumalarını kontrol ederek hatalarını düzeltmelerini, metni dinleyerek takip etmelerini, yeni sözcükleri tanımalarını ve önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinleri anlamalarını desteklemektedir (Girgin, 2005).

Sesli okumanın hemen ardından uygulanan okuduğunu anlatma etkinliği ile öğrenciler metinden anladıklarını metni kendi cümleleriyle ifade edebilme, olayları sırayla anlatma, söz dizimine uygun cümle kurabilme, metindeki cümle yapılarını, geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanabilmelerdir (Ewoldt, 1985; Girgin, 2006; Karasu P., 2011).

DEO’da uygulanan diğer bir etkinlik bilinmeyen sözcüklerin anlamının tahmin edilmesidir. Sözcük dağarcığı gelişimi dil gelişimiyle paralel olduğu için işitme engelli öğrencilere özellikle sık karşılaşılan sözcüklerin doğrudan öğretilmesi önerilmektedir (Luckner ve Cooke, 2010).

Soru cevap etkinliği ise, cevap cümlesi metinde doğrudan bulunan metinsel açık sorular, olaylar arası neden sonuç ilişkilerini içeren, cevabı birkaç farklı paragrafta bulunabilen metinsel kapalı sorular ve öğrencinin metindeki problem durumu çözme becerisini geliştiren, cevabı metindeki bilgi ile kendi deneyimlerini birleştirerek verebildiği bilgi-deneyim sorularının öğrenciler tarafından oluşturulmasını içeren bir etkinliktir (Girgin, 2003; Stahl, 2004; Ezell, Hunsicker, Quinque ve Randolph 1996).

Öğrencilere okudukları ya da dinledikleri öykülerden sonra yaptırılan öykü haritası oluşturma etkinliği, sözlü dili ve anlama becerilerini geliştiren ve sorgulama fırsatı sağlayan, öykünün konusunu, olaylarını birleştirmelerini, karakterlerin farkına varmalarını, öykü dilini ve metin yapılarını öğrenmelerini sağlayan bir etkinliktir (Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke, 2004; Girgin, 2006; Mathes ve Fuchs, 1997; Schirmer, 2000).

Boşluk doldurma etkinliği, metindeki cümlelerden sözcüklerin eşit oranlarda çıkarılmasıyla oluşturulan, öğrencilerin bütünden çıkardığı anlam ve cümlenin söz diziminden aldığı ipuçları hakkındaki bilgisini değerlendirmeye fırsat veren, okuma anlama ve sözcük dağarcığının geliştirilmesini sağlayan bir etkinliktir (Girgin Ü., 2006; Schirmer, 2000; Thacwell, 1992). Boşluk doldurma etkinliğinin öğretim aşamasında metinden çıkarılan sözcükler öğrencilere ipucu olması bakımından metnin altında verilebilir. Öğrencilerden verilen sözcükleri metnin boşluklarına uygun şekilde yerleştirmeleri istenir. Daha sonraki çalışmalarda metindeki boşluklar öğrenciler tarafından ipucu olmaksızın doldurulur. Boşluklara metindekilerden farklı sözcükler yazılması, cümlenin anlam bütünlüğünü bozmadığı sürece doğru olarak kabul edilir (Reutzel ve Cooter, 1999; Girgin, 2007; Gunning 2003). Türkçe DEO hizmetinde belirtilen bu etkinlikleri öğrenci gereksinimlerine göre çeşitlendirmek mümkündür.

Türkiye’de işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde işiten yaşlılarından belirgin farklılıklar gösterdiğini vurgulayan araştırmalar bulunmasına rağmen (Ayata-Baran, 2007; Girgin, 2005; Karasu P., 2004; Tüfekçioğlu, 1992), kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmadığına yönelik araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Erdiken, 2001; Kargin ve Baydık, 2002). DEO uygulamalarını yansıtan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Ör: Akay, 2011; Gürgür, 2008; Batu ve Topsakal, 2003; Ünay, 2012). Akay, Uzuner ve Girgin’in (2014) yaptıkları çalışmanın dışında DEO’nun fiziksel özellikleri ve program yapısını ortaya koyan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın, DEO’daki Türkçe derslerinde okuma-yazma becerilerine yönelik stratejilerin uygulanmasının kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere katkısını ortaya koyarak, bu hizmeti sunacak öğretmenlerin uygulamalarına ve uygulamaya yönelik araştırmalara fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu makalenin amacı DEO hizmeti kapsamında işitme engelli öğrencilere sunulan Türkçe derslerinde uygulanan okuma yazma etkinliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “DEO hizmetinde Türkçe dersleri nasıl uygulanmıştır?” ve “DEO programında öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik performansları nasıldır?” sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın deseni eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve yeni eylem karar verme aşamalarından oluşan, döngüsel, sistematik ve uygulama odaklı bir yöntemdir (Creswell, 2005; Johnson, 2012; Mills, 2003).

Araştırmayı yürütmek için İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) Müdürlüğü’nden, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve araştırmaya gönüllü katılmalarını belgelemek için öğrencilerin ailelerinden yazılı izin belgeleri alınmıştır. Etik kurallar gereği öğrenci isimleri değiştirilmiştir.

Araştırma 2010-2011 öğretim yılında kaynaştırma ortamında 4. sınıfa giden bütün işitme engelli öğrenciler (Tablo 1), öğrencilerin genel eğitim sınıf öğretmenleri, DEO öğretmeni olarak araştırmacı ve geçerlik komitesi üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci özellikleri

Öğrencinin Adı	Ayşe		Oya		Ali	
Doğum tarihi	28.7.2000		14.2.2001		6.12.2000	
İşitme kaybı tam yaşı	18 aylık		30 aylık		30 aylık	
İşitme kaybının türü	Çok ileri derecede sensorineural işitme kaybı		Çok ileri derecede sensorineural işitme kaybı		İleri derecede sensorineural işitme kaybı	
İşitme kaybının derecesi	Sağ	Sol	Sağ	Sol	Sağ	Sol
	103 dB(HL)	105 dB(HL)	Kİ	105 dB(HL)	95 dB(HL)	98 dB(HL)
Kulak arkası cihaz takma yaşı	3 yaş		4 yaş 4 aylık		3 yaş 11 aylık	
Koklear implant (Kİ) yaşı	Kullanmıyor		4 yaş 9 aylık (8.12.2005)		Kullanmıyor	
Aile eğitimi durumu	İÇEM'de almış		İÇEM'de almış		İÇEM'de almış	
Okul öncesi kurumu ve başlama tarihi	İÇEM-25.9.2005		İÇEM 6.3.2005		İÇEM 1.2.2004	
Kaynaştırmaya yerleştirilme tarihi	2007-2008 öğretim yılı		2008-2009 öğretim yılı		2007-2008 öğretim yılı	

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2010-2011 öğretim yılının birinci döneminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders uygulamaları, görüşme, gözlemler-sınıf etkileşimleri, süreç ürünleri ve öğrenci ürün dosyalarının incelenmesi, geçerlik komitesi toplantılarının ses kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, arşiv belgeleri ve yansıtılmalı günlükler yoluyla toplanarak, araştırma sürecinde ve sonunda mikro ve makro düzeyde analiz edilmiştir (Creswell, 2005; Mills, 2003). Geçerlik komitesi tüm araştırma sürecini sistematik olarak izlemiş ve gerekli yerlerde düzenlemelere yönelik öneriler sunmuştur.

3. Bulgular

Araştırma uygulamaya hazırlık süreci ve uygulama süreci olarak iki aşamadan oluşmaktadır.

3.1. Uygulamaya Hazırlık Süreci

Hazırlık sürecinde, araştırmada kullanılan ortam belirlenmiştir. Uygulamanın gerçekleştiği ortam, alanyazında önerilen boyutlardan küçük olmakla birlikte, öğretmen ile üç öğrencinin birlikte çeşitli materyaller kullanarak ders yapmalarını sağlayacak niteliktedir. DEO'da her gün 60 dakika, öğrencilerin kaynaştırma ortamından maksimum düzeyde yararlanmaları amacıyla, okuldaki son ders saatini kapsayan 14.30-15.30 saatleri arası çalışılmıştır.

17.09.2010 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında DEO hizmetinde temel dersler olan Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin haftada bir gün, Türkçe dersinin dil becerilerini ve okuma yazma gelişimini desteklemeye duyulan ihtiyaç nedeniyle haftada iki gün yapılmasına karar verilmiştir (Şekil 1.)



Şekil 1. Haftalık destek eğitim odası ders döngüsü.

Destek eğitim uygulamasının amacına ulaşabilmesi ve sınıftaki eğitimle tutarlı olabilmesi için sınıf öğretmeni ile DEO öğretmeninin yakın iletişim ve işbirliği içinde olması ilkesi gereği 20.09.2010 tarihinde genel eğitim sınıf öğretmenleriyle DEO uygulamasıyla ilgili bilgi vermek, önerilerini almak ve planlama sürecine ilişkin bilgi almak üzere görüşülmüştür (Günlük 20.09.2010 s.7). Ancak genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işbirliğine kayıtsız olması araştırma süresince yalnızca bilgi alma amaçlı görüşmeler yapılmasına yol açmıştır.

DEO programı öğretmenlerden gelen sınırlı bilgiden dolayı öğrencilerin ders programları dikkate alınarak, ders kitaplarının yanlarında bulunması sağlanarak uygulamaların okul eğitimiyle paralellik göstermesine dikkat

edilmiştir. Araştırmacı her ders öncesi öğrencilerin zorlanabilecekleri sözcük ve cümle yapılarını tahmin ederek, öğretmen görüşleri varsa göz önünde bulundurarak bilgiye ilişkin amaçları, bilinmeyen sözcükleri, ders içinde kullanılacak olası soru çeşitlerini içeren bir uygulama planı hazırlamış, kullanacağı destekleyici materyalleri ve çeşitlendireceği örnekleri hazırlamıştır.

3.2. Uygulama Süreci

Bu makalede DEO'da uygulanan Türkçe derslerinin içerikleri ve öğrencilerin performanslarına odaklanılmıştır. Araştırma süresince 29 Türkçe dersi yapılmıştır (Tablo 2). Türkçe derslerinde, 2010-2011 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe kitabındaki metinlerin yanı sıra strateji öğretimi için araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun metinler kullanılmıştır.

Tablo 2

Tarih	Toplam ders süresi	Dersin Konusu
23.9.2010	46' 39''	Yurt Türküsü adlı şiiri inceleme (okul kitabı metni)
29.9.2010	49' 00''	Müzeler adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
04.10.2010	44' 35''	Müzeler adlı metindeki bilinmeyen sözcükleri belirleme (okul kitabı metni)
08.10.2010	33' 28''	Müzeler metni ile metnin bölümlerini belirleme (okul kitabı metni)
13.10.2010	48' 08''	Bafa Gölü adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
14.10.2010	54' 15''	Peri Bacaları adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
20.10.2010	39' 38''	Çalınan At adlı metinden soru cevap stratejisi (hazırlanmış metin)
26.10.2010	41' 58''	Atatürk ve Cemil adlı metni inceleme (hazırlanmış metin)
27.10.2010	45' 15''	İğde Ağacı metni ile soru cevap stratejisi (okul kitabı metni)
02.11.2010	45' 19''	Atatürk ve Çocuk adlı metin ile soru cevap stratejisi (hazırlanmış metin)
09.11.2010	48' 42''	Çağdaş Yaşantı adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
10.11.2010	48' 08''	Çağdaş Yaşantı adlı metin ile soru cevap stratejisi (okul kitabı metni)
22.11.2010	51' 13''	Atatürk ve Çoban adlı metin ile soru cevap stratejileri (okul kitabı metni)
29.11.2010	54' 33''	Elma ağacı şiiri inceleme (okul kitabı metni)
30.11.2010	50' 27''	Dumanlı Baca adlı metnin ile soru cevap stratejisi (okul kitabı metni)
06.12.2010	35' 07'	Aslan ile Tavşan adlı metin ile soru cevap stratejisi (hazırlanmış metin)
08.12.2010	49' 07''	Haydi Süngere adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
13.12.2010	46' 28''	Dedemin Köyü adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
15.12.2010	54' 33''	Buzlu Bayram adlı metin ile soru cevap stratejisi (hazırlanmış metin)
20.12.2010	48' 56''	Nasıl Deprem Oluyor? adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
22.12.2010	48' 38''	Öykü haritası oluşturma (İpek'in Doğum Günü) G.Dayıoğlu
27.12.2010	47' 28''	Öykü haritası oluşturma (Kır Gezisi) G.Dayıoğlu
30.12.2010	51' 05''	Metindeki boşlukları ipucu ile doldurma
03.01.2011	45' 45''	Dost Irmak adlı metni incelenme (okul kitabı metni)
06.01.2011	48' 16''	Metindeki boşlukları ipucu olmadan doldurma
10.01.2011	46' 34''	Dünyanın Düzeni adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
13.01.2011	43' 40''	Sıfat çeşitleri (defterdeki örneklerden çeşitlendirilmiş alıştırmalar)
17.01.2011	38' 11''	Dünyanın Düzeni adlı metni inceleme (okul kitabı metni)
24.01.2011	56' 21''	Fırtınanın Ettikleri adlı metni inceleme(okul kitabı metni)

Bu araştırmada öğrencilerin okuyup anlamalarına yönelik stratejilerin farkında olmaları amacıyla 06.10.2010 tarihinde geçerlik komitesi toplantısında doğrudan strateji öğretimi yapılmasına karar verilmiş, strateji öğretiminin yapıldığı derslerde kullanılan metinlerin, öğrencilerin kolayca okuyup anlayabilmeleri için geçmiş bilgi ve deneyimlerinin olduğu konulardan hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrencinin metinlerdeki anlamı çözmekle uğraşmadan stratejilere odaklanması sağlanmıştır. Ayrıca farklı özellikteki metinler hazırlanarak, farklı stratejilerin kullanılması sağlanmış, öğrencileri buldukları düzeyin üstüne çıkaracak (scaffolding) sorular sorularak stratejileri kullanmalarına fırsat verilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin dil ve iletişim becerileri sosyal hayatlarını sürdürebilecekleri kadar ileri düzeydedir. Ancak, 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, işitme engelli öğrencilerin dillerine, bilgilerine, deneyimlerine ve sınırlı sözcük dağarcıklarına göre zor ve uzun olması, özellikle bilgi verici metinlerde bilginin içeriğine göre çeşitlenen kavramların yer alması nedeniyle, DEO’da uygulanan Türkçe derslerinde metin okuma ve okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, soru cevap, öykü haritası oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri kullanılarak işitme engelli öğrencilerin strateji kullanımını desteklenmiştir. İzleyen bölümde bu etkinliklerin uygulanması ve öğrencilere katkıları hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3. Türkçe Uygulamalarındaki Etkinlikler

3.3.1. Metin okuma ve okuduğunu anlatmaya yönelik etkinlikler

Türkçe kitabında yönlendirilmiş okuma etkinliğinde kullanılan, bir konuya yönelik bilginin öğretilmesini amaçlayan bilgi verici metinler ile gerçek olaylara dayanmayan, öğretici, yaratıcılığı destekleyen öykü metinleri bulunmaktadır. Türkçe çalışmalarında metinler öğrencilerin birbirlerini dinleme becerilerini desteklemek için önce sırayla sesli okutulmuş, sonra okuma hataları düzeltilmiştir. Okuduğunu anlatma, öğrencilerin öyküye ilişkin bilgiyi tekrar yapılandırılmalarını, olayları sıralamalarını, önemli olayları belirleyip bu olaylara ilişkin detayları görmelerini, çıkarımlar yapmalarını ve sözlü dil gelişimlerini desteklediği için öğrencilerin okudukları metni anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikte Türkçe kitabındaki metinlerden yararlanılmıştır.

3.3.2. Öğrenci Performansları

29.9.2010 tarihinde incelenen “Müzeler” metninde, öğrencilerin sözcük dağarcığına yönelik “el yazmaları, minyatür, hançer” gibi bilmedikleri sözcükler olması ve metnin konusu olan padişahlık dönemine ilişkin geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlılığı nedeniyle öğrencileri zorlayacak düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı tarihte öğrencilerden okudukları metinden anladıkları kadarını anlatmaları istendiğinde hiç anlamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Video 6). Bu durumun öğrencilerin zorlanma düzeyindeki bilgi verici bir metni nasıl anlatacaklarına ilişkin gerekli stratejileri bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Dört hafta içerisinde yapılan çalışmalar sonunda yapılan 27.10.2010 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerin metinde okuduklarından bir kısmını hatırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Video 26). Öğrencilerin okuduğunu anlatma performansları şöyle özetlenebilir:

Ali’nin ilköğretim 4. sınıf metinleri akıcı olarak okuyabildiği, ancak okuduğunu anlatma konusunda çekimser kaldığı görülmüştür. “Aferin! Sonra ne olmuştu?” diyerek cesaretlendirildiğinde Ali’nin metnin istenen bölümünü anlatabildiği gözlenmiştir. 13.12.2010 tarihli Türkçe dersinde sesli okuma yapılırken birbirlerini dinlemeleri ve kaldıkları yerden devam etmeleri istenmiştir. Ali, okuma parçasının ikinci paragrafını okuduğu için ondan başka bir bölümü anlatması istendiğinde tereddüt ettiği anlatmak istemediği görülmüştür. Araştırmacı, okuma parçasının başından sonuna kadar her yerinin anlatılması gerektiğini söyleyince, Ali anlatabileceğini söyleyerek, neredeyse eksiksiz tüm ayrıntıları hatırlayarak anlatabilmiştir (Günlük 13.12.2010 s.104; Video 49).

Oya, Türkçe ders kitabındaki metinleri akıcı olarak okuyabilmektedir. Anlaşılabilirliğinin çok iyi olduğu, okurken uygun vurgu ve tonlamalar yaptığı görülmüştür. Okumayı öğrenmiş çocukların bilgiyi anlamak için okurken üst bilişsel becerilerinden biri olan kendini düzeltme stratejisini kullandıkları belirtilmektedir (King ve Quigley, 1985). Oya’nın da okuma hataları yaptığı, ancak hatalarını kendisinin düzeltebildiği gözlenmiştir. Oya, öykü metinlerinde okuduğunu anlatabilmiş, bilgi verici metinlerde zorlanmıştır. 20.12.2010 tarihli Türkçe dersindeki bilgi verici “Deprem” metninde “Ben var ya, gerçek olmayan olaylarla ilgili bir metni çok iyi anlatırım,” diyerek öykü metinlerini anlatabildiğini ifade ettiği gözlenmiştir. Ayrıca Oya’nın dinleyerek takip ettiği bölümü de zorlanmadan anlatabildiği görülmüştür.

Ayşe, ders kitabındaki metinleri akıcı olarak okuyabilmiştir. Ancak okuma anlaşılabilirliğinin az olduğu görülmektedir. Ayşe’nin okuduğu bir metni anlatırken metindeki cümle yapılarını kullanmaya çalıştığı, okuduğunu anlatmak isterken de unuttuğu bölümler için “Orada bir şey yazıyordu, neydi?” gibi ifadelerle yardım isteyerek anlamasını üst bilişsel olarak geliştirmeye çalıştığı gözlenmiştir.

3.3.3. Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamının Tahmin Edilmesi

Öğrencilere okudukları metinleri anlamaları için metin içinde geçen bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını tahmin yürüterek, bütünden anlam çıkararak ya da metinde bulunan görsel materyalleri kullanarak

anlayabileceklerini açıklamak gereklidir. Öğrenciler tarafından tahmin edilemeyen sözcükleri açıklamak için ders kitabındaki resimler ya da ders öncesinde araştırmacı tarafından belirlenen konuyu destekleyici resimler kullanılmıştır. Ayrıca sözcüğün anlamını açıklamak için ders sırasında tahtaya öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerle ilgili resimler çizilerek de sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Öğrencilerin bilmedikleri sözcükler olduğunda önce bu sözcüklerle ilgili tahminde bulunmaları istenmiş, tahminde bulunurken sözcüğün geçtiği cümleyi ve paragrafı okuyarak ipucu alabilecekleri açıklanmıştır. Türkçe kitabında bu konuya yönelik, bilinmeyen sözcüklerin anlamını kendi bilgi ve deneyimlerine göre tahmin etme, (Öğrenci çalışma kitabı, 2011, s. 35, 58) ve içinde geçtiği cümleye, önceki ve sonraki cümleye bakarak tahmin etme (s. 63) çalışmaları yapılmaktadır.

3.3.4. Öğrenci Performansları

Öğrencilerin uygulamanın başlarında metinde geçen bilmedikleri sözcüklerin hepsini sormadıkları görülmüştür. 5.10.2010 tarihindeki derste bilgi verici metni incelenirken bilmedikleri sözcükler sorulduğunda, Ali “Bilmediğim kelime yok,” diye cevap vermiştir. Ali bu davranışının, arkadaşları tarafından olumsuz eleştirilmek istememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Arkadaşlarının bilmedikleri “şampiyona, Balkan, eleme grubu” sözcüklerinin anlamı Ali’ye sorulduğunda gülümseyip, hiçbirini bilmediğini söylediği görülmüştür (Günlük 05.10.2010, s. 23). Daha sonra 29.11.2010 tarihinde Ali’nin incelenen şiirde bilmediği sözcükler olduğunu ifade ettiği gözlenmiştir.

Ayşe 28.09.2010 tarihinde metinde bilmediği sözcük olup olmadığına “Yok” cevabı verirken, 05.10.2010 tarihindeki derste “rakip, şampiyona, Balkan, eleme grubu” sözcüklerini bilmediğini belirtmiştir. Ayşe okuduğu paragrafta yeni sözcüğün dışında bilmediği sözcük yoksa sözcüğün anlamını doğru tahmin edebilmiştir. Metnin içinde bilmediği sözcükler olduğunda sözlük kullanabileceğinin farkındadır, ancak sözlükteki açıklamaları anlamakta zorlanmıştır.

Oya 28.09. 2010 tarihli derste “kırılmak” kelimesinin anlamını “kızmak” olarak açıklamıştır. Bu durum, iki sözcüğün aynı harflerle başlaması ve birbirine benzemesi nedeniyle Oya’nın sözcükleri okurken sadece ilk bir iki harfe dikkat ettiğini göstermektedir. Ayrıca “Sıcakkanlı olmak ne demek?” sorusunda olduğu gibi, bir kavrama ilişkin bilgisi olmadığında anlamını öğrenmeye çalıştığı görülmüştür. 05.10.2010 tarihindeki “rakip, şampiyona, Balkan, eleme grubu” sözcüklerinin anlamlarını bilmediğini sözlü olarak ifade etmiştir.

Bu tarihten çok kısa bir süre sonra 30.11.2010 tarihinde öğrencilerin üçünün de “Dumanlı Baca” adlı metin incelenirken, bilmedikleri sözcüklerin tahtaya yazılmasını talep ettikleri gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin metin içinde bilmedikleri sözcükleri belirlemeyi öğrendiğini göstermektedir.

3.3.5. Soru-Cevap Stratejisine İlişkin Etkinlik

Öğrencilerle Türkçe dersi kapsamında farklı soru türlerinin nasıl oluşturulduğu konusunda çalışılmıştır. İşiten öğrenciler, bu soru türlerini sözlü dil becerileri erken yaşlarda geliştiği için daha çabuk ayırt edebilirken, işitme engelli öğrencilerde dil becerilerinin gelişimiyle paralel olarak bu süre daha uzun olmaktadır. Bu nedenle işitme engelli öğrencilere soru türlerinin arasındaki farkı ve soru-cevap ilişkilerini daha fazla model olarak doğrudan göstermek gerekmektedir. Sorularla yapılan uygulamalar, işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama, hatırlama ve metin yapısını (ana fikri, detay olaylar) ve sözcükleri anlamalarına, metinlere ilişkin şema geliştirmelerine yardımcı olur.

Bir metinde zorluk derecelerine göre; metinde cevabın doğrudan yazılı olduğu “metinsel açık sorular”, cevabı metinde bulunmasına rağmen öğrenci tarafından birleştirilmesi gereken ya da neden sonuç ilişkisi kurularak cevaplanan “metinsel kapalı sorular” ve metindeki bilgi ile kendi deneyimlerini birleştirmesi gereken “bilgi deneyim soruları” olarak üç farklı türde soru sorulmaktadır. Öğrencilerin okuma-anlama becerilerini desteklemek amacıyla soru cevap stratejisi çalışılmıştır. Öğrencilerin zorlanmadan okuyabilecekleri metinler düzenlenerek, sorular cevaplandırılırken, soru türü ile cevabın bulunduğu cümle ya da paragraf öğrencilere gösterilerek model olunmuştur. Öğrenciler soru türlerini ve cevapları belirlemeyi öğrendikten sonra metinden bu sorulara benzer sorular üretmişlerdir. Türkçe kitabında bu konuya ilişkin, metin sorularını cevaplama, dilbilgisine yönelik soru sorma (Ör: s. 25, 57, 60), metinden soru sorma, soru cümlesi oluşturma (Ör: s. 49, 67,77) tahmin sorularını cevaplama (Ör: s. 40, 62, 161) etkinlikleri yapılmaktadır.

3.3.6. Öğrenci Performansları

Soru-cevap stratejisinin öğretimine önce soru örnekleri gösterilip nasıl cevap verileceğine model olunarak başlanmıştır. 20.10.2010 tarihinde yapılan Türkçe dersinde çalınan atını bulmak için pazara giden köylünün atını görüp köylü, atı kör olmadığı halde, hırsızca hangi gözünün kör olduğunu sorduğunda, hırsızın atın sağ gözünün kör olduğunu söylemesiyle atını çaldığını ispatlayıp hırsızdan geri alışımı konu alan “Çalınan At” adlı metin incelenmiştir.

20.10.2010 tarihindeki derste Oya’nın metinde cevabı açık olarak bulunan sorulara zorlanmadan cevap verebildiği, metinsel kapalı sorulara doğru cevap veremediği görülmüştür. Örneğin “Köylü neden pazara indi?” sorusuna “Alışveriş yapmak için” cevabı vermiştir. “Siz hırsızca nasıl bir oyun oynardınız?” bilgi-deneyim sorusuna, atın üstünü örtüyle örtüp atın hangi renk olduğunu soracağını ifade etmiştir. 26.10.2010 tarihindeki

derste Oya'nın metinsel açık ve kapalı soruları üretirken ipucuna ihtiyaç duyduğu, bilgi-deneyim sorusu soramadığı gözlenmiştir. 15.12.2010 tarihinde Oya metinde cevabı açık olarak bulunan soruları bağımsız olarak üretebilmiş, metinsel kapalı soruları da anlamaya başlamıştır. Bilgi-deneyim sorusu üretirken yardım almıştır. Oya soru türlerini cevaplarken zorlanmamıştır. Ancak soru türleri üretme etkinliğinin ilk yapıldığı zamanlarda metinsel açık soruları nasıl soracağına ilişkin yardım istemiş ve kısa sürede bu tür soruları bağımsız üretebilmiştir. Soru üretme etkinliği sürecinin sonunda metinsel açık soruları ve metinsel kapalı soruları bağımsız olarak üretebilmiş, ancak bilgi-deneyim sorularını üretirken ipuçlarına ihtiyaç duymuştur.

Ayşe de 20.10.2010 tarihindeki derste, "Köylü neden pazara indi?" sorusuna "Alışveriş yapmak için" şeklinde yanlış cevap vermiş, 26.10.2010 tarihindeki derste metinsel açık ve kapalı soruları üretirken ipucuna ihtiyaç duymuş, bilgi-deneyim sorusu ise soramamıştır. 15.12.2010 tarihinde ise Ayşe, metinsel açık soruları bağımsız olarak üretebilmiş ve metinsel kapalı soruları anlamaya başlamıştır. Ancak bilgi-deneyim sorusu üretirken yardım almaya devam etmiştir (Video, 51). Ayşe soru türlerini cevaplarken zorlanmamıştır. Ancak soru türleri üretme etkinliğinin ilk yapıldığı derslerde metinsel açık soruları sorarken "Çankaya'yı nasıl soracağımı bilmiyorum" ifadesini kullanmıştır (Günlük 02.11. 2010 s. 50; Video 28). Bu durum, cümlelerin öğelerine uygun soru sormayı bilmediği göstermektedir. "Hırsız atı neden çaldı?" sorusundaki gibi metinsel kapalı soruları metne bağlı olarak üretmekte zorlanmış, metinde cevabı bulunmayan mantık yürütme soruları üretmiştir. Bilgi –deneyim sorularını ise neredeyse hiçbir derste bağımsız olarak yapamamıştır. Bu türdeki soruları üretirken verilen ipuçlarını da anlamakta zorlanmıştır. Soru üretme etkinliği sürecinin sonunda metinsel açık soruları ve metinsel kapalı soruları bağımsız olarak üretebilmiş, ancak bilgi-deneyim sorularını yardımsız yapamamıştır.

Ali'nin "Köylü neden pazara indi?" sorusuna "Atı bulmak için," diyerek doğru cevapladığı görülmüştür. Ali'nin metinsel açık soru üretmekte hiç zorlanmadığı, metinsel kapalı sorularda yardım istediği, bilgi-deneyim sorularına uygun örnek üretmediği görülmüştür (Video 25). 06.12.2010'deki derste Ali'nin metinsel kapalı soruları, metnin içinde yazılı formunu gördüğü için metinsel açık sorularla karıştırdığı gözlenmiştir (Video 44). 15.12.2010 tarihinde yapılan derste Ali metinsel açık soruları bağımsız olarak üretmiş, metinsel kapalı soruları anlamaya başlamış, bilgi-deneyim sorusu üretirken yardım almıştır (Video, 51). Bilgi deneyim sorularında en hızlı gelişme Ali'de yaşanmıştır. "Çalınan At" metninde "Siz hırsıza nasıl bir oyun oynardınız?" bilgi-deneyim sorusuna Ali'nin "Bu at kaç yaşında?" sorusunu ürettiği görülmüştür (Günlük 20.10.2010 s. 40; Video 21). Ali soru türlerini cevaplarken zorlanmamıştır. Soru türlerini üretmede ise ilk uygulamalarda metinsel açık soruları hemen öğrenebilmiştir. Önceleri metinsel kapalı soruları metne bağlı olarak üretmekte zorlanmıştır. Bilgi –deneyim sorularını ise ilk çalışmalarda bağımsız olarak yapamamış daha sonraki derslerde bu tür sorular üretebilmiş, soruları üretirken verilen ipuçlarını da değerlendirebilmiştir. Soru üretme etkinliği sürecinin sonunda metinsel açık soruları, metinsel kapalı soruları ve bilgi-deneyim sorularını bağımsız olarak üretebildiği gözlenmiştir.

3.3.7. Öykü Haritası Oluşturma

Türkçe dersinde okunan öyküyü dinleyerek anlama ve öykü haritası oluşturma üzerine çalışılmıştır. Öykü haritası, öğrencilerin okudukları öyküdeki kahramanları önem derecesine göre sıralamasına, öykünün geçtiği yeri ve zamanı belirlemesine, öykünün önemli olaylarını belirleyerek özetlemesine ve öykünün ana fikrini belirlemesine fırsat sağlayan bir etkinliktir. Derse başlamadan önce öğrencilere öykü haritasının bölümleri açıklanmıştır. Daha sonra öykü okunmuş ve öğrencilere doldurmaları için öykü haritaları dağıtılmıştır. Türkçe kitabında bu konuya yönelik, başlık, ana ve yardımcı karakterler, olay, yer ve zamandan oluşan öykü haritası oluşturma etkinlikleri yapılmaktadır (Öğrenci çalışma kitabı, 2001 s. 69, 86, 162)

3.3.8. Öğrenci Performansları

Ayşe öykü haritası etkinliğinin ilk yapıldığı 22.12.2010 tarihli Türkçe dersinde kullanılan "İpek'in Doğum Günü" adlı öykünün dilini kolaylıkla anlayabilmiştir. Öykü haritasındaki ana karakter ile yardımcı karakterleri belirlerken biraz düşünmüştür. Yer ve zamanı belirlerken yeri belirlemede zorlanmamıştır. Ancak "okulların kapanacağı günü" yaz tatili olarak değerlendirip yazamadığı görülmüştür. Önemli olayları belirleyip yazabilmiş, ancak ana fikri belirlemede zorlanmıştır. Bu etkinliğin yapıldığı 27.12.2010 tarihinde "Kır Gezisi" adlı öyküde zamanı belirleme konusunda önceki derste bilgilerini kullanarak daha dikkatli davrandığı ve bunu "Okulların kapandığı gün yani yaz tatili" diye ifade ettiği görülmüştür (Günlük 27.12.2010 s.128; video 59).

Oya, öykü haritası oluşturmak için kullanılan öykünün dilini kolaylıkla anlayabilmiştir ve bu etkinlikten çok hoşlandığını belirtmiştir. Dinlediği öyküyü öykü haritasına yazarken önemli olayları belirlemede zorluk çekmemiştir. Oya öykü haritası etkinliğinin ilk yapıldığı 22.12.2010 tarihli derste, karakterleri ayırmakta zorlanmış, ana karakter ile yardımcı karakterleri belirlerken yardım almıştır. Yeri belirleyebilmiş ancak zamanı belirlemek için yardım istemiştir. Önemli olayları belirleyip yazabilmiş, ancak ana fikri belirlemede zorlanmıştır. Bu etkinliğin 27.12.2010 tarihli ikinci uygulamasında öykünün dili biraz daha zorlaştığında, Oya'nın dikkatle dinlemediği, istekli yazmadığı ve uzun zaman harcadığı görülmüştür. Oya bu etkinlikte yer, zaman ve önemli olaylar konusunda yardım almamış ancak ana karakter, yardımcı karakterler ve ana fikir konularında ipuçlarına

ihtiyaç duymuştur.

Ali öykü haritası oluşturmak için kullanılan öykünün dilini kolaylıkla anlayabilmiştir. Ali öykü haritası etkinliğini 22.12.2010 tarihinde ilk yaptığı ana karakter ile yardımcı karakterleri belirlerken biraz düşünmüştür. Yeri düşünmeden yazabilmiş, “Okulların kapanacağı günü” yaz tatili olarak değerlendirip zamanı belirleyebilmiştir. Dinlediği öyküyü, öykü haritasına yazarken önemli olaylarla detayları bir arada yazmış ve ana fikri belirlemekte zorlanmıştır. Bu etkinliğin 27.12. 2010 tarihli ikinci uygulamasında Ali'nin önceki açıklamaları dikkate alarak daha önemli olayları yazmaya çalıştığı görülmüştür. Basit konulu öykülerde ana fikri belirleyebildiği ancak çoğu zaman yardım aldığı gözlenmiştir.

3.3.9. Boşluk Doldurma Etkinliği

Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek ve söz dizimini doğru kullanmaları sağlamak için boşluk doldurma çalışmasına da yer verilmiştir. Boşluk doldurma etkinliğinin öğretim aşamasında önce metnin tamamı öğrenciler tarafından okunur. Boşluk doldurma metninin ilk aşamasında metinden çıkarılan sözcükler öğrencilere ipucu olması bakımından metnin altında verilebilir. Öğrencilerden verilen sözcükleri metnin boşluklarına uygun şekilde yerleştirmeleri istenir. Daha sonraki çalışmalarda metindeki boşluklar öğrenciler tarafından ipucu olmaksızın doldurulur. Boşluklar doldurulurken metindeki sözcüklerden farklı sözcükler, cümlelerin anlam bütünlüğünü bozmadığı sürece doğru olarak kabul edilir. Çünkü öğrencinin metnin orijinaline yakın tahminlerde bulunması öğrencinin metnin anlamını anladığını gösterir. Türkçe kitabında bu konuya yönelik metni dinlerken boşluk doldurma çalışması (Öğrenci çalışma kitabı, 2011 Ör. s.68, 86, 131) ve kısa bir paragraftaki cümlelerdeki boşluklara kavram yazma (s. 127) yapılmaktadır.

3.3.10. Öğrenci Performansları

30.12.2010 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle boşluk doldurma stratejisi çalışılmıştır. Öğrencilerin bu strateji hakkında bilgileri olmadığı gözlenmiştir. Öğrenciler boşluk doldurmada on beş dakikalık sürede boşlukları doldurabilmişlerdir. Etkinliğin sonunda metnin orijinaline bakarak kendileri kontrol ederken yanlışlarını ve doğrularını artı ve eksi olarak değerlendirmişlerdir. Ayşe boşluk doldurmada 29 boşluktan 2 yanlış yapmış hiç boş bırakmamıştır. Ali, 29 boşluktan 1 boş bırakmış ve hiç yanlış yapmamıştır. Oya, 29 boşluktan 3 yanlış yapmış 1 boş bırakmıştır. Bu sonuçlar, boşluk doldurma stratejisinin öğretildiği ilk derste kullanılan metindeki söz diziminin ve sözcük dağarcığının öğrencilerin kolaylıkla baş edebilecekleri düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler 06.01.2011 tarihli boşluk doldurma öğretiminin ikinci uygulamasında ipucu olmadan metindeki boşlukları doldurmuşlardır. Ayşe bu çalışmaya sınavı olduğu için katılamamıştır. Ali, bu çalışma sonunda 21 boşluktan 3 yanlış yapmıştır. Hiç boş bırakmamıştır. 6 boşluğu metindeki orijinal sözcükleri kullanmadan ancak metnin anlamını bozmayacak şekilde tamamlamıştır. Oya bu çalışma sonunda 21 boşluktan 6 yanlış yapmıştır. Hiç boş bırakmamıştır. 4 boşluğu metindeki orijinal sözcükleri kullanmadan ancak metnin anlamını bozmayacak şekilde tamamlamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilere ipucu verilmeden yapılan uygulamada metinle başa çıkmaya çalışırken kendi sözcük dağarcıklarını, bilgi ve deneyimlerini kullanarak tamamlamaları yaptıklarını, cümle yapıları karmaşıklaşmış bilmedikleri kavramlar arttıkça boşlukları doldurmada zorlandıklarını göstermektedir.

4. Tartışma

Bu araştırmanın amacı DEO hizmeti kapsamında işitme engelli öğrencilere sunulan Türkçe derslerinde uygulanan okuma yazma etkinliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda DEO'da yapılan Türkçe derslerindeki etkinlikler ve işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bu etkinliklerdeki performansı betimlenmiştir.

İlk olarak araştırmanın “Destek eğitim odası hizmetinde Türkçe dersleri nasıl uygulanmıştır?” sorusu literatür ile desteklenerek ele alınmıştır. DEO'daki Türkçe dersleri okuma ve yazmayı destekleyici etkinliklerin bazılarında Türkçe ders kitaplarının kullanılması, bazılarında ise strateji öğretimi için metinler oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Erken tanı, erken cihazlandırma ve işitme cihazlarındaki (Ör: koklear implant, FM sistemler) teknolojik gelişmelerle (Flexer, 2002; Johnson ve Goswami, 2010), işitme engelli öğrencilerin birçoğunun kaynaştırma ortamlarına yerleştirildikleri görülmektedir (Miller, 2008).

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına başarıyla katılabilmesi için destek eğitim odası hizmetinin sistematik olarak uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Hyde, 2004; Marschark, Young ve Lukomski, 2002). Araştırmada öğrencilerle alanyazının da desteklediği gibi (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988; Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000), kaynaştırma ortamına tam zamanlı katılabilmeleri için her gün, son ders saatleri olan 14.30-15.30 saatleri arasında, 60 dakika çalışılmıştır.

İşitme kaybının, dil becerilerinde gecikme yaratması sonucu, okuma yazma becerilerini dolayısıyla akademik becerileri olumsuz yönde etkilediği (Estabrooks, 2006) bilgisinden yola çıkılarak haftanın iki günü, Türkçe dersine ayrılmıştır. Öğrencilerin okul eğitimiyle paralel bir destek eğitim almalarını sağlamak için (Speece ve Mandell, 1980), Türkçe etkinliklerinin bazılarında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle okuma ve okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Kaynaştırma ortamındaki Türkçe ders saati göz önünde bulundurulduğunda, DEO'daki haftada iki gün 60 dakikalık oturumlar şeklinde destek özel eğitim hizmeti sunmak kaynaştırmaya paralel bir program sürdürmeyi zorlaştırmaktadır. Bu sınırlı sürede nitelikli bir destek eğitim uygulayabilmek, öğrencilerin yeni bilgilerini geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmelerini, öğrenmelerini kontrol edebilmelerini sağlamak ve okuryazarlık performanslarını desteklemek için strateji öğretimine odaklanılmıştır (Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1986). İşitme engelli öğrencilere bu stratejiler işiten yaşlılarına öğretildiği gibi öğretilmektedir. Stratejilerin öğrencilerin yaşlarına becerilerine uygun seçilmesi, farklı etkinliklerle birçok defa uygulanması ve öğrencilere model olunması sonucunda bağımsız kullanabilmeleri sağlanmaktadır (Schirmer 2000). Araştırmada okuma okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, soru-cevap ve boşluk doldurma etkinlikleriyle stratejiler farklı metinler üzerinden birçok defa uygulanmıştır (Woods ve Moe, 2007). Öğretim aşamasında Türkçe kitaplarında yer alan bilgi verici, öykü ve şiir türündeki okuma metinlerinde kullanılan dil ile işitme engelli öğrencilerin var olan dil düzeylerinin farklı olduğu durumlarda, bu metinlerin kullanılması öğrencilerin stratejiyi anlamasını zorlaştırmaktadır. Özellikle bilgi verici metinlerin, içerdikleri bilgi ve terminoloji nedeniyle uyarlanması en zor metin türü olduğu söylenebilir. Şiirler ise mecaz anlamlı sözcüklerin yoğun olarak kullanıldığı, zaman zaman da metaforların yer aldığı metinler olarak, işitme engelli öğrenciler için strateji öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle doğrudan strateji öğretiminde kullanılan metinler, öğrencilerin kolaylıkla okuyup anlayabilecek şekilde hazırlanarak, öğrencilerin yalnızca öğrenecekleri stratejilere odaklanmaları sağlanmıştır (Girgin, 2004; Schirmer, 2000).

“DEO programında öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik performansları nasıldır?” sorusuna yönelik Türkçe derslerinde okuma ve yazmayı destekleyici, metin okuma ve okuduğunu anlatma, tanımlama, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, soru cevap stratejisi, öykü haritası oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri uygulanmıştır.

Bu etkinlikler ile öğrencilerin, bilgiyi yeniden yapılandırma, öykü yapılarını ve olayların detaylarını farketmeleri, çıkarımlar yaptıkları gözlenmiştir (Girgin, 2001; Girgin, 2008). Bilinmeyen sözcükleri tahmin etme stratejisiyle, sözcük dağarcıklarının zenginleştiği ve sözcük tanımlamaya başladıkları belirlenmiştir (Karasu, G. ve Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Schirmer, 2000). Metin yapılarını anlamalarına da katkısı olması bakımından uygulanan soru-cevap stratejisiyle (Girgin 2003; Gunning, 2003) metin yapılarını anlama ve metinle ilgili şema oluşturmaları desteklenmiştir. Öğrencilerin boşluk doldurma etkinliğinde boşluklara, sözcük dağarcıklarını kullanarak, metnin orjinaline uygun ya da benzer anlamlar içeren sözcükler yerleştirdiklerinde metni ne kadar anladıkları belirlenebilmektedir (Reutzel ve Cooter, 1999; Gunning 2003; Girgin, 2007). Araştırmada öğrencilerin son boşluk doldurma etkinliğinde başarılı oldukları dolayısıyla okuduklarını daha fazla anlamaya başladıkları belirlenmiştir.

Alanyazındaki gereksinim göz önünde bulundurularak, ülkemizde destek eğitim odasında Türkçe derslerinde farklı stratejilerin öğretimini yansıtan uygulamalı araştırmalar yapılması önerilebilir.

Investigating Affordances of Resource Room Activities for Mainstreamed Hearing-Impaired Primary School Students' Turkish Language Classes

Extended Abstract

Introduction: Mainstreaming hearing-impaired children brought about the need for special education support services. This study investigated the affordances of resource room activities, which is one of such special education support services, for mainstreamed hearing-impaired children. Supportive services were prepared in accordance with resource room activity guidelines, which are: (a) evaluating the student

through combined efforts from special education expert and classroom teacher; (b) identifying student's individual needs; (c) developing learning strategies through utilizing different programs; (d) planning for short term and long term objectives; (e) systematically evaluating resource room activities; (f) optimizing the program in line with evaluation results.

Since hearing-impaired children's literacy skills are disturbed by their delayed language skills their academic achievement are hindered. Thus, mainstreamed hearing-impaired children are struggling with classes and textbooks. Teaching literacy skill development strategies in resource room activities is expected to equalize hearing impaired children's literacy skills with their hearing counterparts. Besides developments in literacy skills will positively reflect upon their academic achievement in other classes.

Purpose: Current study investigated the affordances of resource room activities that are aiming to develop literacy skills. In this regard following questions are addressed: (1) How are Turkish language classes conducted in resource room? (2) How did these activities affect students' literacy skills?

Methodology: This study was modeled in action research design. Participants of the study are three mainstreamed hearing-impaired children (4th graders), researcher as the resource room teacher, teachers of mainstreaming classes, and validity committee members. Data sources of the study are videotapes of the mainstreaming classes, field notes and sound records of validity committees, class plans, reflective researcher journal, student portfolios and documents from the mainstreaming classes.

Findings: Researchers elaborated various resource room activities, which are reading oneself and reading aloud, retelling, inferring the meanings of unknown words, Q&A sessions, story map building and cloze procedure. These activities were supported with vocabulary, fluent reading, summarizing, and question types and story components utilization strategies. Students were let to use these strategies at their own will.

Conclusions: Findings emphasized mainstreamed hearing-impaired children's need for systematic supportive resource room activities, which are based on resource room activity guidelines, in Turkish language classes. Resource room activities used in the current study enabled children: to retell the stories in right order; to build causal – effect relations among events; to infer the meanings of unknown words with respect to the text; to raise varying types of questions about the text; utilize the Q&A strategy; to summarize the text through structural elements of the text; to fill in the blanks within the text with semantically and syntactically correct words.

Discussion: Participants of the study benefited from resource room activities and developed in utilizing various literacy skills strategies. Findings of the study are expected to aid in development of resource room activities for mainstreamed hearing-impaired children's literacy classes.

Suggestions: Following suggestions are proposed: There is a need for identifying priority research areas for Turkish mainstreamed hearing impaired children's literacy classes. Another research direction would be analyzing the affordances of individualized resource room activities for mainstreamed hearing impaired children's literacy

classes. Besides, affordances of resource room activities can be compared to other special education support services.

Key Words: Hearing-impaired student, mainstream, resource room, literacy activities

Kaynaklar

- Affleck, J. Q., Adams, S. M. A. ve Lowenbraun S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68. [Online]
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Black, R. S. ve Morris, C. C. (1974). *The resource room: A practical approach to providing instruction for mildly handicapped children*. Colombia: South Carolina Department of Education.
- Boulineau, T., Fore, C., Hangan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli özel rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin destek eğitime ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc. USA: Washington.
- Ezell, H.K., Hunsicker, S.A. ve Quinque, M. M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education ve Treatment of Children*, 20 (4), 365-382.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87(5), 109-126.
- Flexer, C. (2002). Rationale and use of sound field systems: An update. *The Hearing Journal*, 55(8), 10-18.
- Johnson, C. ve Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Foster, S. ve Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.
- Gelzheiser, L. M. ve Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. *The Journal of Special Education*, 24(4), 512-526.
- Girgin, Ü. (2001). İşitme engelli çocuklar için okuma metinlerinin seçimi ve kullanımı. *International Conference on Special Education: Interaction and Collaboration*, 24-27 Haziran, Antalya (özet metin).
- Girgin Ü. (2003). Okuduğunu Anlamada İşitme Engelli Çocukların Soru Yanıt Stratejilerini Etkin Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36.

- Girgin, Ü. (2005). Okuma Öğretiminde Kullanılan İki Okuma Yaklaşımının İşitme Engelli Çocuklar İçin Kullanımı: Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Dil-Deneyim Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Girgin, Ü. (2007). Evaluation of hearing impaired student's reading comprehension with the cloze procedure. *7th International Educational Technology (IETC) Conference*, 03 Mayıs, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Girgin, Ü. (2008). Ses temelli cümle yöntemi öğretim teknikleri. G. Can (Ed.). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (ss. 159-181). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glomb, N. K. ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Hopwood, V. ve Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistic experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International*, 1(3), 172- 187.
- Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6(2), 82-99.
- Johnson, A.P. (2012). *A Short guide to action research*. USA: Pearson Education Inc.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. ve Carr, E. G. (1986). A framework for strategic teaching. B. F., Jones, A. S., Palincsar, D. S., Ogle ve E. G., Carr (Eds). *Strategic Teaching and Learning*, 1-64 North Central Regional Educational Laboratory: Alexandria, VA.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan tanımlama yapma stratejisinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 2(1), January, 19-41.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kelman, C. A. ve Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274-280.
- Luckner, J. L. ve 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.
- Marschark, M., Young, A. ve Lukomski, J. (2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 187-188.
- Mastropieri M. A. ve Scruggs, T. E. (2010). *The Inclusive Classroom*. (4th ed.). N.J: Pearson Education, Inc Upper Saddle River.
- McNamara, B. E. (1986). *The resource room: A guide for special educator*. New York: State University of NY Press.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211-218.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2010). Milli Eğitim Basımevi, R.G. 27305. Web site: <http://www.egitimmezuat.com/index.php/201006221255/Yonetmelik/oezeletm-hzmetler-yoenetmel-226201027619-rg.html> adresinden 13 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri (2015). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf. adresinden 28.08.2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Moore, D. F. (2008). Inclusion, itinerant teachers, and the pull-out model. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 273-274.
- Power, D. ve Hyde, M. (2002). The characteristics and extend of participation of deaf and hard-of-hearing studentsin regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.
- Reutzler, R.D. ve Cooter, R.B. (1999). *Balanced reading strategies and practices, assessing and assisting readers*

- with special needs. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio. Merrill ve Prentice Hall.
- Rieth, H. J. ve Ocala, C. (1984). *An analysis of teacher activities ve student outcomes in secondary school reasource room programs for mildly handicapped students*. Report- Research Washington DC Special Education Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED270925).
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classroom* (5th ed.) NJ: Pearson Education.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Schirmer, B. R. ve McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel. *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.
- Schirmer, B. R. ve Woolsey, L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 47-56.
- Slobodzian, J. T. (2009) the devil is in the deetails: issues of exclusionn in an inclusive educational environment. *Etnography and Education*, 4(2), 181-195.
- Speece, D. L. ve Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3(1), 49-53.
- Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades *Reading Teacher*, 57, 598-609.
- Stinson, M. S. ve Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (ss. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.
- Strassman, K. B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. [Christchurch](#): Van Asch College Resource Center.
- Trezek B. J., Wang, Y. ve Paul, P.V. (2011). *Processes and Components of Reading*. Chapter 7. P.E. Spencer ve M.Marschark (Eds.). The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education, (pp 99-114). NY: Oxford University Press, Inc.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik alguları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children*. California: CorwinPress.
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standarts-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B. ve Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.