

# İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma-Yazma Öğretimi Modelinin İncelenmesi

**Yıldız UZUNER<sup>a</sup>**  
Anadolu Üniversitesi

**Ümit GİRĞİN**  
Anadolu Üniversitesi

**Zehranur KAYA**  
Anadolu Üniversitesi

**Güzin KARASU**  
Anadolu Üniversitesi

**M. Cem GİRĞİN**  
Anadolu Üniversitesi

**Behram ERDİKEN**  
Anadolu Üniversitesi

**Serap CAVKAYTAR**  
Anadolu Üniversitesi

**Ayşe TANRIDİLER**  
Anadolu Üniversitesi

## Öz

Son yıllarda tüm dil ve beceri öğretimi yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilen dengeli okuma yazma yaklaşımı, dil öğretiminde giderek yaygınlaşmaktadır. Okul genelinde gerçekleştirilmiş olan bu eylem araştırmasının amacı dengeli okuma-yazma öğretimi ortamı yaratmak ve Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden işitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma yazma öğretimine dayalı etkinliklerin etkilerini betimlemektir. Bu araştırma 2005 Güz ve 2009 Bahar eğitim öğretim dönemlerinde yapılmıştır. Okuldaki gönüllü öğrenciler ve öğretim elemanları araştırmanın katılımcıdır. Okuldaki sekiz deneyimli öğretim elemanı sürekli ve sistematik olarak verileri gözden geçirmişlerdir. Çeşitli verilere süregelen nitel olarak betimsel ve tümevarımsal ve nicel olarak betimsel veri analizleri uygulanmıştır. Bu makalede gerçekleştirilen dengeli okuma yazma öğrenme öğretme modelinin işleyişi ve öğrencilerdeki etkilerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada uygulanan dengeli okuma-yazma öğretiminin uygulanmasının öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin gelişmesine, okuma-yazma-dil derslerini uygulayan öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel gelişimlerine, okuldaki öğretim programının kapsamının ve uygulanışının gelişimine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla işitme engelli öğrencilerin okuma yazmalarıyla ilgili öğretim programlarının hazırlanmasına, ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunulacağı beklenmektedir.

## Anahtar Kelimeler

Dengeli Okuma Yazma Öğretimi, İşitme Engelli Gençler, İşitme Engellilerin Eğitimi, Eylem Araştırması.

Günümüzde pek çok kültürde çocuklar çeşitli yazı türleriyle sarılıdır. Yazının kullanıldığı böyle kültürlerde günlük yaşamda bireylerin çeşitli okuma-yazma durumları ile karşılaşmaları doğaldır (But-

ler ve Clay, 1983). Bir başka deyişle, pek çok kültürde yazılı ve sözlü dil birbirleriyle etkileşerek gelişir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerilerinin herbiri aynı ölçüde önemlidir. Bununla beraber, ancak yetmişli yıllardan bu yana araştırmacılar okuma ile yazma arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Günümüzde çocukların yazılı metinlerin farkında oluşlarını tam olarak anlamamız için bu iki süreci anlamamız gerektiği kabul edilmektedir. Bu nedenle, daha kapsamlı bir tarama gereksinim duyulmuştur. Buna göre okur-yazarlık; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini olduğu kadar eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı ve mantıklı düşünme becerilerini de kapsar (Fisher

**a Dr. Yıldız UZUNER.** Özel eğitim, İşitme engellilerin eğitimi alanında profesördür. Çalışma alanları yöntembilim [nitel ve mixed paradigma], dil gelişimi, okuma ve yazma öğretimi, eğitsel ölçme ve değerlendirmedir. İletişim: Prof. Dr. Yıldız Uzun, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Yunusemre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. Elektronik posta: yıldizuzuner@gmail.com & yuzuner@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 0580 / 4916 Fax: +90 222 3350664

ve Williams, 2001). Tanımın giderek daha geniş bir kapsamda ele alınışı okuma yazma öğretimi yaklaşımları için de geçerlidir. Okuma yazma öğretiminin nasıl olması gerektiğini belirleyen pek çok yaklaşım belirli zamanlarda popüler olmuştur. Bir dönem anlamayı ve metnin tümünü kullanmayı vurgulayan anlam temelli öğretim yaklaşımları örneğin “tüm dil yaklaşımı” (“Balanced reading instruction”, 2005, Goodman, 1986) daha çok kabul görürken bir başka dönemde ayrı ayrı becerilere odaklanan ve metinlerden kısmi olarak faydalanan beceri temelli yaklaşımlar yaygın olmuştur. Son yıllarda *tüm dil* ve *beceri öğretimi* yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilen  *dengeli okuma yazma yaklaşımı*, dil öğretiminde giderek yaygınlaşmaktadır (Asselin, 1999; Balanced reading instruction, 2005). Buna göre, dengeli okuma-yazma yaklaşımının temelindeki ilkeler, yukarıda sözü edilen tüm dil ve beceri öğretimi yaklaşımlarının bir sentezidir (Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Reutzell ve Cooter, 1992; Schirmer, 2000). Dengeli okuma yazma yaklaşımının genel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir: (1) Tüm alıcı ve ifade edici dil formları birlikte çalışır. (2) Sınıflar okuma ve yazmanın kullanım yoluyla edinildiği öğrenciler topluluğudur. (3) Öğrencilere seçim ve sahip olma duygusu sağlandığında motive olurlar. (4) Süreçler en az ürünler kadar önemlidir. (5) Deneyimli okuyucunun okuma davranışları öğretimin neyi başarması gerektiğini gösterir. (6) Okuma yazma gelişimi bütünlümlü (disiplinlerarası) öğretim programının bir parçasıdır (“Balanced reading instruction”, 2005; Schirmer, 2000).

Dengeli okuma yazma öğretiminde dengeyi sağlayan unsurlar kaynağını yaklaşımın temel ilkelere dayanmaktadır. Denge, öğretim programının tüm öğelerinde sağlanır (Harp ve Brewer, 2005). Dengenin *niçin*, *nasıl* olması ve *kimler* tarafından sağlanması gerektiği “bağlamsal süreklilik” (Contextual continua); *ne* olması gerektiği ise “içeriksel süreklilik” (Content continua) unsurlarıyla açıklanabilir (Pearson, Raphael, Benson ve Madda, 2007). Dengeli okuma-yazma öğretimi yaklaşımı tüm dengeleri sağlamak gayretinde temelde şu etkinliklerden oluşmaktadır: Sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma, model olunarak yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, bağımsız yazma. Esas amaç, öğrencinin giderek bağımsızlaşmasıdır. Öğrencilerin ihtiyacına göre dengelenerek etkinliklerin düzenlenmesi uygundur.

Dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Okuma-yazma becerilerinin gelişimi, etkileşimli dil becerilerine bağlıdır. Buna

karşılık, okuma-yazma, dil gelişimini destekler. Okuma-yazma ediniminde her hangi bir dili edinmiş öğrenciler, hiçbir dili edinmemiş öğrencilerden daha az zorluk çekerler. İştme engelli çocukların çoğu yetersiz dil gelişimiyle okula başlarlar. Dolayısıyla yetersiz dil yapısının üzerine yapılandırılan okuma-yazma da yetersiz olmaktadır. İyi gelişmiş dil sistemi söylem, sözcük ve cümlelerin kurallarını bilmeyi ve bunları bağlama uygun kullanmayı gerektirir. Oysa pek çok işitme engelli birey okula geldiğinde en temel dil yapıları ve iletişim kurallarından bile yoksundur. Okuma yazmayı öğrenmesi için işitme engelli bireyin belli yapılarını ve kurallarını edinmiş olmalıdır (Albertini ve Schley, 2003). İşitme engelli bireylerin dil öğrenme süreçlerinin işiten bireylerinkiyle benzer olması (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Schirmer, 2000) anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma yazma deneyimlerinin sağlandığı ortamlarda işitme engelli bireylerin okuma yazma süreçlerinin de işitenlerle benzer olabileceğini düşündürmektedir (Paul, 1998, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985). Bununla birlikte, işitme engelli bireyler formal olarak okuma yazma öğrenmeye başladıklarında, okuma-yazma gelişimlerinde işitenler için ortalama sayılabilecek düzeye ulaşamazlar (Holt, 1993; LaSasso ve Mobley, 1997; Wolk ve Allen, 1984’ten akt., Schirmer 2000).

Dil gelişimindeki geriliğe ek olarak, genel bilgilerine ilişkin durumlar da işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerinde sorunlar yaratmaktadır. Erickson (1987) deneyim sınırlılığının bu bilgi birikimine, dolayısıyla okuma-yazma edinimine engel olduğunu öne sürmüştür. Deneyim, çocuğun geçmiş bilgilerini, okuduğu metni daha iyi anlamasına olanak sağlayan etkenlerden biridir. Bu bakışın ışığında metin ve bireysel özellikleri vurgulayan etmenler üzerine odaklanılmıştır. Araştırmalarda, kronolojik yaş, dil düzeyi, işitme kaybının derecesi ve geçmiş yaşantı gibi değişkenlerin işitme engelli bireylerin okuma yazma öğrenmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Ör: Cambra, 1994; Pakulsky ve Kaderavek, 2001; Truax, 1985; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005; Uzuner, İciden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar; 2005).

Alanyazın incelendiğinde işitme engelli bireylerin erken okuma ve yazmalarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Ewoldt (1985), Conway (1985), Andrews ve Gonzales (1991), Uzuner, (1991), Rotenberg ve Sarfoss (1992), Willams (1994), Ruiz (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar bu araştırmalara örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacılar sadece sözel dile odaklanmaktansa, okuma-yazmaya

ilişkin etkinliklere de okul öncesi programlarında yer verilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. İşiten akranları gibi işitme engelli çocuklar da ilk yıllardan itibaren okur-yazar olarak gelişirler. Bu, onların çevrelerindeki yazıların farkına vardıklarında ve bu yazıların onlar için önemli yetişkinlerce günlük yaşamda anlamlı, işlevsel ve amaçlı bir şekilde kullanıldığını gördüklerinde şekillenir.

İşitme engelli bireylerin ileri düzeyde okumalarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde; gecikmiş dillerine rağmen erken yaşlardaki işitme engelli çocukların okur-yazar davranışlarının çeşitli yönleriyle işiten akranlarınıninkilere benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca yazılı dil etkinlikleri, işitme engelli çocukların sözlü ve işaret dillerini desteklemektedir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin sorunlar okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde karşılaştıkları sorunlarla benzerlik göstermektedir. Bu sorunlar sadece deneyim sayısına göre değil, deneyimlerin şekli, işlevi ve okulun sınırlı alanda yazma yaşantıları sağlamlasıyla açıklanabilir (Albertini ve Schley, 2003; Andrews ve Mason, 1986; de Villiers, 1991; de Villiers ve Pomerantz, 1992; Berent, 1996; Ewoldt, 1981; Fischler, 1985; Hirsh-Pasek, 1987; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 1998, 2001, 2003; Kelly, 1993, 1995, 1996, 1998; King ve Quigley, 1985; McGill-Franzen ve Gormley, 1980; Paul, 1998, 2001, 2003; Schirmer, 2000; Wilson, 1979; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996).

Albertini ve Schley'nin (2003) raporlaştırdığına göre, 1940'lı yıllardan 1960'lı yıllara kadar işitme engelli bireylerin yazılarında sadece sözcük ve cümlelerin gramatik yapısı üzerine odaklanılmıştır. Bu araştırmalar, işitme engellilerin yazılarının işiten akranlarının yazılarından daha kısa olduğunu, sözcük ve cümleciklerinde tekrarların sıklığını, isimleri daha çok, zarf ve bağlaçları ise az sayıda kullandıklarını belirtmişlerdir.

1970'li yıllarda cümle düzeyinde dil ve yazı öğretiminin sınırlılığı tartışılmıştır (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). Bu durum 1970'lerde yazma öğretimindeki bakış açısının da değiştiğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerden belli bir konuda yazı yazmalarını istemek yerine öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilgili serbest yazı, günlük yazımı gibi yazılar yazmalarını istemeye başlamışlardır. Yazılı anlatım etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecindeki bu etkileşimler işiten ve işitme engelli ürkek ve yazmaya çekinik olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yararlı olmuştur (ör: Graves, 1983; Truax, 1985).

1980'li yılların sonlarından başlayarak yazma araştırmalarının odağı içerik, metin yapısı ve metinde

akıcılık olarak genişletilmiştir (ör: Cambra, 1994; Kluwin ve Kelly, 1992; Truax, 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996).

1990'lı yılların sonlarından günümüze kadar olan dönemde ise araştırmacılar okuma yazmanın bir-biriyle karşılıklı olarak etkileştiğini vurgulamışlardır. Okuma yazmanın birlikte ele alınması okur-yazarlık tanımını da etkilemiştir. Araştırmacılar okur-yazarlığı günümüz teknoloji toplumunda işlevsel olarak yaşamımızı sürdürme, içinde büyüdüğümüz kültürün ve okuma yazmanın gerçekleştiği bağlamın özelliklerini dikkate alarak yapmışlardır (Luckner, Sebald, Cooney, Young III ve Goodwin, 2006). Bu durumun işitme engelliler için de geçerli olduğunu savunmuşlardır. Wurst, Jones ve Luckner'ın (2005) işitme engelli çocuklar için hazırlanmış oldukları öğretim programında bu görüşü betimledikleri görülmüştür. Örneğin, Evans, (2004) sağır kültüründe büyüyen işitme engelli çocukların da okuma yazma öğrenebileceklerini göstermiştir. Arfé ve Boscolo (2006) ise işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerde işiten akranları gibi nedensel tutarlılık gösterebildiklerini bulmuşlardır. İşitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerde işiten akranlarından geri kaldıklarını ancak daha küçük yaşlardaki çocuklara daha yakın performans gösterdiklerini belirlemişlerdir.

İşitme engellilerin gerek okul öncesi gerekse ileri okuma yazma dönemlerinde gerçekleştirilen tüm araştırmalar, onların çeşitli nedenlerle dil becerilerini etkin olarak kullanmada problemler yaşadıklarını göstermektedir. Oysa günümüzde işitme engelli öğrencilerin de içinde yaşadıkları, teknolojik olarak hızla gelişen topluma uyum sağlamları gerekmektedir. Daha da ötesi, günümüzde okur-yazar işitme engelli bireylerden beklenen yeterlikler de artmıştır. İşitme engelli çocuklar da okullarında başarılı olmak zorundadırlar. Bilinçli vatandaşlar olarak yönetime katkıda bulunmak, kendilerini aşmalarına ve tatmin olmalarına olanak sağlayacak iş sahibi olmak, kültürel etkinliklerden memnun olmak ve katkıda bulunmak ve yaşamları boyunca ilgilerine ve amaçlarına ulaşmak için okur-yazar olmak zorundadırlar (Albertini ve Schley, 2003).

Türkiye'de işitme engelli bireylerin çoğu yeterli ve uygun eğitim programlarından yararlanamamaktadır. Birçoğu lisans veya önlisans eğitim düzeyine ulaşamamaktadır. Üniversiteye girmeyi başara-bilenlerin ise dil, genel bilgi, deneyim eksikliği gibi pek çok etmeden dolayı öğrenimlerinde okuma-yazma ve dil desteğine gereksinim duydukları gözlenmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978;

Uzuner, İçden ve ark., 2005; Uzuner, Kircaali-İftar ve ark., 2005).

Erken yıllarda tamamlanmamış veya tutarsız eğitim yaklaşımlarıyla dil becerilerinde istenilen düzeye gelememiş gençler meslek bilgilerini edinirken yalnız bırakılmamalıdır ( Krestchmer ve Kretschmer, 1978; Uzuner, İçden ve ark., 2005; Uzuner, Kircaali-İftar ve ark., 2005).

Yaşlarının ileri olması dil edinimindeki kritik dönemleri geçmiş olduklarını ve bu nedenle onlara sağlanacak desteğin gecikmiş ve boşuna olabileceğini düşündürmemelidir (Krestchmer ve Kretschmer, 1978). Bu sebeple hiç bir şey yapmama işitme engelli gençlerin eğitim haklarına yapılmış bir engelleme olarak değerlendirilebilir. Meslek bilgisi öğretim elemanları ile işitme engellilerin dil okuma-yazma gelişimlerine yönelik gerçekleştirecek bir öğretim, alanlarında yetişmiş uzmanların işbirliği ile etkili olabilir. Bu yolla öğrenciler hem günlük yaşantılarında daha işlevsel ve başarılı hem de edinmekte oldukları mesleklerinde daha donanımlı olacaklardır.

Çeşitli öğretim programlarının uygulandığı yukarıda belirtilen bazı araştırmalar, yaşadıkları problemlere rağmen, işitme engelli bireylerin okuma yazma öğrenmelerinde ümit vericidir. Öyleyse *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlınsa daha yararlı olacaktır?* İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde dil, öğretim programının temelidir. Çocuğun yüz yüze iletişimde, okumada ve yazmada dil edinimi, öğretimin odak noktasında yer alır. İşitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin öncelikle dil öğretmenleri oldukları söylenir. Fakat dil, sadece iletişimsel bağlamda kullanıldığında anlamlıdır (Schirmer, 1997). İşitme engellilerin öğretmenleri, dilin özelliklerini ve dil gelişimi sürecini iyi bilmek zorundadırlar. Ancak, öğretmenlerin dili didaktik bir şekilde öğretmeleri beklenmemektedir. Öğretmenler, dilin doğal olarak gelişmesine olanak sağlayacak materyaller hazırlamalı ve gerektiğinde daha yapılandırılmış öğretim için gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Doğal ve yapılandırılmış yaklaşımların dengeli olarak birleşimi işitme engelli bireylerin dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Paul, 2001).

Bu anlamda işiten bireylere uygulanan tüm dil ve beceri öğretimi yaklaşımlarının birleşimi olarak belirlenen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerine göre uygulanan etkinlikler işitme engelli çocukların yetkin okur-yazarlar olmalarına daha uygun gözükmektedir (ör: Evans, 2004; Howell ve Luckner, 2009; Luckner ve ark., 2006; Musselman, 2000). Yapılan araştırmalar sonucunda işitme en-

gelli öğrencilerin de, okuduğunu anlama stratejilerini öğrenebildikleri, ancak daha uzun süre ve uygun ortamların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Girgin, 1999; Uzuner, İçden ve ark., 2005; Uzuner, Kircaali-İftar ve ark., 2005; Walker, Munro ve Rickards, 1998). Araştırmalar belli bir bakış açısı getirmiş olsa da işitme engellilere uygulanacak olan dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımının, işitme engelli öğrencilerin okur-yazarlıkları üzerinde gerçekleştirdiği değişikliklerin genellenbilmesi için daha geniş ve çeşitli katılımlı işitme engelli bireylerle sinanmalıdır. Ayrıca araştırmamanın gerçekleştirildiği Yüksekokul'da işitme engelli gençler için hazırlanmış öğretim programından araştırmadan bir süre önce idari bir bakış açısıyla dil derslerinin kaldırılmış olmasına bilimsel bir tepki gerekmiştir. Bu nedenlerle, bu araştırmamanın amacı dengeli okuma-yazma yaklaşımının ilkelerine dayalı okuma-yazma etkinliklerinin uygulandığı öğrenme-öğretme ortamları hazırlamak ve oluşagelen bu ortamın işitme engelli öğrencilerin okuma yazma gelişimlerine etkilerini incelemektir. Araştırma soruları şunlardır: 1- Araştırma sürecinde gerçekleştirilen okuma yazma öğrenme-öğretme modeli dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımının ilkelerini hangi özelliklerle yansıtmaktadır? 2- Dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerine göre gerçekleştirilen öğrenme-öğretme modelinin bileşenlerinin özellikleri nelerdir? 3- Gerçekleştirilen dengeli öğrenme-öğretme modeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde ne gibi nicel ve nitel değişiklikler gerçekleştirmiştir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

İçinde yaşadıkları dünyada başarılı ve mutlu birer birey olmaları için yaşları ne olursa olsun okuduğunu anlama ve yazma becerileri işitme engelli bireylere açıkça, sistematik bir şekilde öğretilmelidir, öğretim süreci ve sonuçları düzenli olarak analiz edilmelidir. Eylem araştırması yöntemi bu bakışa oldukça uygun gözükmektedir (Dinkelmann, 1997; McNiff, Lomax ve Whitehead, 1996). İşitme engelli öğrenciler için hazırlanmış dengeli okuma-yazma yaklaşımına dayalı öğretim programının uygulamasının sistematik olarak incelendiği bu araştırma, eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Özel eğitimde giderek yaygınlaşan eylem araştırmaları, öğrencilerin gelişimlerinin döngüsel bir desenle sistematik olarak incelenmesi, dolayısıyla öğrenciler için daha gerçekçi uygulamaların düzenlenmesine olanak sağlarken öğretmenlerin profesyonel bünyeye ve gelişmelerini olumlu yönde etkiler. Öğ-

**Tablo 1.**  
2005-2006 Öğretim Yılında Grafik 1. Sınıf Öğrenci Listesi

Öğrenci	Yaşı	Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu	Sağ dB	Sol dB	İşitme Kaybının Başladığı Yaş	İşitme Cihazı Kullanmaya Başladığı Yaş
Öğrenci 1	22	Çelebi Mehmet Lisesi (YDA)	75	100	4	Bilinmiyor
Öğrenci 2	19	Tayfun Bayar Lisesi (İÇEM)	110	110	18 Aylık	Bilinmiyor
Öğrenci 3	20	Gazi Lisesi (İÇEM)		108	Doğuştan	Bilinmiyor
Öğrenci 4	19	İzzet Ünver Lisesi	100	90	5	5
Öğrenci 5	18	Tayfun Bayar Lisesi (İÇEM)	104		Doğuştan	11 Aylık
Öğrenci 6	18	Kocaeli Kız Meslek Lisesi	117	113	Doğuştan	8
Öğrenci 7	19	Özel Gebze Koleji	113	117	1	1
Öğrenci 8	19	Ticaret Meslek Lisesi	92	97	6	7
Öğrenci 9	21	Adana Apdulkadir Paksoy Kız Lisesi	56	58	Doğuştan	Bilinmiyor
Öğrenci 10	20	Ahmet Erdem Ticaret Meslek Lisesi	98	71	Doğuştan	5

retmenler kendi uygulamalarını daha eleştirel olarak ele alırlar ve dolayısıyla öğretim uygulamalarını geliştirirler (Aksoy, 2003; Beverly, 1993; Ferrance, 2000; Hensen, 1996; Johnson, 2002; McTaggard, 1997; Schumuck, 1997).

#### Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı

Araştırma, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Yerleşkesi'nde yer alan Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Yüksekokul, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Temel amacı özel eğitime gereksinim duyan engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek onların toplumda üretken, başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Günümüzde Yüksekokul'da işitme engelli öğrenciler öğrenim görmektedirler. Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümünde Grafik Sanatları Lisans Programı ve Seramik Sanatları Lisans Programı; Bilgisayar Kullanımı Bölümünde Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı ve ayrıca Mimarlık ve Şehir Planlama bölümünde Yapı Ressamlığı Önlisans Programı yer almaktadır. Araştırma tüm yüksekokul binasında gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, bina içinde proje kapsamındaki uygulamalar belli bölümlerde gerçekleşmiştir. Proje sürecinde oluşabilecek dengeli okuma yazma öğretim modelinin gerçekleştiği sınıflar şunlardır: "Bilgisayar Laboratuvarı" "Okuma-Yazma-Dil Dersliği" ve "Okuma Odası". Araştırma sürecinde her bir ortam işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli donanımlarla hazırlanmıştır.

#### Araştırmaya Katılanlar

**Öğrenciler:** Araştırmaya 2005-2006 öğretim yılında Yüksekokul'a devam eden 36 öğrencinin tamamı ile başlanmıştır. Araştırma süresince her yıl okula kayıt yaptıran öğrencilerle bu sayı artmıştır. Geçerli ve güvenilir veri toplamak için her dönem belli sınıflar odak olarak belirlenmiştir. Böylece grup çalışmalarındaki uygulamalar incelenebilmiştir. Bu makalede Grafik 1. sınıf öğrencilerinin verilerine yoğunluk verilmiştir.

**Öğretim Elemanları:** Araştırmada uygulamaları Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda dil-okuma yazma derslerini veren öğretim elemanları ve bir meslek dersi öğretim elemanı gönüllü olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri toplanırken bir öğretim elemanı sınıf öğretmenliği programında doktora eğitimi yaparken üçü işitme engellilerin öğretmenliği doktora programındaydılar. Bir öğretim elemanı ise işitme engellilerin eğitiminde doktora eğitimi tamamlamış ve alanda 30 yıl deneyimi olan öğretim üyesidir. Bu makalede ilk isim olan araştırma projesinin yürütücüsü işitme engellilerin eğitimde 25 yılı aşkın deneyimli ve nitel araştırma yönteminde uzman özellikleri olan bir öğretim üyesidir. Araştırma verilerinin toplanması sırasında araştırma sürecinin eleştirel olarak yönlendirilmesi gereğiyle biri Engelliler Entegre Yüksekokulu'nun müdürü, diğeri İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim dalı öğretim üyesi ve işitme engellilerin eğitiminde 30 yıl deneyimli iki öğretim üyesi de danışman olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırma sürecinde Engelliler Entegre

Yüksekokulu'ndaki bazı meslek bilgisi öğretim elemanları araştırma ekibiyle gönüllü olarak çalışma isteğinde bulunmuşlardır. Bu öğretim elemanlarına her zaman olumlu yanıt verilmiş ve işbirliği çeşitli düzeylerde gerçekleştirilmiştir.

### Ugulamaya Hazırlık Aşaması

**Öğrencilerin Okuma Yazma ve Dil Kullanımlarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi:** Yüksekokul'daki bölüm sorumlularıyla 2005 yılı Yaz döneminde işbirliği yapılarak okula ön kayıtla başvuracak olan öğrencileri yerleştirmek için bir dizi sınav hazırlanmıştır. Bu sınavlar araştırma sürecinde gerektiğinde gözden geçirilerek güncelleştirilerek kullanılmıştır. Genel olarak sınavlar çoktan seçmeli ve kısa cevaplı ölçüt bağımlı testlerdir ve Yüksekokul'a başlayan öğrencilerin okuma yazma ve dil kullanımları hakkında ipucu sağlamıştır. Ancak uygun öğretim ortamlarını hazırlamak için daha ayrıntılı olarak toplanan başlangıç verisi gereklidir (McLoughlin ve Lewis, 2005; Uzuner, 2008). 2005- 2006 eğitim ve öğretim yılında öğrencilere betimleme, form doldurma, özetleme, boşluk doldurma ve yer tarifli sorularını kapsayan performans belirleme sınavları ön test ve son test olarak öğretim yılının başında ve sonunda uygulanmıştır. Sınavların kapsamları alan yazında dil okuma-yazma becerilerini ölçme ile ilgili kaynaklardan ve öğretim elemanlarının deneyimlerinden yararlanılarak projedeki alan uzmanları tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan her bir soru anlaşılabilirliği, dil düzeyi, yaşa uygunluğu, güncelliği ve amaca uygunluğu gibi ölçütlere göre araştırma ekibi tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra yukarıda belirtilen şekilde belirlenen sorular bir araya getirilerek sınav soruları hazırlanmıştır. Böylece geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Turgut, 1983).

Sınavdaki yazma ürünlerinin nitel ve nicel puanlaması için araştırma ekibi tarafından yazılı anlatım performans yanıt anahtarı geliştirilmiş ve alan uzmanlarınca onaylanmıştır. Sınavlar iki bağımsız okuyucu tarafından okunmuştur ve iki okuyucunun verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınmıştır. Bunu yaparken her iki değerlendiricinin verdikleri puanların en fazla  $\pm 5$  puan aralığı görüş birliği kabul edilmiştir. Çok fazla görüş ayrılığı olan puanlamalarda anahtar gözden geçirilmiş ve puanlamanın yeniden bağımsız olarak yapılması sağlanmıştır (Turgut, 1983).

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2005-2006 öğretim yılının Güz döneminde toplanmaya başlamıştır. Bu araştırma izleyen yıllarda devam ederek 2009 Bahar döneminde sonlanmıştır. Veriler nitel araştırma yaklaşımının çeşitli veri toplama teknikleriyle araştırma sorularını yanıtlayıcı olarak toplanmıştır. Bu tekniklerle toplanan verilere ek olarak nicel veriler de toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2003). Araştırmada derslerin video kayıtları, öğretim elemanlarının ders planları ve planlarının değerlendirme bölümlerinin yansıtmalı günlük olarak yazılması, yazıların üretilmesinde yararlanılan öğrenci dosyaları, sınıflarda dersler sırasında çeşitli malzemeler ve tekniklerle geliştirilen duvar panoları, öğrencilerle iletişim amacıyla e-postalar yoluyla haberleşerek ortak yazılı ürün çıkarılması yaygın olarak yararlanılan veri toplama teknikleridir. Her bir araştırma verisi araştırma sorularını yanıtlanmasında gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiş diğer veriler ise elde edilen temaları desteklemek için kullanılmıştır. Örneğin, araştırmada odak olarak belirlenen derslerde öğretim elemanları derisi video ile kayıt etmişlerdir. Derslerin kayıtlarının hemen ardından öğretim elemanları dersleri hakkındaki değerlendirmeleri yazarken bu kayıtlardan yararlanmışlardır. Her bir dersin kaydı bilgisayara aktarılmıştır. Böylece yedeklenen video kayıtları defalarca izlenebilmiştir. Uygulamacıların kendilerini eleştirmeleri yoluyla daha sonraki ders planlarının yazımı daha zengin olmuştur. Bunun da ötesi özellikle 2005-2006 Bahar döneminde her bir öğretim elemanının "en iyi" performansı ekip üyeleri tarafından haftalık izleme toplantılarında izlenmiştir. Geliştirilen "Dengeli Okuma-Yazma Öğretimi Değerlendirme Formu" (Ek-1) kullanılarak ilgili öğretim elemanına geri bildirim sağlanmıştır. Böylece eylem araştırmalarının verilerin sistematik, düzenli ve eleştirel incelenmesi gerekleri yerine getirilmiştir.

### Analiz

Yukarıda belirtilen tekniklerle toplanan veriler süreç içerisinde ve/veya tüm verilerin toplanmasından sonra bütüncül olarak ya da kodlamalar yoluyla analiz edilmiştir. Bütüncül analizde veriler bir bütün olarak incelenerek, her bir verinin birbiriyile tutarlılığı sinanarak, yorumlar gerçekleştirilmiştir. Ana temalar ve eğilimler belirlenmiştir. Bunun için veriler cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul düzeyi, etkinlik türü gibi değişkenlere göre gözden ge-

çirilerek sınıflanmıştır. Kodlamalar yoluyla analizde ise veriler gözlenebilir eylemlere ayrılarak veriler arasındaki örüntüler ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin her birinin başlangıçta ne bildikleri, süreç içinde ve sonunda belli bir noktada neler öğrendikleri belirlenmiştir. Bu veriler gerektiğinde sayısallaştırılarak analiz edilebilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2005). Bu araştırma uzun süreli bir çalışmadır. Bu nedenle bu makalede araştırmanın belli bir bölümü raporlaştırılmıştır. Araştırma sorularından üç tanesinin yanıtladığı bu makalede bulgular bölümündeki araştırma modeli, modelin bileşenleri, işleyişi gibi süreçsel temalar oluşmuştur.

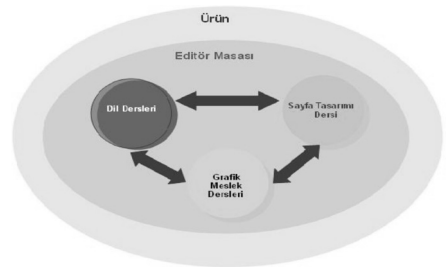
**Geçerlik ve Güvenilirlik ve Etik:** Araştırma sürecince öğretimin yapıldığı sınıf ortamları veya öğretim elemanlarının odasında araştırma ekibinin çoğunluklu olarak katılımıyla 09.03.2005 tarihinden araştırmanın sonuna kadar gerçekleştirilen 90 izleme toplantısında alınan kararlar “geçerlik” ve “güvenilirlik” kavramları “İnanırcılık” önlemlerinin alınmasında yol göstericidir. Araştırmada farklı nitel ve nicel veri toplama ve analizi teknikleri kullanılmıştır. Uygulama öncesi, süresi ve sonrasında veri toplanmıştır. Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmıştır. Farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Verilerin kendi içinde tutarlılıkları dikkate alınmıştır. Araştırmanın başlangıcından itibaren tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Odak sınıflarda gerçekleştirilen tüm dersler videoteyp ile kayıt edilmiştir. Ders yılı başında öğrencilere proje hakkında bilgi verilmiştir ve öğrenciler katılımlarını onayladıklarını gösterir izin mektuplarını imzalamışlardır. Bazı öğrenciler araştırmaya katılmayı kabul etmemişlerdir. Bu durumda, tüm öğrencilere aynı nitelikte dersler uygulanmıştır. Ancak kayıtlarının alınmasına izin vermeyen öğrenciler video ile yapılan kayıtlara dahil edilmemişlerdir. İzin vermeyen öğrencilerin diğer verileri de hiçbir şekilde ilerdeki yayınlarda kullanılmayacaktır. Böylece öğrencilerin hakları korunmuştur. Ayrıca imzaladıkları izin mektuplarında öğrenciler adlarının değiştirilmeden raporlaştırılmasında bir sakınca görmemişlerdir. Ancak araştırma ekibi bu ve izleyen diğer raporlarda öğrencilerin isimlerini vermemeyi uygun görmüştür (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2003).

## Bulgular

### Gerçekleştirilen Dengeli Okuma Yazma Öğrenme-Öğretim Modeli

Araştırma sürecinde bir okuma yazma öğrenme öğretim modeli gerçekleştirilmiştir. Bu modelin bileşenlerinin ve işleyişinin kaynağını dengeli okuma-yazma öğretimi yaklaşımının temel ilkeleleri ve unsurları oluşturmaktadır.

**Modelin Bileşenleri:** Bu eylem araştırmasının başlatılmasının temel nedenlerinden biri, araştırmaya başlandığında Yüksekokul'daki okuma-yazma-dil derslerinin dönemin müdürünün isteğiyle kaldırılmış olmasıydı. Bir diğer neden ise meslek derslerinin birçoğunun dil gelişimini desteklemekten uzak ve birbirinden bağımsız olarak uygulanmakta oluşuydu. Dengeli okuma yazma öğretiminin ilkelereinden “okuma yazma gelişimi bütünlümlü (disiplinlerarası) öğretim programının bir parçasıdır” (Schirmer, 2000) görüşünden yola çıkarak proje ile okul programı güncellenirken okuma-yazma-dil dersleri önce seçmeli sonra zorunlu olarak tekrar programa yerleştirilmiştir. Ayrıca dil ve meslek derslerinin eşgüdümlü olarak uygulanacağı disiplinlerarası bakış açısı başlatılmıştır. Ancak belli bir modele ulaşmak için zaman gerekmiştir. Proje ekibinin gayretleriyle hem öğrencilere hem de öğreticilere anlamlı gelen belli bir amaç etrafında çeşitli disiplinlerin işbirliği yapması benimsenmiş ve uygulanmıştır. Okul gazetesi çıkarma tüm katılanların benimsedikleri bir amaç olmuştur. Bu çalışmaların gerçekleşmesi sırasında oluşagelen dengeli okuma yazma modelinde karşılıklı olarak birbirinden etkilenen dinamik, döngüsel ve gelişmeye açık bileşenler yer almıştır. Bu bileşenler Grafik Meslek dersleri, Sayfa Tasarımı Dersi, Okuma-yazma-dil dersleri, Editör Masası ve Üründür.



**Şekil 1.**  
Gerçekleştirilen Dengeli Okuma Yazma Öğrenme-Öğretim Modeli

**Modelin Bileşenlerinin İşleyişi:** Modelin belli bölümleri ardışıkken belli bölümleri eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Dönem başlar başlamaz Grafik Meslek dersinde tasarım çalışmaları gerçekleştirildikten sonra dersin öğretim elemanı ve öğrenciler en iyi örnekleri seçerek proje ekibine ve okul müdürüne sunmuşlardır. Seçilen tasarım dönem sonunda baskı yapılacağı zamana kadar bilgisayarda tutulmuştur. Dil-okuma-yazma dersleri ve Sayfa Tasarımı derslerinde çalışmalar eş zamanlı ve sıkı işbirliğiyle gerçekleşmiştir. Okuma-yazma-dil derslerinde ürün için yazı üretilirken bir yandan da meslek dili öğretimi için Sayfa Tasarımı dersinin içeriğini pekiştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tüm öğrencilerin geliştirdiği metinler dönem sonuna doğru "Editör Masası" diye adlandırılan bir çalışmada gözden geçirilmiş ve baskı için seçilenler dosyalanmıştır. Dönem sonunda tüm proje ekibinin denetiminde Sayfa Tasarımı dersinin öğrencileri esas olmak üzere gönüllü diğer öğrencilerle gazete basılmıştır. Sayfa Tasarımı dersinin öğrencilerinin her biri bir sayfadan sorumlu olmuşlardır. Bu çalışmadaki ürünlerinin niteliği çalışmayı gerçekleştirmeleri hakkındaki gözlemler onların dönem sonu sınav notunu belirlemiştir. Başlangıçta *Gümüşü* sonra *Entegre Haber* olarak adlandırılan okul gazetesi modelin süreç ürünüdür. Üzerinde öğrencilerle birlikte yapılan düzeltme çalışmalarından sonra basıma hazırlanan gazete çoğaltılarak dönem sonundaki sergiyle birlikte dağıtılmıştır. Gazetenin logosu ve amblemi her sayıda Grafik Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin tasarımları arasından okul müdürü ve dersin öğretmeni tarafından seçilmiştir. Gazetede yer alan haberler, öğrencilerle yapılan derslerde çıkan ürünlerdir. Öğrencilerden gelen haberler, okulda dil ve meslek derslerine giren öğretim elemanları ve öğrenciler arasından seçilen öğrencilerle "Editör Masası"nda değerlendirilip seçilmiştir. Gazeteler en az 8 sayfa olarak çıkarılmıştır. Araştırma sürecinde dört sayısı çıkarılmış olan gazete araştırma projesinin sonlanmasından sonra da okulun kültüründe yer alarak çıkarılmaya devam edilmektedir. Aşağıda modelin işleyişi her bir bileşen için örneklerle anlatılmaktadır.

**Grafik Meslek Dersleri:** Sayfaya haberlerin yerleştirilmesinde ve hangi haberin hangi sayfada yer alacağını belirlenmesinde tasarım önemli bir rol oynamaktadır. Gazetenin tasarımı *Bilgisayar Destekli Yazı Tasarımı* dersinin ilk 3 haftasının sonuna kadar Grafik 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğretim elemanı tamamlanan ödevlerden seçtiklerini Proje ekibine ve Müdür'e göstermiştir. Seçim sırasında kendisinin önerileri ve Müdür'ün onayı alınmıştır ve gazetenin tasarımı belirlenmiştir. Ta-

sarımın dizgi sırasında uygulanması çalışmasında işbirliği, tasarımı seçilen öğrenci ile yapılabileceği kararlaştırılmıştır.

**Okuma-Yazma-Dil Dersleri:** Okuma-yazma-dil derslerinde dengeli okuma yazma yaklaşımının temel ilkeleri dikkate alınarak çeşitli yazılı ve sözlü dil çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere okul gazetesi bu modelin ürünüdür. Gazetenin bölümlerine yönelik yazıların yazılma süreçleri çeşitlidir. Her ne şekilde başlanırsa başlansın sonuçta yazıların basılması söz konusu olduğu için yazı inceleme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar da öğretim elemanlarının iş yüküne, yazılmış olan yazının gerektirdiği düzeltme işine, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının programları gibi sebeplerle çeşitli şekillerde gerçekleştirilmiştir. Grup, birebir, yüz yüze ve çevrimiçi çalışmalarıyla öğrenci öğretim elemanı işbirliği ve öğrencinin ürününe sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm sınıflarda öğretim elemanları ve öğrenciler ulusal ve yerel gazeteleri düzenli olarak okumuşlar ve tartışmışlardır. Böylece öğrencilerin gazete dilini içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Her dersin ilk 15 dakikasında öğrencilerin hızlı okumaları ve okuduklarını yazılı/sözlü olarak özetlemeleri, eleştirmeleri istenmiştir. Bazen de öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bu çalışma tüm dersi kapsamıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar izleyen derslerde gerekirse incelemeye alınmış ve uygun olanlar gazete için hazırlanmıştır.

Okuma-yazma-dil derslerinde okul gazetesinin bölümleri dikkate alınarak incelendiği gazete ile ilgili düşüncelerinin alınarak eksikleri tamamlama planlamaları gerçekleşmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler seçtikleri türün metinsel özelliklerinin neler olduğunu yeniden gözden geçirmişlerdir. Öyle bir metnin geliştirilmesi için ne gibi stratejileri kullanmalarının uygun olacağını tartışmışlardır. Daha önceki çalışmalarındaki işleyen stratejilerden seçmeleri için öğretmenler sesli düşünerek ve sorular sorarak öğrencilere model olmuştur. Tüm sınıf olarak planlama yapmışlardır. Gerçek gazetelerden seçilen metin örneklerini okumuşlardır. Bu metinler hakkında grup ve/veya ikili olarak tartışmışlardır. Metinlerin özelliklerini tekrar gözden geçirerek bu özellikleri listelemişlerdir. Öğrenciler incelenen metin türünden kendileri gerek okulda gerekse evde yazıp sınıfa getirmişlerdir. Öğrenciler yazdıkları bu yazıyı nasıl geliştirdiklerini sınıfta gerçekleştirilen etkileşimlerde diğer arkadaşlarına ve öğretim elemanına aktarmışlardır. Öğretmen bu metinlerden en iyi yazılmış olanı seçerek gazeteye hazırlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Yazı-



ların seçilmesi analitik değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada çeşitli analitik yazılı anlatım değerlendirme araçları incelenerek "Yazılı Anlatım Becerileri Değerlendirme Aracı (YABDA)"nın (Erdiken, 2003) kullanılmasına proje ekibi tarafından karar verilmiştir. Bu aracın temel bölümleri içerik, sözcük dağarcığı, düzenleme, dil bilgisi ve noktalama ve yazım kurallarıdır. YABDA'nın bölümleri ve nasıl kullanılacağı grup çalışmasıyla öğrencilere aktarılmıştır. Bazı öğrencilerin aracı rahatlıkla kullandıkları bazılarına zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin dil ve kavrama düzeylerine göre YABDA'nın sadeleştirilmesi onlarla birlikte gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler hangi aracı kullanacaklarına kendileri karar vermiştir. Öğrenciler kendilerinin ve arkadaşlarının yazılı örneklerini değerlendirmişlerdir. Böylece üst bilişsel becerilerinde gelişmelere fırsatlar tanınmıştır. Öğrenciler birbirlerinin yanıtlarındaki içerik, sözcük dağarcığı, düzenleme, dil bilgisi ve noktalama ve yazım kuralları ile ilgili hataları düzeltmişlerdir. Verdikleri puanın nedenini açıklama ortamları sağlanmıştır. Öğrenciler aktif olarak yazılı anlatım hakkında konuşabilmişlerdir. Metinlerin böylece değerlendirilmesi sırasında öğretmenin kullandığı başlıca üst bilişsel stratejiler şunlardır: Önceki bilgileri kullanmak, öğrenciyi haberdar etmek, tahmin etmelerini sağlamak, model olmak, kendini sorgulamak, öğrencinin ve kendinin anlamlarını izlemek, sesli düşünmek, hataları belirlemek ve düzeltmedir. Ayrıca ödev olarak değerlendirme aracından ne anladıklarını her bir bölümü göz önüne alarak yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Değerlendirilen ve dolayısıyla seçilen metin veya metinlerin düzeltilmesi gerektiği konuşulmuştur. Bu da sınıfın ihtiyacına göre grup veya bireysel olarak gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir.

Dengeli okuma yazma öğretiminin ilkelere göre öğrencilere sadece yazılı metinlerin sağlanması yeterli değildir (Pearson, Raphael, Benson ve Mad-da 2007). Öğrenciler, günümüzde pek çok kültürde olduğu gibi okuyazar bireylerden beklentilerin bir gereği olarak teknolojik araçları kullanarak okuma ve yazma etkinliklerine katılabilmelidirler. Bu çalışmada e-postaların kullanımının nedenlerinden biri budur. Bir diğer nedeni öğretim elemanlarının öğrencilerin yazılarını birlikte düzeltme çalışması yapmada zaman sınırlılığı çekmelelidir. Gazeteye basılacak olan yazıların son halini alması için öğrencilere e-posta yoluyla editörlük yapılması alınan önlemlerden biri olmuştur. Öğretim elemanları ortak bir e-posta adresinde öğrencilere geri bildirim vermişlerdir. Araştırma sü-

resince alınan e-postaların sayılmasıyla 507 adet e-postanın öğrencilerden geldiği görülmüştür. Gelen e-postaların büyük bir çoğunluğu öğretim elemanları tarafından yanıtlanmıştır. Böylece öğrencilerin yazılarının düzeltilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu çözüm öğrencilerin yaşları ve bilişsel düzeylerine uygun olduğu için işlemiştir. Ancak öğretim elemanı sayısında yetersizlik gözden kaçırılmamalıdır.

Yüksekokul'da araştırma sürecinde uygulanan derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin bazıları şunlardır: Örneğin; 23.10.2007 tarihinde Grafik 3. Sınıf ile Yazılı ve Sözlü Anlatım dersinde öğrencilerin yazmış oldukları köşe yazılarının düzeltilmesi ve değerlendirilmesi ve okul gazetesine yönelik olarak çalışılacak olan konunun öğrenciler tarafından belirlenmesi ve çalışma şeklinin planlanması çalışması yapılmıştır.

Bir başka yazının yazılma süreci beden perküsyonu sanatçısı Tugay Başar'ın KeKeÇa gösterisini 21.03.2006'da izlemeye gidilmesiyle başlamıştır. Geziden sonra öğretim elemanı, gençlerin izlenimleri ve düşünceleri hakkında 22.03.2006'da derste konuşmalarından yola çıkarak sanatçı ile yazışmaya karar verdiklerini belirtmiştir. Bu karar planlamayı gerektirmiştir. Öğrenciler ve öğretim elemanı neler yazacaklarına ilişkin düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğretim elemanı öğrencilerin kendi mektuplarını yazmalarını istemiştir. Öğrenciler serbest olarak yazdıkları mektupları sesli olarak sınıfa okumuşlardır. Öğrencilerin yazdıklarının içeriği olarak geliştirilmesinden sonra öğretim elemanı öğrencilere model olarak yazıların anlamlarını değiştirmeden iş mektubu formatında yazmayı göstermiştir. Böylece öğrenciler sınıf olarak iş mektubu yazmışlardır. Öğrenciler gerekli gördükleri yerleri düzeltmek için tekrar yazmışlar ve bu mektubu e-posta olarak 19.04.2006'da sanatçı Tugay Başar'a göndermişlerdir. Yüksekokuldaki öğrenciler Tugay Başar ile e-posta yoluyla haberleşerek serbest yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu yazışmaların sonucunda 01.06.2006'da Tugay Başar okulda öğrencileri ziyarete gelmiştir. Bu süreç ve bu süreçle ilgili görüşler 09.06.2006 tarihli okul gazetemizde yayınlanmıştır. Yüksekokul'da KeKeÇa (Kendi Kendini Çal) beden perküsyonu çalışmaları her yıl yeni başlayan öğrencilerle devam ederken öğrenciler her dönem çıkan gazeteye bu konuyla ilgili haberi bazen yönlendirilerek bazen de kendiliklerinden kendilerini bir "gazeteci" gibi algılayarak hazırlamışlardır.

**Editör Masası:** Düzeltilen ve son şeklini alan metinler dönem sonuna doğru "Editör Masası"nda se-

çilmek üzere dosyalararak saklanmıştır. Ayrıca her öğrenci kendi yazısını dosyasında saklamıştır. Bu dosyalar belli aralıklarla öğretmen ve öğrenciler tarafından incelenmiş ve eksikler tamamlanmıştır. Öğrenciler yazıları ve çalışmalarını hakkında konuşma fırsatları bulmuşlardır. Toplanan ve dosyalanan yazılar editör masasında yeniden gözden geçirilmiştir. Bu masada dil dersi öğretim elemanları, sayfa tasarımı dersi öğretim elemanı ve her dönem öğrenciler ve öğretim elemanlarının seçtikleri bir veya iki öğrenci olmuştur. Öğrenciler için özellikle son birkaç dönemdir bu kurulda olmanın önem taşıdığı gözlemlenmiştir. Bir öğrenci, editör masasında öğrenci editör olarak çalıştıktan sonra Öğrenci Editör'ün köşesinde gazeteye yazdığı yazıda kendisini "patron" gibi hissettiğini belirtmiştir.

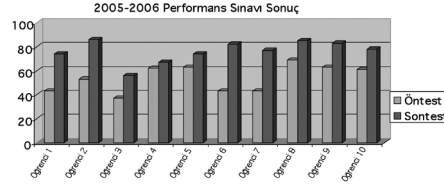
**Sayfa Tasarımı Dersi:** Tüm öğrenciler okuma-yazma-dil derslerinde gazeteye yazı geliştirirken aynı dönemde bir grup öğrenci gazeteyi bilgisayar programıyla basma bilgisi ve deneyimi edinmişlerdir. Bu ders Yüksekokul'un Grafik Sanatları programında seçmeli olmasına rağmen öğrencilerin zorunlu olarak alabilecekleri hale getirilmiştir. Dersin temel amacı ürünü basmak için öğrencilerin ileride mesleklerini uygularken kullanacakları bir programı öğretmektir. Bu çalışmada öğrenciler QuarkXPress programını okul gazetesi çıkartmak için kullanacaklardı. Bu nedenle öğretim elemanı programın kullanımının komutlarını öğretirken derslerini gazete ile ilgili bilgilendirmelerle zenginleştirmiştir. Burada amaç öğrenciye sadece komutların uygulanmasını öğretmek değil, öğrenciye mesleğiyle ilgili gerekli dil ve dünya bilgisini de vermektir. Derslerin işlenişinde tüm bu özelliklere dikkat edilmiştir ( 29.09.2006-12.01.2007)

**Ürün:** Bilgisayar programının işleyişini öğrenen öğrencilerle gazetenin bölümleri, tasarımı tekrar konuşulmuştur. Böylece öğrenciler dönem sonu sınavı olarak gazeteyi basmışlardır. Basılan gazete çoğaltılarak okuyucuların okuması ve incelemesine fırsat verilmiştir. İzleyen dönemde bir önceki dönemde aksayan ve işleyen durumlar dikkate alınarak yeni gazete ve/veya dergi için tekrar benzer kurgulama yapılmıştır. Böylece üstbilisel ve bilişsel becerilerde ustalaşarak öğretmenler ve öğrenciler bir kültür geliştirmişlerdir.

### Öğrenci Performansları

**Ön ve Sontest Sonuçları:** Araştırmada çeşitli ölçme ve değerlendirme verileri toplanmıştır. Bunlar süreç içinde öğrencilerin gelişimlerini yönlendirmek için gerektiğinde öğretim aracı olarak da kullanılmışlardır (McLoughlin ve Lewis, 2005; Uzu-

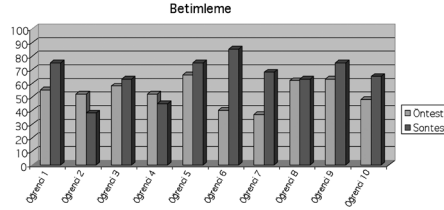
ner, 2008). Makalenin sınırlılığı gerekçesiyle bu bölümde sadece 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanan ön ve son performans test sonuçları her bir öğrenci için yer almaktadır. Bu bulguların dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımlerine göre uygulanan programın etkileri hakkında fikir verdiği düşünülmektedir.



Şekil 3.

2005-2006 Grafik 1 Sınıfı Öğrencilerin Öntest ve Sontest Sonuçları

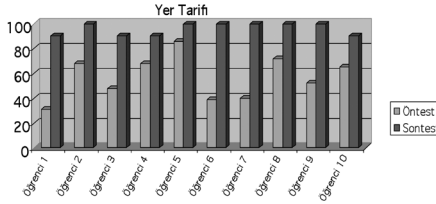
Öntest ve sontestlerin genel değerlendirilmesine bakıldığında grafikte de görüldüğü gibi öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde gelişme gösterdikleri görülmektedir.



Şekil 4.

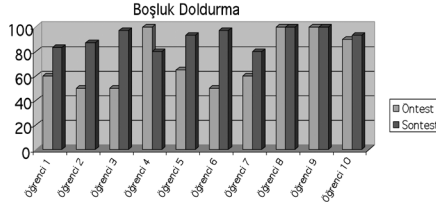
2005-2006 Grafik 1 Sınıfı Öğrencilerin Öntest ve Sontestteki Betimleyici Yazma Performansları

**Betimlemenin Değerlendirilmesindeki Ölçütler Şunlardır:** Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi betimleyici yazmada öğrencilerin yarıdan fazlası gelişme göstermiştir. Ancak, sınıftaki öğrencilerden ikisinin uygulama sonrasında gerileme görülmüştür. Uygulama öncesinde yapılan sınav incelendiğinde öğrencilerin betimleme ölçütlerinden özellikle özel betimsel terimleri seçmede ve bunları düzenlemede zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra ön testte öğrencilerin kavramsal bilgiyi ayırmak ve ilişkili ayrıntılara odaklaşmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda yapılan son testte öğrencilerin özel betimsel terimleri daha fazla kullandıkları ve ilişkili ayrıntılara ilişkin daha fazla betimleme yapabildikleri görülmüştür (Duchan, 1988; Tompkins, 2007).



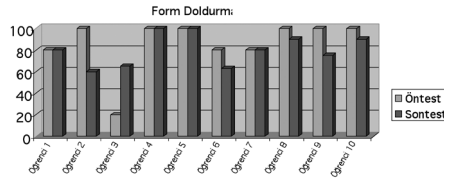
Şekil 5.  
2005-2006 Grafik 1 Sınıftaki Öğrencilerin Öntest ve Sontestteki Yer Tarifleri Performansları

**Yer Tarifi Değerlendirilmesinde Aşağıdaki Ölçütler Şunlardır:** Ön testte, öğrencilerin tamamının yer tarifinde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Belirlenen ölçütler ışığında öğrenciler özellikle ulaşılacak yeri belirtirken uygun sözcükleri kullanmada ve buna bağlı olarak da okuyucuyu uygun yönlendirmede zorlandıkları belirlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda yapılan sontestte bakıldığında öğrencilerin tamamının yer tarifine ilişkin yazılı anlatım becerileri düzeylerinde anlamlı bir gelişme gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ulaşılacak yeri belirtirken uygun ifadeler kullandıkları ve okuyucuya rotayı doğru sırada ifade ettikleri belirlenmiştir (Duchan,1988).



Şekil 6.  
2005-2006 Grafik 1 Sınıftaki Öğrencilerin Öntest ve Sontestteki Boşluk Doldurma Performansları

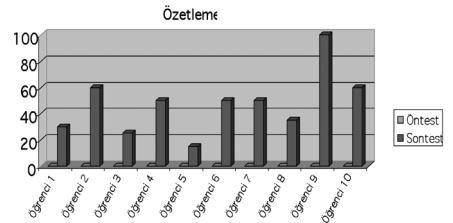
**Boşluk Doldurmanın Değerlendirilmesinde Şu Ölçütler Göz Önünde Bulundurulmuştur:** Öğrencilerin yarısından fazlası öntestte boşlukların yarısından fazlasını yanlış yanıtladığı ve yanıt yazmadığı belirlenmiştir. Ancak aynı öğrencilerin uygulama sonunda boşlukların çok büyük bir kısmını doğru sözcük veya metinden farklı ancak kabul edilebilir sözcüklerle yanıtladığı belirlenmiştir. Öğrencilerden birinin öntest ve son testte sadece bir yanlış yanıt verdiği geri kalan boşlukların tamamını doğru sözcük veya metinden farklı ancak kabul edilebilir sözcüklerle yanıtladığı belirlenmiştir (Walker, 2005).



Şekil 7.  
2005-2006 Grafik 1 Sınıftaki Öğrencilerin Öntest ve Sontestteki Form Doldurma Performansları

### Form Doldurma Değerlendirilmesi

Öğrencilerden biri form doldurmada son testte anlamlı bir gelişme göstermiştir. Dört öğrencinin uygulamanın başlangıcında ve sonunda yapılan sınavlarda başarı düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Beş öğrencinin son testte aldıkları puanların öntestte aldıkları puanlara göre düşük olduğu görülmüştür (Oosterhof, 1999; Uzun, 2008). Öğrencilerin diğer ölçme ve değerlendirme teknikleriyle toplanan verilerinde bu makalede gösterilemeyen gelişmeler nedeniyle bu düşünce araştırmacıları endişelendirmemiştir.



Şekil 8.  
2005-2006 Grafik 1 Sınıftaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Özetleme Performansları

**Özetlemenin Değerlendirilmesinde İse Şu Ölçütler Göz Önünde Bulundurulmuştur:** Uygulama öncesinde öğrencilerin hiçbirinin özetleme becerilerindeki ölçütleri yerine getiremedikleri görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen son test incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunun özetleme beceri düzeylerinin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin tamamı özetlemede yazının kısaltılması gerektiği ölçütünü yerine getirmiştir. Öğrencilerin çoğunun özet yaparken kendi cümlelerini kullanmaya çalıştıkları görülmüş ve öğrencilerde ana fikri bulmada önemli gelişmeler gözlenmiştir (Rubin ve Opitz 2007; Tompkins, 2007).

### Tartışma

Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda işitme engelli gençler için hazırlanmış dengeli okuma-yazma yaklaşımına dayalı öğretim programının uygulanmasının sistematik olarak incelendiği bu araştırma eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseninin doğası gereği araştırmanın değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak ve bulguları tüm işitme engelli bireylere genellemek mümkün değildir (ör: Johnson, 2002; Mills, 2003). Ancak sorgulamacı ve yansıtıcı nitelikleriyle eylem araştırması yöntemi dengeli okuma yazma öğretimi yoluyla işitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi ve onların öğrenmeleri konularında bazı kritik bilgiler sağlamıştır. Henüz daha fazla geliştirilmesi gereken pek çok durum olmasına rağmen, araştırma bulguları genel olarak dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımının temel ilkelerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla işitme engelli gençlerin okuma yazma becerilerinin geliştiğini, güdülenmelerinin arttığını kısacası yarar sağladıklarını göstermektedir.

Araştırmada dengeli okuma yazma yaklaşımının öğretim ilkelerine dayalı olarak bir model oluşmuş. Bu model, dengeli okuma yazma öğretiminde dengeyi sağlayan unsurlar ve yaklaşımın temel ilkelerinden kaynağını almıştır (Pearson ve ark., 2007).

Deneyimli okuyucunun okuma davranışları, öğretimin neyi başarması gerektiğini gösterir. Deneyimli okuyucular, sözcükleri yeterli mi doğru mu olarak adlandırır. Böylece öğretimin bir bölümü çözümlene becerisine odaklanır. Deneyimli okuyucular da hatalar yapabilir ve metni anlamak için önceki bilgilerini kullanarak aktif olarak anlamı yapılandırır. Öğretim çocuğun geçmiş yaşantılarını yapılandırmasına ve üst bilişsel okuyucular olmalarına yardımcı olmaya odaklanmalıdır (Ör: Paris, Wasik ve Turner, 1991; Standiford, 1984; Strassman, 1997). Okuma yazma eğitiminde, okuduğundan anlam çıkarma ve ömür boyu öğrenme ile okuduklarını zenginleştirme eşit derecede önemlidir (Pearson ve ark., 2007). Araştırma süreci bu konuda öncelikle olumlu başlamıştır. Ancak uygulamaların incelenmesi, eleştirilmesi ve yeniden yapılandırılması sürecinde bazı sancılı deneyimler yaşanmıştır. Burada yaşadığımızdaki deneyimleri her birimizin farklı olarak algılaması durumundan söz edilebilir (Cüceloğlu, 2008). Araştırma ekibindeki her bir birey kendi benlik ve profesyonel algısı, kendi amacı, bilgisi, kendi geçmiş yaşantısı ve karşılıklı olarak birbirlerini algılamaları ile diğerleriyle etkilemiştir. Ortak bir amaca ulaş-

mak zaman almıştır ancak her bir öğretim elemanı gerçekleştirilenlerin hem kendi mesleki ve kişisel gelişimine olumlu katkıları, hem de öğrencilerdeki olumlu değişimleri gözlemlemiştir. Bir "ekip ruhu" araştırma projesinin çekirdek ekibinde gerçekleşmiştir.

Projenin önemli bir amacı sadece öğrencileri değil onlarla etkileşen tüm bireyleri bu durumda öğretim elemanlarını da dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımı ilkeleri konularında bilinçlendirmektir. Çünkü birbiriyle uyumlu çalışan öğretim elemanlarının hazırladıkları öğretim ortamlarında okur-yazar kültürü geliştirmeleri daha olasıdır. Dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımı bu konuda oldukça ısrarlıdır. Bu nedenle araştırma ekibinin girişimleriyle karşılıklı iletişimde mesajı etkili olarak dinleme, anlamaya çalışma tüm bu olumsuz bakışı büyük ölçüde azaltmıştır (deVito, 1989). Başlangıçta olumsuz olan aynı öğretim elemanları izleyen dönemde araştırma projesinin amaçlarının disiplinlerarası işbirliği için bilgilendirilmiştir. Her bir disiplinin kendi özünü kaybetmeden birbirine destek sağlayabileceği bu şekilde görülmüştür (Ramsey ve Conway, 1995). Bu araştırmanın süreci görece olarak uzundur. Bu süreçte meslek derslerini veren bazı öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen çalışmalar hem sürecin hem de araştırma ürünleri olarak belirlenebilen öğrenci başarılarının, kurumu temsil eden Entegre Haber gazetesinin daha nitelikli hale getirilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın ikinci yılında sağlanan bu işbirliği ile okuldaki çoğu sınıfın okuma ve yazmanın kullanım yoluyla edinildiği öğrenciler topluluğu haline geldiği çeşitli gözlemlerle ve öğrencilerin ürünleriyle belirlenmiştir. Bu ilke çocukların okuma yazma öğrenmeleri için çok ve çeşitli okuma-yazma fırsatına, deneyimlerini diğerleriyle paylaşmalarına ihtiyaçları olduğu görüşüne dayanır. Okuma ve yazmanın her ikisi de öğrenme, düşünme, gelişme ve değişime için birer araçtır. Bu bakışla okuma-yazma gelişiminde, öğretimin işi kolaylaştırılan ve lider olmanın yanı sıra işbirliği yapandır.

Araştırmada gazete çıkarmak tüm alıcı ve ifade edici dil formlarının birlikte çalışmasına olanak sağlamıştır. Okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu artık bilinmektedir. Bir alandaki gelişim diğer alandaki gelişimi artırır. Bundan dolayı, dengeli okuma yazma sınıfları öğrencileri yazmayla olduğu kadar okumayla da meşgul eder.

Entegre Haber gazetesinin ilk sayısından sonra bazı öğrenciler "gerçek" deneyimler yaşadıklarını fark etmişlerdir. Öğrencilerin yazdıklarını yayınlamaları motivasyonları açısından oldukça etkili-

dir. Öğrenciler belki yazmayı çok sevmezler ancak yazdıklarının yayınlanmasından hoşlanırlar (Lehr, 1995). Okul gazeteleri öğrencilerin yazdıklarını yayınlamak ve yazma sürecini işletmek için oldukça etkili bir yoldur. Ayrıca öğrencilerin farklı metin türlerini yazmada deneyim kazanmalarında da okul gazeteleri iyi birer araçtır. Okul gazeteleri yoluyla öğrenci gerçek okuyucu kitlesi ile buluşur ki bu da yazma becerilerinin etkililiğinin değerini anlamak için çok önemlidir (Alber,1999). Bunu bir sonraki dönemdeki “gazeteci” gibi davranışlarıyla göstermişlerdir. Bir ürün olarak gazete onların kişisel ve mesleki büyümeleri için bir seçimdir. Başka bir seçim de olabilir. Nitekim araştırmada oluşan gelen öğrenme-öğretme modelinin test edildiği bir başka araştırma ürünü okul dergisi olmuştur. Bir doktora tezi olarak desenlenen bu araştırmanın bulguları bu projenin bulgularında yer almasında rağmen ürününün sadece gazete olmadığı ürün çıkarma sürecinde gerçekleşenler esas olduğunu vurgulamak için başka ürünlerin de olabileceğini vurgulamak önemlidir. Önemli olan; gerçekleştirilen modelin dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımının esaslarına uygunluğunun kurgusunu kavramaktır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımına göre gerçek bağlamlardaki yazılı dilin anlamı üzerine odaklanılır. Sınıftaki okuma ve yazma bağlamları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır ve okuma yazma etkinlikleri mümkün olduğu kadar öğrencilerle ilgili olmalıdır. En baştan itibaren öğrenciler tam, tahmin edilebilir ve gerçek metinlerle karşılaşmalıdır. Öğretimin amacı, okuyucular için metnin anlamının anlaşılması ve yazarlar için anlamın ifade edilmesi olmalıdır. Araştırmada okul gazetesinin içeriğini zenginleştirmek amacıyla her dönem gereksinimler doğrultusunda çeşitlenen çok çeşitli okuma-yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar öğrencilerin düzeyine göre bilişsel ve giderek üst bilişsel olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda belli bir düzen olduğunu öğrencilerin görmeleri sağlanmıştır. Bu ilk yıl sağlanamamıştır. Ancak gazete çıkarmadaki kalıp giderek hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından içselleştirilmiştir. Öyle ki öğrenciler dönem sonunda gazete çıkarmayla ilgili planlar yapmışlardır. “Editör Masası”nda yer alan öğrenci olmak onlar için önemli bir durum olmuştur. Gazete için ne tür ürün geliştireceklerinde söz sahibi olmuşlardır. Bu durum, öğrencilere seçim ve sahiplik sağlandığında motive olurlar prensibine uygunluk göstermektedir. Deneyimli okur-yazar olmak zor ve zaman alıcı bir süreç olabilir. Çocukların okuyacaklarını seçmelerine izin verilmesi, sahip olma duygu-

sunun gelişmesini sağlayabilir ve bu onların yazılı dilin kişisel ve sosyal doyum yollarında kullanılacağı anlayışını geliştirmelerine destek sağlar. Gazetenin her dönem yeniden ele alınması çeşitli açılardan çeşitli derslerde eleştirilmesi belli ve anlamlı tekrar sağlarken öğrencilere “sahip olma” ve “bizim” duygularını verdiği düşünülebilir.

Gazeteye yazılı ürün geliştirme sürecine dikkat edildiğinde öğrencilere yazıların son şeklini alması için planlı olarak bağlamla ilişkili okuma yazma deneyimleri sağlanırken, dil kullanımı becerilerinin artması için yine planlı olarak dil alıştırmaları sağlanmıştır. Okuma ve yazmadaki beceriler çok önemlidir ve bağlam içinde ya da bağlamdan bağımsız olarak etkili bir şekilde öğretilmelidir. Okuma ve yazma sürecinde çocuğun bu becerilerini kullanması beceri öğretiminin tek değerli ölçümüdür.

Günümüzde denge sadece beceri öğretimiyle tüm dil yaklaşımının bileşenlerinin koordine edilmesi anlamına gelmemektedir. Daha ziyade dengeyi başarmak okuma yazmanın çeşitli bağlamsal ve kavramsal yönlerini esneklikle ve sanatsal bir eda ile yönetmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir.

Okulun gerektirdikleriyle yaşamın gerektirdikleri arasında dengeyi gerçek deneyimlerle kurmak önemlidir. Öğrencilerin konuştukları, yazdıkları, okudukları ve üzerinde çalıştıkları etkinlikler gerçek amaçlar üzerine kurulmalıdır. Bu araştırmada okuldaki çeşitli problemler nedeniyle öğrencilere başlangıçta gerçek amaçlar için okuma yazma etkinlikleri sağlanamamıştır. Öğrencilere gerçek kitap bölümleri gerçek gazete ve dergileri okuma dersleri yapılmıştır. Ancak öğrencilerin bir kısmı bu derslerin sıkıcı ve gereksiz olduklarını vurgulamışlardır. Bazısı sağlanan bu etkinliklerde kullanılan materyalleri kendi düzeylerinden çok aşağıda “çocuk işi” olduğunu ve bunlardan da sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Gerçek deneyimlerin belli bir ortak motive edici amaçtan uzak olarak sağlanması bazı önemli becerilerin hiçbir zaman edilememesine sebep olabilmektedir (Pearson ve ark., 2007).

Öğrenciler inandıkları, sahiplendikleri çalışmalarını yaparken bazı eksikliklerini tamamlamak için açık olarak beceri öğretimi gereklidir. Böyle bir ortamda kendilerine uygun olanaklar sağlandığında çok basit bir beceriyi bile öğretmek mümkün olabilir. Örneğin, gazeteye yazı yazmak için metnin bölümlerini taramak, cümle bazen de sözcük düzeyinde okuma-anlama gerektirir. Üniversite düzeyinde bir bireye, işitme engelli bile olsa, bu çalışmalar “basit” beceri gerektirmesi nedeniyle düzeye uygun değil

gibi gelebilir. Oysa tüm gazetelerde başlıklar okul gazetesine başlık yazma amaçlı olarak okunduğunda öğrenci bundan yılmakla göstermez. Aynı şekilde basılacak bir yazının son kontrolünde harflerme veya yazım kurallarına odaklanmaktan sıkılmazlar. Çünkü gazetede yazının okuyucuya açık ve net mesaj vermesi gerektiğini bilirler. Gerçek yaşam için gerçek amaçlı yazılar yazarken, okurken, konuşurken öğrencilere bazı önemli becerilerin açıkça öğretilmesi gerekmektedir (Paris ve ark., 1991; Standiford, 1984; Strassman, 1997). Bu çalışmada, Okul Gazetesi için yazılan yazılar son haline getirilirken beceri öğretimi dersleri yazı düzeltme, dil hakkında bilgi, okuduğunu anlama hakkında bilgi, gramer çalışması ve üst dil becerileri öğrencilere dengeli olarak açıkça öğretilmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları yazıların basıma hazırlanması sürecinde en son düzeltme diğer işlemler kadar önemlidir. İdeal olan; bu çalışmanın birebir ve yüz yüze yapılmasıdır. Ancak bu çalışmada her zaman yüz yüze çalışma gerçekleştirilememiştir. Uygulamaları gerçekleştiren öğretmen elemanlarının sayısının sınırlı olması, öğrencilerin okul gazetesi için yazdıkları yazıların son şeklini yüz yüze etkileşimlerle gerçekleştirmelerindeki zorluklardan biridir. Okuldaki tüm öğretim elemanlarının birer “dil öğretimi” elemanı olarak yetiştirilmeleri ve disiplinlerarası çalışmaya yeni bir boyut katarak üretilen her bir yazının son şeklini alması için etkin olarak yazı düzeltme sürecini gerçekleştirmesi okuldaki iş gücünün maksimum düzeyde kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak bu, çok yoğun hizmet içi çalışma gerektirmektedir. Tüm öğretim elemanlarının işitme engelli öğrencileri maksimum potansiyele ulaşmalarında kendilerini gönüllü olarak algılamaları gereklidir. Okul’un bu yıllardaki durumu bu konuda henüz zaman ve gayret gerektirmektedir. Araştırma sürecinde ve halen araştırma ekibi yazıların basıma hazırlanmasında geçici çözümler bulmuştur. Örneğin, internet üzerinde editörlük oldukça işleyen bir mekanizma olmuştur. Bu çalışma işitme engelli öğrencilerin yüz yüze olarak etkileşimlerinden daha az kazanımlarının olduğunu düşündürmüştür. Ancak araştırma ekibinin halen bu çalışmaya devam etmesi hiç yoktan faydalı bir çalışma olduğunu düşündüklerinin göstergesidir. Araştırma ekibinin ortak görüşü bu çalışmanın Okul’da yeterli iş gücü olsa bile uygulamada kalması yönündedir. Çünkü araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin kendilerine normal gelişim gösteren akranlarına uygulanan bir çalışma uygulandığını gördüklerinde, kendilerini daha olumlu hissettikleri onların çalışmaya katılımın yoğunluğu ve etkileşimlerin karşı-

lıklı olarak ilişkililiğinde gözlemlenmiştir. Bununla, yüz yüze uygulanan yazı düzeltme çalışmalarının yanı sıra alternatif olarak uzaktan yapılan yazı düzeltme çalışmalarını devam ettirmekte yarar vardır.

Öğretim elemanlarına etkileşimli olarak ders işlemleri konusunda yol gösterilmiştir. Öğretim elemanlarının bazılarının tüm ders süresi boyunca “doğrudan öğretim” uyguladıkları, hatta bazen öğrencilerin aktif katılımlarını hiç sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu derslerin bireysel olarak değerlendirilmeleri yoluyla araştırma yürütücüsü ve danışmanlar tarafından her bir öğretim elemanına, ihtiyaçları doğrultusunda gerektiği kadar sınıf etkileşiminin koşulları, öğeleri ve işleyişi gösterilmiştir. Bu öğretim elemanlarını sınıf uygulamalarında işitme engelli öğrencilerin giderek daha aktif olarak birbirlerini ve öğretim elemanını dinledikleri, sırayla ilişkili olarak konuştukları gözlemlenmiştir. Sınıftaki söyleşi ortamı her bir öğretim elemanının kendisinin gerçekleştirebildiği koşullarla sınırlı kalmıştır. Araştırma ekibinin tüm uygulayıcıları belli bir şekilde ilerleme göstermiş olsalar da bu konuda hala aktif destek sağlanması ve belki de daha da önemlisi öğretim elemanlarının öğrendikleri çerçevesinde kendi derslerini eleştirel olarak değerlendirmesi önemlidir.

Sınıflarda giderek oluşturulan dostça ve cesaretlendirici ortamda öğretim elemanları öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak ders verdiğinde öğrencilere gerektiği kadar destek sağlanır (Vygotsky, 1978). Araştırma sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilere öğrenmelerinde aracı oldukları, zaman zaman işbirliği yaptıkları ve gerektiğinde lider oldukları sınıf ortamları giderek artmıştır. Öğrencilerin geçmiş bilgilerini, bilişsel ve üst bilişsel düzeylerini dikkate alarak metinden anlam çıkarmaları ve kendilerinin üretmelerini sağlamışlardır. Sınıfta gerçekleştirilen söyleşiler okuma-yazmayla ayrılmaz bir şekilde bütündür. Öğrencilerin sınıfa getirdikleri söyleşi kalıpları ve bu kalıplarla ilişkili kimlikler sınıfta gerçekleşen söyleşileri ve onların söyleşilere katılma derecesini etkiler. Alan yazında bu tür öğretimin işitme engelli öğrencilerin öykü yazımında gelişim gösterdikleri vurgulanmaktadır (Griffith ve Ripich, 1988; Schirmer, 2000; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Araştırma sürecinde odak sınıflardaki öğrencilerle sözlü olarak etkileşilmiştir. Öğrencilerin dersler dışında diğer arkadaşlarıyla belli bir işaret sistemiyle etkileştikleri görülmüştür. Oysa derslerde işaret sistemine ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir. Bu onların belli anlamda iki dilli olduklarının göstergesi-

dir. Araştırma ekibindeki öğretim elemanları işaret dilini bilmemektedirler. Ancak okulun bütünü düşünülüğünde diğer sınıflarda gerek duyulduğunda okulda daha önce bu okullarda mezun olmuş öğrenci işçi olarak çalışan elemanların tercüman olarak derslerde yer almaları söz konusu olmuştur. Bu uygulamadan bazı öğretim elemanları yarar sağladıklarını belirtirken bazıları dersin akışını önemli ölçüde aksattığını söylemişlerdir. Şüphesiz ki bu birçok değişkenin analitik ve sistematik olarak incelenmesiyle daha netleşebilecektir. Okul'daki eğitimin niteliğini artırmak için sağlanan öğretim içeriğinin işitme engelli öğrencilere daha fazla öğretilmesini sağlamak ve uygulamaların daha etkili yapılabilmesi için araştırma bulguları bu yönde daha ayrıntılı olarak incelenmeli ve bir araştırma projesi çerçevesinde bu konu ele alınmalıdır.

Öğretim programının belirleyicileri hangi kurum veya kimlerdir? Bu araştırmanın üniversite bir öğretim ortamında gerçekleştirilmiş olması, üniversite eğitiminin amaçları çerçevesinde öğretim programlarının geliştirilmesi, Anadolu Üniversitesi senatosu ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından onaylanmış olması söz konusudur. Programlar öğrencilerin öğretim programları doğrultusunda belli standartları kazanmalarını belirlemek zorundadırlar. Başlangıçtaki okuma-yazma-dil derslerinin kaldırılması açıktır ki sadece bir müdürün onayıyla olmamıştır. Ancak müdürün denetimindeki programlama talihsiz bir şekilde üniversite senatosu tarafından onaylanmıştır. Bu programın yeniden şekillenmesi araştırmanın en önemli sorunu olagelmıştır. Belli sayıdaki zorunlu dersler, meslek dersleri, belli bir krediyi kağıt üzerinde o program için tamamlıyor gözükmektedir. Oysa işitme engelliler için hazırlanan programda okuma-yazma-dil derslerinin yoğun olarak gerçekleştirilmesi, hatta tüm derslerin disiplinlerarası yaklaşımlara işbirliği halinde işlenmesi söz konusudur. Yine işitme engellilerin eğitiminde iyi yetişmiş öğretim elemanlarının gereği, dil dersi öğretim elemanlarının zaman yetersizliği gibi sınırlılıklar programlardaki iyileştirmeleri adım adım ve görel olarak yavaş gerçekleştirmeye sebep olmuştur. Araştırma ekibinde okul idarecilerinin olması bu gelişmelerin etkinleştirilmesinde yine de olumlu katkılar sağlamıştır.

### Sonuç

Dengeli okuma-yazma öğretimin uygulanmasındaki önem, her bir öğrencinin kendi öğrenme yolunun olduğu temelinde yatar. Her program her öğrenci için uygun değildir. Bu nedenle belli bir program aramaktan vazgeçmeliyiz. Bunun yerine

okuma yazma öğretiminin ilkeleri üzerine yapılan dengeli okuma yazma bileşenlerine odaklanmalıyız. Öğretmenin görevi her bir çocuğun daha iyi okur-yazar olabilmesi için her gün dikkatli bir şekilde karar vermektir. Bu da yukarıda belirtildiği gibi çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretim programının ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini bilmek ve uygulamakla mümkündür.

Bu araştırmanın bulguları Engelliler Entegre Yüksekokul'unda eylem araştırması yöntemiyle uygulanan dengeli okuma-yazma öğretiminin uygulanmasının öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin gelişmesine, okuma-yazma-dil derslerini uygulayan öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel gelişimlerine, okuldaki öğretim programının kapsamının ve uygulamasının gelişimine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırmada dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımının ilkelerine uygun öğretim etkinlikleri yoluyla çıkarılan okul gazetesi öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Yazıların basıma hazırlanması ve bir yazılım programını öğrenme süreci yoluyla bir yazının yaratılmasının başlangıcından son şeklini alıncaya kadar geçirilen süreç öğrencilere fayda sağlamıştır. Araştırmada bir öğretim programının bağlamsal ve içerik unsurlarında denge, dengeli okuma yazma öğretim yaklaşımının ilkeleri gözetilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Önemli olan dengenin sağlanabilirliğinin gösterilmesidir. Bu bakış açısıyla araştırma bulguları diğer işitme engelli öğrenciler için sağlanacak olan öğretim ortamlarına örnek olabilir. Okuldaki oluşturan öğretim modelinin etkililiği çeşitli bilimsel araştırma yöntemleriyle sınanması gereklidir. Bu araştırma bulguları dengeli okuma-yazma öğretimi yaklaşımını temel alan öğretim modelleri ve stratejiler daha mikro düzeyde analiz edilebilir. Ayrıca Yüksekokul'a gelen yeni öğrencilerle öğretim modellerinin ve stratejilerin uygulandığı çeşitli yöntemlerden yararlanarak ek araştırmalar gerçekleştirilebilir.

# An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss

Yıldız UZUNER<sup>a</sup>  
Anadolu University

Ümit GİRĞİN  
Anadolu University

Zehranur KAYA  
Anadolu University

Güzin KARASU  
Anadolu University

M. Cem GİRĞİN  
Anadolu University

Behram ERDİKEN  
Anadolu University

Serap CAVKAYTAR  
Anadolu University

Ayşe TANRIDİLER  
Anadolu University

## Abstract

Recently, the balanced literacy approach, a combination of whole language and skill development approaches has received attention in literacy instruction. The purpose of this school-based action research was to create a balanced literacy environment, and to describe the impacts of the various instructional activities based on the balanced literacy approach on literacy development of the youths with hearing loss attending a vocational school for the handicapped, Anadolu University, Turkey. This study was conducted between 2005 Fall Term and 2009 Spring Term. The volunteer students and the school instructors were the main participants of the study. Eight experienced faculty members of the school continuously and systematically reviewed the data. An ongoing qualitative (inductive and descriptive) and quantitative (descriptive) data analyses were applied to various kind data sources. This article summarizes the emerged literacy instruction model and some of the achievements. This action research effort provided some improvements for the literacy instructional programs applied in the School and the literacy performance of the hearing impaired students. Based on the outcomes of the study efforts, it is also expected that this set of data would provide basis for creating literacy curricula and the area of literacy of hearing impaired students in Turkey and abroad.

## Key Words

Balanced Literacy Instruction, Hearing Impaired Youths, Education of Hearing Impaired, Action Research.

Today, children are surrounded by various types of print written for different purposes in many culture (Butler & Clay, 1983). And a comprehensive defi-

nition of being literate contains not only reading, writing, speaking, and listening but also it includes the skills to criticize, to create, to question, and to think logically (Fisher & Williams, 2001). It is now known that spoken and written language development of children with hearing loss can be similar to that of normally hearing children, but often delayed. Individuals with hearing loss have more difficulties than their normally hearing peers in literacy learning (Albertini & Schley, 2003; Andrews & Gonzales, 1991; Andrews & Mason, 1986; Arfé & Boscolo, 2006; Berent, 1996; Conway, 1985; de Villiers, 1991; de Villiers & Pomerantz, 1992; Erickson, 1987; Evans, 2004; Ewoldt, 1981, 1985; Fisch-

<sup>a</sup> Dr. Yıldız Uzunur is a professor of special education, in the area of education of hearing impaired individuals. Her research interests are research methodology [qualitative and mixed paradigma], language development, literacy instruction, educational assessment and evaluation. *Correspondence:* Prof. Dr. Yıldız Uzunur: Eskisehir Anadolu University, The School for the Handicapped, Yü-nusemre Campus, Tepebaşı 26470 Eskisehir/Turkey. E-mail: yildizuzuner@gmail.com & yuzuner@anadolu.edu.tr Phone: +90 222 335 0580/4916 Fax: +90 222 335 0664.



ler, 1985; Hirsh-Pasek, 1987; Holt, 1993; Graves, 1983; Kelly, 1993, 1995, 1996, 1998; King & Quigley, 1985; Kretschmer & Kretschmer, 1978; Kluwin & Kelly, 1992; LaSasso & Mobley, 1997; McGill-Franzen & Gormley, 1980; Paul, 1998, 2001, 2003; Rotenberg & Searfoss, 1992; Ruiz, 1995; Schirmer, 2000; Truax, 1985; Uzuner, 1991; Willams, 1994; Wilson, 1979; Wurst, Jones, & Luckner, 2005; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996).

The results of the studies suggest that not only chronological age but also linguistic age, hearing loss level, and past experiences are influential on literacy learning of the individuals with hearing loss (e.g., Cambra, 1994; Pakulsky & Kaderavek, 2001; Truax, 1985; Uzuner, İçden, Girgin, Beral, & Kircaali-İftar, 2005; Uzuner, Kircaali-İftar, & Karasu, 2005). Because of these difficulties, we have to provide lifelong effective literacy experiences for the hearing impaired individuals (Albertini & Schley, 2003). There are various literacy instructional approaches. Two of them, Whole Language (Goodman, 1986) and Skilled Based approaches, (Asselin, 1999) are popular in the education of both hearing and hearing impaired individuals. Based on the research conducted with individuals with hearing loss, there appeared a need to combine these approaches addressing it as the Balanced Literacy Instruction ("Balanced reading instruction"; 2005; Evans, 2004; Goodman, 1986; Harp & Brewer, 2005; Howell & Luckner, 2009; Girgin, 1999; Luckner et al., 2006; Musselman, 2000; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael, & Dolezal, 2002; Reutzel & Cooter, 1992; Pearson, Raphael, Benson, & Mada, 2007; Schirmer, 1997, 2000; Walker, Munro, & Rickards, 1998).

The basic principles of the Balanced Literacy Instructional Approach are as follows (Schirmer, 2000): (1) All forms of expressive and receptive language work together. The balance should be provided in every aspects of literacy instruction. (2) Focus is on meaning of written language in authentic context. Learning occurs when it is meaningful, functional and purposeful. (3) Classrooms are communities of learners in which literacy is acquired through use. (4) Children are motivated when given choice and ownership. Environments that provide opportunities for the development of metacognitive skills are invaluable. (5) Literacy development is part of an integrated curriculum. Interdisciplinary instructional efforts are important. (6) Reading behaviors of skilled readers reveal what instruction should accomplish. (7) Processes and products are equally important.

## Significance

Although there are evidences about the appropriateness of application of the activities based on the principles of balance literacy interaction, we have to know more about how individuals with hearing loss acquire literacy skills. As it was pointed out above the lifelong effective literacy environments are essential for hearing impaired students becoming effective citizens in their society. In order to provide more effective literacy environments, it is worth examining the impacts of meaningful, purposeful, functional, and authentic learning environments designed according to the principles of balanced literacy approach on literacy acquisition of the students with hearing loss (Arfé & Boscolo, 2006; Evans, 2004; Luckner, Sebal, Cooney, Young III, & Goodwin, 2006; Wurst, Jones, & Luckner, 2005). Based on the literature review, there appeared a strong need to review and revise the literacy curriculum at the School for the Handicapped, the only vocational college for the hearing impaired individuals in Turkey. Therefore the research questions were as follows: (1) In what ways did the emerged literacy learning-teaching model reflect the principles of balanced literacy instruction model? (2) What were the characteristics and process of the components of the learning-teaching model emerged based on the principles of the balanced literacy interaction? (3) What were the qualitative and quantitative impacts of the emerged balanced literacy instruction model on the hearing impaired students' literacy skills?

## Method

### Design

Action research process occurs in education as teachers systematically gather information about and reflect on their students' needs, abilities, and learning styles to enhance instructional outcomes. Action research process in education occurs as teachers gather information about and reflect on their students' needs, abilities, and learning styles to enhance instructional outcomes (Aksoy, 2003; Beverly, 1993; Dinkelman, 1997; Ferrance, 2000; Hensen, 1996; Johnson, 2002; McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996; McTaggard, 1997; Mills, 2003; Schumuck, 1997). Therefore, action research effort seems to provide us appropriate research design in developing and evaluating a literacy program based on balanced literacy approach since action research claim to provide improvements in quality of life of others through critical reflection and inquiry.

## Setting

The study was carried out in the School for the Handicapped (SfH) located at Anadolu University, Eskişehir. The SfH is the first and the only higher education institution that gives vocational education to hearing-impaired students in Turkey. The educational programs having been executed in the SfH since 1993, include Graphic Arts Bachelor's Degree Program, Ceramic Arts Bachelor's Degree Program in the Department of Applied Fine Arts; Computer Operator Training Associate Degree Program in the Department of Administrative Vocations; and Architectural Drafting Associate Degree Program in the Department of Architecture. SfH has a one year Turkish Preparation Class where the students upgrade their language skills. Students passing the Turkish Competence Exam begin from the first year of their education.

Although most of the classrooms and facilities in the building of SfH were available for the research effort, a classroom designated for the language lessons, and a computer laboratory and a reading room were mostly utilized for obtaining the valid data in the SfH building.

## Participants

**The Students:** Thirty six students starting the SfH in the year 2005 were followed up for two school years during the language, graphic, and software lessons. The number of the students has gradually increased. Most students had bilateral profound sensory-neural hearing loss. Except three students with cochlear implant, they all wore ear level hearing aids. The age range was between 18 to 22 years old. Verbal interactions occurred during the lessons. They all voluntarily participated in the study and signed consent letters. **The Researchers:** Rather than the students the research team consisted of the teacher/researchers in the area of the education of hearing impaired individuals. **The Trustworthiness Committee:** The primary members of the Trustworthiness Committee were the experienced faculty members in the area of education of individuals with hearing loss. In addition, the Project Evaluation Committee at Anadolu University, the other faculty members working at the School for the Handicapped and various conference attendances served as trustworthiness committee.

## Data Collection Techniques

The data were compiled through the video record-

ings of the actual interactions in the target classrooms, audio recordings of the reflection meetings, writing lesson plans and reflective journal entries, filling the data evaluation charts, the students' portfolios, archival data, and surveys (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003).

**Instructional Materials:** The instructional materials were authentic, attractive to the students' attentions, appropriate to the students' academic and age levels, functional and purposeful. Therefore, it is assumed that meaningful materials were utilized throughout the research effort.

**Instructional Nature of the Implementations:** Based on the review of the data, the target lessons proved to be appropriate to the principles of the balanced literacy approach, the needs and interests of the students. Various Functional, purposeful and meaningful reading and writing opportunities were provided for the students. The major strategies, building background knowledge, recognizing words in print, vocabulary development, silent reading, oral reading, questions that highlight the text structure, and predicting etc. (Schirmer, 2000).

**Pre and Post Tests:** Among the various assessment and evaluation techniques performance tests including the tasks for describing, direction giving, filling in the cloze test, filling out forms and summarizing were developed by the researchers. The tests were utilized as pre-and post-test. The student performances were scored by independent scorers based on the adequacy criteria of each task (McLoughlin & Lewis, 2005; Turgut, 1983; Üzuner, 2008).

**Trustworthiness and Ethics:** The necessary preventions for a trustworthy and ethical action research were taken throughout the research effort ( Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003).

## Analysis

The data were analyzed during and at the end of the research project by applying the pretests and post-tests, reviewing the data systematically, writing and reviewing the reflective evaluations of each lesson, sharing the data with the project team, reviewing the lesson plans and classroom instructions via control lists, summarizing the data, comparing the data continuously and repetitively, reviewing the answering keys and renewing it, and conducting micro analysis of the student portfolios and the selected master tapes.

## Results

### What were the Characteristics and Process of the Components of the Learning-Teaching Model Emerged Based on the Principles of the Balanced Literacy Interaction?

An interdisciplinary and metacognitive balanced literacy instruction model emerged during the course of the research effort.



**Figure 1.**  
*The Emerged Interdisciplinary and Metacognitive Balanced Literacy Instruction Model*

The nature of the components of the emerged interdisciplinary and metacognitive balanced literacy instruction model was dynamic, synergic, cyclical, and developmental. These components were page design course, software QuarkXPress course, Language Lessons, editorial committee, and the product.

**The Process of the Components of the Emerged Model:** While some of the components were hierarchic, the others were operating simultaneously. The whole process started as soon as the students were placed in their classes.

**The Product:** The students and the research team decided to publish a school newspaper for the product. The newspaper was published by the end of the each semester.

**Page Design Course:** A group of students and the instructor of the Page Design Course developed a new page design based on their evaluation. One of the designs was chosen by the instructor and the students. The chosen design was introduced to the principle. The digital form of the design was kept in the computer so that it would be used for the publication.

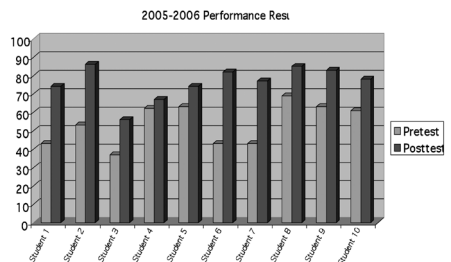
**Language Lessons:** All the students in the school and language instructors developed new written products for the newspaper. They read various types of reading materials and daily newspapers and wrote reaction papers regularly. The instructors applied the strategies explicitly whenever it was necessary. The instructors guided the students to consciously apply the necessary strategies. Class-

room discussions were common about the written materials. The characteristics of a particular text were discussed and listed. The students developed that kind of text either at home or in the class. They brought their written pieces to the class to share with their peers and the instructor. They evaluated the texts using written language analysis form developed by the research team and adapted it to the students' understanding level (Erdiken, 2003). They all chose the texts for the publication. Revising processes started in the form of one-on-one, group or via internet. The revised texts were put in a file to be chosen by the editorial committee. Each student kept his/her own written pieces in his/her portfolio. Some of the literacy activities implemented are as follows: Analyzing the text types, predicting the content of the text, introducing the structures of various texts genres, thinking aloud about the text as reading along with the students, developing and answering questions about texts, reviewing the texts to recheck the answers, developing concept maps about texts, summarizing, critical reading, reviewing and evaluating written texts.

**Software QuarkXPress Course:** While all the students developed the texts, one group of students learned how to operate a special software program in order to publish the newspaper. By the end of the term they published the newspaper utilizing this software program. The new newspaper edition was developed for dissemination.

**Editorial Committee:** The committee held a meeting towards the end of the semesters. The instructors and one or two selected outstanding student were the participants. The committee selected students' written products for publication.

### What were the Qualitative and Quantitative Impacts of the Emerged Balanced Literacy Instruction Model on the Hearing Impaired Students' Literacy Skills?



**Figure 3.**  
*The Pre and Post Test Results of Each Student*

As it is shown in the graph, all the students have improved in descriptive writing, direction giving, filling in the cloze test, filling out forms and summarizing.

**Description:** While more than half of the students improved, two students become worse in descriptive writing. Based on the first test results, it is observed that the students mostly had difficulties in choosing and using specific descriptive terms in their writings. Moreover, the students had difficulties in distinguishing the conceptual information and focusing the related details. According to the results of the posttest those students who had problems in descriptive writing criteria showed evidences of improvements (Duchan, 1988; Tompkins, 2007).

**Direction Giving:** All the students showed evidences in struggling direction giving writings. The students had difficulties in using words signaling the destination and therefore, they could not give proper directions for guiding the reader how to reach the destination. Post test results showed that all the students improved in direction giving particularly they started to use the terms signaling the destinations and provided more appropriate sequences for particular destination (Duchan, 1988).

**Cloze Test:** Based on the pretest results it was determined that more than half of the students made mistakes or left a blank in filling out the cloze test. However the same students showed improvement in finding the appropriate words in filling the blanks (Walker, 2005).

**Filling out Forms:** Among the students particularly one student showed noticeable improvement in filling out forms. While four students did not improve, five students had lower score in filling out forms at the post test than the pretest (Oosterhof, 1999; Uzuner, 2008).

**Summarizing:** None of the students had skills for summarizing at the beginning of the study. However, all the students improved in applying all the summarization criteria in their summaries. They all started to use their own sentences in their writings. Moreover, they all improved in finding the main ideas of the texts (Rubin & Opitz 2007; Tompkins, 2007).

## Discussion

It was not our aim to derive cause and effect relationships among the variables in this study and to generalize the data to the whole population of

individuals with hearing loss. However, the action research methodology adopted here provided us with critical information about learning and teaching attempts through critical reflection and inquiry (e.g. Johnson, 2002; Mills, 2003). Although there are many aspects that should be reviewed and revised, there are many improvements in hearing impaired youths (Griffith & Ripich, 1988; Schirmer, 2000; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996) concerning the principles and components of balanced literacy instructional approach (2007; Paris, Wasik, & Turner, 1991; Pearson et al., 2007; Standiford, 1984; Strassman, 1997). There is a growing literate culture in the School (Cüceloğlu, 2008). The students and we have started to share meanings to construct a culture (Vygotksy, 1978). The purposeful, functional and meaningful learning instructions and situations seem to create “*the real learners*”. The students and the other readers have been reading our newspapers. The newspaper has been recognized by the National Statistics Institute. After the dissemination of each issue the readers fill out a survey form reflecting their opinions. The newspaper publication process has become a tradition of the school. The students are on their way to become a journalist and a reader (Alber, 1999; Lehr, 1995). The research team members keep reflecting on the model and prepare a plan for the following semesters. A new cycle has been conducted each semester. The emerged model has been tested through doctoral dissertations and master thesis. The language art instructors have become more competent in communication and their professions (deVito, 1989). We keep examining the instructional strategies. Interdisciplinary and metacognitive literacy model has been and will be examined (Ramsey & Conway, 1995). We have developed a school library. The students and the instructors have been utilizing this library during and after the lessons. We have developed a data base for library loans. We have an informal evaluation system for language and literacy. We have been developing a question bank so that we could rearrange various test formats. We are in the revisions process of this question bank (Oosterhof, 1999). Moreover, the experimental or quasi experimental studies are in need to be conducted in order to derive cause and effect relationships between the variables.

## References/Kaynakça

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Alber, S. R. (1999). Focus on mainstreaming 'I Don't Like To Write, But I Love To Get Published': Using a classroom newspaper to motivate reluctant writers. *Reading & Writing Quarterly*, 15, 355-360.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark, & E. P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Andrews, J. F., & Gonzales, K. (1991). Free writing of deaf children in kindergarten. *Sign Language Studies*, 73, 63-78.
- Andrews, J. F., & Mason, J. (1986). How do deaf readers learn about prereading? *American Annals of the Deaf*, 131 (3), 210-217.
- Arfè, B., & Boscolo, P. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42 (3), 271-300.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27 (1), 69-70.
- Balanced reading instruction. (2005). *Review of literature*. Retrieved 27 August, 2005 from www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm.
- Berent, G. P. (1996). The acquisition of English syntax by deaf learners. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 469-506). San Diego: Blackwell Publishing.
- Beverly, J. (1993). *Teacher-as-researcher*. Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Butler, D., & Clay, M. (1983). *Reading begins at home: Preparing children for reading before they go to school*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96 (3), 237-246.
- Conway, D. (1985). Children (re)creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87, 91-107.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- de Villiers, P. (1991). English literacy development in deaf children: Directions for research and intervention. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* (pp. 349-378). Austin, TX: Pro-Ed.
- de Villiers, P., & Pomerantz, S. (1992). Hearing impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.
- deVito, J. A. (1989). *The interpersonal communication book*. New York: Harper & Row Publishers.
- Dinkelmann, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32 (4), 250-257.
- Dobert, M. L. (1984). *Ethnographic research. Theory and application for modern schools and societies*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Duchan, J. F. (1988). Assessing communication of hearing impaired children: Influences from pragmatics. In L. W. Kretschmer & R. R. Kretschmer (Eds.), *Communication assessment of hearing impaired children: From Conversation to classroom* (pp. 19-40). The Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology Monograph Supplement, XXI
- Eisner, W. E., & Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York ve London: Teachers College, Columbia University.
- Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1493. İşitme Engelliler Yükseköğretim Yayınları No: 5.
- Erickson, M. (1987). Deaf readers reading beyond literal. *American Annals of the Deaf*, 132, 291-294.
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149 (1), 17-27.
- Ewoldt, C. (1981). A psycholinguistic description of selected deaf children readings in sign language. *Reading Research Quarterly*, 17, 58-89.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-337.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action research. LAB. A program of the Education Alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fischler, I. (1985). Word recognition, use of context, and reading skills among college students. *Reading Research Quarterly*, 20, 203-218.
- Fisher, R., & Williams, M. (2001). *Unlocking literacy. A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilköğretim 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1168, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Griffith, P. L., & Ripich, D. N. (1988). Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133 (1), 43-50.
- Harp, B., & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher. Research-based practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researcher. In J. Skula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Hirsh-Pasek, K. (1987). The metalinguistics of fingerspelling: An alternative way to increase written vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading Research Quarterly*, 22, 455-474.

- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London and New York: Routledge.
- Holt, J. (1993). Stanford achievement test-8th edition. Reading comprehension subgroup results. *American Annals of the Deaf*, 138, 172-175.
- Howell, J. J., & Luckner, L. J. (2009). Helping one deaf student develop content literacy. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (1), 23-27.
- Johnson, A. P. (2002). *A Short guide to action research*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kelly, L. P. (1993). Recall of English function words and inflections by skilled and average deaf readers. *American Annals of the Deaf*, 138, 288-296.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61, 318-334.
- Kelly, L. P. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- Kelly, L. P. (1998). Using silent motion pictures to teach complex syntax to adult deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. London: Colledge-Hill Press, Inc.
- Kluwin, T. N., & Kelly, A. B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children*, 59, 41-53.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- LaSasso, C. J., & Mobley, R. T. (1997). National survey of reading instruction for deaf or hard of hearing students in the U.S. *The Volta Review*, 99, 31-58.
- Lehr, F. (1995). *Revision in the writing process*. ERIC/REC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379 664).
- Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., YoungIII, J., & Goodwin, M. S. (2006). An examination of the evidence based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150 (5), 443-456.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. Applied Social Research Methoda Series Vol: 41. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- McGill-Franzen, A., & Gormley, K. A. (1980). The influence of context on deaf readers' understanding of passive sentences. *American Annals of the Deaf*, 125, 937-942.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp. 1-12). Albany, NY: Suny Press.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245-257.
- Oosterhof, A. (1999). *Developing and using classroom assessments*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pakulsky, L. A., & Kaderavek, J. N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role play. *The Volta Review*, 103 (3), 127-139.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness. The development of reading, writing and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & E. P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Pearson, D. P., Raphael, T. E., Benson, V. L., & Madda L. C. (2007). Balance in comprehensive literacy instruction: Then and now. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in literacy instruction* (pp. 30-57). NY and London: The Guilford Press.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34 (5), 1-14.
- Ramsey, J., & Conway, D. F. (1995). Time and time again: Using mini-lessons within thematic units. *The Volta Review*, 97 (5), 95-116.
- Reutzell, D. R., & Cooter, R. B. (1992). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Rotenberg, C., & Searfoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24, 463-479.
- Rubin, D., & Opitz, M. F. (2007). *Diagnosis and Improvement in Reading Instruction* (5th ed.). Boston, San Francisco, New York: Pearson Education Inc.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49, 206-217.
- Schirmer, R. B. (1997). Boosting reading success. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 52-55.
- Schirmer, R. B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Schumuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight.
- Standiford, S. N. (1984). *Metacomprehension. ERIC clearinghouse on reading and communication skill*. Retrieved 23 January, 2006 from <http://vtaide.com/png/ERIC/Metacomprehension.htm>.
- Strassman, B. K. (1997) Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-9.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century, teaching reading and writing in prekindergraten through grade 4*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice-Hall, Inc.
- Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.

Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Uzuner, Y. (1991). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati.

Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 209-237). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1797, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 932.

Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., 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. *International Journal of Special Education*, 20 (2), 111-121.

Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., & Karasu, H. P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5 (2), 15-27.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (trans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & R. Sourberman). Cambridge, MA: Harvard University.

Walker, B. J. (2005). *Techniques for reading assessment and instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Walker, L., Munro, J., & Rickards, F. W. (1998). Literal and inferential comprehension for student who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100 (2), 87-104.

Williams, C. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29, 125-255.

Wilson, K. (1979). *Inference and language processing in hearing and deaf children*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.

Wurst, D., Jones, D., & Luckner, J. (2005). Promoting literacy development with students who are deaf, hard of hearing and hearing. *Teaching Exceptional Children*, 37 (5), 56-62.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage.

Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98 (1), 97-144.

## Ek-1

## Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımına Göre Dersin Değerlendirilmesi

Dersin Analizi	Evet	Hayır	Düşünceler
<b>Sınıf Ortamı</b>			
Sınıf ortamı okuma yazma etkinliklerine uygun olarak düzenlenmiş mi?			
<b>Dersin Planı ve İşlenişi</b>			
Planda okuma ve yazma etkinliklerine yer verilmiş mi?			
Kullanılan materyal güncel yaşantıdan seçilmiş mi?			
Kullanılan materyal öğrencilerin yaşına uygun mu?			
Ders planı öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak nitelikte mi?			
Öğretmen öğrencilere sesli okuma çalışması yapıyor mu/yaptırıyor mu?			
Gerektiğinde öğretmen doğrudan anlatım(kısa ders) yapıyor mu?			
Yazılı ve sözlü dili geliştirici etkinliklere dengeli olarak yer veriliyor mu?			
Farklı okuma amaçlarına uygun okumalar yaptırılıyor mu?			
Farklı yazma amaçlarına uygun yazma çalışması yaptırılıyor mu?			
Amaca uygun olarak farklı öğretim yöntemlerini dengeli olarak işe koşuyor mu?			
Kullanılan materyal öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte mi?			
Metinle ilgili sorular öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirecek nitelikte mi?			
Ders öğrencilere okuma ve yazmada seçim yapma fırsatları veriyor mu?			
Öğrencilerin çalışmaları sınıfla paylaşılıyor mu?			
Öğrencilerin sözel katkılarına geri bildirim sağlanıyor mu?			
Öğrencilerin yazılı çalışmalarına geri bildirim sağlanıyor mu?			
Öğrencilere performanslarını sergilemeleri için yeterli zaman veriliyor mu?			
Öğretmen yazılı stratejilerin kullanılmasında model oluyor mu?			
Öğretmen okuma stratejilerinin kullanılmasında model oluyor mu?			
Yazılı anlatım çalışmalarında yazma süreci (Hazırlık, taslak, gözden geçirme, paylaşma) işletiliyor mu?			
Öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini değerlendirme fırsatları sağlanıyor mu?			
Öğretmen öğrencileri süreç içinde gözlemliyor mu?			
Öğretmen öğrencilerin ürün geliştirmelerini gözlemliyor mu?			