



**İŞİTME ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİNİN FORMEL OLMAYAN
OKUMA ENVANTERİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tamer GENÇ

Eskişehir, 2016

**İŞİTME ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİNİN FORMEL OLMAYAN OKUMA ENVANTERİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Tamer GENÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞİtme Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ümit GİRĐİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

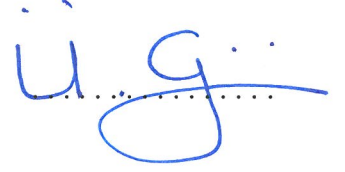
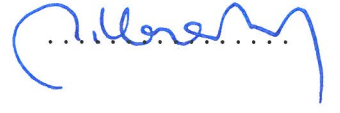

EĞitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2016

**Bu çalışma TÜBİTAK 1001 Programı kapsamında 114K236 nolu proje ile
desteklenmiŐtir.**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tamer GENÇ'in "İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 25.07.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Ümit GİRGIN	
Üye	: Doç.Dr. Halise Pelin KARASU	
Üye	: Doç.Dr. Berrin BAYDIK	



Prof.Dr. Esra CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

İŞİTME ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN FORMEL OLMAYAN OKUMA ENVANTERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tamer GENÇ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2016

Danışman: Prof. Dr. Ümit GİRGİN

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma betimsel model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezlerinde bulunan işitme engelli 13 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrenci bilgi formları FOOE kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin öğretimsel düzeyde bir öyküyü okuduklarında okuduğunu anlatmada ana olayların çoğunu anlatabildiklerini, ana fikirden bahsedebildiklerini ve karakterlerin çoğu hakkında bilgi verebildiklerini ancak bazı olayların anlatımında zorlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin soru-cevap becerileri ile ilgili olarak soruda bulunan ipuçlarını kullanabildikleri ve stratejileri kullanarak sorulara cevap verebildikleri ancak bazı soruları cevaplandırmakta zorlandıkları görülmektedir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin FOOE ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin öğretmenlerine okuma becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli öğrenciler, Okuduğunu anlatma, Soru-cevap.

ABSTRACT

THE INFORMAL READING INVENTORY ASSESSMENT OF THE READING SKILLS OF HEARING IMPAIRED MAINSTREAM STUDENTS

Tamer GENÇ

Department of Special Education

Anadolu University Educational Sciences Institute,

July, 2016

Supervisor: Prof. Dr. Ümit GİRGIN

This research is an attempt to assess the reading skills of hearing impaired mainstream students in integrated classrooms using the Informal Reading Inventory (IRI) within a descriptive model. The participants of the research are 13 hearing impaired mainstream students from the center of the province of Eskisehir. The data of this research has been obtained through student information forms created by Karasu, Girgin and Uzuner (2013b) with the use of IRI. The students' ability to retell what is read and level to answer questions was assessed by the "retelling what is read" tool and "answering questions evaluation" tool found in IRI.

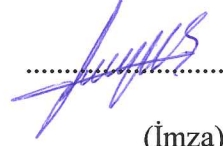
The findings of the research indicate that mainstream hearing impaired mainstream students are able to retell much of the main events they have read. They are also able to discuss the main idea and give information about most of the characters. The findings also indicate that students are able to use clues within questions to come up with answers, and are able to use question-answer strategies. It is believed that this paper, which is an attempt to evaluate the reading skills of hearing-impaired students in integrated classrooms using IRI, will contribute to the literature in this field. It is believed that it will guide teachers in evaluating the reading skills of hearing-impaired students.

Keywords: Hearing impaired students, Retelling what is read, Question-answer.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

09/08/2016

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



(İmza)

Tamer GENÇ

(Adı-Soyadı)

ÖNSÖZ

Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, destek olan, engin bilgileri ve tecrübeleri ile akademik gelişimime çok değerli katkılar sağlayan, her zaman desteğini yanımda hissettiğim tez danışmanın, hocam Prof. Dr. Ümit GİRGIN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gelişimine ve ilerlemesine çok önemli katkılar sağlayan, karşılaştığım her zorlukta benimle birlikte çalışıp çözüm üreten, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında çok değerli desteği olan, aynı zamanda final jürisinde bulunan ve çok önemli katkılar sağlayan hocam Doç. Dr. Halise Pelin KARASU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Final Jürisinde değerli görüş ve önerileri ile araştırmama katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde her daim yanımda olan ve her zaman desteğini ve sevgisini hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dönemi süresince karşılaştığım her zorluğu, mutluluğu benimle paylaşan, etrafına umut ve mutluluk dağıtan, ne olursa olsun hep yanımda dimdik duran kıymetli eşim Araştırma Görevlisi Esra KAZAN GENÇ'e teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca ihtiyaç duyduğum her anda bana destek veren Öğretmen Arzu EFE'ye de ayrıca teşekkür ederim. Karşılaştığım her zorlukta yanımda yanımda olan Anadolu üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki araştırma Görevlisi arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca sevgilerini ve desteklerini her zaman yanımda hissettiğim annem, babam ve ablama da ayrıca teşekkür ederim.

Tamer GENÇ

Eskişehir, 2016

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTÜTÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Okuma Becerisi	1
1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi.....	2
1.2.1. İşitme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerisi	3
1.2.2. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi	4
1.2.3. İşitme engelli çocukların okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar.....	5
1.3. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi	6
1.4. Formel Olmayan Okuma Envanterleri.....	8
1.4.1. Okuduğunu anlatma.....	9
1.4.2. Soru Cevap	10
1.4.3. Boşluk doldurma.....	12
1.4.4. Hata Analizi.....	12
1.5. İşitme Engelli Çocuklar ve Kaynaştırma Eğitimi	12
1.6. Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	14
1.6.1. Ulusal araştırmalar.....	14

1.6.2.	Uluslararası araştırmalar	19
1.7.	Önem	22
1.8.	Amaç.....	23
1.9.	Sayıtlar.....	23
1.10.	Sınırlılıklar.....	23
2.	YÖNTEM.....	24
2.1.	Araştırma Modeli.....	24
2.2.	Araştırmanın Katılımcıları	24
2.2.1.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri.....	25
2.2.2.	Öğrencilerin demografik özellikleri.....	26
2.2.3.	Öğrencilerin odyolojik özellikleri.....	27
2.2.4.	Öğrencilerin eğitim özellikleri.....	28
2.3.	Veri Toplama Araçları	28
2.3.1.	Öğrenci özelliklerine ilişkin veri toplama araçları.....	29
2.3.2.	Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeye ilişkin veri toplama araçları.....	29
2.3.2.1.	Okuduğunu anlatma formu.....	30
2.3.2.2.	Sorulara cevap verme formu.....	30
2.4.	Uygulama Planı	30
2.5.	Pilot Çalışma.....	31
2.6.	Verilerin Toplanması.....	32
2.6.1.	Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin verilerin toplanması.	32
2.7.	Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları	32
2.8.	Verilerin Analizi.....	33
2.9.	Araştırma Etiği.....	34
3.	BULGULAR VE YORUM	35
3.1.	Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgular.....	35

3.2. Okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları.....	39
3.3. Okuduğunu anlatmaya yönelik bulgular	41
3.4. Okuduğunu anlatma toplam puanları	44
3.5. Metinle ilgili sorulara cevap vermeye yönelik bulgular	45
3.6. Soru-cevap toplam puanları.....	49
4. TARTIŞMA	51
4.1. İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Beceri Düzeyi Nedir?	51
4.1.1. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin ile ilgili karakterlerden bahsetme düzeyi nedir?	54
4.1.2. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin içerisinde bulunan ana olayları anlatma düzeyleri nedir?	56
4.1.3. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinle ilgili detayları anlatma düzeyleri nedir?	63
4.2. İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Düzeyi Nedir?.....	69
4.2.1. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinsel açık soruları cevaplama düzeyi nedir?	70
4.2.2. İşitme engelli öğrencilerin metinsel kapalı sorulara cevap verme düzeyi nedir?	74
4.2.3. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bilgi ve deneyim sorularına cevap verme düzeyi nedir?	80
4.3. Öneriler	82
4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler	82
4.3.2. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler	83
KAYNAKÇA	84
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik, Odyolojik ve Eğitim Bilgileri	26
Tablo 3.1. Öğrencilerin Öğretimsel Düzeylerinin Belirlenmesi ve Düzeylere İlişkin Okuduğunu Anlatma/Sorulara Cevap Verme Puanları.....	36
Tablo 3.2. Okuduğunu Anlatma ve Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 3.3. <i>Katılımcıların Demografik, Odyolojik, Eğitim Bilgileri ile Okuduğunu Anlatma ve Soru-Cevap Puanları.....</i>	<i>40</i>
Tablo 3.4. Öğrencilerin Okudukları Öyküler ve Düzeyleri	41
Tablo 3.5. Öğrencilerin Okudukları Metinler ve Okuduğunu Anlatma Puanları	42
Tablo 3.6. Öğrencilerin Soru-Cevap Puanları.....	45
Tablo 3.7. Okuduğunu Anlatma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikler	445
Tablo 3.8. Sorulara Cevap Verme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları.....	43
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

BATOD : British Association of Teachers of the Deaf (İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenliği Birliği)

FOOE : Formel Olmayan Okuma Envanteri

İÇEM : İşitme Kayıplı Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

TDK: :Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Okuma Becerisi

Okuma ile ilgili alanyazında birçok tanım yapılmıştır ve bu tanımların hepsinde okuma ve yazma ile ilgili farklı özelliklerin üzerinde durulduğu görülmüştür. Tanımlardaki bu farklılığın okuma ve yazma anlayışının gelişmesinden, okuma ve yazma eylemi için farklı tanımlara ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Güneş, 1994, s. 499). Tüm tanımlamalardan yola çıkarak okumanın toplumda bulunan bireylerin akademik ve bilişsel becerilerinin, sosyal ve kültürel yaşantılarının gelişmesi açısından önemli olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir.

Okuma; yazarın amacının ortografik bilgiler kullanılarak yorumlandığı ve anlamın yapılandırıldığı sosyokültürel bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Moeller vd., 2007, s. 747). Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) okumayı, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek ve seslendirmek” olarak tanımlamaktadır. TDK’nin tanımında vurgulanan çözümlme ve seslendirme becerilerine ek olarak Günay (2001, s. 9-10), okumanın belirli bir bağlam içerisinde yazılmış ve tutarlılığı olan metinler içerisindeki sözcük ya da cümleleri birbirleriyle ilişki içerisinde anlamlandırma süreci olduğundan söz ederek okumanın anlamlandırma boyutuna vurgu yapmıştır. Okumanın anlamlandırılması için Çelik (2006, s. 19), okuyucunun mutlaka metni görmesi ve algılaması gerektiğini, sonrasında ise sesletim yapması ya da yazması gerektiğini belirtmiştir.

Tüfekçioğlu (2003, s. 25) ve Robertson (2009, s. 123-150), okuduğunu anlama sürecinin olgunlaşması için okuyucunun metni anlamlandırırken geçmiş bilgi ve deneyimleriyle de bağlantı kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada araştırmacılar, okuma sürecinde önemli bir özellik olan anlamamanın yanı sıra geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılmasının da başka bir önemli özellik olduğunu vurgulamışlardır.

Girgin (2008, s. 3), okumayı görsel sembollerin çözümlenmesi, çözümlenen sembollerin geçmiş bilgi ve deneyimlerle birleştirilerek anlamlandırılmasıyla oluşan

zihinsel bir süreç olarak ifade etmiştir. Okuma sürecinde her okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerinin farklı olmasından dolayı okunan metinden aynı anlamlar çıkmayabileceğini belirterek geçmiş bilgi ve deneyimlerin okuma sürecindeki önemini vurgulamıştır. Alanyazında, okumanın bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olduğu, okuyucunun metni anlamasını, yorumlamasını, düşünmesini, sorgulamasını ve değerlendirme yapabilmesini sağladığı için önemli bir beceri olduğu belirtilmiştir (Güneş, 2011, s. 7; Şahin, 2011, s. 1-2). Aynı şekilde okumanın bilgi edinme yolu olduğunu belirten Girgin (2008, s. 3-4), bilgi edinmekle birlikte okumanın bir iletişim aracı olduğunu, okuma yoluyla insanların duygu ve düşüncelerinin anlaşılabilceğini, iletilmek istenen mesajın algılanabileceğini ifade etmektedir.

Yapılan tanımların ortak özelliklerine bakıldığında, bilgi edinmeyi sağlayan ve sosyo-kültürel yaşantıya katkıda bulunan okuma sürecinde okuyucunun metni çözümlenebilmesi, geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak metni yorumlaması ve anlamı yapılandırması gerekmektedir.

1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlamamanın, metni anlama ve benimseme becerisi olduğu ve bu becerinin okuma gelişimi ve akademik başarı için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Schirmer ve McGough, 2005, s. 93; Soden, vd., 2015, s. 1). Hiyerarşik, gelişimsel ve diğer dil becerileriyle etkileşimli bir süreç olan okuduğunu anlama becerisi okuyucunun okuduğu metinden çıkardığı fonolojik bilgiyi var olan dil becerileriyle işlemesi sonucu oluşmaktadır (Trezek ve Mayer, 2015, s. 290). Geçmiş bilgi ve deneyimlerin okuyucunun metni anlamasını ve hatırlamasını kolaylaştırdığı (Schirmer, 2000, s. 103; Richek vd., 2002, s. 1-514), geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılmadığı durumlarda ise metnin yanlış anlaşılabilceği ya da unutulabilceği belirtilmektedir. Bu yüzden çocuklara geçmiş bilgi ve deneyimlerinin ne kadar önemli olduğunun öğretilmesi ve geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanmalarına fırsat tanıyacak aktiviteler yapılması önerilmektedir (Gillet, Temple ve Crawford, 2008, s. 70). Tüfekçioğlu (2003, s. 25) ise çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerinin birbirlerinden farklı olmasının, okudukları aynı metinlerden farklı anlamlar çıkarmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda geçmiş bilgi ve deneyimlerini okuduğu metinle birleştiremeyen

okuyucuların daha az yeterli okuyucular oldukları belirtilmiştir (Davey, 1983'ten aktaran Ewoldt, Israelite ve Doods, 1992, s. 352).

Gillet, Temple ve Crawford (2008, s. 31-75), okuduğunu anlama sürecinde, bilgi ve deneyimlerin kullanılmasının yanı sıra okuyucunun metni yüksek sesle ya da içinden okuması gerektiğini, metinle ilgili sorulara cevap verebilmesi için ise metinde bulunan ipuçlarını kullanması gerektiğinden bahsetmektedirler. Aynı zamanda okuyucunun ana fikri bulabilmesi, detayları hatırlayabilmesi, ana fikrin açıkça belirtilmediği durumlarda ise çıkarım yapabilmesi gerekmektedir.

Belirtilen becerileri kullanma yeterliliği, okuduğunu anlama düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Anlamı yapılandırabilmek için birçok okuma stratejisinin bir arada kullanılması gerekmektedir. Alması (2003, s. 15-16), okuma stratejisi kullanımının çocuğun öğrenmesini kontrol altına almasına ve öğrenmesini geliştirmesine yardımcı olduğunu, ek olarak stratejiyi iyi kullanmaları üstbilişsel olarak sürecin nasıl devam edeceğinin farkında olduklarını belirtmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama, dilin ipucu sistemlerinin birlikte kullanıldığı bir süreç olarak kabul edilmektedir (Girgin, 2005, s. 145-150; 2006, s. 68-72). Sözdizimi, anlambilim, kullanımbilim ve harf ses ilişkisinden oluşan dilin ipucu sistemlerinin uyumlu bir şekilde çalışmasının okuyucunun anlamı yapılandırmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Girgin (2006, s. 68), okuyucunun anlamı yapılandırmasını kolaylaştıran diğer bir özelliğın okuyucunun bir okuma amacına sahip olması olduğunu belirtirken, okunan metnin ilgi çekici ve çocuğun dil düzeyine uygun olması durumunda da okuduğunu anlamının kolaylaşacağını belirtmektedir. Burada okunan metnin okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Girgin'e (2006, s. 68) göre, işitme engelli çocuklar dil düzeylerine uygun metinleri okudukları zaman metni doğru bir şekilde anlayabilmektedirler.

1.2.1. İşitme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerisi

İşitme engelli çocuklar, okumayı işiten akranları ile aynı basamaklardan geçerek öğrenmektedirler (Schirmer, 2000, s.7; Chaleff ve Ritter, 2001, s. 191; Uzuner, 2008b, s. 47-54). Fakat işiten akranlarıyla karşılaştırıldıklarında okuma gelişimlerinin daha yavaş ilerlediği bilinmektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2012, s. 87-112).

İşitme engelli çocuklarda dil gelişimi ile okuma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin oldukça güçlü olduğu vurgulanmaktadır (Muenster ve Baker, 2014, s. 441). İşitme kaybının dinleme becerisini olumsuz etkilemesine bağlı olarak dil edinimini engellemesi, işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine neden olmaktadır (Laughton, 1988, s. 131; Schirmer, 2000, s. 103-117; Mich, Pianta ve Mana, 2013, s. 34).

1.2.2. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi

İşitme kaybı, çocukların okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilese de erken tanılama, erken cihazlandırma, uygun eğitim ortamları ve destek eğitim ile bu çocukların okuduğunu anlamalarında iyi sonuçlar elde edilebilmektedir (Girgin, 1999 s, 1-164).

Okuduğunu anlama; geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanmayı, çıkarım yapabilmeyi, sözcükleri ve kavramları anlamayı, ana fikirle bağlantı kurmayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004, s.113-115; Schirmer ve McGough, 2005, s. 96). Bu nedenle çocukların okuduklarını anlayabilmeleri için birçok okuma stratejisini kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Okuduğunu anlamayı destekleyen başlıca okuma stratejilerinin; a) tahmin etme, b) çıkarımda bulunma, c) metin yapılarını belirleme, d) soru cevap ve e) özetleme olduğu belirtilmektedir (Schirmer, 2000, s. 162-178; Bakken ve Whedon, 2002, s. 229-232; Schirmer ve McGough, 2005, s. 96-97; Cooper vd., 2014, s. 150-208). İşitme engelli çocukların işiten yaşlılarına göre daha yavaş gelişim göstermeleri nedeniyle, işiten akranlarında olduğu gibi, okuduğunu anlamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlamamanın geliştirilebilmesi için okuma stratejilerinin öğretilmesi önemlidir (Schirmer, 2000, s. 151-178; Girgin, 2004, s. 34). Armbruster, Lehr ve Osborn (2001, s. 1-58) ve Öztürk'e (2012, s. 294) göre okuma stratejileri okuyucuların metinleri anlamalarını ve çıkarımlarda bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Anlama ve çıkarımda bulunmaya ek olarak Bowe (2002, s. 26), okuma stratejilerinin hatırlama ve bilgi iletmeyi de kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Akçamete (1999, s. 172), Türkiye'de işitme engellilerin eğitiminde sözel iletişim yöntemi kullanılmasına rağmen (2013 yılından itibaren işaret dili ile eğitim vermeye başlanmıştır [YÖK], 2013) çocukların okuduğunu anlama ve soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitime yeterince

önem verilmediğini belirtmektedir. İşitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için; okuma stratejilerinin öğretilmesi, okuyucunun bu becerileri kullanabilmesi için fırsat tanınması ve bu stratejilerin farklı metinlerde kullanılması gerekmektedir (Girgin, 2004, s.36). Bu stratejileri öğrenen öğrenciler amaçlı, aktif ve kendi okumalarını kontrol edebilen okuyucular olabileceklerdir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001, s. 1-58).

Girgin (2006, s. 68-72), okumanın değerlendirilmesi için okuyucunun metni çözümleyebiliyor ve anlayabiliyor olması gerektiğini, okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanmasının okuduğunu anlamasını geliştireceğini belirtmektedir. Geçmiş bilgi ve deneyimlerini, düşüncelerini ve dillerini kullanarak anlamı yapılandıran okuyucuların yazarın anlatmak istediği düşünceyi anlayabileceklerini vurgulamaktadır.

1.2.3. İşitme engelli çocukların okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar

Yapılan araştırmalarda işitme engelli çocuklar bir metni okurken; sözcükleri tanımada güçlük yaşama, sözcük dağarcıklarının sınırlı olması, söz dizimini anlamada yetersizlik, metinde kullanılan dili anlayamama, metnin konusunu anlayamama, metnin nasıl düzenlendiğini anlayamama gibi zorluklar yaşamaktadırlar. Aynı zamanda yavaş okuma, okumak istememe, motivasyon eksikliği gibi okumadan kaçma davranışları da sergilemektedirler (Girgin, 2004, s. 33-44; Reuterskiöld, Ibertsson ve Sahlen, 2010, s. 361-387).

Konuşma dilindeki ses birimlerinin farkındalığı olarak tanımlanan ses bilgisel farkındalığın (Schirmer ve McGough, 2005, s. 86) gelişimi, okuyucuların sözcükleri otomatik olarak tanımlarına olanak sağlamaktadır (National Reading Panel, 2000). Konuşma dilinin ses birimlerine ulaşamayan işitme engelli çocuklar, okuma becerilerini geliştirmek için gerekli olan fırsatlara ulaşamamaktadırlar (Karasu, 2011, s. 11). Ayrıca işitme engelli çocukların metinlerde geçen sözcükleri işiten akranlarına oranla daha az tanımlarının, okumada karşılaştıkları bir diğer sorun olduğu bilinmektedir (Albertini ve Mayer, 2011, s. 35-45). Bu becerilerde yaşanan güçlükler işitme engelli çocukların okuma becerilerinin gelişiminde olumsuz rol oynamaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen bir diğer konu ise sözcük dağarcığına yönelik var olan bilgi düzeyleridir. Çocukların metinde yazan sözcükleri

tanımları okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırmaktadır (Vaughan ve Linan-Thompson, 2004, s. 5-6; Albertini ve Mayer, 2011, s. 35-45). Okuduğu metindeki sözcüklerin anlamını bilmeyen okuyucu okuduğunu anlayamayacak (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001, s. 1-58), bilgi edinmede ve okuduğunu anlamada zorluklar yaşayabilecektir (Paul, 2001, s. 361-366). Tüm bu bilgilere ek olarak sözcük dağarcığı bilgisi, çocukların ilerleyen dönemlerdeki okuma yeterliliklerini tahmin etmede ve okuma başarısında önemli bir etkidir (Williams, 2012, s. 501; Coppens vd., 2013, s. 654). Çocuklar sözcükleri doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenirler. Dolaylı olarak akranları veya yetişkinlerle farklı bağlamlarda etkileşime girerek ya da sürekli okuyarak öğrenirler (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004, s. 3-7). İşitme engelli çocukların sözcük dağarcıkları işiten akranlarına göre daha sınırlıdır ve bu nedenle okuduğunu anlamada güçlük yaşarlar (Luckner ve Cooke, 2010, s. 40; Coppens vd., 2013, s. 662). Yapılan araştırmalara göre işitme engelli çocukların okuma becerilerinin işiten akranlarından geri olmasının sebebi işitme kaybının derecesi ile bağlantılı olarak dil gelişiminin gecikmesi olarak açıklanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003, s. 25; Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 179-186; Girgin, 2012, s. 186). Bu nedenlerden dolayı işitme engelli öğrenciler akranlarına göre daha sınırlı sözcük dağarcığıyla okula başlamakta ve okuduğunu anlama sürecinde dezavantajlı olurlar (Williams, 2012, s. 501).

1.3. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Uygulanan eğitim programının işleyişini kontrol etmek ve niteliğini arttırmak için değerlendirme yapılması gerekmektedir (Uzuner, 2008a, s. 211). Değerlendirme sürecini Harlen (2007, s. 15-16), grup içerisinde ya da bireysel olarak çocukların hedeflenen öğrenme amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarını belirlemek ve başarılarını ele almak olarak tanımlamıştır. Harlen'in tanımlamasından yola çıkarak değerlendirmenin grup içerisinde ya da bireysel yapılabildiğini, çocuklar için daha önceden hedeflenen amaçların ne kadarının gerçekleştirildiğini belirlemek ve başarılarının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak için yapılmakta olduğu söylenebilir.

Okuma yazma alanında değerlendirme, çocukların okuduklarından ya da yazdıklarından bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Andrews, 2013, s. 399). Okuma yazmanın değerlendirilmesi sürecinde, bilgi toplama sürecinin öneminin yanında toplanılan bilgilerin analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Analiz ve

yorumlama aşamalarının, çocukların okumalarını daha üst düzeye çıkartmak için yapılması gerektiği belirtilmektedir. Değerlendirme süreci, çocuğun ya da grubun okumasında neye gereksinim duyulduğuna karar vermeye ve toplanılan bilgiler kullanılarak bir sonraki adımı planlamaya yardımcı olmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2002, s. 119; Gillet, Temple ve Crawford, 2008, s. 8-10).

Çocukların akademik başarılarının ölçülmesinde okuduğunu anlamının değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur (Karasu, 2011, s. 8-10; Özbay ve Özdemir, 2012, s. 19). Pierangelo ve Giuliani (2002, s. 119), okuduğunu anlamayı değerlendirebilmek için çocukların metni çözümleyebilmeleri ve anlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Birçok çocuğun yazıyı çözümleyebildiği halde anlayamadığını bu yüzden okumanın değerlendirilmesi sürecinde sadece çözümleme becerisinin değil eş zamanlı olarak anlama becerisinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çocukların okuma becerilerinin değerlendirilmesi için a) formel değerlendirme ve b) formel olmayan değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Girgin, 1999, s. 44; Uzuner, 2008a, s. 212-213; Karasu, 2011, s. 20). Formel ve formel olmayan değerlendirme yöntemleri, ürün ve süreç değerlendirmelerinin yanı sıra kullanılan ölçütlerle de birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Uzuner, 2008a, s. 212-213). Genellikle okullarda uygulanan formel değerlendirmeler, uygulayıcıya başarı ile ilgili bilgi sağladığı için eğitimciler tarafından tercih edilmektedir (Navarrete vd., 1990, s. 1).

a) Formel değerlendirme: Formel değerlendirme yönteminde standartlaştırılmış bağıl testler kullanılmaktadır. Bu testler genellikle çoktan seçmeli maddelerden oluştuğu için yapılan değerlendirmeler objektif puanlamayı sağlamaktadır. Standartlaştırılmış bağıl testlerde değerlendirilmek istenen becerinin sonuçları daha önceden belirlenmiş normlarla karşılaştırılır (Navarrete, vd., 1990, s. 1-2; Almasi, 2003, s. 21; Otto, 2006, s. 318; Uzuner, 2008a, s. 212-213). Buna ek olarak diğer avantajları uygulama kolaylığı sağlaması ve uygulayıcı becerisine ihtiyaç duymuyor olmasıdır (Spinelli, 2006, s. 53). Trezek ve Mayer'e (2015, s. 290) göre norm referanslı okuma değerlendirmeleri okuma güçlüklerinin doğasını anlamayı kolaylaştırabilmekte, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede yardımcı olmaktadır. Fakat öğrencilerin değerlendirme sonrası süreçlerini izlemede çok yeterli değildir. Bu testler tamamen yapılandırılmış ortamlarda uygulanırlar ve çocukların performansları norm grubundan elde edilen veriler ile karşılaştırılır (Laughton, 1988, s. 138; Almasi, 2003, s.

21-22; Gillet vd., s. 2008, s. 156-166). Bu nedenle testin uygulanacağı grubun özelliklerinin norm grubunun özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Uzuner, 2008a, s. 213-214). Bu bilgiler ışığında formel okuma değerlendirmelerinde ürünün önemli olduğu fakat sürecin değerlendirilmediği ortaya çıkmaktadır.

b) Formel olmayan değerlendirme: Formel olmayan değerlendirme yönteminde ise daha önceden belirlenmiş normlar bulunmamaktadır. Almasi (2003, s. 21), formel olmayan okuma değerlendirmelerinde çocukların okuma süreçleri hakkında bilgi sahibi olunabileceğini vurgulamaktadır. Formel olmayan okuma değerlendirmeleri soru cevap, okuduğunu anlatma, formel olmayan okuma envanterleri, sesli düşünme, cümle doğrulama işlemleri, ölçüt bağımlı testler ile gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası ve grup değerlendirmelerini içermektedir (Uzuner, 2008a, s. 213; Leslie ve Caldwell, 2009, s. 410). Okuma alanında yaygın olarak kullanılan değerlendirme yöntemi olan formel olmayan okuma değerlendirmeleri (Laughton, 1988, s. 138; Trezek ve Mayer, 2015, s. 290) okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için okuduğunu anlatma, soru-cevap, boşluk doldurma ve hata analizi yöntemleri tek başlarına ya da hep birlikte kullanılabilir (Schirmer, 2000, s. 202-206; Girgin, 2007, s. 1-5; Uzuner, 2008a, s. 227; Trezek ve Mayer, 2015, s. 290).

1.4. Formel Olmayan Okuma Envanterleri

Formel olmayan okuma envanterleri öğrencilerin okuma düzeylerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, öğretim planı hazırlamak ya da öğrenimin hangi düzeyde gerçekleştiğini saptamak için kullanılmaktadır (Girgin, 2006, s. 71-72; Uzuner, 2008a, s. 213).

Formel olmayan okuma envanterleri genellikle sözcük listeleri, öyküler ve bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Kullanılan bu okuma metinleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan özellikleri değerlendirmeyi sağlamaktadır (Girgin, 2006, s. 71-72; Farrall, 2012, s. 1-398). Bu değerlendirmeler, öğrencilerin öğretimlerinde kullanılacak stratejilerin belirlenmesine ve öğrencilere sağlanması gereken destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesine katkıda bulunmaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2009, s. 457; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013a, s. 1). Envanterler içerisinde çocukların okuma

düzeylelerine uygun metinlerin bulunmasından dolayı tüm sınıflara hitap edebilmektedir (Uzuner, 2008a, s. 209-237; Trezek ve Mayer, 2015, s. 299).

Çocukların okuduğunu anlama becerileri formel olmayan okuma envanterlerinde sesli ve/veya sessiz okumalar kullanılarak: a) okuduğunu anlatma, b) soru cevap, c) boşluk doldurma ve d) hata analizi yöntemleri tek başına ya da birlikte kullanılarak değerlendirilmektedir (Karasu, Girgin, ve Uzuner, 2012, s. 67-68; Trezek ve Mayer, 2015, s. 290). Bu araştırmada da formel olmayan okuma envanteri kullanılarak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerileri değerlendirilmiştir.

1.4.1. Okuduğunu anlatma

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde kullanılan formel olmayan değerlendirme yöntemlerinden biri de öğretmenin öğrenciden okuduğu metni anlatmasını istemesidir (Shanahan vd., 2010, s. 7). Okuduğunu anlatma okuyucunun okuduğu ya da dinlediği bir metni okuma sonrasında kendi sözcükleriyle ve deneyimleriyle birleştirerek anlatmasıdır (Koskinen vd., 1988, s. 893; Schisler vd., 2010, s. 135-152). Okuduğunu anlatma yoluyla okuyucunun metni ne kadar anladığı ve ne kadar yeni bilgi edindiği belirlenir (Morrow, 1996, s. 396-397; Schirmer, 2000, s. 172; Moss, 2004, s. 711-712).

Okuduğunu anlatma sıklıkla özetleme stratejisiyle karıştırılmaktadır. Çocuklardan özetleme yapmaları istendiğinde okudukları metnin ana fikrinden oluşan kısa bir anlatım yaptıkları, okuduklarını anlatmaları istendiği zaman ise metni bir bütün olarak düşünerek mümkün olan tüm bilgileri hatırlamaya çalıştıkları belirtilmektedir. Okuduğunu anlatma, çocukların özetleme yapabilmeleri için bir ön koşuldur.

Okuduğunu anlatma aynı zamanda çocukların okudukları bilgileri organize etmelerini ve metinden anlam çıkarma yollarını öğrenmelerini sağlamaktadır. Çocukların bilgiyi kendi ifadeleriyle oluşturmaları nedeniyle okuduğunu anlamaları kolaylaşmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlatma çocukların ifade edici dil becerilerini de geliştirmektedir (Moss, 2004, s. 711).

Okuduğunu anlatmada hikaye gramerine ilişkin bilgi, okuyucunun okuduğunu daha iyi anlamasına yardımcı olmakta ve okuyucu okuduğunu daha iyi anlatabilmektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2012, s. 87-112). Hikaye grameri

okuyucunun metni daha iyi anlayabilmesi için tutarlı metin yapılarını barındıran sunumlar olarak adlandırılmaktadır (Guthrie, 1977, s. 575). Burada hikâye gramerine ilişkin bilginin okuduğunu anlatmada okuyucunun anlatımını güçlendireceği vurgulanmaktadır.

Çocukların hikâyeleri anlatmalarında, öğretmenlerin çocuklara model olmasının, okunacak olan hikâyenin öğretmen tarafından seçilmesinin ve seçilen hikayenin hikaye yapısına uygun olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Olması gereken her durumun sağlanması halinde bile, çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması durumunda yaşları ne olursa olsun çocukların okuduğunu anlatmada zorlanacakları belirtilmektedir. Çocuklar okuduklarını anlatırken zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorlukları aşabilmeleri için öğretmenlerin çocukları cesaretlendirici cümleler söylemeleri gerekmektedir. Fakat söylenen bu cümlelerin metin hakkında ipucu vermeyen, sadece çocukların anlatımlarını cesaretlendirecek nitelikte olmaları gerekmektedir (Morrow, 1996, s. 390-391).

Girgin (1999, s. 1-164), işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını, çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirdiği araştırmasında, okuduğunu anlatma yöntemini kullanmıştır. Araştırmasında okuduğunu anlatmanın okuma değerlendirmeleri yapmada kullanılan etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Schisler vd., (2010, s. 135-152) okuduğunu anlamada zorluklar yaşayan 5 çocukla yaptıkları çalışmada, çocuklara sözel anlatım ve yazılı anlatım ile ilgili öğretim yapmışlardır. Öğretim yapılan çocukların metin için hazırlanmış soruları öğretim yapılmayan çocuklardan daha iyi cevapladıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada, okuduğunu anlatma stratejisinin soru cevap stratejisini destekleyen ve okuduğunu anlamayı güçlendiren bir strateji olduğu belirtilmektedir.

1.4.2.Soru Cevap

Çocuklar okudukları metni anlamaları için çeşitli okuma stratejilerinden faydalanmaktadırlar. Shanahan vd., (2010, s. 10-11) okuma stratejilerinin çocukların metni anlamalarını ve geçmiş bilgi ve deneyimlerini metin içerisinde kullanmalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu stratejilerin tek başına kullanılabilecekleri gibi birlikte de kullanılabileceklerini vurgulamaktadırlar.

Pakulski ve Kaderavek (2012, s. 87-90) işitme engelli çocukların, hikâyeleri anlamada işiten akranlarından daha çok zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu yüzden okuduğunu anlamayı kolaylaştıran stratejilerden biri olan soru cevap stratejisinin kullanılmasının, çocukların hikâye gramerine karşı farkındalık geliştirmelerine, bu farkındalığın okudukları metni anlamalarını güçlendirmesine yardımcı olacağını belirtmektedirler.

Soru cevap stratejisi, hikaye gramerine ilişkin farkındalığın gelişmesine yardımcı olmakla birlikte, öğrencilerin düşünmelerini, çıkarım yapmalarını ve okuduğunu anlamalarını değerlendirebilmeyi sağlamaktadır (Schirmer, 2000, s. 162; Girgin, 2005, s. 143-150; Fenty, McDuffie-Landrum ve Fisher, 2012, s. 29-30). Raphael ve Au (2005, s. 206-208), soru cevap stratejisinin kullanımının öğretmen ve çocuk arasında daha geniş bir bağlamda konuşma fırsatı sağladığı için okuduğunu anlamamanın gelişimini güçlendirdiğini vurgulamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılan soruların çeşitlilik gösterdiği, bu soru türlerinden bazılarının ana düşünce soruları, gerçek sorular, terim soruları, neden sonuç soruları, sonuç çıkarma soruları, tartışma soruları, cevabı metinde açıkça bulunan sorular ve çıkarım soruları olduğu görülmektedir (Woods ve Moe, 1989, s. 1-100; Leslie ve Caldwell, 2006, s. 1-488). Tüm bu soru sınıflamaları incelendiğinde hepsinin aynı sonuca hizmet ettiği görülmektedir. Metinle ilgili soruların hazırlanmasında üç soru çeşidi bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki *metinsel açık sorulardır*. Metinsel açık sorular, çocukların doğru cevabı metin içerisinde doğrudan bulabilecekleri sorulardır. İkinci soru çeşidi olan *metinsel kapalı sorularda* doğru cevap yine metin içinde bulunmakta olup, çocuklar metin içerisinde bulunan bilgileri birleştirerek ve çıkarımlar yaparak doğru cevaba ulaşabilmektedirler. Üçüncü soru çeşidi olan *bilgi ve deneyim sorularında* ise çocuklar metin içerisine yerleştirilmiş olan bilgi ile geçmiş bilgi ve deneyimlerini birleştirerek doğru cevaba ulaşabilmektedirler. Çocukların geçmiş bilgi ve deneyimleriyle birlikte cevap verdikleri için bu soru çeşidinin tek bir cevabının bulunmadığı belirtilmektedir (Fenty vd., 2012, s. 28-37).

1.4.3. Boşluk doldurma

Başka bir değerlendirme yöntemi olan boşluk doldurma (Schirmer, 2000, s. 157-158; Girgin 2007, s. 5; Uzuner, 2008a, s. 228), okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak metin içerisinde eksik olan sözcüğü tamamlaması için gerekli olan dil ve düşünce becerilerini değerlendirmeyi sağlamaktadır. Okuyucunun metindeki boşlukları doğru bir şekilde doldurabiliyor olmasının, okuduğu metni doğru anladığını gösterdiği kabul edilmektedir (Girgin, 2007, s. 2-5). Diğer bir ifadeyle boşluk doldurma yöntemi kullanılarak okuyucuların söz dizimi ile sözcük ve cümlelerin anlamına ilişkin bilgileri değerlendirilebilmektedir (Girgin, 2006, s. 68-82).

1.4.4. Hata Analizi

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi de hata analizidir. Hata analizinin okuyucunun çözümleme yaparken yaptığı okuma hatalarının anlamı ne kadar etkilediğini belirlemek için kullanıldığı belirtilmektedir (Girgin, 2006, s. 69-70). Alması (2003, s. 34-35) çocukların okudukları metinlerde yaptıkları okuma hatalarının hata analizi yapılarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir.

Hata analizi yapmanın ana amacı araştırmacılara ve öğretmenlere uygun okuma programı geliştirebilmeleri için bilgi sağlamaktır. Ek olarak hata analizi, öğrencilerin okuma sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini göstermekle birlikte okuma sırasında kullandıkları stratejiler hakkında da bilgi sağlamaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 2005, s. 4).

1.5. İşitme Engelli Çocuklar ve Kaynaştırma Eğitimi

Eğitim öğretim sürecinin her döneminde uygulanan kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların destek özel eğitim almaları koşulu ile normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim ve öğretim yaşantılarına devam etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s.42; Atay, 2007, s. 1-120; Gürgür, 2008, s. 28).

Ülkemizde engellilere ilişkin çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (Kanun Hükmünde Kararname [KHK], 1997) üçüncü maddesinde kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır. Burada bireylerle olan karşılıklı etkileşime vurgu yapılarak özel gereksinimli bireylerin engeli bulunmayan akranlarıyla etkileşim içerisinde olmalarının sağlanması vurgulanmıştır.

KHK'nin (1997), on ikinci maddesinde kaynaştırma uygulamasının nasıl yapılması gerektiği “Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde ifade edilmiştir. Burada özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla etkileşim içerisinde olmasına ek olarak bireysel eğitim programları dahilinde eğitimlerin yapılması ve bu eğitimlerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin özel gereksinimli çocuklara uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Alanyazında özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. En az kısıtlayıcı ortamı Özokçu (2013, s. 81-107), özel gereksinimli çocuğun mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesini sağlayacak ve gereksinimlerini en iyi karşılayacak ortam olarak tanımlamaktadır. Burada işitme engelli çocuklar için en az kısıtlayıcı ortamı sağlamak, onların akranlarıyla daha çok etkileşime girebilecekleri, sosyal gelişimlerini destekleyebilecekleri, toplum için hazır bireyler olarak yetişebilecekleri ortam olarak belirtilmektedir.

Cook ve Friend (2010, s. 1-6), en az kısıtlayıcı ortamı sunmanın tek başına yeterli olmadığını, çocuklara destek eğitim hizmeti sunulmadığı zaman özel gereksinimli çocuğun sadece kaynaştırma sınıfına konulduğunu, bu durumun ise çocuğa bir fayda sağlamayacağını belirtmişlerdir. Destek eğitim hizmetleri sunulmadan özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma uygulamasından yararlanamayacağını vurgulamışlardır. Araştırmacılar kaynaştırma ortamlarındaki çocuklara destek eğitim hizmetlerinin; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası olarak üç şekilde olabileceğini vurgulamaktadırlar (Kırcaali-İftar, 1992, s. 45-50).

İşitme engelli çocukların topluma daha iyi uyum sağlayabilmeleri için uygun eğitim ortamlarında eğitim almaları gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında işitme engelli çocukların MEB'e bağlı yatılı veya gündüzlü eğitim veren işitme engelliler okullarında, Anadolu Üniversitesine bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) ve norma işiten çocukların devam ettiği kaynaştırma okullarında eğitim aldıkları görülmektedir (Tüfekçioğlu, 1998, s. 121; Akçamete ve Gürgür, 2009, s. 459). Kaynaştırma ortamlarına yerleştirilme süreçlerinde; işitme kalıntısına, işitme cihazı kullanım gereksinimine, ortamdaki öğretmen ve öğrenci etkileşimine, akademik düzeyinin yeterliliğine ve dil becerilerinin uygunluğuna bakılmalıdır. Kaynaştırma ortamında yer alan işitme engelli çocuklara; odyolojik destek, konuşma ve dil eğitimi, bireysel öğretim, psikolojik ve rehabilitasyon hizmetleri gibi destek hizmetlerin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 1992, s. 1-175).

1.6. Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin son yıllarda yapılan ulusal araştırmaların çeşitli değişkenlerle birlikte okuduğunu anlama ve anlatmaya odaklandığı (ör. Girgin, 1987, s. 1-147; 1999, s. 1-148; Deretarla, 2000, s. 1-70; İçden, 2003, s. 1-84; Uzuner vd., 2005, s. 111-121; Ayata-Baran, 2007, s. 1-138; Karasu, 2011, s. 1-181; Miller, Kargin ve Güldenoğlu, 2012, s. 439-459;), uluslararası araştırmaların ise; çeşitli değişkenlerle birlikte koklear implant kullanımının etkililiği (ör. Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery, 1998, s. 337-346), okuma düzeyi değerlendirmeleri (ör. Fisher ve Frey, 2012, s. 179-188; Zazove vd., 2013, s. 760-772; Albertini ve Mayer, 2015, s. 35-46;) ve bilgisayar destekli okuma programlarının kullanımına (ör. Daza vd., 2014, s. 3526-3533) yönelik olduğu görülmektedir.

1.6.1. Ulusal araştırmalar

Girgin (1987, s. 1-147), doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocukların okuduğunu anlama davranışlarını incelediği çalışmasında Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (İÇEM) eğitim alan 8-9 yaş grubu 11 kız, 11 erkek işitme engelli çocukla çalışmıştır. Araştırmada

çocukların yazılı ya da resimli uyararı sesletmeleri ve doğru seçeneği bulmaları arasındaki ilişki ve çocukların yaptıkları okuduğunu anlamaya ilişkin yanıtların ne tür özellikler gösterdiği incelenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla Okuma-Anlama Davranışlarını Gözleme Aracı adı verilen bir araç geliştirilmiştir. Veri toplama aracında; sözcük sözcüğe, sözcük resme, cümle resme, resim sözcüğe ve cümleye eşleme, metin üzerinde soru-yanıt bölümlerinin bulunduğu belirtilmektedir. Sözcük düzeyinde yapılan eşlemelerde çocukların sözcüklerin baş harflerine, köklerine, eklerine, hece sayılarına, tekil çoğul durumlarına dikkat edip etmemelerine önem verilmiştir. Cümle düzeyinde yapılan eşlemelerde ise çocukların anlama ilk sözcükten, ikinci sözcükten, cümlenin tamamından, cümle içerisindeki çoğul sözcükten, cümle içindeki son eklerin kullanımından, zaman eklerinden, dil bilgisel öğelerden, ulaşma durumları ele alınmıştır. Metin üzerinde soru-yanıt bölümünde araştırmacı tarafından çocuklara kısa bir metin verilerek okumaları istenmiş, sonrasında metin ile ilgili sorular sorularak çocukların yanıtları olduğu gibi kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işitme engelli çocukların uyararı sesletmedeki başarıları ile doğru seçeneği belirlemedeki başarıları arasında bir ilişki olabileceği fakat okuyucuların doğru sesletim yapmaları durumunda bile anlama ulaşmada sorunlar yaşayabilecekleri belirtilmektedir. İşitme engelli çocukların genel olarak dağınık hatalar yaptıkları fakat diğerlerine oranla dilbilgisel öğelerde daha fazla hataları olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma becerilerinin en üst düzeyi olan metinden anlam çıkarabilme becerisi için okuma becerilerinin yanı sıra dil becerilerinin de gelişmiş olması gerektiği belirtilmektedir.

Girgin (1999, s. 1-164), Eskişehir ili İşitme Engelliler okulu, İÇEM ve ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile okuduğunu anlatma yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için incelemiştir. Araştırmaya kaynaştırma uygulamalarına devam eden 10, İÇEM'den 24 ve İşitme Engelliler Okulundan 29 öğrenci olmak üzere toplam 63 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çözümleme yapan öğrencilerin okuduğu düşüncesine sahip olan öğretmenler ile anlamının okuma için önemli olduğunu düşünen öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin %60'ının çözümleme yaptığı zaman öğretmenleri tarafından okuyor olarak kabul edildikleri, %40'ının ise anladığı zaman öğretmenleri tarafından okuyor kabul edildikleri belirtilmektedir.

Çözümleme yapınca okuyor olarak kabul edilen öğrencilerin okuduğunu anlatma değerlendirme puanlarına bakıldığında, %2 sinin okuduğunu anlama stratejilerini çok iyi kullandıkları ve okuduklarını anlayarak anlattıkları belirtilirken; okuduğunu anladığı zaman okuyor kabul edilen öğrencilerin okuduğunu anlatma değerlendirmelerinde %76'sının okuduğunu anladığı ve anlattığı belirtilmektedir.

Deretarla (2000, s. 1-70), kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden, 19 normal işiten ve 19 işitme engelli olmak üzere, toplam 38 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini resimli ve resimsiz olmak üzere iki şekilde oluşturulan bir hikaye kitabı kullanarak belirlemiştir. Araştırmanın verileri toplanırken her bir öğrenci ile birebir iletişim kurulmuştur ve kurulan bu iletişimlerin uyarıcı ve ses yönlerinden uygun ortamlarda olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde iki oran arasındaki farkın anlamlılık testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgilere göre; işitme engelli ve işiten çocuklardan oluşan her iki grupta da masaldaki ana kahramanların geri anlatımı en yüksek oranda çıkmıştır. Ancak masaldaki olaylar yönünden bakıldığında işitme engelli çocukların anlatımlarında gelişme bölümündeki olaylar yer alırken, normal işiten çocukların anlatımlarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olaylar yer almıştır. Her iki gruptaki öğrenciler de resimli kitap ile ilgili sorulara, resimsiz kitap ile ilgili sorulara oranla daha fazla doğru cevap vermişlerdir.

İçden (2003, s. 1-84), üniversiteye hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında soru yanıt ilişkileri stratejisinin kullanımını incelemek için 28 işitme engelli öğrenci ile çalışmıştır. Bu amaçla araştırmada soru yanıt ilişkileri stratejisinin öğretilmesinin sorulara verilen yanıtları nasıl etkilediği, öğrencilerin işitme kayıp dereceleri ve daha önceki eğitim ortamları ile strateji eğitimindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri toplanırken öğrencilere strateji öğretimi öncesinde ve strateji öğretimi sonrasında hazırlanan metinler okutularak bu metinlerle ilgili ve soru yanıt stratejisini oluşturan 3 tür soru sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre soru yanıt ilişkileri stratejisini oluşturan soru türlerinin ve bu soruların nasıl cevaplanacağına öğretimi sonucunda, öğrencilerin soruları yanıtlama düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Uzuner vd., (2005, s. 111-121) doğuştan ileri derecede işitme engelli 3 öğrenci ile yaptığı araştırmada hikaye grameri edinimi üzerine metinle ilgili soruların etkisini incelemiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmada ilk olarak öğrencilerin kendi hikayelerini oluşturmalarını sağlamak için gazetelerden kesilerek oluşturulmuş 6 resimden oluşan bir sıralı kart kullanıldığı, ikinci olarak sıralı kartlara bağlı olarak bir hikaye geliştirildiği ve üçüncü olarak araştırmacı ve öğrenciler ile birlikte 35 sorudan oluşan bir liste hazırlandığı ve bu soruların soru çeşitlerine göre çeşitlendirildiği belirtilmektedir. Son olarak öğrencilerin listedeki soruları cevaplandırmaları için bir cevap anahtarı geliştirildiği ifade edilmektedir. 22 saat süren uygulama sürecinde; ilk görüşmeden 1 hafta sonra öntest uygulandığı ve 15. ders sonunda öğrencilere son test uygulandığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; veri analizleri sonucunda öğrencilerin her birinin soru cevap sırasını çeşitli stratejilerin kullanımına bağlı olarak gösterdikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin hem soruları okudukları hem de sözel sorular sordukları vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bazı sorulara geç cevap verdikleri, olaylarla ilgili bazı sorular ile çıkarım, ana fikir, sonuç sorularının tümüne uzun cevaplar verdikleri belirtilmiştir.

Ayata-Baran (2007, s. 1-138), Eskişehir ilinde bulunan okullardaki 4-8. sınıflar arasındaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanma süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi gibi değişkenleri incelemiştir. Araştırmada 6 orta derecede, 3 ileri derecede, 13 çok ileri derecede işitme engelli öğrenci olmak üzere 22 öğrenci ile çalışılmıştır. Çocukların öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan öykü metinleri kullanılmıştır. Hazırlanan metinler içerisinden öğrencilerin bağımsız düzeyde okuyabilecekleri basit bir metin, öğretimsel düzeyde okuyabilecekleri orta düzeyde bir metin seçilmiştir. Öğrencilerin zorlanma düzeyinde okumalarını sağlamak için ise Türkçe ders kitabından bir metin kullanılmıştır. İşitme engelli çocukların geliştirdikleri şemaları değerlendirmek amacıyla Ewoldt (1985)'ın hazırladığı ve Girgin (1999, s. 1-164) tarafından çevirisi yapılan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanıldığı belirtilmektedir. Değerlendirme aracının; karakterler (25P), ana olaylar (50P) ve detaylar (25P) olmak üzere 3 bölümden oluştuğu ve 100 puan üzerinden değerlendirme imkanı sunduğu belirtilmektedir. Araştırmacı tarafından yazılan basit ve

orta düzey metinleri değerlendirmek amacıyla yine araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formları hazırlanarak uzman görüşü alındığı vurgulanmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından her çocukla birebir çalışıldığı, öğrencilerin metinleri okuduktan sonra anlattıkları belirtilmektedir. Bu süreçte öğrencilerden ilk olarak metni sessiz okumaları istenmiş, okuma sonunda öğrencilerin anlayıp anlamadıkları sorularak metni bir kere de sesli okumaları istenmiştir. Sesli okuma sonrasında öğrencilere tekrar anlayıp anlamadıkları sorularak isterlerse metni tekrar sesli ya da sessiz okuyabilecekleri söylenmiştir. Okuma sonunda öğrencilerden okudukları öyküyü anlatmaları istenerek anlatım boyunca ipucu verilmeyecek şekilde sözel olarak cesaretlendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma sınıfına devam eden işitme engelli öğrencilerin basit ve orta düzey metinlere ilişkin şema geliştirmeye başladıkları, Türkçe kitabındaki metne ilişkin şema geliştirmedikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin en az detaylara ilişkin şema geliştirdikleri, en çok karakterlere ilişkin şema geliştirdikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin işitme kaybı dereceleriyle geliştirdikleri şema düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı vurgulanmaktadır.

Karasu (2011, s. 1-181), işitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerini formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirdiği çalışmasında Eskişehir ilinde bulunan ve normal işiten öğrencilerin bulunduğu Ziya Gökalp İlköğretim Okulundan 24 normal işiten öğrenci ve İÇEM'den 24 koklear implantlı öğrenci olmak üzere 48 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin 3-8. sınıf düzeylerinden alındıkları belirtilmiştir. Araştırmada yapılan değerlendirme sonuçlarında koklear implantlı öğrencilerin kendi sınıf düzeylerinde okudukları metni anladıklarını, okuduğunu anlatmada da karakterler, ana olaylar ve detaylara ilişkin çoğu şeyleri anlatabildikleri fakat okuduğunu anlatma puanlarının (Ort. 53.08) işiten akranlarından (Ort. 73.63) düşük olduğu belirtilmiştir. Koklear implantlı öğrencilerin metin ile ilgili sorulara cevap verme düzeyleri hakkında bazı stratejileri kullanabildikleri fakat bu stratejileri kullanmada zorlandıkları ve sorulara cevap verme puanlarının (Ort. 49.46) işiten akranlarından (Ort. 82.92) düşük olduğu belirtilmiştir. Boşluk doldurma becerisinin değerlendirme sonuçlarında koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini ve bazı stratejileri kullanabildikleri fakat metinle ilgili boşlukları doldurmada zorlandıkları ve koklear implantlı öğrencilerin (Ort. 28.67) işiten akranlarından (Ort. 78.79) daha düşük puanlar aldıkları belirtilmektedir. Toplam okuma

değerlendirmelerinde ise koklear implantlı öğrencilerin hem öykülerde hem de bilgi verici metinlerde toplam okuma puanlarının işiten akranlarından daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Miller, Kargın ve Güldenoğlu (2013, s. 439-459), tarafından dil öncesi işitme engelli Türk öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlıklarında anlamsal ve sözdizimsel sürecin etkisini inceleyen incelenen araştırmada 77 dil öncesi işitme engelli ve 78 işiten çocukla çalışılmıştır. İşitme engelli çocuklar katılımcı olarak seçilirken iletişim yöntemi olarak işaret dili kullanan çocuklar seçilmiştir. Elde edilen veriler ışığında çalışmadaki dil öncesi işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına göre okuduğunu anlama düzeylerinin önemli ölçüde düşük bulunduğu belirtilmektedir. Çalışmadaki işitme engelli çocukların sözdizimsel bilgilerinin işiten yaşlılarına göre geri kaldığı ifade edilmektedir. Araştırmanın bulgularında işitme engelli öğrencilerin okuma stratejilerinin sadece tahmin etmeye değil aynı zamanda da yetersiz işaret dili bilgisine bağlı olduğu belirtilmektedir. İşitme engelli öğrencilerin anlamsal olarak mantıklı cümleleri anlamsal olarak mantıksız cümlelere göre daha iyi anlamış oldukları belirtilmektedir.

İşitme engelli çocukların okuma becerilerinin değerlendirildiği ulusal araştırmalarda formel olmayan değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu değerlendirmelerde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri de değerlendirilmiştir fakat kaynaştırma uygulamaları ayrı bir değişken olarak ele alınmamıştır. Formel olmayan okuma envanteri kullanılarak sadece Karasu (2011, s. 1-181) tarafından koklear implantlı işitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlatma, soru cevap ve boşluk doldurma becerileri 3-8. sınıf düzeylerinde değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın dışında formel olmayan okuma envanteri kullanılarak yapılan ulusal bir araştırma bulunmadığı görülmektedir.

1.6.2. Uluslararası araştırmalar

Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery (1998, s. 337-346), 7 yaş 8 aylık işitme engelli bir öğrencinin (5 yaşında koklear implant olan) metin yapılarını ve okuduğunu anlatmasını değerlendirmişlerdir. Okuma becerisinin değerlendirilmesi için

Gates-MacGinite Reading Test kullanıldığı ve öğrencinin sözcük bilgisi ve anlama puanlarının yaklaşık olarak 1.6 okuma düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmada 28 bilgi verici metin kullanıldığı ve araştırma sürecinde 2 uygulama yapıldığı belirtilmektedir. Yapılan uygulamaların ilkinde öğretmenin zorlanma düzeyindeki metinleri okuduğu ve metin yapıları hakkında tartıştıkları belirtilmektedir. İkinci uygulamada ise öğrencinin öğretimsel düzeydeki metinleri okuyup anladığı belirtilmiştir. 1 yıl sonra yapılan değerlendirmede öğrencinin sözcük bilgisi ve anlama puanlarının yaklaşık 2.6 okuma düzeyinde olduğu ve öğrencide gelişme olduğu belirtilmiştir.

Albertini ve Mayer (2011, s. 35-46), 19-25 yaş arası işitme engelli 10 üniversite öğrencisinin (6'sı sözel dil 4'ü işaret dilini kullanan) okuduğunu anlamalarının değerlendirilmesinde hata analizini kullandıkları araştırmada öğrencilerin okuma düzeylerini değerlendirmek için Qualitative Reading Inventory (QRI)-4 kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 1 tanesinin üniversite mezunu olduğu ve bu öğrenciyle pilot çalışma yapıldığı ana çalışmanın diğer 9 öğrenci ile yapıldığı belirtilmektedir. Öğrencilere verilecek okuma metinlerinin düzeylerini belirlemek için sözcük tarama listelerinin kullanıldığı belirtilmektedir. Öğrencilere metni okumadan önce içerik ile ilgili genel soruların yönlendirildiği, sonra öğrencilerden metni yüksek sesle okumalarının istendiği, öğrenciler metni okuduktan sonra anlatmalarının istendiği ve son olarak metinle ilgili soruların sorulduğu belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarında sözel iletişim yöntemini kullanan öğrencilerin (üniversite mezunu öğrenci haricinde) okuduğunu anlatma yüzdeleri 0-35 arası, metin ile ilgili sorulara doğru cevap verme yüzdelerinin ise 25-75 arası olduğu belirtilmektedir. Sözel iletişim yöntemini kullanan 2 öğrencinin sözcükleri yanlış okumalarından dolayı çözümlene ve anlama sorunlarına yol açtığı belirtilmektedir. Anlamanın sözcük tanıma ve gramatik yapıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları hataların çeşitli olduğu, yapılan hatalar ile okuduğunu anlamının ilişkili olduğu, öğrencilerin sözcükleri tanımadıkları zamanlarda bile metinden anlam çıkarmaya çalıştıkları belirtilmektedir.

Fisher ve Frey (2012, s. 179-188), anasınıfı-6.sınıf düzeyleri arasında 14 öğretmenle yaptıkları çalışmada metin ile ilgili soruların öğrencilerde iletişimsel davranışları ve metni yeniden okuma isteğini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin metin ile ilgili soruları cevaplandırırken geçmiş bilgi ve deneyimlerini

daha fazla metinle ilişkilendirdikleri belirtilmektedir. Metin hakkında sorulan genel anlama sorularının ana fikri bulmaya yardımcı olduğu, önemli detaylar için sorulan 5N 1K (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl, kim) sorularının metni anlamak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sözcük ve metin yapılarına ilişkin soruların metinsel açık ve metinsel kapalı sorular arasında bir köprü oluşturduğu; çıkarım sorularının ise metin içinde açıkça ifade edilmemiş önemli metinsel detayları anlamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bilgi ve deneyim sorularının öğrencinin geçmiş bilgilerini metin içerisinde kullanmasına yardımcı olduğunu ve okuduğunu anlamının kolaylaştığını belirtmişlerdir.

Zazove vd., (2013, s. 760-772) 18 yaş üstü 106 ileri derecede işitme engelli katılımcı ile yaptıkları araştırmada İngilizce okuma düzeylerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada katılımcılara Brown, Hammill ve Weiderholdt (1995) tarafından oluşturulmuş 12. okuma düzeyine kadar değerlendiren The Test of Reading Comprehension Subtest 2, Syntactic Structures (TORC-SS) uygulandığı belirtilmektedir. Bu testin kullanım amacı için sıralı cümlelere odaklanmadan sözdizimsel yapıların anlaşılmasını test etmesi gösterilmektedir. Yazılı dilde verilen bu test için katılımcılara istedikleri dilde (işaret dili ya da İngilizce) öğretimler yapıldığı, öğretimin net olması için test öncesinde ya da test sürecinde gerekli soruları sormaları için cesaretlendirildikleri vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların 6.1 puan aldıkları, testin puanlama aralığının 0-12 puan olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar daha az iyi işitme engelli okuyucular için daha fazla araştırma yapılmasına ve onların okuma düzeylerinin geliştirilmesi için daha iyi yollara gereksinim olduğunu belirtmektedirler.

Günümüzde teknoloji kullanımının hızla artıyor olması ile beraber okuma becerileri incelenirken bilgisayar destekli programların da kullanıldığı görülmektedir. Daza vd., (2014, s. 3526-3533) tarafından yapılan araştırmada 8-16 yaş arası 30 işitme engelli çocukla çalışılmıştır. Bu araştırmada işitme engelli çocukların okuduğunu anlamalarıyla ilişkili olarak dil becerileri ve bilişsel süreçleri incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından 2 bilgisayar destekli okuma programı kullanılarak çocukların iyi okuyucular ve daha az iyi okuyucular olarak sınıflandırıldığı belirtilmektedir. Çocukların okuma becerilerini belirlemek için resim-cümle eşleme ve cümle tamamlama görevleri verilmiştir. Resim-cümle eşleme görevinde çocukların sözdizimi

süreçlerinin belirlendiği vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarında işitme engelli iyi okuyucuların sözcük dağarcıklarının daha az iyi okuyuculara göre daha iyi olduğu belirtilmektedir. Tartışma bölümünde işitme engelli çocukların bu etkinlikte/değerlendirmede sadece çözümlene yapmalarının yeterli olmadığı aynı zamanda cümleleri anlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmanın da vurguladığı üzere okuma sürecinde çözümlene yapabiliyor olmanın tek başına yeterli olmadığı, okumanın gerçekleşmesi için anlamamanın da olması gerektiği sonucu çıkarılabilmektedir.

1.7. Önem

Günümüzde kaynaştırma uygulamalarının hızla yaygınlaştığı bilinmektedir. Bu nedenle işiten akranlarıyla bir arada eğitim gören işitme engelli çocukların, diğer akademik becerilerini de etkileyen okuma becerilerinin değerlendirilmesi merak uyandırmaktadır. Öğrenme ortamı ve öğrenme başarısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında bu araştırma, işiten akranları ile birlikte eğitim gören işitme engelli çocukların okuma becerilerinin gelişim düzeylerini ortaya koyarak kaynaştırma uygulamalarının mevcut durumunu vurgulamaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, işiten akranlarıyla bir arada eğitim gören işitme engelli çocukların okuma düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu göstereceği ve uygulanacak olan eğitim programının planlanmasında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanmış olan formel olmayan okuma envanteri kullanılarak kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli çocukların ve işiten çocukların zorlanma, öğretimsel ve bağımsız okuma düzeyleri belirlenebilmektedir. Formel olmayan okuma envanteri ile sınıftaki çocukların okuma becerilerinin bireysel olarak değerlendirilebileceği ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretimin desenlenebileceği düşünülmektedir. Daha önce ülkemizde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirmesiyle ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Deretarla, 2000, s. 1-70; Ayata-Baran, 2007, s. 1-138; Karasu ve Girgin, 2007, s. 467-488). Bu araştırma sonuçlarının işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine ve değerlendirmesine yönelik yapılacak araştırmalara yol gösterici olabileceği, ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Eskişehir ili merkez okullarına giden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerini formel olmayan okuma envanteri kullanarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında 3-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ile ilgili;
 - a) Okuduğunu anlatma beceri düzeyi nedir?
 - b) Metin ile ilgili karakterlerden bahsetme düzeyi nedir?
 - c) Metindeki ana olayları anlatma düzeyi nedir?
 - d) Metin ile ilgili detayları anlatma düzeyi nedir?
2. Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında 3-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metne ilişkin sorulara verdikleri cevaplarda;
 - a) Metinsel açık soruları cevaplama düzeyi nedir?
 - b) Metinsel kapalı soruları cevaplama düzeyi nedir?
 - c) Bilgi ve deneyim sorularını cevaplama düzeyi nedir?

1.9. Sayıtlar

Bu araştırma, öğrenci özelliklerine ilişkin okul ve ailelerden elde edilen bilgilerin doğru olduğu sayıltısına dayalı gerçekleştirilmiştir.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Eskişehir il merkezindeki okullardaki 3-8. sınıflara devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde kullanılan değerlendirme araçları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarına giden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesini hedefleyen bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizi sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullardaki eğitimlerine devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, çocukların sahip oldukları okuma becerilerini olabildiğince tam ve doğru tanımlanmaya çalışılması nedeniyle betimsel model olarak desenlenmiştir. Betimsel model var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışan ve “nedir?” sorusuna cevap arayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007, s. 1-292). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada “Eskişehir ili merkez okullarına giden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okudukları metni anlatma düzeyleri nedir?” ve “ İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin ile ilgili soruları cevaplandırabilme düzeyleri nedir?” sorularına yanıt aranmış, var olan durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezlerinde bulunan, 2015-2016 öğretim yılında 3, 4, 5, 6, 7.ve 8. sınıfa devam eden 13 işitme engelli kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadırlar.

Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, metindeki olayları hatırlayarak sırasıyla anlatmayı gerektiren okuduğunu anlatma becerileri işitme engelli öğrenciler için okuma becerilerinin durumunu belirleyen önemli bir özelliktir. İşitme engelli öğrencilerin okuduklarını sözel olarak anlatmaları istenen bu araştırmada, ilk okuma becerilerinin kazanılmış olması gerekliliği göz önünde

bulundurularak araştırmaya ilkokul 3. sınıf ve üzeri sınıflarda eğitim gören işime engelli kaynaştırma öğrencileri dahil edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Eskişehir il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullar taranmış ve 3 ile 8. sınıflar arasında işitme engelli 25 kaynaştırma öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinin ardından Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma onayı alınarak (EK-1) öğrencilerin ailelerine araştırmayı açıklayan gönüllü katılım formu (EK-2) gönderilmiş ailelerin araştırmaya gönüllü katılmaları için yazılı izin alınmıştır. Ailelerin 11'i araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Araştırmaya, gönüllü katılımı olan 14 ailenin çocukları dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin herhangi bir ek engelinin olmadığı görülürken, 1 öğrencinin okuma yazma bilmediği, metni çözümleyemediği belirlenmiştir. Araştırmanın, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlaması nedeniyle bu öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmaya hafif, orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 13 işitme engelli kaynaştırma öğrencisi dahil edilmiştir.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Bu araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde bulunan ilkokul 3. sınıf ile ortaokul 8. sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören işitme engelli 13 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenliği Birliği (British Association of Teachers of the Deaf [BATOD], 2016) hafif derecede işitme kaybını 20-40 dB HL, orta derecede işitme kaybını 41-70 dB HL, ileri derecede işitme kaybını 71-95 dB HL çok ileri derecede işitme kaybını ise 96dB HL ve üzeri olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflamaya göre araştırmanın katılımcılarının 2'si hafif derecede, 5'i orta derecede, 3'ü ileri derecede ve 2'si çok ileri derecede işitme kaybına sahiptir. Tablo 2.1.'de katılımcıların cinsiyetleri, takvim yaşları, işitme kaybı oluş zamanları, tanı yaşları, ilk cihaz takma yaşları, işitme düzeyleri, işitme cihazı kullanım durumları, sınıf düzeyleri ve okul öncesi eğitim alma süreleri verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik, Odyolojik ve Eğitim Bilgileri

Katılımcı No	Cinsiyet	Takvim Yaşı (yaş.ay)	İşitme Kaybı Oluş Zamanı	Tam Yaşı (ay)	İ.C Takma Yaşı (ay)	İşitme Kaybı Düzeyi (dBHL)	İ.C Kullanımı	Sınıf Düzeyi	Okul Öncesi Eğitim (ay)
1	K	8.3	1 hafta	60	60	70	KA	3	9
2	E	7.10	48 ay	53	48	20-40	KA	3	-
3	E	8.7	Bilinmiyor	81	81	60	KA	3	-
4	E	8.4	30 ay	30	36	-	KA (sağ) Kİ (sol)	3	3
5	E	7.9	Doğuştan	0	0	78	KA	3	24
6	E	10.10	Bilinmiyor	30	30	96+	Kİ	5	36
7	E	11.7	12 ay	60	60	55	KA	6	-
8	E	11.5	Bilinmiyor	61	68	41-70	KA	6	-
9	K	12.11	84 ay	122	125	48	KA	7	12
10	E	14.5	Doğuştan	30	24	77	KA	7	24
11	E	13.2	60 ay	60	96	20-40	KA	8	-
12	K	14.8	84 ay	84	84	71-95	KA	8	24
13	K	13.6	Bilinmiyor	36	40	102	KA	8	10

İ.C: İşitme Cihazı

KA: Kulak Arkası İşitme Cihazı

Kİ: Koklear İmplant

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi araştırmaya 4’ü kız, 9’u erkek olmak üzere 3 ve 8. sınıf düzeyleri arasında bulunan 13 işitme engelli kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin takvim yaşlarının sınıf düzeyleri ile uyumlu bir şekilde 7 yaş 9 ay ile 14 yaş 8 ay arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerden 11’i kulak arkası işitme cihazı kullanırken 1 öğrenci koklear implant kullanmaktadır. Bir öğrenci ise sağ kulağında işitme cihazı, sol kulağında koklear implant kullanıcısıdır. Öğrenci özellikleri ayrıntılı olarak ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2.2.2. Öğrencilerin demografik özellikleri

Öğrencilerin takvim yaşları ve cinsiyetleri ile ilgili bilgiler ailelerin doldurdukları katılımcı bilgi formları incelenerek elde edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce aileler tarafından doldurulan öğrenci bilgi formu Ek-3’ te verilmiştir. Araştırmaya 4 kız, 9 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak takvim yaşları 7 yaş 9 ay ile 14 yaş 8 ay arasındadır.

2.2.3. Öğrencilerin odyolojik özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanları, tanı yaşları, ilk işitme cihazı takma yaşları incelenmiştir.

Tüfekçioğlu'na (2003, s. 17) göre, işitme kaybına bağlı olarak çocuklarda meydana gelen işitme yoksunluğunun dil edinimi için kritik dönemden önce ortaya çıkması, çocukların dil ediniminde önemli engeller ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda kritik dönem aralığının tam olarak hangi yaş aralığında olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmamaktadır. Clark (2007, s. 1-147) çocuklarda dil edinimi için kritik dönemin 0-3 yaş olduğunu belirtmektedir. Girgin (2006, s. 17) işitme kaybının dil edinimini olumsuz etkilemesi nedeniyle çocukların özellikle okuma yazma gibi birçok alanda öğrenme güçlüklerine yol açtığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada da 0-3 yaş aralığı çocukların dil edinimleri için kritik dönem olarak kabul edilmiştir. Çocukların işitme kaybı oluş zamanları incelendiğinde 5 çocukta kritik dönem öncesi işitme kaybı oluşurken 4 çocukta kritik dönem sonrası işitme kaybı oluştuğu görülmektedir. Buna karşılık 4 çocuğun ise işitme kaybı oluş zamanı bilinmemektedir.

Clark (2007, s. 12), erken cihazlandırma ile işitme kayıplı çocukların işiten yaşlıları gibi dinleme becerisi geliştirebildiklerini ve dinleme becerisi sayesinde sözel dili edinebildiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Turan (2003, s. 48) çocuklardaki işitme kaybının yerinin ve derecesinin tanılanmasına bağlı olarak en kısa sürede cihazlandırma yapılmasının dil gelişimi ve akademik gelişim için önemli olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, çocukların tanı yaşları çok çeşitlilik göstermekle birlikte doğum ile 10 yaş 2 ay arasındadır. Buna bağlı olarak işitme cihazı takma yaşları da doğum ile 10 yaş 5 ay arasında değişmektedir. Öğrencilerin tanılanma ve cihaz takmaları arasındaki süre incelendiğinde 6 öğrencinin tanılandıktan hemen sonra cihaz kullanımına başladıkları görülürken tanılanma ve cihaz takma arasındaki en uzun sürenin 48 ay olduğu görülmektedir. (Tablo 2.1)

2.2.4. Öğrencilerin eğitim özellikleri

Öğrencilerin eğitim özellikleri başlığı altında sınıf düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, okul öncesi eğitim aldıkları birimler ve süreleri, aile eğitimi alıp almama durumları incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda 3 ile 8. sınıflar arasındaki işitme engelli kaynaştırma öğrencileri ile yürütülen çalışmaya 3. sınıf öğrencisi 5 kişi, 5. sınıf öğrencisi 1 kişi, 6. sınıf öğrencisi 2 kişi, 7. sınıf öğrencisi 2 kişi ve 8. sınıf öğrencisi 3 kişi katılmıştır. 4. sınıf düzeyinde katılımcı bulunmamaktadır.

Araştırmacılar erken dönemde çocuklara sağlanan aile eğitimi programlarının çocuklarda sözel dil gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir (Estabrooks, 2006, s. 6-9; Clark, 2007, s. 1-147). Daha öncede belirtildiği gibi dil edinimi okuma yazma için temel basamak durumundadır. Bu anlamda katılımcıların aldıkları aile eğitimlerinin okuma yazma gelişimlerini dolaylı olarak etkileyen bir unsur olduğu kabul edilmektedir.

Katılımcıların aile eğitimi alma durumlarına bakıldığında 6 öğrencinin ve ailesinin aile eğitimi aldığı, 3 öğrenci ve ailesinin ise aile eğitimi almadığı görülmektedir. Diğer 4 öğrenci ve ailesinin aile eğitimi alıp almadıkları bilinmemektedir. Araştırmaya katılan 8 öğrenci okul öncesi eğitimi alırken 5 öğrencinin okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir. Öğrencilerden 3'ü okul öncesi eğitimini İÇEM'de almıştır. 3 öğrenci işiten yaşlıları ile birlikte anasınıfında, 1 öğrenci özel rehabilitasyon merkezinde okul öncesi eğitimi almıştır. Bunların dışında 1 öğrenci İÇEM'de ve işiten yaşlıları ile birlikte anasınıfında okul öncesi eğitimi almıştır. Katılımcı öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma süreleri 3 ay ile 36 ay arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri aileler tarafından doldurulan öğrenci bilgi formları ve Karasu, Girgin ve Uzuner (2013b, s. 1-331) tarafından hazırlanan FOOE kullanılarak elde edilmiştir. Bu bölümde öğrenci özellikleri ve okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar açıklanmıştır. Bu bölümde, öğrenci özelliklerine ilişkin veri toplama araçları ve öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeye ilişkin veri toplama araçları açıklanmıştır.

2.3.1. Öğrenci özelliklerine ilişkin veri toplama araçları

Araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgileri toplamak amacıyla “Öğrenci Bilgi Formu” hazırlanmıştır (EK-3). Bu form; çocuğun kişisel bilgileri, aileye ilişkin bilgiler, çocuğun eğitim bilgileri, çocuğun odyolojik bilgileri ve öğretmeni ile ilgili bilgilerin olduğu 5 bölümden oluşturulmuştur.

Öğrenci Bilgi Formunda öğrenci ile ilgili bölümlerde;

- a) Öğrencinin adı-soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, gittiği okul, sınıfı ve şubesi ile ilgili bilgiler,
- b) Aile eğitimi alma durumu, okul öncesi eğitim durumu ve süresi, ilkokula başlama yaşı ve okul hakkındaki bilgiler,
- c) İşitme engeli oluş yaşı, tanılanma yaşı, saf ses odyogram sonuçları, işitme kaybı derecesi, işitme cihazı kullanım durumu, cihazın modeli ve cihaz hakkındaki bilgiler, cihazın bakımı ve kontrolü hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Öğrenci Bilgi Formunda aile ile ilgili bölümlerde

- a) Anne- baba adı soyadı, yaşı, öğrenim durumları, çalışma durumları, toplam gelir, çocuk sayısı, başka engelli çocuk olma durumuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Öğrenci Bilgi Formunda sınıf ve/ veya Türkçe öğretmeni ile ilgili bölümde

- a) Öğretmen adı soyadı, meslekteki çalışma yılı, mezun olduğu okul, işitme engelliler ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu hakkında bilgiler bulunmaktadır.

2.3.2. Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeye ilişkin veri toplama araçları

Araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla FOOE’de bulunan değerlendirme formlarının kullanılmıştır. FOOE’de okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla öyküler kullanılarak; okuduğunu

anlatma, sorulara cevap verme, boşluk doldurma ve hata analizi olmak üzere 4 değerlendirme formu bulunmaktadır.

2.3.2.1. Okuduğunu anlatma formu

Bu araştırmada FOOE’de öyküler için hazırlanmış olan okuduğunu anlatma formları kullanılmıştır.

Öyküler için okuduğunu anlatma formu; her metin için karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen bu formda karakterler 25 puan, ana olaylar 50 puan ve detaylar 25 puan üzerinden değerlendirilmektedir. EK-4’te araştırmada kullanılan okuduğunu anlatma formlarına örnek verilmiştir.

2.3.2.2. Sorulara cevap verme formu

FOOE’de 100 puan üzerinden değerlendirilen sorulara cevap verme formunda; metinsel açık, metinsel kapalı ve geçmiş bilgi-deneyimlere dayanan sorular olmak üzere 3 soru türü bulunmaktadır. 3-8. düzey arası tüm öykülerde 10 soru bulunmakta ve her soru 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öğrencilerin metinle ilgili sorulara verdikleri cevaplar puanlandıktan sonra sorulara cevap verme düzeyleri FOOE’de bulunan Sorulara Cevap Verme Düzeyi’ne bakılarak *Zorlanma Düzeyi* (0-50), *Öğretimsel Düzey* (51-74) ve *Bağımsız Düzey* (90-100) olarak değerlendirilmektedir. Öğretimsel Düzey ise kendi arasında *Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey* (51-74) ve *Kesin Öğretimsel Düzey* (75-89) olarak değerlendirilmektedir.

2.4. Uygulama Planı

Uygulama sürecinde her öğrenci ile aynı sürecin sürdürülebilmesi için bir uygulama planı hazırlanmıştır (EK-5). Bu planda yapılacak uygulamayı açıklayan bir giriş cümlesi, öğrencinin okuduğunu anlatmadan önce yapması gereken durumlar, uygulama esnasında öğrencinin katılımına yönelik olası durumlar yer almaktadır. Uygulama süreci her öğrenci ile bu plan üzerinden işletilmiştir.

Uygulama başlangıcında; FOOE’de öğrencinin sınıf düzeyiyle aynı okuma düzeyindeki metin seçilerek öğrenciye yapılacak olan çalışma açıklandıktan sonra okuma metninin “öğrenci kopyası” verilmiş, okuma süreci ise araştırmacı tarafından “öğretmen kopyası” ndan takip edilmiştir. Öğrenciden metni yüksek sesle okuması istenerek, sesli okuma sonrasında isterse bir defa içinden okuması söylenmiştir. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci okuduğunu anlatırken bu anlatım araştırmacı tarafından “okuduğunu anlatma formu” na kaydedilmiştir. Öğrencinin anlatımda zorlandığı durumlarda “Aferin, güzel anlatıyorsun, sonra ne olmuş?” gibi metindeki olaylara ilişkin ipucu vermeyecek ifadelerle cesaretlendirmeler yapılmıştır.

Öğrenci anlatımını bitirdikten sonra araştırmacı tarafından öğrenciye metin ile ilgili “sorular” formu verilmiştir. EK-6’da araştırmada kullanılan soru-cevap formu örneği verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrenciye sorular sırasıyla okunarak öğrencinin verdiği cevaplar “sorulara cevap verme” formuna kaydedilmiştir. Öğrenci tüm soruları yanıtladıktan sonra yanıtlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve öğrencinin öğretimsel düzeyi bulunana kadar bir üst düzey ya da bir alt düzey metne geçilerek uygulama tamamlanmıştır.

2.5. Pilot Çalışma

Değerlendirme araçlarının ve uygulama planının etkililiğini sınamak amacıyla araştırma grubunda bulunmayan 3-8. sınıf düzeylerinde birer işitme engelli öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada her bir öğrenci okuma düzeyine uygun metni yüksek sesle okumuş, okuduğunu anlatmış ve metin ile ilgili soruları cevaplandırmıştır. Öğrencilerin sesli okumaları süresince araştırmacı tarafından okuma hataları kayıt altına alınmıştır. Sesli okuma sonrasında öğrencilerden okudukları metni anlatmalarını istenmiş ve okuduğunu anlatma değerlendirme formları kullanılarak öğrencilerin anlatımları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin anlatımları bittikten sonra öğrencilere metin ile ilgili sorular verilmiş ve her soru araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Öğrenciler sözel olarak sorulara cevap vermişler ve verilen cevaplar sorulara cevap verme formlarına kaydedilerek değerlendirilmiş ve herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Eskişehir Merkez okulları taranarak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzeylerinin belirlenmesinin ardından, verilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen araştırma yapılabilecek tarihler dikkate alınarak 7 Aralık 2015 - 25 Aralık 2015 arasında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce EK-7'de belirtilen aile izin formu kullanılarak ailelerden yazılı izin alınmıştır. İzin alınan her bir öğrenciden sırasıyla metni okuması, metni sözel olarak anlatması ve metin ile ilgili sorulara cevap vermesi istenmiştir. Uygulama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamıştır. Pilot çalışmanın sonuçları ile tutarlı bir şekilde bir çocuk ile yaklaşık 15-30 dakika sürmüştür. Öğrenciler ile yapılan uygulamaların değerlendiriciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği açısından video kaydının alınmıştır.

2.6.1. Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin verilerin toplanması

Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, okuma becerileri Karasu, Girgin ve Uzuner (2013b, s. 1-331), tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri'nin (FOOE) "Okuduğunu Anlatma" ve "Soru-Cevap" bölümleri kullanılarak değerlendirilmiştir. FOOE'nin içerisinde bulunan A ve B formları olan öyküler içerisinde 3-8. Düzey öykülerin A formları kullanılmıştır. Öykülerin kullanılma nedenleri; bilgi verici metinlerin öykülere göre okuduğunu anlatmada daha zor oldukları, öğrencilerin bilmedikleri bir konu hakkında okuduklarını anlamalarının zor olması ve geçmiş bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olmasıdır (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 1-198). Bu çalışmada, öğrencinin sınıf düzeyine uygun metinden başlanarak metni okuması, anlatması ve yazılı sorulara cevap vermesi istenmiştir.

2.7. Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, ölçü aracının istenilen değişkeni ölçüp ölçmediğini ve ne kadarını ölçtüğünü gösteren bilgi olarak tanımlanmaktadır (Uzuner, 2008a, s. 211). FOOE'nin geçerlik sürecinde araştırmacı ve işitme engellilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma

yazma alanında uzman iki alan uzmanı ile birlikte 50 toplantı yapıldığı ve metinler hakkında gerekli düzenlemelerin yapıldığı belirtilmektedir. (Karasu, 2011, s. 85).

Güvenirlilik ölçme aracının ve yönteminin tesadüfi hatalardan ne kadar temizlenmiş olduğunu ve ne kadar duyarlı şekilde ölçtüğü göstermektedir (Uzuner, 2008a, s. 211) Değerlendiriciler arası güvenirlilik hesaplamalarında değerlendirilecek materyalin en az %30'unun ele alınması gerekir.

Bu araştırmada güvenirlilik çalışması uygulama güvenirliliği ve değerlendiriciler arası güvenirlilik olmak üzere 2 bölümde yapılmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında 4 öğrenci yansız atama ile seçilmiştir. Okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanlarının değerlendiriciler arası güvenirlilik çalışması ve uygulama güvenirliliği işitme engellilerin eğitimini alanında 23 yıllık uzman olan araştırmada kullanılan formel olmayan okuma envanterinin birinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Değerlendiriciler arası güvenirlilik;

$$\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı} \times 100$$

formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar, 2001).

Araştırmada okuduğunu anlatmanın %75'i, soru-cevabın %100'ü ve uygulama sürecinin 97.22'sinde görüş birliğine ulaşılmıştır.

Uygulama güvenirliliği kapsamında uygulamanın planlanan şekilde yapılıp yapılmadığı ele alınmıştır. Uygulama güvenirliliği video kayıtlar izlenerek uygulama güvenirliliği formu (EK-5) işaretlenerek yapılmıştır. Bunun sonucunda uygulama güvenirliliği %97 bulunmuştur.

2.8. Verilerin Analizi

Eskişehir ilinde 3-8. Sınıf aralığındaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada araştırma soruları doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara cevap verme düzeyleri analitik puanlama yöntemiyle değerlendirilerek FOOE'de bulunan okuduğunu anlatma değerlendirme aracı ve sorulara cevap verme değerlendirme aracı ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlamaları karakterler, ana olaylar ve detaylar üzerinden yapılmıştır. Metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi ve deneyimlere dayalı sorular puanlandırılarak

değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, araştırmacının verileri düzenleyerek ortalamalar, yüzdeler, sıralar ve yayılım ölçüleri gibi sayısal dizinleri hesaplayarak verinin temel özelliklerini iletmeye çalıştığı, veri kümesindeki değişkenleri özetleyebildiği, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini inceleyebildiği istatistiksel bir yöntemdir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 452).

2.9. Araştırma Etiği

Araştırma etiği, bir çalışma yürütmede doğru olanın yapılması konusunda araştırmacıya rehberlik eden ilkelerdir. Bu anlamda bilgilendirilmiş onay, çekilme özgürlüğü, fiziksel ve zihinsel zarardan koruma, mahremiyet, anonimlik ve gizlilik gibi kabul görmüş genel ilkeler bulunmaktadır (Johnson ve Cristensen, 2014, s. 125-126).

Bu araştırmada da belirtilen etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir. Bu araştırmada;

1. Araştırmanın yürütülmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği izne ek olarak, katılımcıların ailelerinden yazılı izin alınmış, bu aşamada ailelere araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyen ailelerin çocukları araştırmaya dahil edilmemiştir.
2. Veriler doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçları sadece araştırma kapsamında ve amaç doğrultusunda kullanılmıştır.
3. Araştırma sonuçları, isteyen katılımcı aileleriyle paylaşılmıştır.
4. Katılımcı bilgi formları ailelere kapalı bir zarfla gönderilmiş yine kapalı zarfla teslim alınmıştır.
5. Uygulamalar sırasında, katılımcıların eğitim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlatma beceri düzeyleri ve metinle ilgili sorulara cevap verme beceri düzeylerine ilişkin nicel ve nitel analiz sonucu elde edilen bulgular yorumlanarak verilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgular

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara cevap vermelerini değerlendirmek için öncelikle okuma düzeyleri belirlenmiştir. Okuma düzeyleri belirlenirken FOOE’de öğrencinin okuma düzeyinde olduğu düşünülen metin seçilmiştir. Metin öğrenciye okutulmuş, anlamakta zorluk çektiyse bir alt düzeye, kolay geldiyse bir üst düzeye geçilmiştir. Öğrencilerin öğretimsel okuma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Öğretimsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlatma ve Soru-Cevap Puanları

Öğrenci No	Sınıf Düz.	Düzy 3		Düzy 4		Düzy 5		Düzy 6		Düzy 7		Düzy 8	
		O.A	S.C	O.A	S.C	O.A	SC	O.A	S.C	O.A	S.C	O.A	S.C
1	3			75	55								
2	3					53	60						
3	3			57	60								
4	3	53	44										
5	3	55	77										
6	5			69	55								
7	6			59	70								
8	6											57	75
9	7											81	75
10	7					40	55						
11	8									71	84		
12	8											68	65
13	8											71	90

O.A: Okuduğunu Anlatma

S.C: Soru-Cevap

Tablo 3.1’de öğrencilerin okudukları metinler ve değerlendirildikleri okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları sunulmuştur. FOOE’ye göre 4 ve 5 nolu öğrenciler Düzy 3’te, 1, 3, 6 ve 7 nolu öğrenciler Düzy 4’te, 2 ve 10 nolu öğrenciler Düzy 5’te, 11 nolu öğrenci Düzy 7’de, 8, 9, 12 ve 13 nolu öğrenciler Düzy 8’de bulunmuşlardır. Bulunan bu düzeyler öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyleridir.

Yöntem bölümünde bahsedildiği üzere araştırmaya katılan tüm çocukların araştırma yapılmadan önce okuma düzeylerinin bilinmemesinden dolayı çalışmaya sınıf düzeyleriyle aynı düzey metin kullanılarak başlanmış ve okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanlarına göre bir üst ya da bir alt düzeyde yer alan metinlere gidilerek öğretimsel okuma düzeyi belirlenebilmiştir.

1 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzy 3 metni ile başlanmış ve 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlatma puanının 57, soru-cevap puanının 70 olduğu belirlenmiştir. Düzy 4 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 75, soru-cevap puanının 55 olduğu belirlenmiştir. Düzy 5 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 32, soru cevap puanının 14 olduğu belirlenmiştir. Düzy 5’in öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzy 4 olduğu belirlenmiştir.

2 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 3 metni ile başlanmış ve 100 puan üzerinden değerlendirilen öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 73, soru-cevap puanının 80 olduğu belirlenmiştir. Düzey 4 metni kullanılarak yapılan çalışmada öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 82, soru-cevap puanının 60 olduğu, Düzey 5 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 53, soru-cevap puanının 60 olduğu belirlenmiştir. Düzey 6 metni ile yapılan çalışmada öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 44, soru-cevap puanının 50 olduğu ve bu düzeyin öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 5 olduğu belirlenmiştir.

3 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 3 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 62, soru-cevap puanının 75 olduğu, Düzey 4 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 57, soru-cevap puanının 60 olduğu belirlenmiştir. Düzey 5 metni ile yapılan çalışmada öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 39, soru-cevap puanının 44 olduğu belirlenmiş ve bu düzeyin öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 4 olduğu belirlenmiştir.

4 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 3 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 53, soru-cevap puanının 44 olduğu, bu düzeyin öğrencinin zorlanma düzeyi olduğu belirlenmiştir. Normal şartlar altında öğrenci ile Düzey 2 metni ile çalışılması gerekmiştir ancak ailenin çalışma yapmak için ders saatlerinin kullanılmasına izin vermemesinden ve yapılacak çalışmanın ders saati ile çakışmasından dolayı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyi bulunamamıştır.

5 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 3 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 55, soru-cevap puanının 77 olduğu, Düzey 4 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 45, soru-cevap puanının 50 olduğu belirlenmiştir. Düzey 4 öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı Düzey 3'ün öğrencinin öğretimsel okuma düzeyi olduğu belirlenmiştir.

6 nolu öğrenci ile yapılan çalışmada çalışmaya Düzey 5 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 45, soru-cevap puanının 50 olduğu belirlenmiştir. Düzey 5'in öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı bir alt düzey metin olan Düzey 4 metni ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 57, soru-cevap puanının 60 olduğu belirlenmiş ve öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 4 olduğu belirlenmiştir.

7 nolu öğrenci ile yapılan çalışmada çalışmaya Düzey 6 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 33, soru-cevap puanının 35 olduğu belirlenmiştir. Düzey 6'nın öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı bir alt düzey metin olan Düzey 5 metni ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 37, soru-cevap puanının 40 olduğu belirlenmiş ve Düzey 5'in de öğrencinin zorlanma düzeyi olduğu belirlenmiş ve bir alt düzey metin olan Düzey 4 metnine inilmiştir. Düzey 4 metninde öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 59, soru-cevap puanının 70 olduğu ve öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 4 olduğu belirlenmiştir.

8 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 6 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 54, soru-cevap puanının 60 olduğu belirlenmiştir. Düzey 6 metni ile yapılan çalışmada öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 59, soru-cevap puanının 74 olduğu, Düzey 8 metni ile yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 57, soru-cevap puanının 75 olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 8 olduğu belirlenmiştir.

9 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 7 metni ile başlanmış ve okuduğunu anlatma puanının 60, soru-cevap puanının 78 olduğu, Düzey 8 metni ile yapılan çalışmada öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 81, soru-cevap puanının 75 olduğu, belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 8 olduğu belirlenmiştir.

10 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 7 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 33, soru-cevap puanının 32 olduğu belirlenmiştir. Düzey 7'nin öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı bir alt düzey metin olan Düzey 6 metni ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 27, soru-cevap puanının 40 olduğu belirlenmiş ve Düzey 6'nın da öğrencinin zorlanma düzeyi olduğu belirlenmiş ve bir alt düzey metin olan Düzey 5 metnine inilmiştir. Düzey 5 metninde öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 40, soru-cevap puanının 55 olduğu ve öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 5 olduğu belirlenmiştir.

11 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 8 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 43, soru-cevap puanının 42 olduğu belirlenmiştir. Düzey 8'in öğrencinin zorlanma düzeyi olmasından dolayı bir alt düzey metin olan Düzey 7 metni ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlatma puanının 71, soru-

cevap puanının 84 olduğu ve öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 7 olduğu belirlenmiştir.

12 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 8 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 68, soru-cevap puanının 65 olduğu öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 8 olduğu belirlenmiştir.

13 nolu öğrenci ile yapılan çalışmaya Düzey 8 metni ile başlanmış ve öğrencinin okuduğunu anlatma puanının 71, soru-cevap puanının 90 olduğu öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin Düzey 8 olduğu belirlenmiştir.

3.2. Okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Okuduğunu Anlatma ve Soru-Cevap Puanına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Açıklanan Değişkenler	Ort.	S	En Düşük	En Yüksek
Okuduğunu anlatma	62.23	10.85	27	82
Soru Cevap	66.54	12.75	27	90

Tablo 3.2’de işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin öykülerde okuduğunu anlatma formundan Ort. 62.23 puan aldıkları ve standart sapmanın 10.85 olduğu, soru-cevap formundan Ort. 66.54 puan aldıkları ve standart sapmanın 12.75 olduğu görülmektedir. Tablo 3.2’de öğrencilerin soru-cevap puanlarının okuduğunu anlatma puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlarının birbirine daha yakın olduğu, ancak soru-cevap puanlarının okuduğunu anlatma puanlarına göre daha geniş bir aralıkta bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlarının daha homojen dağılım gösterdiği, soru-cevap puanların standart sapmasının daha yüksek olmasının soruların ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Turan, 2012, s. 9). Bu bulgular, işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği diğer araştırma bulguları ile tutarlıdır (Schirmer ve Woolsey, 1997, s. 47-56; Girgin, 2006, s. 68-84; Karasu, 2011, s. 1-238).

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin demografik, odyolojik, eğitim bilgileri ve okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik, Odyolojik, Eğitim Bilgileri ile Okuduğunu Anlatma ve Soru-Cevap Puanları

Katılımcı No	Cinsiyet	Takvim Yaşı (yaş.ay)	İşitme Kaybı Oluş Zamanı	Tam Yaşı (ay)	i.C Takma Yaşı (ay)	İşitme Kaybı Düzeyi (dBHL)	i.C Kullanımı	Sınıf Düzeyi	Okul Öncesi Eğitim (ay)	Okuduğunu anlatma puanı	Soru-Cevap Puanı
1	K	8.3	1 hafta	60	60	70	KA	3	9	75	55
2	E	7.10	48 ay	53	48	20-40	KA	3	-	53	60
3	E	8.7	Bilinmiyor	81	81	60	KA	3	-	57	60
4	E	8.4	30 ay	30	36	-	KA (sağ) Kİ (sol)	3	3	53	44
5	E	7.9	Doğuştan	0	0	78	KA	3	24	55	77
6	E	10.10	Bilinmiyor	30	30	96+	Kİ	5	36	69	55
7	E	11.7	12 ay	60	60	55	KA	6	-	59	70
8	E	11.5	Bilinmiyor	61	68	41-70	KA	6	-	57	75
9	K	12.11	84 ay	122	125	48	KA	7	12	81	75
10	E	14.5	Doğuştan	30	24	77	KA	7	24	40	55
11	E	13.2	60 ay	60	96	20-40	KA	8	-	71	84
12	K	14.8	84 ay	84	84	71-95	KA	8	24	68	65
13	K	13.6	Bilinmiyor	36	40	102	KA	8	10	71	90

Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları incelendiğinde en düşük puanı 40 puan ile 10 nolu öğrencinin aldığı, öğrencinin ileri derecede işitme kaybının olduğu, işitme cihazı kullanmaya başlama yaşının 24 ay olduğu, okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. En yüksek puanı 81 puan ile 9 nolu öğrencinin aldığı, öğrencinin orta derecede işitme kaybının olduğu, sonradan işitme engelli olduğu, okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Soru-cevap puanları incelendiğinde en düşük puanı 44 puan ile 4 nolu öğrencinin aldığı, öğrencinin işitme cihazı kullanmaya başlama yaşının 36 ay olduğu ve 3 ay okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. En yüksek puanı 90 puan ile 13 nolu öğrencinin aldığı, öğrencinin çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu, işitme cihazı kullanmaya başlama yaşının 40 ay olduğu ve okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

3.3. Okuduğunu anlatmaya yönelik bulgular

Bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara verdikleri cevaplar FOOE ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okudukları öyküler ve düzeyleri Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Okudukları Öyküler ve Düzeyleri

Öğrenci No	Öykü Adı	Öykü Düzeyi
1	İpek Ormanda	4
2	Sel	5
3	İpek Ormanda	4
4	Ömer ve Güvercin	3
5	Ömer ve Güvercin	3
6	İpek Ormanda	4
7	İpek Ormanda	4
8	Sevgi	8
9	Sevgi	8
10	Sel	5
11	Hatice’nin Okuma İsteği	7
12	Sevgi	8
13	Sevgi	8

Öğrencilerin okudukları öykülere bakıldığında 1, 3, 6 ve 7 nolu öğrencilerin “İpek Ormanda” metnini, 2 ve 10 nolu öğrencilerin “Sel” metnini, 4 ve 5 nolu öğrencilerin “Ömer ve Güvercin” metnini, 8, 9, 12 ve 13 nolu öğrencilerin “Sevgi” metnini ve 11 nolu öğrencinin “Hatice’nin Okuma İsteği” metnini okudukları görölmektedir.

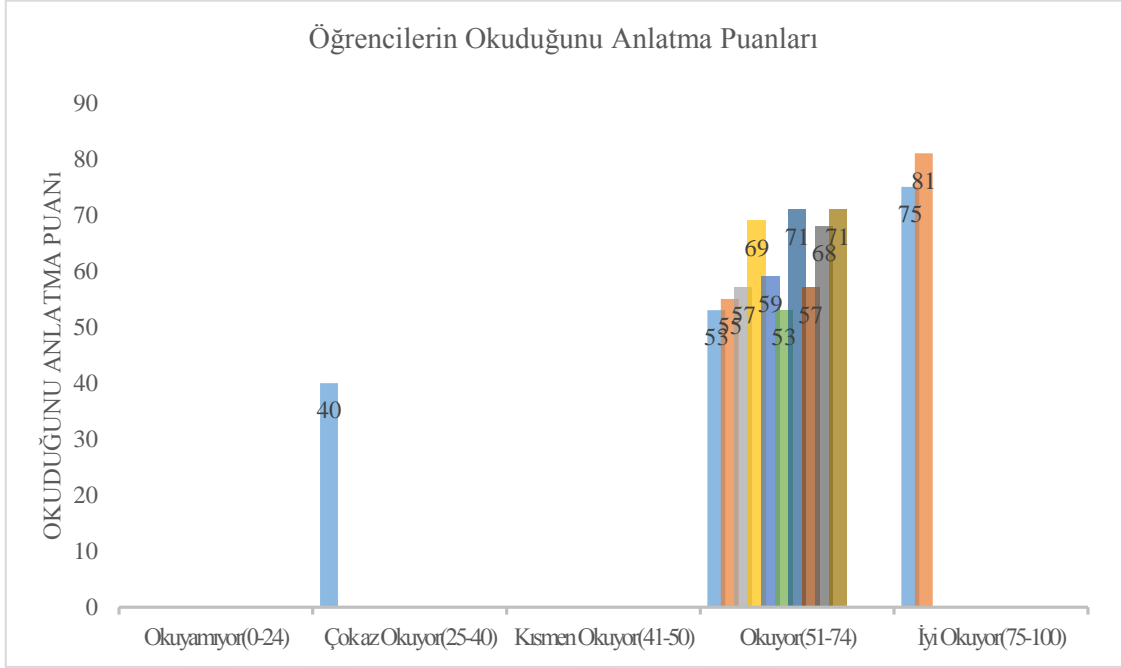
Araştırmanın birinci sorusuna yönelik işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okudukları metinler ve okuduğunu anlatmaya ilişkin puanları Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Okudukları Metinler ve Okuduğunu Anlatma Puanları

Öğrenci no	Metnin adı/düzeyi	Karakterler (25P)	Ana olaylar (50P)	Detaylar (25P)	Toplam
4	Ömer ve../3	19	23	11	53
5	Ömer ve../3	22	25	8	55
1	İpek Orm../4	25	37	13	75
3	İpek Orm../4	21	31	5	57
6	İpek Orm../4	25	30	14	69
7	İpek Orm../4	25	30	4	59
2	Sel/5	19	28	6	53
10	Sel/5	22	8	10	40
11	Hatice.../7	25	28	18	71
8	Sevgi/8	22	26	9	57
9	Sevgi/8	23	38	20	81
12	Sevgi/8	23	30	15	68
13	Sevgi/8	21	40	10	71

Tablo 3.5'e göre öğrencilerin 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlatma becerisinden en düşük 40, en yüksek 81 puan aldıkları, 25 puan üzerinden değerlendirilen karakterlerin anlatımından en düşük 19, en yüksek 25 puan aldıkları, 50 puan üzerinden değerlendirilen ana olayların anlatımından en düşük 8, en yüksek 40 puan aldıkları, 25 puan üzerinden değerlendirilen detayların anlatımından en düşük 4 en yüksek 20 puan aldıkları belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı okuduğunu anlatmayı 5 kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler 0-24 puan (okumuyor), 25-40 puan (çok az okuyor), 41-50 puan (kısmen okuyor), 51-74 puan (okuyor) ve 75-100 puan (iyi okuyor) şeklinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere “okuyamıyor (0-24)” kategorisinde ve “kısmen okuyor (41-50)” kategorisinde hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. 25-40 puan aralığında 1 öğrenci 51-74 puan aralığında 10 öğrenci ve 75-100 puan aralığında 2 öğrenci bulunmaktadır.

Okuduğunu anlatma puanı 25-40 aralığındaki 10 nolu öğrencinin puanları incelendiğinde, karakterlerin anlatımından 25 puan üzerinden 22 puan, ana olayların anlatımından 50 puan üzerinden 8 puan ve detayların anlatımından 25 puan üzerinden 10 puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencinin karakterleri hatırlamada ana olayları ve detayları hatırlamaya göre daha başarılı olduğunu, ana olayları ve detayları hatırlamakta zorluk çektiğini göstermektedir. Bu bulgunun Deretarla’nın (2000, s. 1-70) araştırmasıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Deretarla’nın araştırmasında bulunan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin resimsiz hikayelerin anlatımında karakterleri hatırlamada daha başarılı oldukları görülmektedir.

Okuduğunu anlatma puanı 51-74 aralığında bulunan 10 öğrencinin en düşük 53, en yüksek 71 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin karakterlerin anlatımından en düşük 19, en yüksek 25 puan aldıkları, ana olayların anlatımından en düşük 23, en

yüksek 40 puan aldıkları, detayların anlatımından en düşük 4, en yüksek 18 puan aldıkları belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin karakterlerin anlatımında zorluk çekmedikleri, detayların anlatımında ise zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bu bulgunun Ayata-Baran'ın (2007, s. 1-138) bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Ayata-Baran'ın çalışmasındaki işitme engelli öğrencilerin basit ve öğretimsel düzeydeki metinlerin anlatımında karakterleri hatırlamada zorluk çekmedikleri ancak detayların anlatımında zorluk çektikleri görülmektedir.

Okuduğunu anlatma puanı 75-100 aralığında bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin sırasıyla 75 ve 81 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 ve 9 nolu öğrencilerin sırasıyla karakterlerin anlatımından 25 ve 23 puan, ana olayların anlatımından 37 ve 38 puan, detayların anlatımından 13 ve 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin karakterlerin anlatımında zorluk çekmedikleri, ana olaylara ilişkin çoğu olayı anlatabildikleri görülmektedir. Detaylara ilişkin anlatımlarda ise 9 nolu öğrencinin detaylara ilişkin çoğu detayı anlatabildiği ancak 1 nolu öğrencinin daha az detayı anlatabildiği belirlenmiştir.

3.4. Okuduğunu anlatma toplam puanları

Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlarını değerlendirmek için karakterler, ana olaylar ve detaylardan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Okuduğunu Anlatmaya İlişkin Betimsel İstatistikler*

Okuduğunu Anlatma Beceri Öğeleri	Ort.	S	En Düşük	En Yüksek
Okuduğunu anlatma	62.23	10.85	27	82
Karakterler	20.92	2.57	18	25
Ana olaylar	28.77	7.73	5	46
Detaylar	11	4.67	1	20

Tablo 3.6'da işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlatmadan Ort. 62.23 puan aldıkları, standart sapmanın

10.85 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu işitme engelli çocukların okuduğunu anlatmada 50'nin üzerinden puan aldıkları Girgin'in (2006, s. 68-84) ve Karasu'nun (2011, s. 1-238) araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Katılımcıların 25 puan üzerinden değerlendirilen karakterlerin anlatımından Ort. 20.92 puan aldıkları ve standart sapmanın 2.57 olduğu, 50 puan üzerinden değerlendirilen ana olayların anlatımından Ort. 28.77 puan aldıkları ve standart sapmanın 7.73 olduğu belirlenmiştir. 25 puan üzerinden değerlendirilen detayların anlatımından ise Ort. 11 puan aldıkları ve standart sapmasının 4.67 olduğu belirlenmiştir.

3.5. Metinle ilgili sorulara cevap vermeye yönelik bulgular

Bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okudukları metinlere ilişkin sorulara cevap vermeleri FOOE ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okudukları öyküler ve değerlendirme puanları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Soru-Cevap Puanları

Katılımcılar	Öykü adı	Sorular			Toplam
		Metinsel Açık	Metinsel Kapalı	Bilgi ve Deneyim	
4	Ömer ve../3	22	17	5	44
5	Ömer ve../3	27	30	20	77
1	İpek Orm../4	15	20	20	55
3	İpek Orm../4	20	25	15	60
6	İpek Orm../4	20	15	20	55
7	İpek Orm../4	25	25	20	70
2	Sel/5	25	15	20	60
10	Sel/5	20	15	20	55
11	Hatice.../7	34	30	20	84
8	Sevgi/8	20	35	20	75
9	Sevgi/8	25	30	20	75
12	Sevgi/8	25	30	10	65
13	Sevgi/8	35	35	20	90

Tablo 3.7'ye bakıldığında öğrencilerin 100 puan üzerinden değerlendirilen soru-cevap puanlarından en düşük 44, en yüksek 90 puan aldıkları, 40 puan üzerinden değerlendirilen metinsel açık soruları cevaplamada en düşük 15, en yüksek 35 puan aldıkları, 40 puan üzerinden değerlendirilen metinsel kapalı soruları cevaplamada en

düşük 15, en yüksek 35 puan aldıkları 20 puan üzerinden değerlendirilen bilgi ve deneyim sorularından en düşük 5, en yüksek 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin tüm soruları cevapladıkları ancak bazı soruların eksik ya da doğru olmadığı görülmektedir. Eksik ya da doğru olmayan cevapları incelendiğinde Ömer ve Güvercin adlı metnin 3. sorusu olan “*Bir gün öğleden sonra Ömer ne yaptı?*” metinsel açık sorusunu yanıtlayan 4 ve 5 nolu öğrencilerin metinde açıkça bulunan “*Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı*” cevabını veremedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu soruya sırasıyla “*Kediyi gördü*” ve “*Bir ses duydu, ağacın arkasına gitti, bi baktı yavru güvercin*” cevaplarını verdikleri için 2 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Metinsel kapalı soru türü olan 7. soruda “*Ömer merdiveni neden ağaca dayadı?*” sorusuna 4 nolu öğrencinin “*Yavru güvercini yuvasına koymak için*” cevabını veremediği, “*Güvercini indirmek için*” cevabını verdiği için ve cevap doğru olmadığı için puan alamadığı belirlenmiştir.

Bilgi ve deneyim sorusu olan 9. soruda “*Ömer kediyi kovalamasaydı ne olurdu?*” sorusuna 4 nolu öğrencinin “*Bağırды, korkuttu, onu kaçırdı, güvercini kurtarırdı*” cevabını verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. 10. soruda “*Ömer’in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?*” sorusuna “*Bağırarak korkutupta kaçırdım*” cevabını verdiği, metindeki karakterin de kediyi bağırarak kaçırdığı ve öğrenci de aynı cevabı verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir.

4 nolu öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlere yönelik soruları ve çıkarım yaparak cevaba ulaşabileceği metinsel kapalı soruları cevaplandırmakta zorlandığı, metinsel açık soru türünü cevaplamada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. 5 nolu öğrencinin tüm soru türlerini cevaplayabildiği, en başarılı olduğu soru türünün ise geçmiş bilgi ve deneyimlere yönelik sorular olduğu belirlenmiştir.

İpek Ormanda metnini okuyan öğrencilerin tamamının metnin içerisinde cevabı doğrudan bulunan metinsel açık sorulardan 1 ve 4. sorulardan puan aldıkları görülmektedir. Fakat metnin 2. sorusu olan “*Kampta nerede kalıyorlardı?*” sorusuna 1, 3 ve 6 nolu öğrencilerin “*Çadırda kalıyorlardı*” cevabını veremedikleri belirlenmiştir. Metnin 3. sorusu olan “*İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?*” sorusuna 1 ve 7 nolu öğrencilerin “*Gezmeye başladı*” cevabını veremedikleri ve puan alamadıkları belirlenmiştir, 6 nolu öğrenci “*Büyük ağacın yanındaki kuşu çekecekti*” cevabını verdiği

için 5 puan verilerek değerlendirilmiş, 3 nolu öğrenci “*Kuşların fotoğrafını çekmeye gitti*” cevabını verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Metnin içerisinde cevabı doğrudan verilmeyen ve öğrencilerin çıkarım yaparak cevaplayabilecekleri metnin 5. sorusu olan “*İpek tilkiyi görünce neden korktu?*” sorusuna 7 nolu öğrenci hariç tüm öğrenciler doğru cevap vermişlerdir. 7 nolu öğrenci “*Tilkinin zarar vereceğini düşündü*” cevabını veremediği ve “*Yalnızdı, korkmuştu,*” cevabını verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. 6. soru olan “*İpek neden bağırarak istedi?*” sorusuna 7 nolu öğrenci “*Korkmuştu, babasını çağırmak istedi*” cevabını veremediği sadece “*Tilkiyi görünce*” cevabını verdiği için 5 puan ile değerlendirilmiştir. 7. soru olan “*İpek’in korkusu nasıl geçti?*” sorusuna 1 ve 6 nolu öğrencilerin “*Orman bekçisiyle konuşunca geçti*” cevabını veremedikleri görülmektedir. 8. soru olan, “*İpek neden koşarak çadıra gitti?*” sorusundan 6 nolu öğrenci hariç tüm öğrencilerin puan aldığı görülmektedir. 6 nolu öğrenci “*Orman bekçisi ‘çadıra dön’ dedi ve İpek fotoğrafı anne-babasına göstermek istiyordu*” cevabını verememiş sadece “*Tilkinin bir şey yapmaması için*” cevabını verdiği için puan alamamıştır.

Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleriyle cevaplayabilecekleri 9 ve 10. sorulardan 3 nolu öğrenci hariç hepsinin tam puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin metinle ilgili soruları cevaplarken geçmiş bilgi ve deneyimlere ilişkin soru türünde soruları cevaplayabildikleri, metinsel açık ve metinsel kapalı soru türlerini de cevaplayabildikleri fakat daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir.

Sel metnini okuyan 2 ve 10 nolu öğrencilerin cevabı metinde doğrudan verilen metinsel açık sorulardan puan almalarına rağmen 1. soru olan “*Okuldan çıkan çocuklar nerede oyun oynuyorlardı?*” sorusuna 10 nolu öğrenci “*Köyün ortasındaki küçük dereye oyun oynuyorlardı*” cevabını veremeyerek sadece “*Deniz kenarında*” cevabını verdiği için puan alamamıştır.

Metinsel kapalı soru türü olan 6. soruda “*İnsanlar neden evin çatısına çıkmışlardı?*” sorusuna 2 nolu öğrenci “*Sel gelmişti, selden kaçmak için evin çatısına çıktılar*” cevabını veremeyerek sadece “*Sel olduğuna bakmak için*” cevabını verdiği için puan alamamıştır. 8. soru olan “*Mehmet Amca Ahmet’i kurtarmak için neler yaptı?*” sorusuna tüm öğrenciler “*Kalın bir ip buldu. İpin bir ucunu çatıya diğer ucunu kendine*”

bağladı. Suyu atladı. Ahmet'in yanına gitti. İpi Ahmet'e bağladı. Birlikte yüzerek eve döndüler, cevabını veremeyerek puan alamamışlardır.

Sel metninde geçmiş bilgi ve deneyim sorularını tüm öğrencilerin doğru cevapladıkları görülmektedir. Öğrencilerin soru-cevap puanlarına bakıldığında geçmiş bilgi ve deneyimlere yönelik sorularda daha fazla puan aldıkları, metinsel kapalı soru türünü cevaplandırmada ise zorlanarak daha az puan aldıkları belirlenmiştir.

Hatice'nin Okuma İsteği adlı öyküyü okuyan 11 nolu öğrencinin tüm sorulardan puan aldığı ancak 1, 5 ve 8. sorulardan tam puan alamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin cevabı doğrudan metnin içerisinde bulunan 1. soru olan “*Hatice hangi işlerde hem annesine hem de babasına yardım ederdi?*” sorusuna “*Hatice hayvanların bakımına, çamaşıra, bulaşığa, tarlaya koşar, köy işlerinde hem annesine hem de babasına yardım ederdi*” cevabının tamamını veremediği görülmektedir. Öğrenci “*Tarla işlerinde, bulaşık yıkama*” cevabını verdiği için 4 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Çıkarım yaparak cevap verilecek metinsel kapalı soru türü olan 5. soruda “*Babası Hatice'nin liseye gitmesini neden istemiyordu?*” sorusuna öğrencinin “*Babası köy işlerini düşünüyordu ve parası yoktu*” cevabının tamamını veremediği sadece “*Parası olmadığı için*” cevabını verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. 8. soru olan “*Babası Hatice'yi liseye göndermeyi neden kabul etti?*” sorusuna öğrenci “*Öğretmen Hatice'nin başarılı bir öğrenci olduğunu ve başarılı öğrencileri devletin okuttuğunu söyledi*” cevabının tamamını verememiş sadece “*Devlet yardım edince*” cevabını verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılarak cevaplandırılabilen sorularda öğrencinin tüm soruları doğru yanıtladığı belirlenmiştir. Öğrencinin soruları cevaplandırma puanlarına bakıldığında bilgi ve deneyimlere ilişkin soruları cevaplayabildiği, metinsel kapalı soruları cevaplandırmada diğer soru türlerine göre biraz daha zorlandığı belirlenmiştir.

Sevgi metninin içerisindeki metinsel açık soruların 2. sorusu olan “*Köpek sokaktan gelen sesleri duyunca ne yaptı?*” sorusuna 8, 9 ve 12 nolu öğrencilerin “*Başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı*” cevabını veremedikleri belirlenmiştir. 3. soru olan “*Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne yaptı?*” sorusuna tüm

öğrenciler “İçki korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi” cevabının tamamını veremedikleri için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin metin içerisinde doğrudan verilmeyen ve çıkarım yaparak cevaplayabilecekleri tüm sorulardan puan aldıkları fakat 5. soru olan “Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı?” sorusuna 9 ve 12 nolu öğrencinin “Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı” cevabını veremedikleri belirlenmiştir.

12 nolu öğrenci dışında geçmiş bilgi ve deneyim sorularının tamamından tüm öğrencilerin tam puan aldığı belirlenmiştir. 12 nolu öğrenci 10. soru olan “Köpek başka nasıl kurtulabilirdi?” sorusuna “Kurtulamazdı” cevabını verdiği için puan alamamıştır. Öğrencilerin sorulara cevap verme puanlarına bakıldığında tüm öğrencilerin soruları cevaplandırabildikleri, 8, 9 ve 12 nolu öğrencilerin metinsel açık soruları cevaplandırmakta diğer soru türlerine göre daha fazla zorlandıkları, 13 nolu öğrencinin ise tüm soru türlerini cevaplandırabildiği belirlenmiştir.

3.6. Soru-cevap toplam puanları

Bu bölümde soru-cevap puanlarını değerlendirmek için metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi ve deneyimlere ilişkin sorulardan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve en yüksek ve en düşük puanları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Sorulara Cevap Vermeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Soru-Cevap Öğeleri	Ort.	S	En Düşük	En Yüksek
Soru cevap	66.54	12.75	27	90
Metinsel açık	24.07	5.43	15	35
Metinsel kapalı	24.77	7.28	10	35
Bilgi ve deneyim	17.69	4.65	5	20

Tablo 3.8’de metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi ve deneyimlere ilişkin soruların toplam 100 puan üzerinden değerlendirildiği soru-cevapta işitme engelli

kaynaştırma öğrencilerinin Ort. 66.54 puan aldıkları ve standart sapmanın 12.75 olduğu görülmektedir. Toplamda 40 puan üzerinden değerlendirilen metinsel açık sorularda öğrencilerin Ort. 24.07 puan aldıkları ve standart sapmanın 5.43 olduğu görülmektedir. 40 puan üzerinden değerlendirilen metinsel kapalı sorularda öğrencilerin Ort. 24.77 puan aldıkları ve standart sapmanın 7.28 olduğu görülmektedir. 20 puan üzerinden değerlendirilen bilgi ve deneyimlere ilişkin sorularda öğrencilerin Ort. 17.69 puan aldıkları ve standart sapmanın 4.65 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından aldıkları puanlar arasındaki farkların az olduğu ve öğrenci puanlarının sınıf ortalamasından farklarının az olduğu, metinsel kapalı sorulardan aldıkları puanlar arasındaki farkların daha fazla olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 3-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve metne ilişkin soruları cevaplandırmalarının FOOE kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, bu araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Beceri Düzeyi Nedir?

Araştırmaya katılan işitme engelli 13 kaynaştırma öğrencisinin okuduğunu anlatma başarı ortalamalarının 62.23 olduğu, standart sapmanın 10.85 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE’de yer alan öykülerden öğretimsel düzeyleri belirlendikten sonra öyküleri geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlayabildikleri ve okuduğunu anlatmada karakterlerin çoğu hakkında bilgi verebildikleri, ana olayları hatırlayarak anlatabildikleri ve ana fikirden bahsedebildikleri düşünülmektedir. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre 2 öğrenci okuduğunu anlatmada 75-100 puan aralığında olarak *iyi okuyor*, 10 öğrenci 51-74 puan aralığında olarak *okuyor* ve 1 öğrenci 25-40 puan aralığında olarak *çok az okuyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, 0-24 aralığında ve 51-50 puan aralığında puan alan öğrenci bulunmadığından dolayı *okuyamıyor* ve *kısmen okuyor* şeklinde değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin iyi okuyor ya da okuyor kategorilerinde öğretimsel düzeydeki öykü metinlerini anlayarak karakterleri ve önemli olayları anlatabildikleri, bazı sorulara cevap verebildikleri ancak Türkçe kitaplarındaki öykü metinlerini okuduklarında okuduğunu anlatma ve soruları cevaplamada zorluk çektikleri görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları Girgin’in (1999, s. 1-164) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretimsel düzeyde bir metin okuduklarında daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Girgin’in (1999, s. 1-164) yaptığı araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre 7’sinin 0-24 puan aralığında *okumuyor*, 2’sinin 25-40 puan aralığında *çok az okuyor* ve

1'inin 41-50 puan aralığında *kısmen okuyor* şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında mevcut araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma başarılarının arttığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kayıp derecelerinin farklı olması, işitmeye yardımcı teknolojilerin son yıllarda hızla gelişmesi, tanı yaşı, cihaz kullanım süresi, okul öncesi eğitimi, aile eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması gibi çeşitli odyolojik ve eğitimsel süreçlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak bu araştırmada öğrencilerin destek eğitim alıp almama durumlarının öğrenilmemesi araştırmanın sınırlılıkları içindedir. Diğer bir araştırmada ise Girgin (2006, s. 68-84) koklear implantlı öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin öykülerde okuduğunu anlatma puanları karşılaştırılmış ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlatma becerisinden 50 puanın üzerinde aldıkları belirtilmiştir. Ayata-Baran (2007, s. 1-173) 22 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin öykü metinlerine ilişkin şema düzeyleri ile öykü metinlerine ilişki geliştirilen şema düzeyi üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerini incelediği araştırmasında, öğrencilere 3 farklı okuma düzeyinde metinler okutarak anlatmalarını istemiştir. Orta düzey olarak belirtilen öğretimsel düzey metinlerde okuduğunu anlatma beceri puanları incelendiğinde 12 öğrencinin 50 puanın altında puan aldığı 10 öğrencinin ise 50 puandan fazla puan aldığı belirtilmektedir. Karasu (2011, s. 1-238) normal işiten ve İÇEM'de eğitim öğretime devam eden koklear implant kullanıcısı işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirdiği araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin okudukları öğretimsel düzeydeki metinleri anladıkları, metnin karakterlerine, ana olaylarına ve detaylarına ilişkin çoğu şeyi anlatabildiklerini belirtmektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlatma ortalama puanları 53.08 olan çalışmanın okuduğunu anlatma puanları ve kullanılan stratejiler sözü edilen araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Bu araştırmada, 75-100 aralığında puan alan 1 ve 9 nolu öğrencilerin öykü yapısından aldıkları ipuçlarını kullanarak ana olayların ve detayların büyük çoğunu anlatabildikleri, neden sonuç ilişkisi kurabildikleri ve çıkarımlarda bulunabildikleri, olayları yorumlayabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin odyolojik ve eğitim geçmişlerine bakıldığında (Tablo 2.1) iki öğrencinin de yaklaşık 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı, 9 nolu öğrencinin 7 yaşında işitme kaybının olduğu ve işitme kaybının orta düzey olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin okul öncesi ve ilkokul

dönemlerinde öğretilen okuma stratejilerini öğrenmede avantajlı oldukları görülmektedir. Sonradan işitme kaybı olan öğrencilerin okumanın temelini oluşturan sözlü dili edindikten sonra işitme kayıplı olmuş olmalarının okuma strateji ve becerilerinin gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir (Girgin, 1999, s. 1-178).

51-74 aralığında puan alan 10 öğrencinin karakterlerin çoğu hakkında bilgi verebildikleri, ana olayların çoğunu anlatabildikleri, detayların anlatımında zorlandıkları söylenebilir.

25-40 aralığında puan alan 10 nolu öğrenci metindeki olayları kendi cümleleriyle anlatmaya çalışmış, en çok karakterler hakkında bilgi vermiş, ancak ana olaylar ve detaylar hakkında daha az anlatımda bulunabilmiştir. Öğrencinin odyolojik ve eğitim geçmişi hakkında (Tablo 2.1), doğuştan işitme kayıplı olduğu, ilk cihazlandırma yaşının 2 yaş olduğu, 77 dB işitme kaybı olduğu görülmektedir. Öğrencinin sözlü dil ediniminde kritik yaş olarak kabul edilen doğumdan sonraki ilk 2 yıl boyunca herhangi bir işitsel uyaran almamış olmasının okuma becerilerinde önemli olan stratejilerin gelişimini olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Paul, 1997, s. 73-87). Veriler incelendiğinde öğrencinin sesli okuma sürecinde okuma akıcılığının yavaş olmasından (Limbrick, McNaughton, ve Clay (1992, s. 309-314), sözcükleri farklı okuyarak okuma hatası yapmasından (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011, s. 79) ve bunu fark etmemesinden dolayı okuduğu metni anlayamadığı ya da yanlış anladığı (Çaycı ve Demir, 2006, s. 445) düşünülmektedir. Bu durumun okuduğunu anlatma becerisini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. 10 nolu öğrencinin aile eğitimi ve okul öncesi eğitim almış olmasına rağmen okuduğunu anlatma düzeyinin düşük olmasının, kaynaştırma eğitimi aldığı sınıfın kalabalık olması, Türkçe derslerinde okunan metin düzeylerinin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun olmaması, metinlerde çok fazla bilmediği sözcük olması, kullanmakta ve anlamakta zorluk çektiği gramer yapılarının kullanılması nedeniyle okuma stratejilerini yeterince geliştiremediği söylenebilir (Girgin, 2004, s. 33-44).

4.1.1. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin ile ilgili karakterlerden bahsetme düzeyi nedir?

Araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin ile ilgili karakterlerden bahsetme düzeyinin ortalama 20.92 olduğu, standart sapmanın 2.57 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 25 puan üzerinden değerlendirilen karakterlerin anlatımında en düşük 19 puan, en yüksek 25 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu puanlar işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE’de bulunan öğretimsel düzeydeki öykülerle ilgili karakterlerden önemli ölçüde bahsettiklerini göstermektedir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin karakterlerin anlatımından 22 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin Sel metnini okuduğu, metnin “Serkan (5P), çocuklar (1P), dere (1P), Ahmet (4P), yağmur (2P), Mehmet Amca (5P), İnsanlar (1P), sel (4P), ip (2P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “Serkan, Ahmet, yağmur, Mehmet Amca, sel, ip” karakterlerinden bahsettiği, “Çocuklar, dere, insanlar” karakterlerinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, ancak bazı karakterlerin anlatımında zorlandığı söylenebilir.

Okuyor kategorisinde bulunan 10 öğrenci içerisinde 2 ve 4 nolu öğrencilerin karakterlerin anlatımından 19’ar puan aldıkları belirlenmiştir. 2 nolu öğrencinin Sel metnini okuduğu, metnin “Serkan (5P), çocuklar (1P), dere (1P), Ahmet (4P), yağmur (2P), Mehmet Amca (5P), İnsanlar (1P), sel (4P), ip (2P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “Çocuklar, dere, Ahmet, yağmur, Mehmet Amca, sel, ip” karakterlerinden bahsettiği, “Serkan, insanlar” karakterlerinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. Öğrencinin eğitim ve odyolojik bilgileri incelendiğinde sonradan işitme engelli olduğu, hafif derecede işitme engelli olduğu ve okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin karakterlere ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu ancak bazı ana karakterler ve yardımcı karakterlerin anlatımında zorlandığı düşünülmektedir. 4 nolu öğrencinin Ömer ve Güvercin metnini okuduğu, metnin “Ömer (6P), bahçe (2P), top (1P), ağaç (2P), yavru güvercin (4P), kedi (4P), merdiven (2P), anne güvercin (4P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “Ömer, bahçe, top, yavru güvercin, kedi, merdiven” karakterlerinden bahsettiği, “Ağaç, anne güvercin” karakterlerinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmedikleri belirlenmiştir.

Öğrencinin eğitim ve odyolojik bilgileri incelendiğinde sonradan işitme engelli olduğu ve 3 ay okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde genel olarak metnin ana karakterlerinden bahsettiği ve metnin içindeki önemli karakterlerin isimlerini belirleyebildiği ancak bazı ana karakterler ve yardımcı karakterlerin anlatımında zorlandığı düşünülmektedir.

3, 5, 8, 12 ve 13 nolu öğrencilerin karakterlerin anlatımından sırasıyla 21, 22, 22, 23 ve 21 puan aldıkları belirlenmiştir. 3 nolu öğrencinin İpek ormanda metnini okuduğu, metnin “İpek (6P), orman (2P), kamp (2P), kuşlar (1P), yavru tilki (5P), orman bekçisi (5P), anne (2P), babası (2P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “İpek, kamp, kuşlar, orman bekçisi, anne, babası” karakterlerinden bahsettiği, “Orman” karakterinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. “Yavru tilki” karakterinden “tilki” şeklinde bahsetmesi sonucunda ilgili puanın yarısı verilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin karakterleri belirlemeye ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu söylenebilir. 5 nolu öğrencinin Ömer ve Güvercin metnini okuduğu, metnin “Ömer (6P), bahçe (2P), top (1P), ağaç (2P), yavru güvercin (4P), kedi (4P), merdiven (2P), anne güvercin (4P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “Ömer, ağaç, yavru güvercin, kedi, merdiven, anne güvercin” karakterlerinden bahsettiği, “Bahçe, top” karakterlerinden bahsetmediği belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde genel olarak metnin ana karakterlerinden bahsettiği ve metnin içindeki önemli karakterlerin isimlerini belirleyebildiği düşünülmektedir. 8, 12 ve 13 nolu öğrencilerin Sevgi metnini okudukları, metnin “Köpek (5P), çöp bidonları (1P), sokak (2P), çocuklar (3P), taş (2P), adam (5P), adamın oğlu (4P), bahçe (2P), anne (1P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. 8 nolu öğrencinin “Köpek, çocuklar, taş, adam, adamın oğlu, bahçe, anne” karakterlerinden bahsettiği, “Çöp bidonları, sokak” karakterlerinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. 12 nolu öğrencinin “Köpek, çöp bidonları, çocuklar, taş, adam, adamın oğlu, bahçe, anne” karakterlerinden bahsettiği, “Sokak” karakterinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. 13 nolu öğrencinin “Köpek, çöp bidonları, çocuklar, taş, adam, adamın oğlu, anne” karakterlerinden bahsettiği, “Sokak, bahçe” karakterlerinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin genel olarak metnin ana karakterlerinden bahsettikleri ve metnin içindeki

önemli karakterlerin isimlerini belirleyebildikleri ancak bazı yardımcı karakterlerin anlatımında zorlandıkları düşünülmektedir.

6, 7 ve 11 nolu öğrencilerin karakterlerin anlatımından 25 tam puan aldıkları belirlenmiştir. 6 ve 7 nolu öğrencilerin İpek Ormanda metnini, 11 nolu öğrencinin Hatice'nin Okuma İsteği metnini okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde metindeki karakterleri belirleyerek tamamını hatırlayabildikleri, okuduğunu anlatmada karakterlerden doğru ve yerinde bahsettikleri söylenebilir.

İyi okuyor kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin karakterlerin anlatımından sırasıyla 25 ve 23 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin İpek Ormanda metnini okuduğu görülmektedir. Öğrencinin metindeki karakterleri belirlemeye yönelik bilgisinin gelişmiş olduğu, metindeki karakterleri belirleyerek tamamını hatırlayabildiği, okuduğunu anlatmada karakterlerden doğru ve yerinde bahsettiği söylenebilir. 9 nolu öğrencinin Sevgi metnini okuduğu, metnin “Köpek (5P), çöp bidonları (1P), sokak (2P), çocuklar (3P), taş (2P), adam (5P), adamın oğlu (4P), bahçe (2P), anne (1P)” karakterlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin “Köpek, çöp bidonları, çocuklar, taş, adam, adamın oğlu, bahçe, anne” karakterlerinden bahsettiği, “Sokak” karakterinden ana olaylar ve detayların anlatımında hiç söz etmediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencinin genel olarak metnin ana karakterlerinden bahsettiği ve metnin içindeki önemli karakterlerin isimlerini belirleyebildiği düşünülmektedir. Öğrencinin eğitim ve odyolojik bilgileri incelendiğinde sözel dil ediniminden sonra işitme engelli olduğu, işitme kaybı derecesinin orta derece olduğu, 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının okuma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu söylenebilir.

4.1.2. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metin içerisinde bulunan ana olayları anlatma düzeyleri nedir?

Öğrencilerin ana olayları anlatma düzeylerine bakıldığında ortalama 28.77 puan aldıkları, standart sapmanın 7.73 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 50 puan üzerinden değerlendirilen ana olayların anlatımında en düşük 8 puan, en yüksek 40 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin metne ilişkin ana olayları

hatırladıkları, kendi ifadeleriyle anlattıkları, ana olayları karakterlerle bağlantılı şekilde ifade ettikleri ve ana olayları birbirleriyle ilişkilendirerek anlatmalarının gelişmekte olduğu düşünülmektedir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan Sel metnini okuyan 10 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından 8 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımı incelendiğinde sadece “*Yağmur yağmaya başlaması*” olayını anlattığı; “*Serkan ve Ahmet’in dere kenarında oynamaları*” olayını “*Serkan, Ahmet deniz kenarındaki oynamaya başladı*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci oynadıkları yer kavramını belirten “*dere*” sözcüğü yerine “*deniz*” sözcüğünü kullandığı için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrenci bu iki olay haricinde ana olaylara ilişkin hiçbir anlatımda bulunmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak Öğrencinin okuma stratejilerinden tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerini kullanmada etkisiz kaldığı, öyküdeki önemli olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlayamadığı bu nedenle olayların sırasını hatırlayamadığı ve ana olayları anlatmakta zorluk çekebileceği söylenebilir (Girgin, 2004; s. 35).

Okuyor kategorisinde bulunan 10 öğrenciden Ömer ve Güvercin metnini okuyan 4, 5 nolu öğrencilerin ve Sevgi metnini okuyan 8 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından sırasıyla 23, 25 ve 26 puan aldıkları belirlenmiştir. 4 nolu öğrencinin “*Ömer’in bahçede top oynaması, kedinin güvercini yakalamaya çalışması, Ömer’in kediyi kovalaması*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı; “*Bahçede birçok ağaç olması, oynarken bir ses duyması, yavru güvercinin ağaçtan yere düşmesi, anne güvercinin Ömer’e teşekkür etmesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. 4 nolu öğrenci “*Ömer’in tatilde her gün bahçede oynaması, Ömer’in evden merdiven getirmesi, Ömer’in güvercini ağaçtaki yuvasına koyması*” olaylarını sırasıyla “*Ömer de bahçede oyun oynuyordu..., güvercini nasıl çıkacağını düşündü, merdiveni aldı..., merdivenle yukarıya çıktı yavru güvercini alıp düşündü sonra aldı aşağı indi*” şeklinde anlatmıştır. Öğrenci Ömer’in bahçede oynadığını anlatırken zaman vurgusu yapmayarak tatilde her gün oynadığını anlatmadığı, Ömer’in merdiveni aldığından bahsettiği ancak merdiveni evden getirmesinden bahsetmediği, Ömer’in yavru güvercini yuvasına koyması olayında “*yuvasına koymak*” eylemden bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. 5 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “*Oynarken bir ses duyması, Ömer’in kediyi kovalaması, Ömer’in güvercini ağaçtaki*

yuvasına koyması” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı; “Bahçede birçok ağaç olması, Ömer’in bahçede top oynaması, yavru güvercinin ağaçtan yere düşmesi” olaylarını anlatamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “Ömer’in tatilde her gün bahçede oynaması, kedinin güvercini yakalamaya çalışması, Ömer’in evden merdiven getirmesi, anne güvercinin Ömer’e teşekkür etmesi” olaylarının tamamını anlatamadığı, olayları sırasıyla “Tatil olmuş okul, Ömer dışarı çıkmış..., Ağacın arkasında bir yavru güvercin varmış, kedi onu yicekmiş..., Merdivenle çıkmış, merdiven bulmuş orda..., İnerken bir ses daha duymuş, üstünde büyük kuş varmış, anne kuş güvercin varmış, sonra aşağıya inmiş, yavrusunu bulmuş, sonra çok mutlu olmuş” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci okulların tatil olmasından bahsetmesine rağmen Ömer’in bahçede her gün oynamasından bahsetmediği, yavru güvercin ve kedi karakterlerinden bahsetmesine rağmen kedinin güvercini yakalamaya çalışmasından bahsetmediği, Ömer’in kuşu yuvasına koymak için merdiven kullandığını anlatmasına rağmen merdiveni evden getirmiş olmasını hatırlayamadığı ve bulmuş diyerek anlattığı, anne güvercinin yukarıda uçtuğunu anlatmasına rağmen Ömer’e teşekkür etmesini hatırlayamadığı ve mutlu olmuş şeklinde anlattığı ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. 8 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “Köpeğin çöp bidonlarını karıştırması, çocukların köpeğe taş atmaları, köpeğin canının acıması, adamın çocuklara kızması ve köpeği kurtarması, adamın köpeği evine götürmesi, çocuğun her gün köpeği beslemesi” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “Köpeğin çocuklardan korkması ve saklanmak istemesi, çocukların köpeği bulmaları, köpeğin kaçmak istemesi, köpeğin evdeki çocuğu görünce korkması ve kaçmak istemesi, köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 4, 5 ve 8 nolu öğrencilerin ana olayların anlatımına ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde, üç öğrencinin de ana olayları belirlerken bazı olayları anlayabildikleri, bazı olayları anlamakta zorluk çektikleri ya da bazı sözcükleri anlayamadıkları için olayın bir kısmını anlayıp bir kısmını kendi bilgi ve deneyimleri ile birleştirip anlattıkları düşünülmektedir (Paul, 2001, s. 1-692). Ana olayların çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları fakat öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bazılarını anlatamadıkları için olaylar arasında ilişki kurmada zorluk çektikleri söylenebilir.

Sel metnini okuyan 2 nolu öğrencinin, İpek Ormanda metnini okuyan 3, 6 ve 7 nolu öğrencilerin, Hatice’nin Okuma İsteği metnini okuyan 11 nolu öğrencinin ve Sevgi

metnini okuyan 12 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından sırasıyla 28, 31, 30, 30, 28 ve 30 puan aldıkları belirlenmiştir. 2 nolu öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “Yağmur yağmaya başlaması, çocukların kaçmaları, Serkan’ın ağaç dallarına tutunan Ahmet’i görmesi” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı; “Serkan ve Ahmet’in dere kenarında oynamaları, köyün sular altında kalması” olaylarını anlatamadığı belirlenmiştir. Öğrenci “Mehmet Amca’nın Serkan’ı eve çekmesi, Serkan’ın evin çatısına çıkması, Serkan’ın Mehmet Amca’dan yardım istemesi, Mehmet Amca’nın yüzerek Ahmet’in yanına gitmesi ve ipi Ahmet’e bağlaması, Mehmet Amca ve Ahmet’in yüzerek eve gelmeleri” olaylarını tam anlatamadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde karakterlerin isimlerini hatırlamada zorluk çekmediği ancak olayların içine karakterleri yerleştirmede zorlandığı, ana olayları anlatımında bilgilerinin gelişmekte olduğu, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bazılarını anlatamadığı için bilgi eksikliği olduğu söylenebilir.

3 nolu öğrencinin “İpek’in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi, İpek’in kuş seslerini dinlemesi, İpek’in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi, Orman bekçisinin İpek’in yanına gelmesi, bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi, İpek’in tilkinin fotoğrafını çekmesi” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “Anne ve babası uyurken İpek’in çadırdan çıkması, fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması, İpek’in çadıra geri dönmesi” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “İpek’in yavru tilkiyi görmesi” olayını “Tam ağacı çekiyomuştun yanına bitane tilki gelmiş” şeklinde anlattığı görülmüştür. Öğrenci tilkiyi niteleyen yavru sözcüğünü kullanmadığı ve eylemi belirten “görmüş” sözcüğünü kullanmadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. 6 nolu öğrencinin anlatımlarına bakıldığında “İpek’in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi, İpek’in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi, fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması, İpek’in yavru tilkiyi görmesi, Bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “Orman bekçisinin İpek’in yanına gelmesi, İpek’in tilkinin fotoğrafını çekmesi, İpek’in çadıra geri dönmesi” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “Anne ve babası uyurken İpek’in çadırdan çıkması, İpek’in kuş seslerini dinlemesi” olaylarının tamamını anlatmadığı, olayları sırasıyla “Sabah olunca İpek’in çadırda olması çok mutluydu ve sabah erkenden uyanmıştı, dışarı çıktı..., Ordan bitane ses çıkınca kuş var çok büyük bir ağacın

arasında” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci İpek’in çadırdan çıkmasını anlatmasına rağmen zaman ifade eden anne ve babası uyurken çadırdan çıkmasını anlatmadığı, kuşun sesini duyduğundan bahsetmesine rağmen asıl eylem olan dinleme eyleminden bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı ile değerlendirilmiştir. 7 nolu öğrencinin “*İpek’in kuş seslerini dinlemesi, İpek’in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi, İpek’in yavru tilkiyi görmesi, orman bekçisinin İpek’in yanına gelmesi, bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi, İpek’in tilkinin fotoğrafını çekmesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*İpek’in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi, anne ve babası uyurken İpek’in çadırdan çıkması, fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması, İpek’in çadıra geri dönmesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin ana olayların çoğunu anlayarak anlattıkları ancak bazı olaylar arasında ilişki kurmakta, neden sonuç ilişkilerini kurmakta zorluk çektikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin bu ilişkileri kurabilmeleri için öğretimsel düzeyde birbirinden farklı konularda metinleri okumaları ve bunları birebir ortamlarda öğretmenleriyle paylaşmalarının önemi üstünde durulmaktadır. Bu durumun neden-sonuç ilişkilerini kolaylaştırabileceği vurgulanmaktadır (Richek vd., 2002; s. 9-12; Caldwell ve Leslie, 2005, s. 127).

11 nolu öğrencinin “*Hatice’nin sekizinci sınıfa gitmesi ve başarılı bir öğrenci olması, öğretmenlerinin Hatice’nin sınava girmesi için babayı ikna etmeleri, Hatice’nin sınava girmesi ve öğretmen lisesini kazanması Türkçe öğretmenin babayla konuşması, Hatice’nin burs alabileceğini söylemesi, babasının Hatice’ye öğretmen lisesine gidebileceğini söylemesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Hatice’nin öğretmen olmak istemesi, babasının Hatice’yi liseye göndermek istememesi, babasının Hatice’nin köy işlerine yardım etmesini istemesi, Hatice’yi okutacak parasının olmadığını söylemesi, Hatice’nin çok sevinmesi, bu haberi annesine ve öğretmenine söylemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Hatice’nin köyde kalabalık bir ailede yaşaması*” olayını “*Hatice varmış, kardeşleri varmış*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci Hatice’nin köyde yaşıyor olmasını anlatmadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin anlatımı incelendiğinde ana olayların anlatımına ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu, öyküdeki olayların çoğunu karakterlerle ilişkilendirerek anlattığı ancak olumsuzluk eki içeren olayları anlatamadığı, öğrencinin liseye göndermek ve köy işlerine yardım etmek gibi

kavramlarla ilişkili yaşantısı olmamasından dolayı metindeki olayları anlatmakta, birleştirmekte zorluk çektiği söylenebilir.

12 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “Çocukların köpeği bulmaları, çocukların köpeğe taş atmaları, köpeğin canının acıması, köpeğin evdeki çocuğu görünce korkması ve kaçmak istemesi, çocuğun her gün köpeği beslemesi” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “Köpeğin çöp bidonlarını karıştırması, köpeğin çocuklardan korkması ve saklanmak istemesi, köpeğin kaçmak istemesi” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “Adamın çocuklara kızması ve köpeği kurtarması, adamın köpeği evine götürmesi, köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi” olaylarını sırasıyla “Bi tane adam gelmiş demiş ki ‘niye böyle yapıyorsunuz? Bu zavallı köpekten ne istiyorsunuz?’ demiş..., sonra adam bunu bi bahçenin kapısına koymuş, bahçeye götürmüş..., ona ekmek su veren çocuğun peşinden köpek ayrılmıyomuş. Sonra akşam babası gelesiye kadar onla mı oynuyomuş” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci adamın köpeği kurtarmasından bahsetmediği, köpeği eve götürmesinde mekan belirten “ev” sözcüğü yerine “bahçe” sözcüğünü kullandığı, köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi olayını açıkça ifade etmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde kendi deneyimlerini ve daha önce okuduğu hikaye ya da metinlerden anladıklarını anlatabildiği, okuduğunu anlatma stratejilerini kullanmakta zorluk çektiği için bazı olayları eksik anlattığı söylenebilir. İlköğretim sınıflarında öğrenci sayısının fazla olması okuduğunu anlatma stratejisinin büyük sınıflarda uygulanmasını gerektirmektedir. Bu durum da işitme engelli öğrencinin stratejiyi anlamasını ve uygulamasını zorlaştırabilmektedir. Birebir eğitim yapılarak okuduğunu anlatma stratejisinin uygulanması öğrencinin anlamasını kolaylaştırabilir (Girgin, 2005, s. 143). Bireysel eğitim yapılmaması ve öğrencilerin farklı olayları içeren az sayıda kitap okumalarından dolayı ana olayların anlatımında zorluk çektikleri düşünülmektedir.

Sevgi metnini okuyan 13 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından 40 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde “Köpeğin kaçmak istemesi, çocuğun her gün köpeği beslemesi” olayları haricinde tüm olayları anlattığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımının gelişmiş olduğu, ancak yardımcı karakterlerle ilişkili olayları anlatmakta zorluk çektiği düşünülmektedir.

İyi okuyor kategorisinde bulunan 2 öğrenciden İpek Ormanda metnini okuyan 1 nolu öğrenci ve Sevgi metnini okuyan 9 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından sırasıyla 37 ve 38 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin ana olayları anlatımı incelendiğinde “*İpek’in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi, anne ve babası uyurken İpek’in çadırdan çıkması, İpek’in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi, İpek’in yavru tilkiyi görmesi, Orman bekçisinin İpek’in yanına gelmesi, İpek’in tilkinin fotoğrafını çekmesi, İpek’in çadıra geri dönmesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı; “*İpek’in kuş seslerini dinlemesi, bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması*” olayını “*Tek başına gitmiş ormana, sonra da bi ses duymuş*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci zaman belirten “fotoğraf çekerken” olayından ve ikinci eylem olan “korkması” eyleminden bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı ile değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin ana olayların çoğunu anlayarak anlattığı ancak bazı olaylar arasında ilişki kurmakta, neden sonuç ilişkilerini kurmakta zorluk çektiği düşünülmektedir.

9 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “*Çocukların köpeğe taş atmaları, köpeğin canının acıması, adamın çocuklara kızması ve köpeği kurtarması, adamın köpeği evine götürmesi, köpeğin evdeki çocuğu görünce korkması ve kaçmak istemesi, çocuğun her gün köpeği beslemesi, köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Köpeğin çöp bidonlarını karıştırması, köpeğin kaçmak istemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Köpeğin çocuklardan korkması ve saklanmak istemesi, çocukların köpeği bulmaları*” olaylarını sırasıyla “*Öncelikle bi tane köpek var, bu köpek çocuklardan çok korkuyor çünkü çocuklar ona hep taş atıyor, ona hep vuruyorlar..., köpek bi tane çöpün kenarındayken bir sürü çocuğun geldiğini görüyo, tam kaçacağı sırada ayağı kayıyo ve bidonun içine düşüyo.*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci köpeğin çocuklardan saklanmak istemesi olayını, çocukların köpeği bulmalarını anlatmadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin ana olayların anlatımına ilişkin bilgileri değerlendirildiğinde ana olayları genellikle anlatabildiği ancak bazı olayları anlatmakta zorlandığı, “*saklanmak*” ve “*bulmak*” sözcüklerinin, anlamları ve sözcüklerin kullanımları hakkında deneyimlerinin az olduğu bu nedenle metindeki olaylar arasında ilişki kurmakta zorluk çektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin odyolojik ve eğitim bilgilerine bakıldığında iki öğrencinin de yaklaşık 1 yıl okul öncesi eğitim aldıkları, 9

nolu öğrencinin sözel dili edindikten sonra işitme engelli olmasının öğrencilerin okuduğunu anlatma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.1.3. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinle ilgili detayları anlatma düzeyleri nedir?

Öğrencilerin metin ile ilgili detayları anlatma puanlarının ortalama 11 olduğu, standart sapmanın 4.67 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 25 puan üzerinden değerlendirilen detayların anlatımında en düşük 1 puan, en yüksek 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular bazı işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE’de bulunan öğretimsel düzeydeki öykülerle ilgili detayların anlatımında zorlandıklarını göstermektedir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan Sel metnini okuyan 10 nolu öğrencinin detayların anlatımından 10 puan aldığı görülmektedir. Öğrencinin anlatımı incelendiğinde “İlkbaharın gelmesi, havanın ısınması, Serkan’ın Ahmet’i merak etmesi, Serkan’ın çok sevinmesi, Ahmet’e sarılması” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “Kırların yeşermesi, ağaçların çiçek açması, Serkan’ın dereye oynamayı sevmesi, gökyüzünün bulutlarla kaplanması, Serkan’ın nereye gideceğini bilememesi, Serkan’ın üşümesi ve korkması” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrenci “Çocukların dereye oynamaları, Mehmet Amca’nın ipi çatıya ve kendi beline bağlaması” olaylarını sırasıyla “Serkan, Ahmet deniz kenarındaki oynamaya başladı.., Mehmet Amca ipi kalın çatıyla bağladı” şeklinde anlatmıştır. Öğrenci çocukların dereye oynamalarını anlatırken çocuklar yerine Serkan ve Ahmet karakterlerini kullandığı için ve yer belirten “dere” sözcüğü yerine “deniz kenarında” sözcüklerini kullandığı için, Mehmet Amca’nın ipi çatıya bağlamasını anlatmasına rağmen kendisine bağlamasından bahsetmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin anlatımı incelendiğinde bazı detayları anlatabildiği ancak önemli detayları anlatmakta zorluk çektiği, bazı detayları anlatırken önceden deneyimlediği, hikaye ya da metinlerden okumuş olduğu olayları metindeki olaylarla birleştirerek anlattığı, anlatımlarında genellikle karakterleri kullandığı ancak bazı önemli detayları anlatırken kullanamadığı düşünülmektedir.

Okuyor kategorisinde bulunan 10 öğrenciden Sel metnini okuyan 2 nolu öğrenci ve İpek Ormanda metnini okuyan 3 ve 7 nolu öğrencilerin detayların anlatımından sırasıyla 6, 5 ve 4 puan aldıkları belirlenmiştir. 2 nolu öğrencinin detaylara ilişkin

anlatımları incelendiğinde “Gökyüzünün bulutlarla kaplanması” olayını kendi cümlesiyle anlattığı, “İlkbaharın gelmesi, havanın ısınması, kırların yeşermesi, ağaçların çiçek açması, Serkan’ın dereye oynamayı sevmesi, Serkan’ın nereye gideceğini bilememesi, Serkan’ın üşümesi ve korkması, Serkan’ın Ahmet’i merak etmesi” olaylarını anlatamadığı belirlenmiştir. Öğrenci “Çocukların dereye oynamaları, Mehmet Amca’nın ipi çatıya ve kendi beline bağlaması, Serkan’ın çok sevinmesi, Ahmet’e sarılması” olaylarını sırasıyla “Çocuklar oyun oynarken oyun oynuyolarmış, canı sıkıldıklarında dereye çıkıpta yüzmeyi çok seviyolarmış..., Mehmet Amca içeriye girmiş, kalın bir iple çatıya çıkmış, çatıya büyük bir kiremite bağlamış onu..., Ahmet’te öksürüp duruyormuş, selin suyunu çıkarmaya çalışırken arkadaşı gelipte Ahmet’e sarılmış” şeklinde anlatmıştır. Öğrenci çocukların oyun oynadıklarını anlatmasına rağmen yer belirten “dereye” sözcüğünü kullanmadığı, Mehmet Amca’nın ipi çatıya bağladığını anlatmasına rağmen “çati” sözcüğü yerine “kiremit” sözcüğünü kullanması ve kendisine bağlamasından bahsetmediği, Serkan’ın Ahmet’e sarıldığını anlatmasına rağmen karakterin adını kullanmayarak “arkadaşı” sözcüğünü kullandığı ve Serkan’ın çok sevindiğini anlatmadığı için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin detayları anlamasının ve anlatımının gelişmekte olduğu fakat bazı detayları anlatmakta zorluk çektiği, bunun nedeninin de “oyun oynamak”, “sarılmak”, “bağlamak” gibi sözcükleri metnin içerisinde anlamakta zorluk çektiği için anlatımlarının tam olmadığı düşünülmektedir. Genellikle karakterlere ilişkin bilgilerini anlatımlarında kullanmaya çalıştığı fakat olayların bazılarını anlayamadığı için eksik anlatımlarda bulunduğu düşünülmektedir.

3 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “İpek’in fotoğraf makinesini alarak gezmesi, orman bekçisi gelince İpek’in rahatlaması, bekçinin İpek’e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi, İpek’in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi” olaylarını tam anlatamadığı belirlenmiştir. Öğrenci olayları sırasıyla “Bi tane ses duymuş, kuş sesi, oraya gidince onların fotoğraf makinesini almış onların fotoğraflarını çekmek için..., Birazcık zaman geçmiş, sonra orman bekçisi gelmiş..., Evine git, daha fazla uzaklaşırsan kaybolabilirsin demiş..., Anne ve babasına gitmiş, o çektiği tilkinin fotoğrafını anne ve babasına göstermiş” şeklinde anlatmıştır. Öğrenci İpek’in fotoğraf makinesini aldığını anlatmasına rağmen gezme eyleminden bahsetmediği, orman bekçisinin geldiğini anlatmasına rağmen İpek’i rahatlatmasından bahsetmediği, bekçinin İpek’e kaybolabileceğini söylemesini anlatmasına rağmen çadırına dönmesi

eylemine evine git şeklinde anlatmasından ve İpek'in fotoğrafları anne ve babasına göstermek istemesi eylemini göstermiş şeklinde anlattığı için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu olaylar dışında detaylara ilişkin anlatımlarda bulunmadığı belirlenmiştir. 7 nolu öğrencinin detaylara ilişkin anlatımı incelendiğinde “*Bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması*” olayını kendi cümleleriyle anlattığı, “*İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi*” olayını “*çektikten sonra annesine babasına gösterdi*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci fotoğraf sözcüğünü kullanmadığı, eylem sözcüğünün zaman yapısını uygun kullanmadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu iki olay dışında detaylara ilişkin olayları anlatamadığı belirlenmiştir. Detayların anlatımına ilişkin öğrencilerin bilgi düzeyleri incelendiğinde 3 ve 7 nolu öğrencilerin detaylara ilişkin önemli bazı bilgileri anlayamadıkları söylenebilir. 2, 3 ve 7 nolu öğrencilerin odyolojik ve eğitim bilgilerine bakıldığında öğrencilerin tamamının 48 aydan sonra işitme cihazı kullanmaya başladıkları ve okul öncesi eğitim almadıkları görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin sözel dili edinmede kritik dönemi herhangi bir uyaran almadan geçirmiş olmalarından dolayı ve okuma becerilerinin gelişmeye başladığı okul öncesi dönemde eğitim almamış olmalarının öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini öğrenmelerini olumsuz olarak etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Ömer ve Güvercin metnini okuyan 4 ve 5 nolu öğrencilerin ve Sevgi metnini okuyan 8 ve 13 nolu öğrencilerin detaylara ilişkin anlatımlardan sırasıyla 11, 8, 9 ve 10 puan aldıkları belirlenmiştir. 4 nolu öğrencinin “*Sesin ağacın arkasından gelmesi, kedinin korkması ve kaçması, Ömer'in çok mutlu olması*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Ömer'in üçüncü sınıfa geçmesi, Ömer'in bahçeye çıkması, ağacın yüksek olması, Ömer'in evdeki merdiveni hatırlaması*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Ömer'in ağacın yanına gitmesi, Ömer'in yavru güvercini alması, sevmesi, Ömer'in ağaçtan inince bir ses duyması*” olaylarını sırasıyla “*Ağacın arkasından bi ses geldi, Ömer'de hemen gitti ağacın arkasına, orda kim var diye baktı..., Merdivenle yukarıya çıktı, yavru güvercini aldı..., Sonra aldı aşağı indi, aşağı inince çok mutlu olmuş Ömer*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci yer, yön belirten “yanına” sözcüğü yerine “arkasına” sözcüğünü kullandığı, Ömer'in yavru güvercini sevmesinden bahsetmediği, Ömer'in ağaçtan indiğini söylemesine rağmen mutlu olduğundan bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek

değerlendirilmiştir. 5 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “*Ömer’in bahçeye çıkması, Ömer’in ağaçtan inince bir ses duyması*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Ömer’in üçüncü sınıfa geçmesi, Ömer’in ağacın yanına gitmesi, kedinin korkması ve kaçması, ağacın yüksek olması, Ömer’in evdeki merdiveni hatırlaması, Ömer’in çok mutlu olması*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Sesin ağacın arkasından gelmesi, Ömer’in yavru güvercini alması, sevmesi*” olaylarını sırasıyla “*Oyun oynarken bi ses duymuş, ağacın arkasında bi yavru güvercin varmış..., Kediyi kovmuş, yavru güvercini eline almış*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci sesin geldiği yönü belirtmediği, Ömer’in yavru güvercini sevmesinden bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin detayların anlatımına ilişkin bilgileri incelendiğinde 4 ve 5 nolu öğrencilerin detaylardan bahsettikleri ancak önemli detayları hatırlamakta zorluk çektikleri söylenebilir. Detaylara ilişkin bu bilgilerin hatırlanmasının önemi öğrencilere açıklanarak öğretmenin öğretimsel amaçlarında yer alırsa öğrencilerin bu bilgileri öğrenmeleri kolaylaşabilir. Okuduğunu anlatma stratejisi öğrencilere açıklanırken ve uygulama yapılırken detayların anlaşılması için yapılan açıklamaların farklı zamanlarda ve metinlerde yapılması önemlidir (Ruddell, 2001). Ayrıca strateji açıklanırken öğrencinin okuduğu metnin zorlanma düzeyinde olmaması önemlidir (Akay, 2015, s. 6). Öğrencinin metindeki sözcükleri, kavramları biliyor olması stratejinin nasıl uygulanacağını gösterilmesini kolaylaştıracağı araştırmalarda vurgulanmaktadır.

8 nolu öğrencinin detayları anlatımı incelendiğinde “*Adamın köpeği sevmesi, adamın köpeği oğluna göstermesi, çocuk ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Köpeğin çöp bidonuna düşmesi, çocukların bidonu devirmeleri, köpeğin çocuklardan kaçamaması, çocukların uzaklaşmaları, köpeğin bahçeden kaçamaması, çocuğun köpeğe vurmaması*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri*” olayını “*Bi kaç tane çocuklar varmış, çocuklarda köpeğe taş atıyo böyle filan yani heyecalanıyorlarmış*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci çocukların köpeğe taş atmalarını anlatmasına rağmen taş attıkları için eğlendiklerini anlatmadığı ve onun yerine heyecalanıyorlarmış sözcüğünü kullandığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. 13 nolu öğrencinin detayları anlatımı incelendiğinde “*Çocukların uzaklaşmaları, adamın köpeği sevmesi, adamın köpeği oğluna göstermesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı “*Köpeğin çöp bidonuna*

düşmesi, çocukların bidonu devirmeleri, köpeğin çocuklardan kaçamaması, köpeğin bahçeden kaçamaması, çocuğun köpeğe vurmaması” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri, çocuğun ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri*” olaylarını sırasıyla “*Köpek düşüyo falan sonra onu taşıyolar, vuruyolar işte..., Sonra bi tane kadın geliyo, o kadının elinde kase var, çocuğun elinde de ekmek var, kadın getirmiş ekmeği, sonra onu köpeğe vermişler oradan uzaklaşmışlar*” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci çocukların köpeğe taş atmalarını anlatmasına rağmen eğlenmelerinden bahsetmediği ve çocuk ve annesinin köpeğe ekmek verdiklerini anlatmasına rağmen su vermelerinden bahsetmediği için ilgili puanların yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin detayları anlatmaları incelendiğinde 8 ve 13 nolu öğrencilerin bazı detayları anlatabildikleri ancak bazı önemli detayları hatırlayamadıkları, metinde bulunan bazı sözcükleri hatırlamakta zorluk çektikleri ve geçmiş bilgilerini kullanarak detayları başka sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları, olumsuzluk eki içeren detayları anlatmada zorluk çektikleri söylenebilir.

İpek Ormanda metnini okuyan 6 nolu öğrencinin, Hatice'nin Okuma İsteği metnini okuyan 11 nolu öğrencinin ve Sevgi metnini okuyan 12 nolu öğrencinin detayların anlatımına ilişkin sırasıyla 14, 18 ve 15 puan aldıkları belirlenmiştir. 6 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “*İpek'in çadırda kalması, ağacın yanına gelmesi, bağırarak istemesi, bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması, bekçinin İpek'e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*İpek'in fotoğraf makinesini alarak gezmesi, orman bekçisi gelince İpek'in rahatlaması, İpek'in korktuğunu söylemesi, İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Çadırda uyumak ve erken uyanmanın İpek'i mutlu etmesi*” olayını “*Sabah olunca İpek'in çadırda olması çok mutluydu ve sabah erkenden uyanmıştı, dışarı çıktı*” şeklinde anlattığı görülmektedir. Öğrenci çadırda uyanmanın İpek'i mutlu ettiğinden bahsetmediği ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin detaylara ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu, detayların çoğunu anlattığı fakat bazı detayları ve aralarındaki ilişkileri hatırlayamadığı ya da anlatacak kadar önemsemediği söylenebilir. Okuduğunu anlatma stratejisi öğrencilere açıklanırken detayların önemi ve detaylardan bahsedilmediğinde metnin anlaşılacağı öğrencilere örneklerle gösterilirse öğrenciler detayların önemini daha iyi anlayabilirler (Schirmer, 2000, s. 155). 11 nolu öğrencinin “*Hatice'nin köy işlerine yardım etmesi, sekizinci sınıfta liselelere giriş sınavının olması,*

öğretmenlerinin *Hatice'nin sınava girmesini istemeleri, babasının Hatice'nin sınavı kazanamayacağını düşünmesi, Hatice'nin üzülmesi ve öğretmenden yardım istemesi, babanın öğretmeni dinlemesi ve düşünceğini söylemesi, babası ve Hatice'nin birlikte tarlaya gitmeleri*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Hatice'nin derslerini ve okumayı sevmesi, babasının Hatice'yi okutacak parasının olmaması, Hatice'nin liseye gitmek istediğini babasına söylemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde genellikle detayları anlatabildiği ancak bazı önemli detayları anlatmakta zorluk çektiği, geçmiş bilgi ve deneyimleriyle metindeki olayları birleştirebildiği düşünülmektedir. Öğrencinin detayların anlatımında daha başarılı olabilmesi için okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği ve bu stratejilerin geliştirilebilmesi için öğrenciye detayların anlatımının önemi vurgulanarak farklı konu ve olayları içeren hikaye ya da metinler okutularak öğretmen eşliğinde birebir okuduğunu anlatma çalışmaları yapılması gerektiği söylenebilir. 12 nolu öğrencinin detayları anlatımı incelendiğinde “*Köpeğin çöp bidonuna düşmesi, çocukların bidonu devirmeleri, çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri, adamın köpeği sevmesi, adamın köpeği oğluna göstermesi, çocuk ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*Köpeğin çocuklardan kaçamaması, çocukların uzaklaşmaları, köpeğin bahçeden kaçamaması, çocuğun köpeğe vurmaması*” olaylarını anlatamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin bazı detayları anlatabildiği ancak bazı önemli detayları hatırlayamadığı, metinde bulunan bazı sözcükleri hatırlamakta zorluk çektiği ve geçmiş bilgilerini kullanarak detayları başka sözcüklerle anlatmaya çalıştığı, olumsuzluk eki içeren detayları anlatmada zorluk çektiği söylenebilir.

İyi okuyor kategorisinde bulunan 2 öğrenciden İpek Ormanda metnini okuyan 1 nolu öğrenci ve Sevgi metnini okuyan 9 nolu öğrencinin detayların anlatımından sırasıyla 13 ve 20 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin anlatımı incelendiğinde “*Bağırarak istemesi, orman bekçisi gelince İpek'in rahatlaması, bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması, İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi*” olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, “*İpek'in çadırda kalması, İpek'in fotoğraf makinesini alarak gezmesi, ağacın yanına gelmesi, İpek'in korktuğunu söylemesi*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Çadırda uyumak ve erken uyanmanın İpek'i mutlu etmesi, Bekçinin İpek'e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi*” olaylarını sırasıyla “*Erken yatmayı, erken kalkmayı çok mutlu ediyomuş...*

Sen ormanda ne yapıyorsun demiş bekçi, ben kuşu görmüştüm çekecektim, tilkiyi gördüm demiş, ormanda kaybolabilirsin demiş çok uzaklara gidersen” şeklinde anlattığı belirlenmiştir. Öğrenci çadırda uyumanın İpek’i mutlu etmesini, bekçinin İpek’e çadıra dön demesini anlatmadığı ve anlam değişmediği için ilgili puanın yarısı verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin detaylara ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu, detayların çoğunu anlattığı fakat bazı detayları ve aralarındaki ilişkileri hatırlayamadığı ya da anlatacak kadar önemsemediği söylenebilir. 9 nolu öğrencinin detayları anlatımı incelendiğinde *“Köpeğin çöp bidonuna düşmesi, çocukların bidonu devirmeleri, çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri, çocukların uzaklaşmaları, köpeğin bahçeden kaçamaması, çocuk ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri, çocuğun köpeğe vurmaması”* olaylarını kendi cümleleriyle anlattığı, *“Köpeğin çocuklardan kaçamaması, adamın köpeği oğluna göstermesi”* olaylarını anlatamadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin detayların önemli bir kısmını anlatabildiği ancak bazı önemli detayları hatırlamakta zorlandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin odyolojik ve eğitim bilgileri incelendiğinde 1 nolu öğrencinin 70 dB, 9 nolu öğrencinin 48 dB işitme kaybı olduğu, 1 nolu öğrencinin ilk olarak 5 yaşında işitme cihazı kullandığı, 9 nolu öğrencinin 7 yaşında işitme kaybının olduğu, 1 nolu öğrencinin 9 ay, 9 nolu öğrencinin ise 24 ay okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak 1 nolu öğrencinin sözlü dil edinimindeki kritik dönemde herhangi bir işitsel uyarı almamış olmasının, işitme kaybı düzeyinin daha yüksek olmasının, okul öncesi eğitim süresinin daha az olmasının öğrencinin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği, bu nedenle farklı okuma stratejilerini öğrenmekte zorluk çektiği söylenebilir.

4.2. İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Düzeyi Nedir?

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinle ilgili sorulara cevap verme düzeyleri incelendiğinde ortalama 66.54 puan aldıkları, standart sapmanın 12.75 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE’de bulunan öykülerdeki sorulara verdikleri cevaplarda sorulardan aldıkları ipuçlarını ve soru-cevap stratejisinin bir kısmını kullanarak anlamı yapılandırabildiklerini ancak soru cevap stratejisini etkili bir biçimde kullanmakta zorluk çektiklerini göstermektedir.

4.2.1. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinsel açık soruları cevaplama düzeyi nedir?

Öğrencilerin metinsel açık sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 40 puan üzerinden ortalama 24.07 puan aldıkları, standart sapmanın 5.43 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin metinsel açık soruları cevaplama sorulardan aldıkları ipuçlarını kullanarak sorulara cevap verebildikleri fakat soru-cevap stratejisini etkin bir biçimde kullanamadıkları söylenebilir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin metinsel açık sorulardan 20 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin verdiği cevaplar incelendiğinde “Mehmet amca sürekli ne diye bağıyordu?” sorusundan tam puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin “Okuldan çıkan çocuklar nerede oyun oynuyorlardı?” sorusuna “Köyün ortasındaki küçük dereye oyun oynuyorlardı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci “Deniz kenarında” cevabını vermiş ancak verdiği cevapta başka bir yerden bahsetmesinden dolayı puan alamamıştır. Öğrenci “Serkan okuldan sonra ne yapmayı severdi?, Bir gün öğleden sonra Serkan ve arkadaşı Ahmet ne yaptılar?” sorularına “Arkadaşlarıyla birlikte bu dereye oyun oynamayı severdi, Yine dere kenarına geldiler, suya taş atarak oynamaya başladılar” cevaplarını verememiştir. Öğrenci sorulara sırasıyla “Oynamayı severdi..., Oynamaya başladılar” cevaplarını vermiştir. Öğrencinin anlatımlarında arkadaşlarıyla birlikte oynamasından bahsetmemesinden dolayı ve suya taş atarak oynamalarını anlatmamasından dolayı 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin metin içerisinde bulunan bazı sözcükleri anlayamadığı ya da yanlış anladığı ve buna bağlı olarak bazı metinsel açık soruları cevaplandırmakta zorluk çektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin cevaplamakta zorluk çektiği sorularda deneyimlerinde bulunan ya da önceden okumuş olduğu hikaye ya da metinlerde bulunan sözcükleri kullanıp sorulardan aldığı ipuçlarıyla birleştirdiği söylenebilir.

Okuyor kategorisinde bulunan 3, 4, 6 ve 8 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan sırasıyla 20, 22, 20 ve 20 puan aldıkları belirlenmiştir. 3 nolu öğrencinin metinsel açık sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “Yavru tilki ne yapıyordu?” sorusundan tam puan aldığı, “Kampta nerede kalıyorlardı?” sorusuna “Çadırda kalıyorlardı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci “Ormanda” cevabını verdiği için bu sorudan puan alamamıştır. “İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye

gitmişti?” ve “*İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?*” sorularına sırasıyla “*Ormanda kampa gitmişti*” ve “*Gezmeye başladı*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sorulara sırasıyla “*Ormana*” ve “*Kuşların fotoğrafını çekmeye gitti*” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. İlk soruda ormana ne amaçla gittiklerini vurgulayan “*kamp*” sözcüğünü kullanmadığı için; diğer soruda verdiği cevap anlamlı olmasına rağmen metinde doğrudan verilen cevap olmaması nedeniyle 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu alarak bazı sorulara cevap verebildiği ancak soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanmakta zorlandığı söylenebilir. 4 nolu öğrencinin “*Bahçede ne oynuyordu?*” sorusundan tam puan aldığı belirlenmiştir. Öğrenci “*Ömer yaz tatilinde her gün ne yapardı?*” sorusuna “*Ömer yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı*” cevabını veremediği ve sadece “*Top oynardı*” cevabını verdiği için, “*Bahçe nasıldı?*” sorusuna “*Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı*” cevabını veremediği sadece “*Büyüktü*” cevabını verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. “*Bir gün öğleden sonra Ömer ne yaptı?*” sorusuna “*Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı*” cevabını veremediği “*Kediyi gördü*” cevabını verdiği belirlenmiştir. Bu cevap yanlış olmadığı fakat ilgili sorunun doğrudan cevabı olmadığı için 2 puan ile değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin dört sorudan bir soruyu doğru cevaplayabildiği göz önüne alındığında sorulardan ipucu almakta zorluk çektiği söylenebilir. 6 nolu öğrencinin metinsel açık sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “*Yavru tilki ne yapıyordu?*” sorusundan tam puan aldığı, “*Kampta nerede kalıyorlardı?*” sorusuna “*Çadırda kalıyorlardı*” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci “*Ormanlarda*” cevabını vermiş ve metin içerisinde doğrudan verilen cevabı veremeyerek puan alamamıştır. Öğrencinin “*İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti?*” ve “*İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?*” sorularına sırasıyla “*Ormanda kampa gitmişti*” ve “*Gezmeye başladı*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencini sırasıyla “*Kampa gitmişlerdi*” ve “*Büyük ağacın yanındaki kuşu çekecekti*” cevabını verdiği belirlenmiştir. İlk soruda yer belirten “*orman*” sözcüğünü kullanmadığı için, diğer soruda verdiği cevap anlamlı olmasına rağmen metinde doğrudan verilen cevap olmaması nedeniyle 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu alarak bazı sorulara cevap verebildiği ancak soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanmakta zorlandığı söylenebilir. 8 nolu öğrencinin cevaplarına bakıldığında “*Çocuklar bidonun yanına gelerek ne yaptılar*” sorusundan tam puan aldığı, “*Köpek sokaktan gelen sesleri*

duyunca ne yaptı?” sorusuna “Başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci *“Onların yanına gitmeye karar verdi”* cevabını verdiği için puan alamamıştır. Metin incelendiğinde köpeğin çocukların yanına gitmek istemediği aksine çocuklardan kaçmaya çalıştığı görülmektedir. Öğrencinin *“Küçük köpek karnını doyurmak için ne yapıyordu?”* ve *“Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne hissetti?”* sorularına sırasıyla *“Köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu”* ve *“İçi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi”* cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci ilk soruya *“Çöplerin arasında geziyordu”* cevabını verdiği için ve karakterin gerçekleştirdiği eylemi farklı anlattığından, diğer soruda ise köpeğin korktuğundan bahsetmesine rağmen nereye saklanacağını bilememesini anlatmadığından dolayı 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu olarak soru-cevap stratejisini kullanmaya çalıştığı ancak bazı soruları yanlış ya da eksik cevapladığı için soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2, 5, 7 ve 12 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan sırasıyla 25, 27, 25 ve 25 puan aldıkları belirlenmiştir. 2 nolu öğrencinin sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde *“Mehmet Amca sürekli ne diye bağıırıyordu”* sorusundan tam puan aldığı, *“Okuldan çıkan çocuklar nerede oyun oynuyorlardı?, Serkan okuldan sonra ne yapmayı severdi?, Bir gün öğleden sonra Serkan ve arkadaşı Ahmet ne yaptılar?”* sorularına sırasıyla *“Köyün ortasındaki küçük dereye oyun oynuyorlardı, Arkadaşlarıyla birlikte bu dereye oyun oynamayı severdi, Yine dere kenarına geldiler, suya taş atarak oynamaya başladılar”* cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci sorulara sırasıyla *“Dereye..., dereye taş atmayı..., dereye taş attılar”* cevaplarını vermiştir. Öğrenci dere cevabını vermesine rağmen dere sözcüğünü niteleyen küçük sıfatını kullanmadığı ve derenin köyün ortasında bulunmasından bahsetmediği için, Serkan’ın dereye taş atmasını hatırladığı ancak dereye oyun oynamayı sevmesinden bahsetmediği için, Serkan ve arkadaşlarının dereye taş atmalarını anlatmasına rağmen dere kenarına gelmelerini anlatmadığı için 5’er puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin metindeki bazı sözcükleri hatırlayıp sorulardan ipucu olarak soruları cevaplandırabildiği ancak olayların tamamını hatırlayamadığından dolayı bazı metinsel açık soruyu cevaplandırmakta zorluk çektiği düşünülmektedir. 5 nolu öğrencinin metinsel açık sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde *“Ömer yaz tatilinde her gün ne yapardı?, Bahçede ne oynuyordu?”* sorularından tam puan aldığı, *“Bahçe nasıldı?”*

sorusuna “Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı” cevabını veremediği ve sadece “Büyüktü” şeklinde cevap verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. “Bir gün öğleden sonra Ömer ne yaptı?” sorusuna “Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı” cevabını veremediği sadece “Bir ses duydu, ağacın arkasına gitti, bi baktı yavru güvercin” cevabını verdiği belirlenmiştir. Bu cevap yanlış olmadığından fakat ilgili sorunun doğrudan cevabı olmadığından 2 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin dört sorudan bir soruyu doğru cevaplayabildiği göz önüne alındığında sorulardan ipucu almakta zorluk çektiği söylenebilir. 7 nolu öğrencinin metinsel açık sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “Kampta nerede kalıyorlardı, yavru tilki ne yapıyordu?” sorularından tam puan aldığı, “İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?” sorusuna “Gezmeye başladı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci “Kuşları çekti” cevabını vermiştir. Metin incelendiğinde İpek’in kuşları çekmek için çadırdan çıktığı fakat kuşları çekmediği görülmektedir. Bu nedenle öğrenci puan alamamıştır. Öğrenci “İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti?” sorusuna “Ormanda kampa gitmişti” cevabını verememiş, “Ormana gitti” cevabını verdiği ve ormana gitme amacını belirten “kamp” kelimesini kullanmadığı için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin soru-cevap stratejisini kullanmakta etkin olduğu ancak bazı soruları cevaplamakta zorlandığı söylenebilir. 12 nolu öğrencinin cevaplarına bakıldığında “Küçük köpek karnını doyurmak için ne yapıyordu?, Çocuklar bidonun yanına gelerek ne yaptılar?” sorularından tam puan aldığı, “Köpek sokaktan gelen sesleri duyunca ne yaptı?” sorusuna “Başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci soruya “Bidonun içine düştü, korktu” cevabını verdiği için puan alamamıştır. Metin incelendiğinde köpeğin sesleri duyunca seslerin nereden geldiğine baktığını sonrasında çocukları görünce kaçmaya çalıştığı görülmektedir. Öğrencinin “Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne hissetti?” sorusuna “İçi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi” cevabını veremediği, “Ona zarar vereceğini hissetti” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci köpeğin korkmasından bahsetmesine rağmen nereye saklanacağını bilemediğinden bahsetmediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu alarak soru-cevap stratejisini kullanmaya çalıştığı ancak bazı soruları yanlış ya da eksik cevapladığı için soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği, öğrencinin olayların

sirasını hatırlamakta zorluk çektiği bu nedenle bazı metinsel açık sorulara yanlış cevap verdiği söylenebilir.

11 ve 13 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan sırasıyla 34 ve 35 puan aldıkları belirlenmiştir. 11 nolu öğrencinin cevapları incelendiğinde “*Onun en büyük hayali neydi?, Sekizinci sınıfın sonunda hangi sınav vardı?, Öğretmenleri neye inanıyorlardı?*” sorularından tam puan aldığı, “*Hatice hangi işlerde hem annesine hem de babasına yardım ederdi?*” sorusuna “*Hatice hayvanların bakımına, çamaşıra, bulaşığa, tarlaya koşar, köy işlerinde hem annesine hem de babasına yardım ederdi*” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin “*Tarla işlerinde, bulaşık yıkama*” cevabını verdiği için FOOE’nin değerlendirme ölçütleri çerçevesinde 4 puan ile değerlendirilmiştir. Öğrencinin metinsel açık sorulara verdiği cevaplara bakıldığında sorulardan ipucu olarak soru cevap stratejisini etkin bir şekilde kullandığı ancak metin içerisindeki olayların bazılarını hatırlamakta zorluk çektiği söylenebilir. 13 nolu öğrencinin cevapları incelendiğinde “*Küçük köpek karnını doyurmak için ne yapıyordu?, Köpek sokaktan gelen sesleri duyunca ne yaptı?, Çocuklar bidonun yanına gelerek ne yaptılar?*” sorularından tam puan aldığı, “*Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne hissetti?*” sorusuna “*İçi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi*” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci “*Korku hissetti*” cevabını verdiği ancak nereye saklanacağını bilememesini anlatmadığı için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 13 nolu öğrencinin stratejiyi etkin bir şekilde kullandığı ve sorulara çoğunlukla doğru cevaplar verebildiği söylenebilir.

4.2.2. İşitme engelli öğrencilerin metinsel kapalı sorulara cevap verme düzeyi nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin 40 puan üzerinden değerlendirilen metinsel kapalı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin ortalama 24.77 puan aldıkları, standart sapmanın 7.28 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bazı metinsel kapalı sorulara cevap verebildikleri, sorulardaki ipuçlarını kullanarak doğru cevaplar verebildikleri fakat bazı soru formlarını anlayamadıkları için yanlış cevaplar verebildikleri bu yüzden soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencinin hiçbir sorudan tam puan alamadığı, “*Mehmet Amca Ahmet’i kurtarmak için neler yaptı?*” sorusuna “*Sel gelmişti, selden kaçmak için evin çatısına çıktılar*” ve “*Kalın bir ip buldu. İpin bir ucunu çatıya diğer ucunu kendine bağladı. Suyu atladi. Ahmet’in yanına gitti. İpi Ahmet’e bağladı. Birlikte yüzerek eve döndüler*” cevabını veremediği, “*Yukarı çık demişti*” cevabını verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. “*Neden göz gözü görmüyordu?, İnsanlar neden evin çatısına çıkmışlardı?, Serkan selden nasıl kurtuldu?*” sorularına sırasıyla “*Çünkü yağmur çok şiddetli yağıyordu, Sel gelmişti, selden kaçmak için evin çatısına çıktılar, Serkan evin çatısına çıktı*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci sorulara sırasıyla “*Çünkü sel akmaya başlamıştı..., Çünkü sel akmaya başlamıştı..., Mehmet Amca’nın iyilikle kurtuldu*” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci yağmurun yağdığını hatırlayamadığı ancak sel olduğundan bahsettiği, sel olduğundan bahsetmesine rağmen insanların selden kaçmak için çatıya çıkmalarından bahsetmediği, Serkan’ın evin çatısına çıkarak kurtulduğundan bahsetmediği ancak Mehmet Amca’nın yardım ettiğinden bahsettiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu alarak cevap vermeye çalıştığı fakat yanlış ve eksik cevapların olmasından dolayı soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2, 4 ve 6 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan sırasıyla 15, 17 ve 15 puan aldıkları belirlenmiştir. 2 nolu öğrencinin “*Neden göz gözü görmüyordu?*” sorusundan tam puan aldığı, “*İnsanlar neden evin çatısına çıkmışlardı?, Mehmet Amca Ahmet’i kurtarmak için neler yaptı?*” sorularına sırasıyla “*Sel gelmişti, selden kaçmak için evin çatısına çıktılar*” ve “*Kalın bir ip buldu. İpin bir ucunu çatıya diğer ucunu kendine bağladı. Suyu atladi. Ahmet’in yanına gitti. İpi Ahmet’e bağladı. Birlikte yüzerek eve döndüler*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sorulara sırasıyla “*Sel olduğuna bakmak için..., Merdivene çık diye bağırdı*” cevaplarını verdiği ancak İnsanların sele bakmak için çatıya çıkmamalarından aksine selden kaçmak için çatıya çıkmalarından dolayı ve Mehmet Amca’nın Serkan’ı kurtarmak için merdivene çık diye bağırmamasından dolayı puan alamadığı belirlenmiştir. Öğrenci “*Serkan selden nasıl kurtuldu?*” sorusuna “*Serkan evin çatısına çıktı*” cevabını vermediği, “*Mehmet Amca kurtardı*” cevabını verdiği ve metin incelendiğinde Serkan’ı Mehmet amcanın kurtarması olayının doğru olması ancak Serkan’ın evin çatısına çıkmasını anlatmadığı

için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin eksik ve yanlış cevaplar verdiğiinden dolayı soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. 4 nolu öğrencinin “*Anne güvercin Ömer’e neden teşekkür etti?*” sorusundan tam puan aldığı, “*Ömer merdiveni neden ağaca dayadı?*” sorusuna “*Yavru güvercini yuvasına koymak için*” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin “*Güvercini indirmek için*” cevabını verdiği, doğru cevapta bulunan “*yuvasına koymak*” eyleminin tam tersini söylediği için puan alamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin “*Ömer neden şaşırды?*” sorusuna “*Çünkü güvercin yere düşmüştü, kedi güvercini yakalamaya çalışıyordu*” cevabını veremediği, “*Kedi güvercini yakaladı*” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci güvercinin yere düştüğünü anlatmadığı için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin “*Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?*” sorusuna “*Arkasına baktı ve ağacın yanına gitti*” cevabını veremediği, “*Kediyi gördü, kedi ses çıkardı*” cevabını verdiği, verilen cevabın yanlış olmadığı ancak metindeki olay sırasında Ömer ağacın yanına gittikten sonra kediyi gördüğü için 2 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin metinsel kapalı soruların bazılarını anlamakta zorluk çektiği, cevabı metin içerisinde doğrudan bulunmadığı için bilgileri birleştirerek cevaba ulaşmada zorlandığı, olayların sırasını yanlış hatırladığı için bazı metinsel kapalı soruları cevaplamakta zorluk çektiği düşünülmektedir. 6 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “*İpek tilkiyi görünce neden korktu?*” sorusundan tam puan aldığı, “*İpek’in korkusu nasıl geçti?, İpek neden koşarak çadıra gitti?*” sorularına sırasıyla “*Orman bekçisiyle konuşunca geçti*” ve “*Orman bekçisi ‘çadıra dön’ dedi ve İpek fotoğrafı anne ve babasına göstermek istiyordu*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sorulara sırasıyla “*Kötü geçti*” ve “*Tilkinin bişey yapmaması için*” cevabını verdiği görülmektedir. Öğrenciye her iki soruya da yanlış ve metinle ilgisi olmayan cevaplar verdiği için puan verilmemiştir. “*İpek neden bağırarak istedi?*” sorusuna “*Korkmuştu, babasını çağırmak istedi*” cevabını veremediği, “*İpek’i korumak için*” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci İpek’in korktuğunu anlattığı ancak babasını çağırmak istemesinden bahsetmediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin bazı metinsel kapalı soruları anlamakta zorlandığı ve yanlış cevaplar verdiği, bazı sorulara doğru cevap verebildiği bu nedenle soru-cevap stratejisini etkili kullanmakta zorluk çektiği söylenebilir.

3 ve 7 nolu öğrencilerin anlatımları incelediğinde metinsel kapalı sorulardan 25'er puan aldıkları belirlenmiştir. 3 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “İpek tilkiyi görünce neden korktu?” sorusundan tam puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin “İpek neden bağırarak istedi?, İpek’in korkusu nasıl geçti?, İpek neden koşarak çadıra gitti?” sorularına sırasıyla “Korkmuştum, babasını çağırmak istedi, Orman bekçisiyle konuşunca geçti, Orman bekçisi ‘çadıra dön’ dedi ve ipek fotoğrafını anne-babasına göstermek istedi” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sırasıyla “Korktuğu için..., Orman bekçisi geldiği için..., Annesine, babasına fotoğrafını göstermek için” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci İpek’in korktuğundan bahsetmesine rağmen babasını çağırmak istemesi cevabını vermediği, İpek’in orman bekçisiyle konuştuğu cevabını vermediği ve orman bekçisinin çadıra dön demesinden bahsetmediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. 7 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “İpek’in korkusu nasıl geçti?” sorusundan tam puan aldığı, “İpek tilkiyi görünce neden korktu?, İpek neden bağırarak istedi?, İpek neden koşarak çadıra gitti?” sorularına sırasıyla “Tilkinin zarar vereceğini düşündü, Korkmuştum, babasını çağırmak istedi, Orman bekçisi ‘çadıra dön’ dedi ve ipek fotoğrafını anne-babasına göstermek istedi” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sorulara sırasıyla “Yalnızdı, korkmuştum..., Tilkiyi görünce..., Fotoğrafını göstermek için” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci tilkinin zarar vereceğini doğrudan söylemediği, babasını çağırmak istemesinden bahsetmediği ve orman bekçisinin çadıra dön demesinden bahsetmediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metinsel kapalı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 3 ve 7 nolu öğrencilerin sorulardaki ipucunu kullanarak sorulara cevap verebildikleri, fakat metin içerisinde farklı paragraflardaki cümleleri birleştirip çıkarım yaparak ulaşabilecekleri cevapların bir kısmını hatırlayıp bir kısmını hatırlamadıkları için soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Beck, Omanson ve McKeown, 1982, s. 462-481).

5, 11 ve 12 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 30’ar puan aldıkları belirlenmiştir. 5 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “Ömer merdiveni neden ağaca dayadı, Anne güvercin neden Ömer’e teşekkür etti?” sorularından tam puan aldığı belirlenmiştir. “Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?” ve “Ömer neden şaşırıldı?” sorularına sırasıyla “Arkasına baktı ve ağacın yanına gitti” ve “Çünkü güvercin yere düşmüştü, kedi

güvercini yakalamaya çalışıyordu” cevabını veremediği, öğrencinin sırasıyla “*Ağacın arkasına koştu yanında*” ve “*Güvercin var diye*” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci Ömer’in ağacın yanına gitmesini anlatmasına rağmen arkasına bakma eyleminden bahsetmediği için ve güvercinin varlığından bahsetmesine rağmen kedinin güvercini yakalamaya çalışmasını söylemediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin cevapları incelendiğinde öğrencinin bazı metinsel kapalı soruları sorulardan ipucu alarak cevaplayabildiği, soru-cevap stratejisinin gelişmekte olduğu ancak bazı sorularda metindeki olayların tamamını hatırlayamadığı, olayları birleştiremediği, neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorluk çektiği söylenebilir. 11 nolu öğrencinin “*Sınavdan çıkınca Hatice neden endişelenmişti?, Türkçe öğretmeni neden köye geldi?*” sorularına doğru cevap verdiği, “*Babası Hatice’nin liseye gitmesini neden istemiyordu?, Babası Hatice’yi liseye göndermeyi neden kabul etti?*” sorularına sırasıyla “*Babası köy işlerini düşünüyordu ve parası yoktu*” ve “*Öğretmen Hatice’nin başarılı bir öğrenci olduğunu ve başarılı öğrencileri devletin okuttuğunu söyledi*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin sırasıyla “*Parası olmadığından*” ve “*Devlet yardım edince*” cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci babasının Hatice’yi okutacak parasının olmadığından bahsetmesine rağmen babasının köy işlerini düşündüğünü anlatmadığı ve öğrencileri devletin okuttuğunu anlatmasına rağmen Hatice’nin başarılı bir öğrenci olduğunu anlatmadığı için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu aldığı, soru-cevap stratejisini etkili kullandığı fakat bazı sorularda cevabın tamamını hatırlayamadığı için soru-cevap stratejisinin farklı metinlerde farklı soru yapılarıyla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Beck, Omanson ve McKeown, 1982, s. 462-481). 12 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “*Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu?, Köpek eve gidince neden kaçmak istedi?, İyi çocuk köpeğe asıl davrandı?*” sorularına doğru cevap verdiği, “*Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı?*” sorusuna “*Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı*” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin “*Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı*” cevabını verdiği ve yanlış cevaplar verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardaki ipuçlarını kullandığı ya da kullanmaya çalıştığı, sorunun cevabını vermek için farklı paragraflardaki bilgileri birleştirmeye çalıştığı ancak çıkarım yapmakta zorluk çektiği (Caldwell ve Leslie, 2005, s. 150-151) ve soru-cevap stratejisini kullanmasının gelişmekte olduğu söylenebilir.

8 ve 13 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 35'er puan aldıkları belirlenmiştir. 8 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde tüm sorulardan puan aldığı, “*Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı?, Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu?, Köpek eve gidince neden kaçmak istedi?*” sorularına doğru cevap verdiği, “*İyi çocuk köpeğe nasıl davrandı?*” sorusuna “*Köpeğe yiyecek verdi ve iyi davrandı*” cevabını veremediği görülmektedir. Öğrencinin “Ona ekmek verdi” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci iyi çocuğun köpeğe yiyecek verdiğini anlattığı ancak iyi davranmasını anlatmadığı için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. 13 nolu öğrencinin tüm sorulardan puan aldığı, “*Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu?, Köpek eve gidince neden kaçmak istedi?, İyi çocuk köpeğe nasıl davrandı?*” sorularından tam puan aldığı, “*Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı?*” sorusuna “*Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı*” cevabını veremediği görülmüştür. Öğrencinin “*Etrafta çocuklar olduğu için*” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci çocukların varlığından söz etmesine rağmen çocukların taş attıklarını söylemediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak her iki öğrencinin de soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanabildikleri ancak bazı soruları cevaplama bilgileri eksik hatırladıkları için çıkarım yapmakta zorlandıkları söylenebilir.

İyi okuyor kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan sırasıyla 20 ve 30 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde “*İpek tilkiyi görünce neden korktu?*” sorusundan tam puan aldığı, “*İpek’in korkusu nasıl geçti?*” sorusuna “*Orman bekçisiyle konuşunca geçti*” cevabını veremediği, “*İyi*” cevabını verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. “*İpek neden bağırmak istedi?, İpek neden koşarak çadıra gitti?*” sorularına sırasıyla “*Korkmuştum, babasını çağırmak istedi, orman bekçisi ‘çadıra dön’ dedi ve İpek fotoğrafı anne ve babasına göstermek istiyordu*” cevaplarını veremediği belirlenmiştir. Öğrenci sırasıyla “*Çünkü tilki onu korkutmuş..., Fotoğrafı anne ve babasına göstermek için*” cevaplarını vermiş ancak babasını çağırmak istemesinden bahsetmediği ve orman bekçisinin çadıra dön demesinden bahsetmediği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin bazı metinsel kapalı soruları cevaplayabildiği bazılarını cevaplamakta zorluk çektiği düşünülmektedir. Öğrencinin neden, nasıl türündeki soruları anlayamadığı ve yanlış cevap verdiği için soru cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. 9 nolu öğrencinin

“Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu?, Köpek eve gidince neden kaçmak istedi?, İyi çocuk köpeğe asıl davrandı?” sorularına doğru cevap verdiği, “Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı?” sorusuna “Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı” cevabını veremediği belirlenmiştir. Öğrencinin “Çünkü bidonun içine düştü” cevabını verdiği ve yanlış cevap verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardaki ipuçlarını kullanmaya çalıştığı ancak bazı sorularda yanlış cevaplar verdiği için farklı paragraflarda bulunan bilgileri birleştirmede ve hatırlamada zorluk çektiği düşünülmektedir.

4.2.3. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bilgi ve deneyim sorularına cevap verme düzeyi nedir?

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin 20 puan üzerinden değerlendirilen bilgi ve deneyimlere yönelik sorulardan ortalama 17.69 puan aldıkları, standart sapmanın 4.65 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin genellikle metindeki olay ve düşünceleri anlayarak geçmiş bilgi ve deneyimleriyle birleştirip doğru cevaba ulaşabildikleri söylenebilir.

Çok az okuyor kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin bilgi ve deneyim sorularından 20 puan alarak tüm soruları doğru cevapladığı için bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildiği ve soru-cevap stratejisini etkin biçimde kullanabildiği düşünülmektedir.

Okuyor kategorisinde bulunan 10 öğrenciden 4 nolu öğrencinin bilgi ve deneyim sorularından 5 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin bilgi ve deneyim sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde “Ömer kediyi kovalamasaydı ne olurdu?” sorusuna “Kedi yavru güvercini yedi, Yavru güvercin ölürdü...” gibi olası cevapları veremediği, “Bağırdı, korkuttu, onu kaçırdı, güvercini kurtardı” cevabını verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. “Ömer’in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?” sorusuna “Yavru güvercini eve götürürdüm, Annemi çağırırdım...” gibi olası cevapları vermediği, “Bağırarak korkutupta kaçırdım” cevabını verdiği görülmüştür. Öğrenci metnin ana kahramanı olan Ömer’in yavru güvercini kurtarmak için sergilediği davranış ile aynı cevabı verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola

çıkarak öğrencinin bu soru türünü anlayamadığı, metin içerisindeki bilgiler ve ilişkiler ile kendi bilgi ve deneyimlerini birleştiremediği söylenebilir.

3 ve 12 nolu öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından sırasıyla 15 ve 10 puan aldıkları belirlenmiştir. 3 nolu öğrencinin “*İpek’in yerinde sen olsaydın yavru tilkiyi görünce ne yapardın?*” sorusuna “*Tilkiyi kovalardım, ben kaçırdım, ağaca çıkardım*” gibi olası cevapları vermediği, “*Onu anneme babama gösterirdim*” cevabını verdiği belirlenmiştir. Öğrenci metnin ana kahramanı İpek’in de tilkiyi anne ve babasına göstermek istemesi ile aynı cevabı verdiği için 5 puan verilerek değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin metnin karakterinin yerinde olması durumunda karakterin davranışıyla aynı şekilde problemi çözebileceği cevabını vermesi öğrencinin soru-cevap stratejisini kullanabildiğini fakat bu stratejinin geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Karasu, Girgin ve Uzun, 2013b, s. 29-33). 12 nolu öğrencinin “*Köpek başka nasıl kurtulabilirdi?*” sorusuna “*Çocuklardan kaçabilirdi, çocuklar onu bırakabilirlerdi*” gibi olası cevaplardan veremediği, “*Kaçamazdı*” cevabını verdiği için puan alamadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak 12 nolu öğrencinin bazı sorularda bilgi ve deneyimleriyle metindeki olayları birleştirmede zorluk çektiği, soru-cevap stratejisini kullandığı fakat stratejinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2, 5, 6, 7, 8, 11 ve 13 nolu öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından 20 tam puan aldıkları için bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildikleri ve soru-cevap stratejisini etkin biçimde kullanabildikleri düşünülmektedir.

Çok iyi okuyor kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin de bilgi ve deneyim sorularından 20 tam puan aldıkları için bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildikleri ve soru-cevap stratejisini etkin biçimde kullanabildikleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirildiği bu çalışmada, öğrencilerin FOOE’de bulunan öykü metinlerinde okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerini edinebildikleri, bu becerilere ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildikleri, dilin ipucu sistemlerine ilişkin stratejileri kullanabildikleri ancak bazı ana olayların ve detayların anlatımında zorlandıkları, bazı soruları cevaplandırmakta zorluk çektikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları, öykülerde okuduğunu anlatmada öğrencilerin 3 kategoride toplandıklarını, 24-40 aralığında puan alan öğrencinin, dil gelişiminde kritik dönem içerisinde bulunan doğumdan sonraki ilk 30 ay boyunca hiçbir işitsel uyaran almadığı, aile eğitimi ve okul öncesi eğitimi almış olmasına rağmen okuma becerilerinin gelişmekte olduğu dönemde İÇEM'den ayrılarak kaynaştırma okuluna gitmiş olmasından dolayı okuma beceri ve stratejilerini edinmede zorlandığını göstermektedir. türkçe kitaplarındaki metinler işitme engelli öğrenci için zorlanma düzeyinde olduğundan okuduğunu anlamaya ilişkin beceri ve stratejilerin geliştirilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. 51-74 aralığında puan alan 10 öğrencinin okudukları metinleri kendi bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek anlatabildikleri ancak bazı olayları anlatmada zorluk çektikleri, karakterlerin anlatımında ana olaylar ve detayların anlatımına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. 75-100 aralığında puan alan 2 öğrencinin FOOE'de bulunan metinlerdeki karakterlerin ve ana olayların anlatımında başarılı oldukları detayların anlatımında ise zorlandıkları belirlenmiştir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1- Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanarak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma hatalarının değerlendirilmesi, okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilmesi gereken okuma stratejilerinin ve etkinliklerinin belirlenmesinde yararlı olabilir.

2- Destek eğitim alan ve almayan işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi, destek eğitim hizmetlerinin önemini vurgulamada yararlı olabilir.

3- İşitme engelli kaynaştırma öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma becerilerinin Formel olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi gelecekte yapılacak öğretimsel düzenlemelere katkıda bulunabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara ilişkin öneriler

Araştırma sürecinde, ileri araştırmalarda ele alınabilecek bazı konular dikkati çekmiştir. Bu konular şu başlıklar altında önerilebilir:

1- İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerileri çeşitli aralıklarla Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilerek öğrencilerin eğitim ortamlarından ve programından sağladıkları faydalar belirlenebilir.

2- İşitme engelli öğrencilerin kullandıkları işitmeye yardımcı teknolojilerin okuma becerilerinin gelişimine etkisi Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılarak incelenebilir.

3- Okul öncesi eğitim alan ve almayan işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *The European Journal of Special Needs Education*, 4 (2), 171-77.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 441-477). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Albertini, J. and Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 35-46.
- Almasi, J.F. (2003). *Teaching strategies processes in reading*. New York: Guilford Press.
- Andrews, J.F. (2013). Assessment and reading paradigms; A response to John Luckner [Letter to the editor]. *American Annals of the Deaf*, 158 (4), 399-405.
- Armbuster, B.B., Lehr, F. and Osborn, J. (2001). *Put reading first. Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Atay, M. (2007). *İşitme engelli çocukların eğitiminde temel ilkeler*. İstanbul: Özgür.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bakken, J. P. and Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), 229.
- Beck, I. L., Omanson, R. C. and McKeown, M. G. (1982). An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17 (4), 462-481.
- Bowe, F.G. (2002). Enhancing reading ability to prevent students from becoming " low-functioning deaf" as adults. *American annals of the deaf*, 147 (5), 22-27.

- Caldwell, J. and Leslie, L. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment: So what do I do now?*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Chaleff, C. and Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55 (2), 190-200.
- Clark, M. (2007). A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss. (2. baskı). San Diego: Plural Publishing.
- Cook, L. and Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Cooper, J.D., Robinson, M., Slansky, J., Kiger, N.D. (2014). *Literacy: Helping students construct meaning*. (9 baskı). Stamford: Cengage Learning.
- Coppens, K.M., Tellings, A., Verhoeven, L., Schreuder, R. (2013). Reading vocabulary in children with and without hearing loss: The roles of task and word type. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (2), 654-686.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-458.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Daza, M.T., Phillips-Silver, J., del Mar Ruiz-Cuadra, M., López-López, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in developmental disabilities*, 35 (12), 3526-3533.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Estabrooks, W. (2006). Auditory-verbal therapy and practice. W. Estabrooks (Ed.), In *Auditory -verbal therapy and practice* (s. 1-23). Washington DC: Alexander Graham Bell Association.

- Ewoldt, C., Israelite, N. and Dodds, R. (1992). The ability of deaf students to understand text: A comparison of the perceptions of teachers and students. *American Annals of the Deaf*, 137, 351-361.
- Farrall, M.L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. NJ: John Wiley and Sons.
- Fenty, N.S., McDuffy-Landrum, K. and Fisher, G. (2012). Using Collaboration, Co-Teaching, and Question Answer Relationships to Enhance Content Area Literacy. *Council for Exceptional Children*, 44 (6), 28-37
- Fisher, D. and Frey, N. (2012). Close Reading in Elementary Schools. *The Reading Teacher*, 66 (3), 179-188.
- Gillet, J.W., Temple, C. and Crawford, A. (2008). *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. (7.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Girgin, M.C. (2012). Öğretmen Adaylarının Sesbilgisel Farkındalıklarına Yönelik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 186-193.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2004). İşitme Engelli Çocuklarda Okuma Anlama Stratejilerinin Önemi ve Kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 33-44.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (3), 143-150.
- 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). Serbest okuma yazma süreci. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 183-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goodman, Y.M., Watson, D.J. and Burke, C.L. (2005). *Reading miscue inventory from evaluation to instruction*. (2.baskı). Katonah, New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (1994). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 499-507.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (191), 2-23.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harlen, W. (2007). Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" stratejisinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları-Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 467-488.

- Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 65-89.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013a). İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin boşluk doldurma becerilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12 (3), 701-712.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013b). *Okuma becerilerini değerlendirmede Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16 (86), 45-50.
- Koskinen, P.S., Gambrell, L.B., Kapinus, B.A., Heathington, B.S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41 (9), 892-896.
- Laughton, J. (1988). Perspectives on the assessment of reading. R. R. Kretschmer ve L. W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* (s. 129-151). Iowa: University of Northern Iowa
- Leslie, L. and Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4*. (4.baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Leslie, L. and Caldwell, J.S. (2009). Formal and informal comprehension assessment. S. Israel, and G. Duffy (Eds.), In *Handbook of reading comprehension* (s. 403-427). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Limbrick, E. A., McNaughton, S. and Clay, M. M. (1992). Time engaged in reading: A critical factor in reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 137, 309-314.

- Luckner, J.L. and Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155 (1), 38-67.
- Luetke-Stahlman, B., Griffiths, C. and Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf secondgrade student. *American Annals of the Deaf*, 143 (4), 337-346.
- MEB, KHK, (1997). Kanun Hükümünde Kararname. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/967447/dosyalar/2012_12/07030759_573saylkhk.pdf (Erişim tarihi: 17.4.2015)
- Mich, O., Pianta, E. and Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers & Education*, 65, 34-44.
- Miller, P., Kargin, T. and Guldenoglu, B. (2013). The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25 (2), 221-239.
- Moeller, M.P., Tomblin, J.B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28 (6), 740-753.
- Morrow, L.M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. L.B. Gambrell and J.F. Almasi (Eds.), In *Lively discussions! Fostering engaged reading* (s. 265-285). Newark, DE: International Reading Association.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57 (8), 710-718.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (Erişim tarihi: 22.6.2016)

- Navarrete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martinez, R., Hargett, G. (1990). *Informal assessment in educational evaluation: Implications for bilingual education programs. FOCUS Occasional Papers in Bilingual Education*. Washington, DC: NCBE.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. (2.baskı). NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (9), 17-28.
- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 81-107). Ankara: Maya Akademi.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305.
- Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating Literacy Using Experience Boks: A Case Study of Two Children with Hearing Loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.
- Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. *The Volta Review*, 112 (2), 87-112.
- Paul, P. V. (1997). Reading for students with hearing impairments: Research review and implications. *Volta Review*, 99 (2), 73-87.
- Paul, V.P. (2001). *Language and deafness*. (3.baskı). Canada: Thomson Learning.
- Richek, M.A., Caldwell, J. S., Jennings, J.H., Lerner, J.W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. (4.baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G.A. (2002). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Raphael, T.E. and Au, K.H. (2005). QAR: enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59 (3), 206-221.

- Reuterskiöld, C., Ibertsson, T. and Sahlen, B. (2010). Venturing Beyond the Sentence Level: Narrative Skills in Children with Hearing Loss. *The Volta Review*, 110 (3), 389-406.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness: Listening and spoken language*. San Diego: Plural Publishing.
- Schirmer, B. R. and 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.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B.R. and McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.
- Schisler, R., Joseph, L.M., Konrad, M., Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the Effectiveness and Efficiency of Oral and Written Retellings and Passage Review as Strategies for Comprehending Text. *Psychology in the Schools*, 47 (2), 135-152.
- Shanahan, T., Callison. K., Carrière. C., Duke, N.K., Pearson. P.D., Schatschneider. C., Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE Publication No: 2010-4038). Washington. DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences. US Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf> (Erişim tarihi: 27.11.2015)
- Soden, B., Christopher, M.E., Hulslander, J., Olson, R.K., Cutting, L., Keenan, J.M., Thompson, L.A., Wadsworth, S.J., Willcutt, E.G., Petrill, S.A. (2015). Longitudinal Stability in Reading Comprehension Is Largely Heritable from Grades 1 to 6. *PloS one*, 10 (1), 1-13.
- Spinelli, C.G. (2006). *Classroom assessment for students in special and general education*. (2.baskı). NJ: Pearson Education.

- Sucuoğlu, B., ve zoku, O. (2005). Kaynaştırma ğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınevi
- Trezek, B. J. and Mayer, C. (2015). Using an Informal Reading Inventory to Differentiate Instruction: Case Studies of Three Deaf Learners. *American annals of the deaf*, 160 (3), 289-302.
- Turan, İ. (2012). *Temel İstatistik. Ders Notları*. <http://www.doguc.com/spssmenu.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2016)
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli ocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma alışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2015). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> (Erişim tarihi: 23.3.2015)
- Uzuner, Y. (2008a). İlk okuma yazma ğretiminde lme değerlendirme. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma ğretimi* içinde (s. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008b). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearin loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 47-54.
- Uzuner, Y., İden, G., Girgin, ., Beral, A., Kırcaali-İftar, G. (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *The Journal of Special Education*, 20 (2), 111-121.

- Vaughn, S. and Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- YÖK, KHK, (2013). Kanun Hükmünde Kararname. <http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/kararlar> (Erişim tarihi: 02.5.2016)
- Williams, C. (2012). Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing: Translating research into practice. *American annals of the deaf*, 156 (5), 501-508.
- Woods, M. L. and Moe, A. J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Von Muenster, K. and Baker, E. (2014). Oral communicating children using a cochlear implant: Good reading outcomes are linked to better language and phonological processing abilities. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 78 (3), 433-444.
- Zazove, P., Meador, H. E., Reed, B. D., Gorenflo, D. W. (2013). Deaf Persons' English Reading Levels and Associations with Epidemiological, Educational, and Cultural Factors. *Journal of health communication*, 18 (7), 760-772.

EKLER



EK-1. Araştırma Onayı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/12362610
Konu: Araştırma Projesi

01.12.2015

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 30/11/2015 tarih ve 12300350 sayılı olur.
b) 16/11/2015 tarih ve 1290/9260 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile inonmiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Ramazan KUTLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

GELEN EVRAK	
Kayıt Tarihi:	11.12.2015
Kayıt No:	1134

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
PK.26670 ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Genel Sekreterlik	
Tarih:	11.12.2015
Sayı:	1134

- Farzi Dünd
Eğilimler B. B. B.
11.12.2015

Büyükdere Yolu, Katolik His. No:267 ESKİŞEHİR
Elektronik İlg: www.anadolui.edu.tr
E-posta: atun@anadolui.edu.tr

Yayınlanma Tarihi: 1.12.2015
Tel: 0 382 239 71 00211-422
Faks: 0 382 239 39 22

Bu belge güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. http://resmimuhur.gov.tr adresinden QR kodunu okuyarak belge doğruluğunu doğrulayabilirsiniz.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/12300350
Konu : Araştırma Projesi

30.11.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 16/11/2015 tarih ve 1290/9160 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tamer GENÇ' in "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../11/2015

Ramazan KUTLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskischir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza bilgileri aşağıdadır.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tamer GENÇ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İl Merkezinde Bulunan ve Kaynaştırma Eğitiminin Yürütüldüğü İlkokul ve Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğrenci Bilgi Formu, Formel Olmayan Okuma Envanteri, Okuma Metinleri, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Formu, Metinle İlgili Sorulara Cevap Verme Değerlendirme Aracı
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gereççesi :

KOMİSYON

27/11/2015

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

E. Şenay KUTLU

Öğretmen

EK-2. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup Eskişehir ilinde ilköğretim 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflarda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Tamer Genç tarafından yürütülecek ve sonuçları ile kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçları ortaya konacak, eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, betimsel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Tamer Genç'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı : Tamer Genç

Adres : Sütluce mah. Uluzaffer cad. 7/6

Eskişehir

İş Tel : 335 05 80 / 1612

GSM : 0554 792 14 92

e-posta: tamergenc@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır.

Yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. ÇOCUĞUN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Çocuğun adı-soyadı :
2. Cinsiyeti : () Kız () Erkek
3. Doğum tarihi :/...../.....
4. Doğum yeri :
5. Sınıfı-şubesi :

B. AİLE BİLGİLERİ

6. Annenin adı-soyadı:
7. Annenin yaşı :
8. Annenin öğrenim durumu:
() Eğitim almamış () Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisans Üstü
9. Annenin çalışma durumu:
() Çalışmıyor
() Çalışıyor [ise, işi]:
() Emekli
10. Babanın adı-soyadı:
11. Babanın yaşı :

12. Babanın öğrenim durumu:

Eğitim almamış Okur-yazar İlkokul mezunu Ortaokul mezunu

Lise mezunu Üniversite mezunu Lisans Üstü

13. Babanın çalışma durumu:

Çalışmıyor

Çalışıyor [ise, İşi]:

Emekli

14. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri

olarak belirtiniz]: [..... TL]

15. Ailenin çocuk sayısı:

.....

C. EĞİTİM BİLGİLERİ

16. Çocuğunuz ilköğretime başlamadan önce bir kurumda okulöncesi eğitim aldı mı?

Hayır

Evet [ise,]

Kaç ay/yıl okul öncesi eğitim aldı?ay/.....yıl

Nereden eğitim aldı?

İÇEM'den

İşiten çocukların devam ettiği anasınıfından

Engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezinden

17. Çocuğunuzun ilköğretime başlama tarihi/yaşı:

...../...../.....

18. Çocuğunuzun ilköğretim 1. sınıfa başladığı okul:

İÇEM

İşitme engelliler okulu

İşiten öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okulu (kaynaştırma)

D. ODYOLOJİK BİLGİLER

19. Çocuğun aile eğitimi alıp almadığı;

Aile eğitimi almış

Aile eğitimi almamış

20. Çocuğun işitme engeli oluş zamanı:

Doğuştan Sonradan [ise, kaç yaşında?]

Bilinmiyor

21. Çocuğa işitme engelli tanısının konduğu tarih/yaş:

Tanı tarihi:/...../.....

Tanı yaşı :yaş,ay

22. Saf ses odyogram sonuçları [Son odyogram tarihi:/...../.....]:

	250 Hz.	500 Hz.	1000 Hz.	2000 Hz.	4000 Hz.
Sağ Kulak (dBHL)					
Sol Kulak (dBHL)					

23. İşitme kaybının derecesi:

Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

Orta derecede [41-70 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

İleri derecede [71-95 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

24. İşitme cihazı kullanım durumu:

() Koklear implant-sağ kulak () Koklear implant-sol kulak

() Kulak arkası işitme cihazı-sağ kulak () Kulak arkası işitme cihazı-sol

kulak

25. İşitme cihazlarının modeli:

Kulak arkası işitme cihazı :

Koklear implant :

Kulak Arkası İşitme Cihazı Kullanımı;

26. Çocuğun işitme cihazını ilk kez kullanmaya başladığı tarih/yaş:

İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi:/...../.....

İşitme cihazı kullanmaya başlama yaşı :yaş,ay

27. Kulak arkası işitme cihazı toplam kullanma süresi:

.....yıl,ay

Koklear İmplant Kullanımı;

...../...../.....

28. Koklear implantın ilk programlandığı tarih:

...../...../.....

29. Koklear impant kullanma süresi:

.....yıl,ay

Tarih:/...../.....

EK-4. Okuduğunu Anlatma Form Örnekleri

Form A-öykü

Düzye: 3

Ömer ve Güvercin

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer, yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırđı ve üzüldü: "Yavru güvercini hemen bu kediden kurtarmam lazım," diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi: "Şimdi ne yapacağım?" diye düşündü. Ağaç çok yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları düşünürken evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen evden onu getirmeyi düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.

Form A-öykü

Düzye: 3

Metnin başlığı: Ömer ve Güvercin

Sorular

1. Ömer yaz tatilinde her gün ne yapardı?
Öğrencinin cevabı
Oyun oynardı, dışarıya çıkardı
10p. Metinsel açık soru
Doğru cevap
Ömer, yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı.
2. Bahçe nasıldı?
Öğrencinin cevabı
Buğünkü
5p. Metinsel açık soru
Doğru cevap
Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.
3. Bir gün öğleden sonra Ömer ne yaptı?
Öğrencinin cevabı
Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı.
10p. Metinsel açık soru
Doğru cevap
Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı.
4. Bahçede ne oynuyordu?
Öğrencinin cevabı
Top oynuyordu
10p. Metinsel açık soru
Doğru cevap
Bahçede top oynuyordu.
5. Ömer bahçede ses duyunca ne yaptı?
Öğrencinin cevabı
Ağacın altına baktı. Çıvarda
5p. Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Arkasına baktı ve ağacın yanına gitti.
6. Ömer neden şaşırıldı?
Öğrencinin cevabı
Güvercin var diye
5p. Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Çünkü güvercin yere düşmüştü, kedi güvercini yakalamaya çalışıyordu.
7. Ömer merdiveni neden ağaca dayadı?
Öğrencinin cevabı
Yavruyu koyarak
10p. Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Yavru güvercini yuvasına koymak için.
8. Anne güvercin Ömer'e neden teşekkür etti?
Öğrencinin cevabı
Yavrusunu kurtardığı için
10p. Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Yavrusunu kurtardığı için.
9. Ömer kediyi kovalamasaydı ne olurdu?
Öğrencinin cevabı
Öldü.
10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Doğru cevap
Kedi yavru güvercini yerdi./Yavru güvercin öldürdü...
10. Ömer'in yerinde sen olsaydın yavru güvercini nasıl kurtarırdın?
Öğrencinin cevabı
Kediyi kovalardım
10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Doğru cevap
Yavru güvercini eve götürürdüm./Annemi çağırırdım...

Form A-öykü

Düzy: 4.

İpek Ormanda

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampda çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu.

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi?

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından gelen bir ses duydu. Korkarak arkasına döndü. Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmaı düşündü, ama babası buradan onun sesini duymazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi:

- Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı:

- Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi:

- Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi. İpek orman bekçisine:

- Onun fotoğrafını çekebilir miyim? diye sordu. Orman bekçisi:

- Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi.

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu.

68,75

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

İpek	: 6 p.	✓
Orman	: 2p.	✓
Kamp	: 2p.	✓
Kuşlar	: 1p.	✓
Yavru tilki	: 5 p.	✓
Orman bekçisi	: 5 p.	✓
Anne	: 2 p.	✓
Babası	: 2 p.	✓

25

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. İpek'in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi ✓ 4p.
2. Anne ve babası uyurken İpek'in çadırdan çıkması ↓ 4p.
3. İpek'in kuş seslerini dinlemesi ↓ 4p.
4. İpek'in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi ✓ 4p.
5. Fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması ✓ 6p.
6. İpek'in yavru tilkiyi görmesi ✓ 6p.
7. Orman bekçisinin İpek'in yanına gelmesi 6p.
8. Bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi ✓ 6p.
9. İpek'in tilkinin fotoğrafını çekmesi ✗ 4p.
10. İpek'in çadıra geri dönmesi 6p.

30

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. İpek'in çadırda kalması ✓
2. Çadırda uyumak ve erken uyanmanın İpek'i mutlu etmesi ↓
3. İpek'in fotoğraf makinesini alarak gezmesi
4. Ağacın yanına gelmesi ✓
5. Bağırarak istemesi ✓
6. Orman bekçisi gelince İpek'in rahatlaması
7. Bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması ✓
8. İpek'in korktuğunu söylemesi
9. Bekçinin İpek'e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi ✓
10. İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi

13,75

Form A-öykü

Düzey: 8

Sevgi

Sıcak ve güneşli bir gün yeni başlamıştı. Küçük köpek karnını doyurmak için köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu. Sokaktan gelen sesleri duyunca başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı. Ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce içi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi. Çocuklar canını öyle çok yakmışlardı ki ne zaman bir çocuk görse hemen kaçmak istiyordu. Açlığını unutan zavallı köpek telaşla bidonun içinden çıkmaya çalıştı, ama ayağı kayınca çöplerin içine düşüverdi. "Belki beni görmeden giderler," diye düşünürken birinin:

- Köpek burada! diye bağırdığını duydu.

Çocuklar bidonun yanına gelerek onu devirdiler. Küçük köpek çöplerle birlikte sokağın ortasına yuvarlanıverdi. Hemen kaçması gerektiğini düşünerek ayağa fırladı. Tam o sırada başında büyük bir acı hissetti, inleyerek tekrar çöplerin arasına yuvarlandı. Çocuklardan biri kocaman bir taş atmış, taş köpeğin başına gelince diğerleri onu büyük bir coşkuyla alkışlamıştı. Zavallı hayvan çaresizlik içinde tekrar ayağa kalktı, nereye kaçabileceğini görmeye çalıştı. O anda başka bir çocuğun attığı taşla birkaç adım geriledi. Çocuk hedefi tutturamamış, taş köpeğin hemen yanına düşmüştü. Tam buna sevineceği sırada her tarafına yağmur gibi taş yağmaya başladı. Zavallı köpek, kahkahalar atarak eğlenen çocukların ortasında kalmıştı. Birden öfkeli bir ses duyuldu:

- Ayıp değil mi bu yaptığınız, zavallı hayvandan ne istiyorsunuz?

Çocuklar beklemedikleri bu uyarı karşısında önce durmuşlar, sonra hiç cevap vermeden oradan uzaklaşmaya çalışmışlardı. Artık taş atılmadığını fark eden köpek başını kaldırdı ve hayatını kurtaran adamı gördü. Adam çocukların arkasından öfkeyle baktıktan sonra köpeğe doğru yaklaştı. Köpekçik öyle korkmuş, öyle canı yanmıştı ki geriledi, incecik sesiyle hırlayarak adamı uzaklaştırmaya çalıştı. Adam zavallı hayvanın korktuğunu bildiğinden yavaş yavaş elini uzattı, sevgiyle başını okşamaya başladı. Buna şaşırın köpek sessizce başını yere koydu ve bu güzel anın tadını çıkartmak için gözlerini kapattı. Hayatında ilk defa böyle bir şey yaşıyor, ilk defa biri ona sevgi gösteriyordu.

Bir süre sonra köpeğin sakinleştiğini anlayan adam yavaşça eğilerek:

- Bizim ufaklık seni çok sevecek, dedi ve onu kucağına aldı. Köpek ne olduğunu çok anlamasa da mutluluktan sesini çıkartmadı. Adamın kucağı ne kadar da sıcaktı! Hem burada kimse ona vuramaz, kimse taş atamazdı. Bunları düşünürken adam bir evin bahçe kapısını

✓
açarak içeri girdi. Bahçede küçük bir çocuk salıncakta sallanıyordu. Kapı açılır açılmaz yerinden fırlayarak:

- Baba! diye bağırdı ve adamın bacaklarına sarıldı.

Çocuklardan yeni kurtulan köpek endişelenmişti. Neden buraya gelmişlerdi şimdi? Yoksa bu adam kendisini başka bir çocuğa mı verecekti? Adam eğilerek kucağındaki köpeği oğluna gösterdi:

- Bak sana bir arkadaş getirdim, diyordu ki köpek adamın kucağından atladı ve nereye kaçacağını düşünmeden bahçede koşmaya başladı. Çıldırılmış gibiydi; kapıya gidiyor, duvara çarpıyor, ama bir türlü oradan kurtulamıyordu. Epey zaman geçtikten sonra yorulan ve nefes nefese kalan köpek duvarın dibinde durdu. Kapının önünde bekleyen çocuk babasının elinden tutmuş, köpeğin neden böyle yaptığını anlamaya çalışıyordu. Adam eliyle köpeği göstererek oğluna bir şeyler söyledi ve onu eve göttürdü. Biraz zaman geçtikten sonra çocukla birlikte bir kadın bahçeye çıktı, duvarın dibinde oturan ürkek köpeğe baktı. Çocuğun elinde ekme, annesinin elinde bir kase su vardı. Köpeğin yanına yaklaşmadan bunları bahçenin ortasına bıraktılar, sonra tekrar içeri girdiler.

Zavallı köpek ne olduğunu anlamamıştı. Bu insanlar ona vurmuyor, tekmelemiyor, taş atmıyorlardı; üstelik yiyecek bile getirmişlerdi. Belki annesi babası orada olduğu için ona vurmuyordu çocuk, belki onlar yokken o da diğer çocuklar gibi yapacaktı. Bu korkuyla haftalar geçti. Küçük çocuk her gün bahçeye çıkıyor, ona ekme veriyor, ama hiç yanına yaklaşmıyordu. Korkmadan yaşamak, dayak yememek, yiyecek aramadan karın doyurmak ne güzel şeydi! Zamanla küçük köpeğin endişeleri yerini sevgiye bıraktı. Artık kendisine bakan çocuğun peşinden ayrılmıyor, onunla birlikte her akşam özlemle adamın eve gelmesini bekliyordu.

Form A-öykü

Düzye: 8

Metnin başlığı: Sevgi

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

- Köpek : 5p. ✓
Çöp bidonları : 1p. ✓
Sokak : 2p. ✓
Çocuklar : 3p. ✓
Taş : 2p. ✓
Adam : 5p. ✓
Adamın oğlu : 4p. ✓
Bahçe : 2p. ✓
Anne : 1p. ✓

23

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Köpeğin çöp bidonlarını karıştırması 4p.
2. Köpeğin çocuklardan korkması ve saklanmak istemesi 4p.
3. Çocukların köpeği bulmaları ✓ 4p.
4. Köpeğin kaçmak istemesi 4p.
5. Çocukların köpeğe taş atmaları, köpeğin canının acıması ✗ 6p.
6. Adamın çocuklara kızması ve köpeği kurtarması ⊥ 6p.
7. Adamın köpeği evine götürmesi ⊥ 4p.
8. Köpeğin evdeki çocuğu görünce korkması ve kaçmak istemesi ✗ 6p.
9. Çocuğun her gün köpeği beslemesi ✓ 6p.
10. Köpeğin çocuğa güvenmesi ve sevmesi ⊥ 6p.

30

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. Köpeğin çöp bidonuna düşmesi ✓
2. Çocukların bidonu devirmeleri ✓
3. Köpeğin çocuklardan kaçamaması
4. Çocukların köpeğe taş atarak eğlenmeleri ✓
5. Çocukların uzaklaşmaları
6. Adamın köpeği sevmesi ✓
7. Adamın köpeği oğluna göstermesi ✓
8. Köpeğin bahçeden kaçamaması
9. Çocuk ve annesinin köpeğe ekmek ve su vermeleri ✓
10. Çocuğun köpeğe vurmaması

15

EK-5. Uygulama Planı

Uygulama Süreci	Uygulama Güvenirliği
1. Öğrenciye: “Şimdi seninle birlikte metin okuyacağız” cümlesi söylenerek öğrenciye kendi sınıf düzeyindeki öykü metni verilir.	
2. Öğrenciye “Şimdi bu metni sesli okuyacaksın, ne anladığını anlatacak ve sorulara cevap vereceksin,” cümlesi söylenir.	
3. Sesli okuma sırasında öğrencinin yaptığı okuma hataları uygulamacı tarafından kaydedilir.	
4. Okuma tamamlandıktan sonra öğrenciye: “Bu metinden ne anladın, anlat” cümlesi söylenir ve önündeki metin kapatılır.	
5. Öğrenci okuduğunu anlatırken uygulamacı tarafından okuduğunu anlatma formuna kaydedilir.	
6. Okuduğunu anlatma sırasında zorlanan öğrencilere soru sorularak veya metin gösterilerek ipucu verilmez. Öğrencinin söyledikleri kabul edilerek: “Sonra ne oldu?” sorusu ile cesaretlendirilir.	
7. Okuduğunu anlatma sonrasında öğrenciye metinle ilgili sorular sorulur ve cevapları kaydedilir.	
8. Öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki öykü metninde zorlandığı belirlenirse bir düzey öncesinde yer alan öykü metni, eğer kendi düzeyindeki öyküyü bağımsız düzeyde okuyup anladığı belirlenirse bir düzey üstte yer alan öykü metni verilerek aynı işlemler tekrarlanır.	

EK-6. Soru-Cevap Form Örnekleri

Form A-öykü

Düzyey: 3

Metnin başlığı: Ömer ve Güvercin

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

Ömer	: 6p.	✓
Bahçe	: 2p.	✗
Top	: 1p.	
Ağaç	: 2p.	✓
Yavru güvercin	: 4p.	✓
Kedi	: 4p.	✓
Merdiven	: 2p.	✓
Anne güvercin	: 4p.	✓

22

54,5

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Ömer'in tatilde her gün bahçede oynaması ✓ 5p.
2. Bahçede birçok ağaç olması 5p.
3. Ömer'in bahçede top oynaması 5p.
4. Oynarken bir ses duyması ✓ 5p.
5. Yavru güvercinin ağaçtan yere düşmesi ✗ 5p.
6. Kedinin güvercini yakalamaya çalışması ✓ 5p.
7. Ömer'in kediyi kovalaması ✓ 5p.
8. Ömer'in evden merdiven getirmesi ✗ 5p.
9. Ömer'in güvercini ağaçtaki yuvasına koyması ✓ 5p.
10. Anne güvercinin Ömer'e teşekkür etmesi ✓ 5p.

25

III. Detaylar: 25 p. (Her detay 2,5 puan)

1. Ömer'in üçüncü sınıfa geçmesi
2. Ömer'in bahçeye çıkması ✓
3. Sesin ağacın arkasından gelmesi ✓
4. Ömer'in ağacın yanına gitmesi
5. Kedinin korkması ve kaçması
6. Ömer'in yavru güvercini alması, sevmesi ✓
7. Ağacın yüksek olması
8. Ömer'in evdeki merdiveni hatırlaması ✗
9. Ömer'in ağaçtan inince bir ses duyması ✓
10. Ömer'in çok mutlu olması ✗

7,5

Sorular

1. İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı 5 *Kampa gitmişti.* Doğru cevap
Ormanda kampa gitmişti.
2. Kampta nerede kalıyorlardı? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı 0 *Ormanda.* Doğru cevap
Çadırda kalıyorlardı.
3. İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı 2 *Büyük ağacın kenarında kuzu çekerek.* Doğru cevap
Gezmeye başladı.
4. Yavru tilki ne yapıyordu? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı 10 *İpek'e bakıyordu. Neden acaba fotoğraf çekiyordu?* Doğru cevap
Ona bakıyordu.
5. İpek tilkiyi görünce neden korktu? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı 10 *Çünkü ısırabilir diye.* Doğru cevap
Tilkinin zarar vereceğini düşündü.
6. İpek neden bağırarak istedi? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı 5 *İpek'i korumak için.* Doğru cevap
Korkmuştu, babasını çağırmak istedi.
7. İpek'in korkusu nasıl geçti? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı 0 *Kötü geçti.* Doğru cevap
Orman bekçisiyle konuşunca geçti.
8. İpek neden koşarak çadıra gitti? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı 0 *Tilkinin birsey yapması için.* Doğru cevap
Orman bekçisi "çadıra dön" dedi ve İpek fotoğrafı anne-babasına göstermek istiyordu.
9. Orman bekçisi gelmeseydi İpek ne yapacaktı? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Öğrencinin cevabı 10 *Kaçacaktı.* Doğru cevap
Kaçabilirdi./Bağırabilirdi./Tilkiye alışılabildi...
10. İpek'in yerinde sen olsaydın yavru tilkiyi görünce ne yapardın? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Öğrencinin cevabı 10 *Kovalardım ve dolunardım.* Doğru cevap
Tilkiyi kovalardım./Ben kaçardım./ Ağaca çıkardım...

Form A-öykü

Düzyey: 8

Metnin başlığı: Sevgi

Sorular

1. Küçük köpek karnını doymak için ne yapıyordu? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı *Yiyecek arıyordu, Çöpleri arıyordu* *10* Doğru cevap
Köşede duran çöp bidonlarını karıştırıyordu.
2. Köpek sokaktan gelen sesleri duyunca ne yaptı? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı *Bidonun kane düşdü, karttı* *0* Doğru cevap
Başını kaldırarak sesin nereden geldiğine baktı.
3. Köpek ona doğru koşan bir grup çocuğu görünce ne hissetti? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı *Ona zarar vereceğini hissetti* *5* Doğru cevap
İçi korkuyla doldu, nereye saklanacağını bilemedi.
4. Çocuklar bidonun yanına gelerek ne yaptılar? 10p. Metinsel açık soru
Öğrencinin cevabı *Köpeği bidonun yanına gelerek onu devirdiler* *10* Doğru cevap
Çocuklar bidonun yanına gelerek onu devirdiler.
5. Küçük köpek neden çocuklardan kaçamadı? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı *Korkmuş olabilir* *0* Doğru cevap
Çünkü çocuklar köpeğe taş atıyorlardı.
6. Küçük köpek çocuklardan nasıl kurtuldu? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı *Adam köpeği kurtardı* *10* Doğru cevap
Adam köpeği kurtardı.
7. Köpek eve gidince neden kaçmak istedi? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı *Çocuğun ona zarar vereceğini düşündü* *10* Doğru cevap
Çocuğun ona zarar vereceğini düşündü.
8. İyi çocuk köpeğe nasıl davrandı? 10p. Metinsel kapalı soru
Öğrencinin cevabı *Onu yemeye getirdi ve iyi davrandı* *10* Doğru cevap
Köpeğe yiyecek verdi ve iyi davrandı.
9. Adam köpeği kurtarmasaydı ne olurdu? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Öğrencinin cevabı *Köpek yaralanabilirdi./Çocuklar köpeği bırakmazlardı...* *10* Doğru cevap
Köpek yaralanabilirdi./Çocuklar köpeği bırakmazlardı...
10. Köpek başka nasıl kurtulabilirdi? 10p. Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Öğrencinin cevabı *Kurtulamazdı* *0* Doğru cevap
Çocuklardan kaçabilirdi./Çocuklar onu bırakabilirdi...

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup Eskişehir ilinde ilköğretim 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflarda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Tamer Genç tarafından yürütülecek ve sonuçları ile kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçları ortaya konacak, eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, betimsel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Tamer Genç'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı : Tamer Genç

Adres :

İş Tel :

GSM :

e-posta : tamergenc@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Tamer GENÇ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Trabzon-Maçka/07.12.1988

E-Posta : tamergenc@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Yüksek Lisans

- 2013, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Lisans:

- 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yayımlar:

- Genç, T., Büyükköse, D. ve Gürgür, H. (Kasım, 2013). Bilimsel Araştırmalarda Etik Boyut ve İşitme Engelli Çocuklar, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, 01/11/2013
- Kazan, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2015). İşitme engelli bir çocuğun söz öncesi dönem iletişimsel becerilerinin değerlendirilmesi. 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara.