

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 10.09.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 05.02.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 06.03.2020



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-617878>

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

Tamer GENÇ¹, Ümit GİRGIN², H. Pelin KARASU³

ÖZ

Okuma becerilerinin değerlendirilmesi; öğrencilerin okuma sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesinde, gereksinimleri karşılamaya ilişkin eğitim programının planlanmasında ve kullanılacak stratejilerin belirlenmesinde oldukça önemlidir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma betimsel model olarak desenlenmiştir. Eskişehir ilinde 3-8. sınıflarda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli 13 öğrencinin okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri FOOE'de bulunan öyküler ile değerlendirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; öğretimsel düzeyde metin okuyan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin metinde bulunan karakterlerin ve ana olayların çoğunu anlatabildiklerini, metnin ana fikrinden bahsedebildiklerini ancak bazı olayların anlatımında zorlandıklarını göstermektedir. Metinle ilgili sorulara verdikleri cevaplarda ise bazı soru-cevap stratejilerini kullanabildikleri, ancak bilgi ve deneyim sorularını cevaplamakta zorlandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelli öğrenci, okuma becerilerinin değerlendirilmesi, kaynaştırma eğitimi

EVALUATION OF READING SKILLS OF HEARING IMPAIRED STUDENTS IN MAINSTREAMING SCHOOLS WITH INFORMAL READING INVENTORY

ABSTRACT

Evaluation of reading skills is highly important for the determination of students' needs in reading process, planning of education program with regard to fulfilling these needs and determination of the strategies to be used. This research, which aims to evaluate reading skills of mainstreamed hearing impaired students with Informal Reading Inventory (IRI), was figured as a descriptive model. Retelling and answering the text related questions skills of 13 mainstreamed hearing impaired students based in Eskişehir province has been evaluated via the stories in IRI. The data was analyzed with descriptive analysis method. The research results show that mainstreamed hearing impaired students can give information about most of the characters and main events in the text, talk about the main idea of the text but experience difficulties in expressing details of some events. Regarding the answers given to the questions related to the text, it is concluded that they are able to use some question and answer strategies and give answers using the clues from the questions but they experience difficulties in answering some questions.

Keywords: Hearing impaired, evaluating reading skills, mainstreamed education

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Denizli'de düzenlenen 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tamergenc@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5580-280X>

2 Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ugirgin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2395-0733>

3 Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hpkarasu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

1.GİRİŞ

Bireylerin akademik, bilişsel, sosyal ve kültürel yaşamlarını geliştiren okuma, görsel sembollerin çözümlendiği ve anlamlandırıldığı bir süreçtir. Ortografik bilgiler kullanılarak yapılan çözümlenimin yorumlanarak anlamlandırılması gerekmektedir (Moeller vd., 2007). Metnin anlamlandırılmasında geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılması önemlidir (Robertson, 2009).

Okuduğunu anlama, okuyucunun metinde verilen fonolojik bilgiyi dil becerileriyle işlemesi sonucunda oluşmaktadır (Trezek ve Mayer, 2015). Okuduğunu anlamada birçok okuma stratejisinin kullanılması ve yönetilebilmesi anlamı yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Alanyazında, en sık kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin a) tahmin etme b) çıkarımda bulunma c) metin yapılarını belirleme d) soru cevap ve e) özetleme olduğu belirtilmektedir (Bakken ve Whedon, 2002; Cooper vd., 2014; Schirmer, 2000; Schirmer ve McGough, 2005). Anlamı yapılandırmayı kolaylaştıran bir diğer boyut ise okuyucunun sözdizimi, anlambilim, kullanımbilim ve harf ses ilişkisinden oluşan dilin ipucu sistemlerini etkili şekilde kullanabiliyor olmasıdır (Girgin, 2006). Dolayısıyla okuduğunu anlama için okuyucunun metni çözümlenebilmesi, yorumlayabilmesi ve geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlamı yapılandırabilmesi gerekmektedir.

İşitme engelli çocuklar işiten akranlarında olduğu gibi aynı basamaklardan geçerek okuma-yazma öğrenmelerine rağmen (Chaleff ve Ritter, 2001; Schirmer, 2000; Uzuner, 2008b) okuma gelişimlerinin daha yavaş ilerlediği bilinmektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2012). Bu gelişimin yavaş olması, işitme kaybının dinleme becerilerini olumsuz etkilemesinden ve buna bağlı olarak dil edinimindeki gecikmelerden kaynaklanmaktadır (Laughton, 1988; Mich, Schirmer, 2000; Pianta ve Mana, 2013). İşitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için anlama ve çıkarımda bulunmayı (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001; Öztürk, 2012) ve hatırlama ve bilgi iletmeyi (Bowe, 2002) kolaylaştıran okuma stratejilerinin öğretilmesi, çocukların bu stratejileri kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Girgin, 2004).

İşitme engelli çocuklar okudukları metinlerde sözcükleri tanımada güçlük yaşama, grameri anlayamama, sözcük dağarcıklarının yetersiz kalması, metnin dilini, konusunu ve düzenini anlayamama gibi zorluklar yaşamaktadırlar (Girgin, 2004; Reuterskiöld, Ibertsson ve Sahlen, 2010). Konuşma dilinin ses birimlerine ilişkin farkındalık olarak tanımlanan ses bilgisel farkındalık (Schirmer ve McGough 2005), okuyucuların sözcükleri otomatik olarak tanımlarına ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ancak işitme engelli çocuklar işitme kayıplarından dolayı okuma becerilerini geliştirmek için bu fırsatlara yeterince ulaşamamaktadırlar (Karasu, 2011). İşitme engelli çocukların okuma becerilerinde karşılaşılan bir diğer sorun ise sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasıdır (Luckner ve Cooke, 2010; Coppens vd., 2013). Sözcük dağarcığının zengin olması ve sözcükleri tanıma becerisi, okuduğunu anlamada, bilgi edinmede (Vaughan ve Linan-Thompson, 2004; Albertini ve Mayer, 2011) ve okuma başarısında önemlidir (Williams, 2012 ; Coppens vd., 2013). Okuduğu sözcüklerin anlamını bilmeyen işitme engelli çocuklar anlamı yapılandırmada zorluk yaşamaktadırlar (Paul, 2001). İşitme engelli çocuklar sözcük dağarcıklarının sınırlı olması nedeniyle okula başladıklarında akademik başarılarında ve okuduğunu anlamada işiten akranlarına göre dezavantajlı olurlar (Williams, 2012). Bu nedenle okuma sırasında ve okuma sonrası sorulan sorularda sözcük yapılarına dikkat etmek ve öğrencilerin düzeylerine uygun metinler kullanmak gerekmektedir (Schirmer ve Woolsey, 1997; Girgin, 2006). Tüm bu zorlukların üstesinden gelmek ve etkili bir öğretim planlaması yapabilmek için sistematik bir değerlendirme yapmak gerekmektedir.

Değerlendirme; uygulanan eğitim sürecinin işleyişini kontrol etmek, başarı düzeyini belirlemek ve bir sonraki adımı planlamak için grup içerisinde ya da bireysel olarak yapılabilmektedir (Harlen, 2007; Uzuner, 2008a). Okuma değerlendirmelerinde analiz ve yorumlama çocukların okuma düzeylerini belirlemek ve daha üst düzeye çıkarabilmek için oldukça önemlidir (Pierangelo ve Giuliani, 2002; Gillet, Temple ve Crawford, 2008; Andrews, 2013). Okuma değerlendirmelerinde a) formel ve b) formel olmayan değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Girgin, 1999; Uzuner, 2008a; Karasu, 2011).

a) Formel değerlendirme: Standartlaştırılmış bağıl testler kullanılarak uygulanan bu testlerde genellikle çoktan seçmeli sorular sorularak objektif puanlama ile değerlendirme yapılır. Değerlendirilmek istenen beceri sonuçları önceden belirlenmiş olan normlarla karşılaştırılarak yorumlanmaktadır (Navarrete, vd., 1990; Almasi, 2003; Otto, 2006; Uzuner, 2008a). Okuma değerlendirmelerinde standartlaştırılmış bağıl test kullanımının uygulayıcı becerisi istemiyor olması, kolay uygulanması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi ve öğrenme güçlüklerinin doğasının anlaşılabilmesi gibi güçlü (Spinelli, 2006; Trezek ve Mayer, 2015), tamamen yapılandırılmış ortamlarda uygulanması, öğrencilerin değerlendirme sonrası süreçlerini izlemede yetersiz kalması gibi zayıf yönleri bulunmaktadır (Almasi, 2003; Gillet vd., 2008; Laughton, 1988).

b) Formel olmayan değerlendirme: Bu değerlendirme yönteminde önceden belirlenen normlar bulunmamaktadır. Almasi (2003), formel olmayan okuma değerlendirmelerinde öğrencilerin okuma süreçleri hakkında da bilgi sahibi olunabileceğini belirtmektedir. Formel olmayan okuma değerlendirmelerinde okuduğunu anlamının

değerlendirilebilmesi için okuduğunu anlatma, soru-cevap, boşluk doldurma ve hata analizi yöntemleri tek başına ya da birlikte kullanılabilir (Schirmer, 2000; Girgin, 2007; Uzuner, 2008a; Trezek ve Mayer, 2015).

Genellikle sözcük listeleri, öyküler ve bilgi verici metinlerden oluşan formel olmayan okuma envanterleri (Girgin, 2006; Farrall, 2012) ile öğrencilerin öğretimsel okuma düzeyleri belirlenerek öğretim planları hazırlanabilmekte ve öğretimin hangi düzeyde gerçekleştiği belirlenebilmektedir (Girgin, 2006; Uzuner, 2008a). Aynı zamanda bu değerlendirmeler öğrencilere öğretilmesi gereken stratejilerin ve sağlanması gereken destek hizmetin belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2009; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013a). Öğretimsel okuma düzeyi, öğrencinin okuduğu metni anlatmada ve soruları cevaplamada çok fazla zorlanmadığı, metinden yola çıkarak ilişkiler kurabildiği, olayları anlayabildiği ancak bazı olaylar ve sözcükleri anlamada öğretimsel desteğe ihtiyaç duyduğu düzeydir. Bu çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda, çocukların okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara cevap vermede öğretimsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Formel Olmayan Okuma Envanterinin (FOOE) a) Okuduğunu Anlatma ve b) Soru-Cevap bölümleri kullanılmıştır.

a) *Okuduğunu anlatma*: Okuma değerlendirmelerinde kullanılan ve oldukça etkili bir yöntem olan okuduğunu anlatma (Girgin, 1999) okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak okuduğu ya da dinlediği bir metni anlatması durumudur (Koskinen vd., 1988; Schisler vd., 2010). Kendi ifadelerini kullanarak metni anlatan okuyucunun metnin ne kadarını anladığı ve ne kadar yeni bilgi öğrendiği belirlenir (Morrow, 1996; Moss, 2004; Schirmer, 2000). Okuduğunu anlatma yoluyla öğrencilerin okudukları metindeki bilgileri organize edebilmelerinin ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır (Moss, 2004).

b) *Soru cevap*: Çeşitli okuma stratejilerinin kullanılması çocukların okuduğunu anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Shanahan vd., 2010). Soru cevap stratejisi çocukların hikaye gramerine karşı farkındalıklarının artmasına (Pakulski ve Kaderavek, 2012), düşüncelerine, çıkarım yapabilmelerine katkıda bulunurken aynı zamanda okuduğunu anlamalarının değerlendirilmesini sağlamaktadır (Schirmer, 2000; Girgin, 2005; Fenty, McDuffie-Landrum ve Fisher, 2012).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim sağlanması koşulu ile normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Atay, 2007; Gürgür, 2008). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi 573 sayılı Kanun Hükmünde Karamame (KHK) ile engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile etkileşimlerini sağlamak ve eğitim amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirmek için sağlanan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Engellilere yönelik sağlanan eğitimlerde bireysel eğitim planları ile eğitim yapılmasının ve kullanılacak yöntem ve tekniklerin çocuklara uygun olmasının önemi vurgulanmaktadır (KHK, 1997). İşitme engelli çocukların topluma daha iyi uyum sağlayabilmeleri için en çok fayda sağlayacak eğitim ortamlarında bulunmaları gerekmektedir. Kaynaştırma ortamına yerleştirilecek olan işitme engelli çocukların işitme kalıntısına, işitme cihazı kullanım gereksinimine, ortamdaki öğretmen ve öğrenci etkileşimine, akademik düzeyinin yeterliliğine ve dil becerilerinin uygunluğuna bakılmalıdır. Aynı zamanda çocuklara destek eğitim hizmetlerinin sağlanması önemlidir (Tüfekçioğlu, 1992). Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin ele alındığı araştırmalara bakıldığında, sözcükleri anlamsal işleme üzerine odaklanılmış (Sümer, Kargın ve Güldenoğlu, 2017), destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinlikleri üzerinde durulmuş (Akay, 2015), morfolojik farkındalık (Kargın ve Güldenoğlu, 2019), özetleme becerisi (Sümer ve Turna, 2018) ve öğretmen görüşleri (Tutuk, 2017) ele alınmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede Formel Olmayan Okuma Envanterinin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında ise araştırmaların işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin karşılaştırmasını konu aldığı ve çoğu araştırmanın İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde gerçekleştirildiği, kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerinin ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilmiştir. Diğer özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamından sağladıkları faydanın belirlenmesi, bu öğrenciler için hazırlanacak eğitim ortamları ve programlarını düzenlemede önemli bir yere sahiptir. Gelişen teknoloji ile birlikte işitme engelli çocukların erken tanılanmaları, uygun cihazlandırılmaları, işitmeye yardımcı teknolojilerin gelişimi ve uygun eğitimlerin sağlanması sonucu kaynaştırma uygulamalarının sayısının arttığı görülmektedir. Bu nedenle çocukların diğer akademik becerilerini de doğrudan etkileyen okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi merak uyandırmaktadır. Öğrenmenin sağlandığı ortam ve başarı ilişkisine bakıldığında bu araştırma, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirerek kaynaştırma uygulamalarının mevcut durumuna vurgu yapmaktadır. Araştırma sonuçlarının kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu göstereceği, uygulanacak eğitim programlarının düzenlenmesine katkıda bulunacağı ve okuma becerilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılacak araştırmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Formel olmayan okuma envanteri kullanılarak kaynaştırma uygulamasına devam eden işitme engelli çocukların okuma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada; Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarında 3-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin;

- 1- Okuduğunu anlatma ile ilgili; a) Okuduğunu anlatma beceri düzeyi nedir? b) Metin ile ilgili karakterlerden bahsetme düzeyi nedir? c) Metindeki ana olayları anlatma düzeyi nedir? d) Metin ile ilgili detayları anlatma düzeyi nedir?
- 2- Metne ilişkin sorulara verdikleri cevaplarda; a) Metinsel açık soruları cevaplama düzeyi nedir? b) Metinsel kapalı soruları cevaplama düzeyi nedir? c) Bilgi ve deneyim sorularını cevaplama düzeyi nedir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokul ve ortaokullarda eğitim-öğretim yaşantılarına devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin FOOE ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma betimsel model olarak desenlenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını 3-8. sınıfa devam eden işitme engelli 13 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Eskişehir il merkezinde bulunan okullarda yapılan tarama sonucu işitme engelli 25 kaynaştırma öğrencisine ulaşılmış ancak 11 öğrencinin ailesi araştırmaya katılmaya gönüllü olmamıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 14 öğrenciden bir öğrencinin okuma yazma bilmediği, metni çözümleyemediği belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma hafif, orta, ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı olan 13 öğrenci ile yürütülmüştür. Tablo 1'de katılımcıların demografik, odyolojik ve eğitim bilgileri verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik, Odyolojik ve Eğitim Bilgileri

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

İ.C: İşitme Cihazı

KA: Kulak Arkası İşitme Cihazı

Kİ: Koklear İmplant

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin takvim yaşları 7 yaş 9 ay ile 14 yaş 8 ay arasında değişmektedir. 11 öğrenci kulak arkası cihaz kullanırken 1 öğrenci koklear implant kullanıcısıdır. 1 öğrenci ise sağ kulağında kulak arkası işitme cihazı sol kulağında koklear implant kullanmaktadır.

Tüfekçioğlu (2003) işitme kaybının dil edinimi için kritik dönemden önce olmasının çocukların dil edinim süreçlerinde önemli engeller ortaya çıkardığını belirtmektedir. Ancak dil edinim sürecinde kritik dönem hakkında genel bir yargı bulunmamaktadır. Clark (2007) çocuklarda dil edinimi için kritik dönemin 0-3 yaş olduğunu belirtmektedir. Girgin (2006) işitme kaybının okuma yazma becerileri gibi birçok akademik beceri gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu bilgiler göz önünde bulundurularak çalışmada 0-3 yaş dil edinimi için

kritik dönem olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada 5 çocuğun kritik dönem öncesi, 4 çocuğun kritik dönem sonrası işitme kaybı olduğu görülmektedir. 4 çocuğun ise işitme kaybının ne zaman olduğu bilinmemektedir (Tablo 1).

Erken cihazlandırılan işitme engelli çocuklar dinleme becerilerinin daha iyi gelişmesi sonucu sözel dili edinebilmektedirler (Clark, 2007). Bu çalışmada çocukların tanılanma yaşları çeşitlilik göstermekle beraber doğum ile 10 yaş 2 ay arasında, işitme cihazı kullanma yaşları da doğum ile 10 yaş 5 ay aralığında değişmektedir. İşitme kaybının tanılanması ve çocukların cihazlandırılması arasında geçen süreler incelendiğinde ise 6 öğrencinin tanılanma sonrası hemen cihazlandırıldıkları ve tanı sonrası cihazlandırma süresinin en uzun 48 ay olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Öğrencilerin eğitim özellikleri incelendiğinde 5 öğrencinin 3. sınıfa, 1 öğrencinin 5. sınıfa, 2 öğrencinin 6. sınıfa, 2 öğrencinin 7. sınıfa ve 3 öğrencinin 8. sınıfa gittikleri görülmektedir. Araştırma katılımcıları arasında 4. sınıfa devam eden öğrenci bulunmamaktadır (Tablo 1).

İşitme engelli çocukların sözel dil becerilerinin gelişiminde önemli olan bir diğer konu aile eğitimidir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006). Önceden de vurgulandığı üzere dil gelişimi okuma yazma için temel beceridir. Bu nedenle dil gelişimini etkileyen aile eğitimi okuma yazma gelişiminde önemli bir unsurdur. Katılımcılar içerisinde 6 öğrenci ve ailesinin aile eğitimi aldığı, 3 öğrenci ve ailesinin aile eğitimi almadığı, 4 öğrencinin ve ailesinin aile eğitimi alıp almadığı bilinmemektedir. Okul öncesi eğitim alma durumlarına bakıldığında ise 8 öğrencinin 3-36 ay arasında okul öncesi eğitim aldığı, 5 öğrencinin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir (Tablo 1). Okul öncesi eğitim alan öğrenciler içerisinde 3 öğrencinin İÇEM'de, 3 öğrencinin işiten akrabalarıyla birlikte anasınıfında, 1 öğrencinin ise özel rehabilitasyon merkezinde eğitim aldığı bilinmektedir. Bu öğrenciler haricindeki 1 öğrencinin ise hem İÇEM'de hem de işiten akrabalarıyla birlikte anasınıfında okul öncesi eğitim aldığı bilinmektedir.

Makalenin ilk yazarı ve araştırmanın uygulama basamağını yürüten araştırmacı, 2012 yılında işitme engelliler öğretmenliğinde lisans eğitimini, 2016 yılında işitme engellilerin eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sürecinde çeşitli araştırma yöntemleri, işitme engelli çocuklarda okuma yazmanın geliştirilmesi, işitme engelli çocuklarda okuma yazma becerilerini değerlendirme derslerini tamamlamıştır.

Makalenin diğer yazarları ve araştırmacıları, Anadolu Üniversitesinde İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, işitme engelli öğrencilerin dil becerileri, okuma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi alanlarında çalışan öğretim üyeleridir. Araştırmacılar bu çalışmada; verilerin toplanması, analizi ve güvenilirliği çalışmalarında yer almışlardır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri aileler tarafından doldurulan Öğrenci Bilgi Formu ve Karasu, Girgin ve Uzuner (2013b) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile toplanmıştır. FOOE, öyküler için düzey 1-9, bilgi verici metinler için düzey 1-8 arasında olmak üzere okunabilirlik düzeyleri hesaplanan toplam 34 metinden oluşmaktadır. FOOE'de okuma becerilerini tekrar değerlendirebilmek amacıyla her düzeyde öyküler için A ve B kitapçıkları, bilgi verici metinler için F ve S kitapçıkları yer almaktadır. Öykülerde okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla hata analizi, boşluk doldurma, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları, bilgi verici metinlerde ise okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme formları bulunmaktadır. Bu çalışmada, çocukların okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla öykü metinleri kullanılmış ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerileri değerlendirilmiştir.

Tüm öykü metinlerinde okuduğunu anlatma formu; karakterler (25P), ana olaylar (50P) ve detaylardan (25P) oluşmakta ve 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Sorulara cevap verme formu ise metinsel açık, metinsel kapalı ve geçmiş bilgi-deneyimlere dayalı sorular olmak üzere 3 bölümden oluşmakta ve sorulara verilen cevaplar 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. FOOE'de sorulara cevap verme düzeyleri, 0-50 puan arası zorlanma düzeyi, 51-89 puan arası öğretimsel düzey, 90-100 puan arası ise bağımsız düzey olarak ele alınmıştır.

Öğrenci Bilgi Formunda aile, öğrenci ve sınıf öğretmeni ile ilgili demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgilerin alınacağı bölümler bulunmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde her öğrenci ile aynı uygulamayı yapmak amacıyla uygulamanın nasıl yapılacağını açıklayan bir giriş cümlesi, okuduğunu anlatmadan önce yapılması gerekenler ve uygulama sırasında öğrencinin katılımını sağlamak için yapılması gerekenlerin bulunduğu bir uygulama planı hazırlanmıştır.

Uygulama başlangıcında öğrencinin düzeyine uygun okuma metni belirlenerek öğrenciye yapılacak olan çalışma açıklandıktan sonra öğrenciye "Öğrenci Metni" verilerek uygulamacı tarafından "Öğretmen Kopyası"ndan takip edilmiştir. Öğrencinin metni yüksek sesle okuması istenerek okuma sonlandıktan sonra isteğe bağlı şekilde 1 kere de içinden okuyabileceği söylenmiştir. Sonrasında öğrencinin metni sözel olarak anlatması istenmiş ve anlatımlar

araştırmacı tarafından "Okuduğunu Anlatma" formuna kaydedilmiştir. Öğrencinin anlatımda zorlandığı durumlarda ise "Aferin, güzel anlatıyorsun, sonra ne olmuş?" gibi metinle ilgili ipucu vermeyecek ifadelerle öğrenciler cesaretlendirilmiştir.

Öğrenci anlatımlarını bitirdikten sonra metin ile ilgili "Sorular" formu verilerek araştırmacı tarafından sorular sözlü olarak okunmuş ve öğrencinin verdiği sözel cevaplar "Sorulara Cevap Verme" formuna kaydedilmiştir. Öğrenci tüm soruları cevapladıktan sonra araştırmacı cevapları değerlendirmiş ve öğrencinin öğretimsel düzeyi bulunan kadar bir üst ya da bir alt metne geçilerek uygulama tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında, uygulamanın planıldığı şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenilirliği, okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme puanlarına yönelik ise değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları, işitme engellilerin okuma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi alanlarında 23 yıllık deneyime sahip bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş, video kayıtları ve puanlamalar incelenmiştir. Bunun sonucunda uygulama güvenilirliği %97, değerlendiriciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Eskişehir'de eğitim öğretim yaşantılarına devam eden 3-8. sınıf işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri araştırma soruları doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlatma ve metin ile ilgili sorulara cevap verme düzeyleri analitik puanlama yöntemiyle değerlendirilerek FOOE'de bulunan okuduğunu anlatma değerlendirme aracı ve sorulara cevap verme değerlendirme aracı kullanılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= T.C. Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi= 01.12.2015

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 88074293/605.01/12362610

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgular

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme becerilerini değerlendirmek amacıyla öncelikli olarak öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretimsel okuma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

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

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

O.A: Okuduğunu Anlatma,

S.C: Soru-Cevap

Tablo 2'de görüldüğü gibi, FOOE Düzey 3'te 4 ve 5 nolu öğrenciler, Düzey 4'te 1, 3, 6 ve 7 nolu öğrenciler, Düzey 5'te 2 ve 10 nolu öğrenciler, Düzey 7'de 11 nolu öğrenci, Düzey 8'de ise 8, 9, 12 ve 13 nolu öğrenciler bulunmaktadır. Bulunan bu düzeyler öğrencilerin öğretimsel okuma düzeylerini yansıtmaktadır.

3.2. Okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okuduğunu Anlatma ve Soru-Cevap Puanına İlişkin Betimsel İstatistikler

Açıklanan Değişkenler

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin soru-cevap puanları, okuduğunu anlatma puanlarından daha yüksektir. Standart sapma puanlarına bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlatmada birbirine daha yakın puanlar aldıkları ancak soru-cevap puanlarının okuduğunu anlatma puanlarına göre daha geniş aralıkta yer aldığı görülmektedir. Soru-cevap puanlarının standart sapmasının daha yüksek olması, soruların ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun göstergesi olduğu belirtilmektedir (Turan, 2012). Bu bulgular, okuma becerilerinin değerlendirildiği diğer araştırma bulguları ile tutarlıdır (Girgin, 2006; Karasu, 2011; Schirmer ve Woolsey, 1997).

Öğrencilerin demografik, odyolojik, eğitim bilgileri ve okuduğunu anlatma ve soru-cevap puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

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

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

Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları incelendiğinde en düşük puanı 40 puan ile ileri derecede işitme kaybı olan, 24 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlayan ve okul öncesi eğitim almamış olan 10 nolu öğrencinin aldığı görülmektedir. En yüksek puanı ise 81 puan ile sonradan işitme kaybı orta derecede işitme kaybı olan, okul öncesi eğitim almış 9 nolu öğrencinin aldığı görülmektedir. Öğrencilerin soru-cevap puanları incelendiğinde ise en düşük puanı 44 puan ile 36 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlayan ve 3 ay okul öncesi eğitim almış olan 4 nolu öğrencinin aldığı görülmektedir. En yüksek puanı ise 90 puan ile çok ileri derecede işitme kaybı olan, 40 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlayan ve 10 ay okul öncesi eğitim almış olan 13 nolu öğrencinin aldığı görülmektedir.

3.2.1. Okuduğunu anlatma puanları

Öğrencilerin okuduğunu anlatmalarını değerlendirmek amacıyla karakterler, ana olaylar ve detaylardan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve en düşük-en yüksek puanları hesaplanmıştır. Bu bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Okuduğunu Anlatmaya İlişkin Betimsel İstatistikler*

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

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlatmadan 100 puan üzerinden Ort. 62.23 puan aldıkları ve standart sapmanın 10.85 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Girgin, 2006; Karasu, 2011).

3.2.1.1. Okuduğunu anlatmaya yönelik bulgular

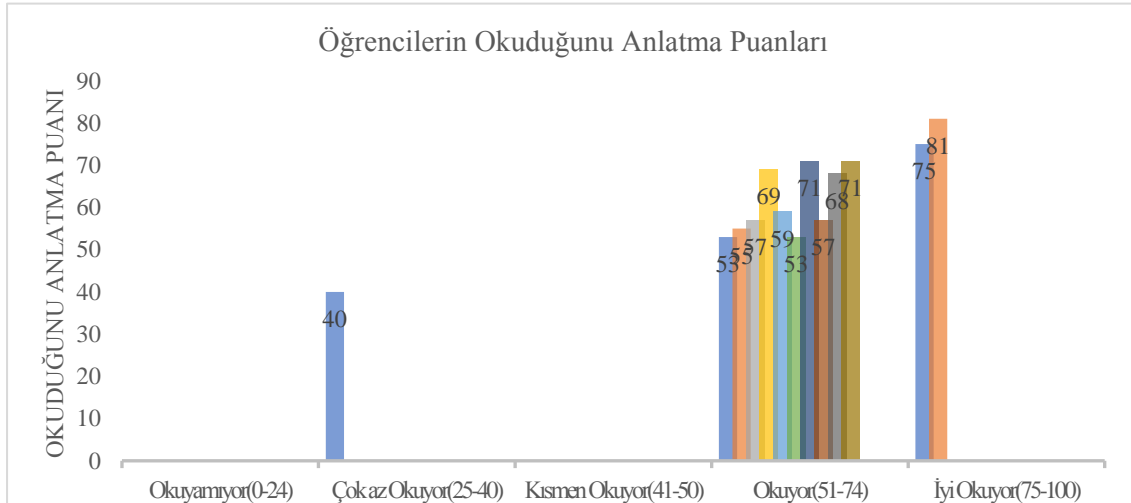
Araştırmanın ilk sorusuna yönelik öğrencilerin okudukları metinler ve okuduğunu anlatmaya ilişkin puanları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Öğrencilerin Okudukları Metinler ve Okuduğunu Anlatma Puanları*

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

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlatmada en düşük puanı 10 numaralı öğrenci (40 puan), en yüksek puanı ise 9 numaralı öğrencinin aldığı (81 puan); 25 puan üzerinden değerlendirilen karakterlerin anlatımından en düşük puanı 4 numaralı öğrencinin aldığı (19 puan), en yüksek puanı ise 7 numaralı öğrencinin aldığı (25 puan) görülmektedir. 50 puan üzerinden değerlendirilen ana olayların anlatımından en düşük puanı 10 numaralı öğrenci (8 puan), en yüksek puanı 13 numaralı öğrenci (40 puan) almıştır.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı okuduğunu anlatmayı 0-24 puan (okumuyor), 25-40 puan (çok az okuyor), 41-50 puan (kısmen okuyor), 51-74 puan (okuyor) ve 75-100 puan (iyi okuyor) olmak üzere 5 kategoride ele



almaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları

Şekil 1'de görüldüğü üzere "okuyamıyor" ve "kısmen okuyor" kategorilerinde hiç öğrenci bulunmazken "çok az okuyor" kategorisinde 1 öğrenci, "okuyor" kategorisinde 10 öğrenci ve "iyi okuyor" kategorisinde 2 öğrenci bulunmaktadır.

3.2.2. Soru-cevap puanları

Öğrencilerin soru-cevap puanlarını değerlendirmek amacıyla metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi ve deneyim sorularından aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve en düşük-en yüksek puanları hesaplanmıştır. Bu bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.*Sorulara Cevap Vermeye İlişkin Betimsel İstatistikler*

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

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin en çok zorlandıkları soru türünün bilgi ve deneyime ilişkin sorular olduğu görülmüştür. Bu bulgu, diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Girgin, 2006; Karasu, 2011).

3.2.2.1. Metinle ilgili sorulara cevap vermeye yönelik bulgular

Öğrencilerin okudukları metinler ve soru-cevap puanları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.*Öğrencilerin Soru-Cevap Puanları*

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

Tablo 8 incelendiğinde, metinle ilgili sorulara cevap vermede en düşük puanı 4 numaralı öğrencinin (44 puan), en yüksek puanı ise 13 numaralı öğrencinin (90 puan) aldığı görülmektedir. Sorulara cevap vermede 1 öğrenci zorlanma düzeyinde (4 numaralı öğrenci), 1 öğrenci bağımsız düzeyde bulunmuş (13 numaralı öğrenci), diğer öğrenciler ise öğretimsel düzeyde yer almışlardır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Eskişehir'de bulunan 3-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada, araştırma sonuçları alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan 13 öğrencinin okuduğunu anlatma puanlarına bakıldığında ortalama 62.23 puan aldıkları standart sapmanın 10.85 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak bu öğrencilerin FOOE de bulunan öğretimsel düzey öykü metinlerini geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlayabildikleri, okuduğunu anlatmada karakterlerin çoğu hakkında anlatımda bulunabildikleri, ana fikirden bahsederek ana olayları anlatabildikleri düşünülmektedir. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre "iyi okuyor" ve "okuyor" kategorisinde bulunan 12 öğrencinin öğretimsel düzeydeki metinleri anlayabildikleri, karakterleri ve ana olayları anlatabildikleri ancak Türkçe kitaplarındaki metinleri okuduklarında okuduğunu anlatmada ve soruları

cevaplamada zorluk yaşadıkları görülmektedir. Girgin'in (1999) araştırmasında okuduğunu anlatma değerlendirme aracı kullanılarak yapılan değerlendirmede işitme engelli çocukların 7'sinin 0-24, 2'sinin 25-40 ve 1'inin 41-50 aralığında puan aldıkları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin işitme kayıp derecelerinin, tanılanma yaşlarının, işitme cihazı kullanım sürelerinin, okul öncesi eğitim ve aile eğitimi alma durumlarının farklı olması, işitmeye yardımcı teknolojilerin son yıllardaki gelişiminden kaynakladığı düşünülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da işitme engelli öğrencilerin öykülerde okuduğunu anlatmada 50 puanın üzerinde aldıkları görülmektedir (Ayata-Baran, 2007; Girgin, 2006). Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery (1998) araştırmalarında koklear implantlı bir öğrencinin okuduğunu anlatma becerisini ve metin yapılarını incelemişlerdir. Araştırma başlangıcında öğrencinin okuduğunu anlatma becerisinde gelişmeye ihtiyacı varken uygulama sonrasında daha iyi bir performans gösterdiğini belirtişlerdir. Karasu'nun (2011) koklear implant kullanıcısı işitme engelli çocuklar ve normal işiten çocukların okuma becerilerini FOOE ile değerlendirdiği araştırmasında, işitme engelli çocukların okuduğunu anlatma ortalama puanlarının 53.08 olduğu, öğrencilerin öğretimsel düzeydeki metinleri anlayarak çoğu karakter, ana olay ve detayları anlatabildikleri belirtilmektedir. Bu bulguların işitme engelli çocukların okuduğunu anlatma puanları ve kullandıkları stratejiler bakımından bu araştırma ile tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin metinde bulunan karakterlerden bahsetme düzeyleri incelendiğinde 25 puan üzerinden en düşük 19 en yüksek 25 puan aldıkları ve Ort. 20.29 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu puanlar öğrencilerin FOOE'de bulunan öğretimsel düzeydeki öykülerdeki karakterlerden önemli ölçüde bahsedebildiklerini göstermektedir. Ayata-Baran'ın (2007) yaptığı çalışmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en başarılı oldukları bölümün karakterlerden bahsetme olduğu ve bu araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

"Çok az okuyor" kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin karakterlerin anlatımından 22 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde bazı karakterlerden söz etmediği ancak karakterlere ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu söylenebilir. Karasu'nun (2011) çalışmasında da aynı kategoride bulunan 3 işitme engelli öğrencinin karakterler hakkında bilgi verebildikleri belirtilmiştir.

"Okuyor" kategorisinde bulunan ve karakterlerin anlatımından 19 puan alan 2 ve 4 nolu öğrencilerin anlatımları incelendiğinde bazı ana ve yardımcı karakterlerden söz etmedikleri ancak karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu düşünülmektedir. Bu kategoride bulunan 3, 5, 8, 12 ve 13 nolu öğrencilerin 21-23 puan aralığında puan aldıkları, karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, karakterlerden genel olarak bahsedebildikleri ve önemli karakterlerin isimlerini hatırlayabildikleri ancak bazı yardımcı karakterleri hatırlamakta zorluk çektikleri düşünülmektedir. Aynı kategoride bulunan 6, 7 ve 11 nolu öğrencilerin ise 25 tam puan aldıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin öykülerdeki karakterlerin tamamını hatırlayabildikleri, doğru yerde ve doğru şekilde kullanabildikleri söylenebilir. Benzer şekilde Karasu (2011) çalışmasında aynı kategoride bulunan 8 işitme engelli öğrencinin karakterlerin tamamını yerinde ve doğru şekilde kullandıklarını vurgulamıştır.

İyi okuyor kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin 25 ve 23 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin metindeki tüm karakterleri hatırlayabildiği, anlatımlarında karakterleri doğru ve yerinde kullanabildiği düşünülmektedir. 9 nolu öğrencinin ise anlatımlarında metnin ana karakterlerinden doğru ve yerinde bahsedebildiği ancak bazı yardımcı karakterleri hatırlayamadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ana olayları anlatma düzeylerine bakıldığında 50 puan üzerinden en düşük 8, en yüksek 40 puan aldıkları ve Ort. 28.77 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin metne ilişkin ana olayları hatırladıkları, kendi ifadeleriyle anlattıkları, ana olayları karakterlerle ilişkilendirebildikleri ve olaylar arası bağlantıyı kurabilme becerilerinin gelişmekte olduğu düşünülmektedir.

"Çok az okuyor" kategorisindeki 10 nolu öğrencinin ana olayların anlatımından 8 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde 1 olayı tam anlatabildiği, 1 olayı ise eksik anlattığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin okuma stratejilerinden tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerini kullanmada yetersiz kaldığı, öyküdeki önemli olayları anlayamadığı ve olaylar arasında ilişki kuramadığı, bu nedenle okuduğunu anlatmakta zorluk çekebileceği söylenebilir (Girgin, 2004).

"Okuyor" kategorisinde bulunan 4, 5 ve 8 nolu öğrencilerin ana olayların anlatımından 23-26 puan aralığında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde öğrencilerin bazı ana olayları anlayabildikleri ancak bazı olayları anlamakta zorluk çektikleri, bazı sözcüklerin anlamını bilmedikleri için olayların bir kısmını anlayıp bir kısmını anlayamadıkları bu nedenle anlayamadıkları kısımları geçmiş bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek anlattıkları düşünülmektedir (Paul, 2001). Bu 3 öğrencinin ana olayları anlatırken karakterleri doğru şekilde kullanarak anlattıkları ancak olaylar arasındaki ilişkilere söz edemedikleri için ilişki kurmada zorluk çektikleri söylenebilir.

Bu kategoride bulunan 2, 3, 6, 7, 11 ve 12 nolu öğrencilerin ana olayların anlatımından 28-31 puan arasında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımlarına bakıldığında bazı karakterleri anlatımlarıyla birleştirmede zorluk çektikleri, ana olayların anlatımına ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, ana olayların çoğunu anlayarak anlatabildikleri ancak bazı olaylar arasında ilişki kurmada zorluk çektikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin bu

ilişkileri kurabilmeleri için öğretimsel düzeyde farklı konulardan oluşan metinler okumaları ve bu konuları öğretmenleriyle paylaşmalarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Caldwell ve Leslie, 2005; Richek vd., 2002). Aynı kategoride bulunan ve 40 puan alan 13 nolu öğrencinin anlatımlarına bakıldığında öğrencinin 2 olay haricindeki tüm olayları anlattığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin ana olayların anlatımına ilişkin bilgisinin gelişmiş olduğu ancak yardımcı karakterlerle ilişkili olayları anlatırken zorluk çektiği düşünülmektedir.

"İyi okuyor" kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin ana olayların anlatımından 37 ve 38 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde ana olayların çoğunu anlatabildikleri ancak bazı olaylar arasında ilişki kurmakta zorluk çektikleri, bazı sözcüklerin kullanımı hakkındaki deneyim eksikliğinden dolayı sözcükleri kullanmada zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmalarının ve öğrencilerden birinin dil edinimi sonrası işitme engelli olmuş olmasının öğrencilerin başarılı olmaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin metinle ilgili detayları anlatma puanlarına bakıldığında 25 puan üzerinden en düşük 1 en yüksek 20 puan aldıkları ve Ort. 11 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin FOOE'de bulunan öğretimsel düzey öykülerle ilgili detayların anlatımında zorluk çektiklerini göstermektedir. Benzer şekilde Ayata-Baran'ın (2007) çalışmasındaki öğrencilerin de okuduğunu anlatmada en çok detayların anlatımında zorlandıkları belirtilmiştir.

"Çok az okuyor" kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin detayların anlatımından 10 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin anlatımları incelendiğinde metinle ilgili bazı detayları anlatabildiği ancak önemli detayları anlatmada zorluk çektiği, anlatımlarında genel olarak karakterleri kullanabildiği ancak bazı detayların anlatımında kullanamadığı, bazı detayların anlatımında önceden deneyimlemiş olduğu olayları metindeki olaylarla birleştirdiği düşünülmektedir.

"Okuyor" kategorisinde bulunan 2, 3 ve 7 nolu öğrencilerin detayların anlatımından 4-6 puan aralığında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde öğrencilerin bazı detayları anlattıklarını ancak önemli detayları anlatmada zorluk çektikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim ve odyolojik geçmişlerine bakıldığında 3'ünün de 48 ay sonrasında işitme cihazı kullanmaya başladıkları ve okul öncesi eğitim almadıkları görülmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin dil ediniminde kritik dönem boyunca herhangi bir işitsel uyarı almamış olmaları ve okuma becerilerinin gelişmeye başladığı dönem olan okul öncesi eğitim almamış olmalarından dolayı çeşitli okuma stratejilerine yönelik öğretime ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Aynı kategoride bulunan 4, 5, 8 ve 13 nolu öğrencilerin detaylara ilişkin anlatımlarından 8-11 aralığında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde metinle ilgili detaylardan bahsettikleri ancak önemli detayları hatırlamakta zorluk çektikleri düşünülmektedir. Detaylara ilişkin bilginin öneminin öğrencilere öğretilmesi için bu bilgilerin kullanımının öğretmenin öğretimsel amaçları içerisinde yer alması, farklı zaman ve metinlerde bu bilgilerin kullanılması gerekmektedir (Ruddell, 2001). 8 ve 13 nolu öğrencilerin anlatımlarında bazı sözcükleri hatırlamakta zorluk çektikleri ancak geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak olayları başka sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları ve olumsuzluk eki içeren detayları kullanmakta zorluk çektikleri düşünülmektedir.

Aynı kategoride bulunan 6, 11 ve 12 nolu öğrencilerin detayların anlatımından 14-18 puan aralığında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları incelendiğinde detaylara ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, detayların çoğunu anlatabildikleri ancak bazı detayları hatırlamakta zorluk çektikleri ya da anlatmak için yeterince önemli görmedikleri düşünülmektedir. Detayların anlatımının önemi öğrencilere öğretilirken detayların anlatılmadığı durumlarda metnin anlaşılamayacağı öğretimi ve çeşitli örneklerle gösterilmesi gerekmektedir (Schirmer, 2000). Ayrıca 12 nolu öğrencinin olumsuzluk eki içeren detayları anlatmada zorluk çektiği söylenebilir.

"İyi okuyor" kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin detayların anlatımından sırasıyla 13 ve 20 puan aldıkları belirlenmiştir. 1 nolu öğrencinin anlatımları incelendiğinde detaylara ilişkin bilgisinin gelişmekte olduğu, olaylar arasındaki ilişkileri anlayamadığı için bazı önemli detayları anlatmakta zorluk çektiği düşünülmektedir. 9 nolu öğrencinin anlatımları incelendiğinde detayların çoğunu anlatabildiği ancak bazı önemli detayları hatırlamakta zorluk çektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim ve odyolojik bilgilerine bakıldığında 1 nolu öğrencinin işitme kaybının daha fazla olduğu, okul öncesi eğitim alma süresinin daha az olduğu, 5 yaşında işitme cihazı kullanmaya başladığı, 9 nolu öğrencinin 7 yaş sonrası işitme engelli olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak 1 nolu öğrencinin dil ediniminde kritik dönem boyunca herhangi bir işitsel uyarı almamış olmasından ve diğer etkenlerden dolayı okuma becerilerinin gelişiminin olumsuz yönde etkilenmiş olduğu ve farklı okuma stratejilerini öğrenmekte zorluk çektiği söylenebilir.

İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE'de bulunan öykülere ilişkin sorulara cevap verme düzeyleri incelendiğinde Ort. 66.54 puan aldıkları ve standart sapmanın 12.75 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin sorulardan ipucu aldıklarını ve soru-cevap stratejisinin bir kısmını kullanarak anlamı yapılandırabildikleri ancak soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanmakta zorluk çektiklerini göstermektedir. Benzer şekilde Karasu, Girgin ve Uzuner (2012) hem işitme kayıplı hem de işiten çocukların okuma becerilerini FOOE ile

değerlendirdikleri araştırmada işitme kayıplı çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak sorulara cevap verebildikleri ancak soru-cevap stratejisi kullanımında zorluk çektiklerini ve işiten akranlarından geride kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde koklear implant kullanıcısı öğrencilerle yapılan araştırmada ise öğrencilerin öykülerle ilgili sorulara cevap vermede okuma alt testlerinde gittikçe artan bir gecikme yaşadıkları belirtilmiştir (Kyle ve Haris, 2010).

Öğrencilerin metinsel açık sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında 40 puan üzerinden Ort. 24.07 puan aldıkları, standart sapmanın 5.43 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ışığında öğrencilerin sorulardan ipucu alarak soruları cevaplandırabildikleri ancak soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanamadıkları düşünülmektedir.

“Çok az okuyor” kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin metinsel açık sorulardan 20 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin cevapları incelendiğinde metin içerisindeki bazı sözcükleri anlamadığı ya da yanlış anladığı için metinsel açık sorulara cevap vermede zorluk çektiği ve geçmiş bilgi ve deneyimlerinde bulunan sözcükleri kullanarak soruları cevaplandırdığı düşünülmektedir.

“Okuyor” kategorisinde bulunan 3, 4, 6 ve 8 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan 20-22 puan arasında puan aldıkları belirlenmiştir. 3, 6 ve 8 nolu öğrencilerin cevaplarında sorulardaki ipuçlarından yararlanarak cevaplar verdikleri ancak soru-cevap stratejisini etkin kullanmakta zorluk çektikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde Akay (2015) kaynaştırma uygulamasındaki işitme kayıplı öğrencilere destek eğitimde yapılan Türkçe etkinliklerini eylem araştırması yaparak incelediği çalışmasında Ayşe isimli öğrencisinin metinsel açık soruları cevaplandırmada zorluk çektiğini ve ipucuna ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Ancak 4 nolu öğrencinin yalnızca 1 soruya doğru cevap verebildiği göz önünde bulundurularak sorulardan ipucu almakta zorluk çektiği düşünülmektedir.

2, 5, 7 ve 12 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan 25-27 puan arasında puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 2, 5, 7 ve 12 nolu öğrencilerin sorulardan ipucu alarak soruları cevaplandırdıkları ancak bazı olayları eksik ya da yanlış hatırladıklarından dolayı metinsel açık soruları cevaplandırmakta zorluk çektikleri düşünülmektedir. Ayrıca 12 nolu öğrencinin olayların sırasını karıştırdığı için metinsel açık soruları cevaplandırmada zorluk çektiği düşünülmektedir.

11 ve 13 nolu öğrencilerin metinsel açık sorulardan 34 ve 35 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde sorulardan aldıkları ipuçlarını kullanabildikleri ancak bazı olayları hatırlamakta zorluk çektikleri, soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanabildikleri ve metinsel açık sorulara genellikle doğru cevap verebildikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin metinsel kapalı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 40 puan üzerinden Ort. 24.77 puan aldıkları, standart sapmanın 7.28 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin sorulardan ipucu alarak bazı sorulara cevap verebildikleri ancak bazı soru formlarını anlayamadıkları için cevaplandırmakta zorluk çektikleri, bu nedenle soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“Çok az okuyor” kategorisinde bulunan 10 nolu öğrencinin metinsel kapalı sorulardan 15 puan aldığı ve hiçbir soruya tam doğru cevap veremediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardan ipucu alarak cevap vermeye çalıştığı, ancak eksik ya da yanlış cevaplar vermesinden dolayı soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“Okuyor” kategorisinde bulunan 2, 4 ve 6 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan 15-17 puan aralığında puan aldıkları belirlenmiştir. Soru türleri açısından ele alındığında metinsel kapalı soruların metinsel açık soru türüne göre daha zor olduğu bilinmektedir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008). Öğrencilerin cevapları incelendiğinde bu soru tipinde bazı bilgilerin birleştirilerek doğru cevaba ulaşılabilmesinden dolayı bazı sorulara sorulardaki ipuçlarını kullanarak doğru cevaplar verebildikleri ancak genellikle eksik ya da yanlış cevaplar verdikleri bu nedenle soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3 ve 7 nolu öğrencilerin cevapları incelendiğinde metinsel kapalı sorulardan 25'er puan aldıkları belirlenmiştir. Her iki öğrencinin de 1 soruya tam doğru cevap 3 soruya ise eksik cevap verdikleri görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin sorulardan ipucu alarak cevap verdikleri ancak bazı bilgilerin birleştirilerek cevap verilmesi gereken bu soru türünde bilgilerin bir kısmını hatırlayıp bir kısmını hatırlamakta zorluk çektiklerinden dolayı soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Beck, Omanson ve McKeown, 1982).

5, 11 ve 12 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan 30'ar puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 5 ve 11 nolu öğrencilerin tüm sorulardan sorulardaki ipuçlarını kullanarak puan aldığı ancak 2 soruyu cevaplarırken eksik bilgiler verdiklerinden dolayı soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. 12 nolu öğrencinin ise 3 soruyu doğru 1 soruyu yanlış cevapladığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencinin sorulardaki ipucunu kullandığı, farklı paragraflardaki bilgileri birleştirmeye çalıştığı ancak çıkarım yapmakta zorluk çektiği (Leslie ve Caldwell, 2006) ve soru cevap stratejisinin gelişmekte olduğu söylenebilir.

8 ve 13 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan 35'er puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde her iki öğrencinin de soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanabildikleri ancak bazı sorularda çıkarım yapmakta zorluk çektikleri söylenebilir.

“İyi okuyor” kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin metinsel kapalı sorulardan 20 ve 30 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 1 nolu öğrencinin bazı metinsel kapalı sorular sorulardaki ipucundan yararlanarak cevaplayabildiği ancak bazı soruları cevaplandırmakta zorluk çektiği düşünülmektedir. Öğrencinin neden ve nasıl sorularını anlayamadığı ve yanlış cevap verdiği için soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. 9 nolu öğrencinin 3 soruya doğru 1 soruya yanlış cevap verdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencinin sorulardaki ipuçlarını kullanmaya çalıştığı ancak bazı sorulardaki bilgileri hatırlamakta ve bilgileri birleştirmekte zorluk çektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından 20 puan üzerinden Ort. 17.69 puan aldıkları, standart sapmanın 4.65 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin genellikle geçmiş bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirerek doğru cevap verebildikleri söylenebilir.

“Çok az okuyor” kategorisindeki 10 nolu öğrencinin bilgi ve deneyim sorularından 20 puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirerek etkin bir biçimde kullanabildiği söylenebilir.

“Okuyor” kategorisinde bulunan 4 nolu öğrencinin bilgi ve deneyim sorularından 5 puan aldığı belirlenmiştir. Öğrencinin cevapları incelendiğinde bu soru türünü anlayamadığı ve metindeki bilgilerle kendi bilgi ve deneyimlerini birleştiremediği söylenebilir.

3 ve 12 nolu öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından 15 ve 10 puan aldıkları belirlenmiştir. 3 nolu öğrencinin genellikle bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildiği ancak soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği 10 nolu öğrencinin ise bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirmede zorluk çektiği u nedenle soru-cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2, 5, 6, 7, 8, 11 ve 13 nolu öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildikleri ve soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanabildikleri söylenebilir.

“Çok iyi okuyor” kategorisinde bulunan 1 ve 9 nolu öğrencilerin bilgi ve deneyim sorularından 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini metindeki olaylarla birleştirebildikleri ve soru-cevap stratejisini etkin bir şekilde kullanabildikleri söylenebilir.

Sonuç olarak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin FOOE ile değerlendirildiği bu çalışmada, Öğrencilerin FOOE’de bulunan öykü metinlerinde okuduğunu anlatma ve sorulara cevap verme ile ilgili stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildikleri, dilin ipucu sistemine ilişkin stratejileri kullanabildikleri ancak bazı ana olayları ve detayları anlatmada zorluk çektikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak çalışmada ortaya konan bulgular dahilinde işitme engelli 13 kaynaştırma öğrencisinin öğretimsel düzey öykü metinlerindeki karakterlerden bahsedebildikleri, ana olayların çoğunu anlatabildikleri ancak detayların anlatımında zorlandıkları belirlenmiştir. Metinle ilgili soruları cevaplandırmada ise sorulardan ipucu olarak cevap verebildikleri, geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanabildikleri ancak soru cevap stratejisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma beceri ve stratejilerine yönelik ihtiyaçların belirlenmesinde FOOE kullanılarak destek eğitim hizmetlerinde ele alınacak kazanımlar belirlenebilir. Kaynaştırma ortamına işitme engelli öğrencileri yerleştirme kararının verilmesinde okuma becerileri değerlendirilerek öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim programları hazırlanabilir Eğitim ortamından sağlanan faydanın belirlenebilmesi amacıyla işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerileri çeşitli aralıklarla değerlendirilebilir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin kullandıkları işitmeye yardımcı teknolojiler ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 441-477) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Albertini, J., & Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 35-46.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategies processes in reading*. New York: Guilford Press.
- Andrews, J. F. (2013). Assessment and reading paradigms; A response to John Luckner [Letter to the editor]. *American Annals of the Deaf*, 158 (4), 399-405.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56 (2), 174-180.
- Armbuster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put reading first. Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Atay, M. (2007). *İşitme engelli çocukların eğitiminde temel ilkeler*. İstanbul: Özgür.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaşturmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), 229-233.
- Beck, I. L., Omanson, R. C. & McKeown, M. G. (1982). An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17 (4), 462-481.
- Bowe, F. G. (2002). Enhancing reading ability to prevent students from becoming "lowfunctioning deaf" as adults. *American Annals of the Deaf*, 147 (5), 22-27.
- Caldwell, J., & Leslie, L. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment: So what do I do now?*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Chaleff, C., & Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55 (2), 190-200.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing.
- Cooper, J. D., Robinson, M., Slansky, J. & Kiger, N. D. (2014). *Literacy: Helping students construct meaning*. (9th ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L. & Schreuder, R. (2013). Reading vocabulary in children with and without hearing loss: The roles of task and word type. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (2), 654-686.
- Estabrooks, W. (2006). Auditory-verbal therapy and practice. W. Estabrooks (Ed.), In *Auditory -Verbal Therapy and Practice* (s. 1-23). Washington DC: Alexander Graham Bell Association.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. NJ: John Wiley and Sons.
- Fenty, N. S., McDuffy-Landrum, K. & Fisher, G. (2012). Using collaboration, coteaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Council for Exceptional Children*, 44 (6), 28-37
- Gillet, J. W., Temple, C. & Crawford, A. (2008). *Understanding reading problems: assessment and instruction*. (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2004). İşitme Engelli Çocuklarda Okuma Anlama Stratejilerinin Önemi ve Kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 33-44.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (3), 143-150.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 68-84.
- Girgin, Ü. (2007, Mayıs). *Evaluation of hearing impaired student's reading comprehension with the cloze procedure*. VII. International Educational Technology (IETC) Conference. Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.

- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 65-89.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013a). İşitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin boşluk doldurma becerilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12 (3), 701-712.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013b). *Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. ve Güldenoğlu, İ. B. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 20(2), 339-367.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A. & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41 (9), 892-896.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229- 243.
- Laughton, J. (1988). Perspectives on the assessment of reading. R. R. Kretschmer and L. W. Kretschmer (Eds.), In *Communication Assessment of Hearing-Impaired Children: From Conversation to Classroom* (s. 129-151). Iowa: University of Northern Iowa.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155 (1), 38-67.
- Luetke-Stahlman, B., Griffiths, C. & Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf secondgrade student. *American Annals of the Deaf*, 143 (4), 337-346.
- Mich, O., Pianta, E. & Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers & Education*, 65, 34-44.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M. & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28 (6), 740-753.
- Morrow, L. M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. L. B. Gambrell and J. F. Almasi (Eds.), In *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (s. 265-285). Newark, DE: International Reading Association.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57 (8), 710-718.
- Navarrete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martinez, R. & Hargett, G. (1990). *Informal assessment in educational evaluation: Implications for bilingual education programs. FOCUS occasional papers in bilingual education*. Washington, DC: NCBE.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. (2nd ed.). NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305.
- Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2012). Reading intervention to improve narrative production, narrative comprehension, and motivation and interest of children with hearing loss. *The Volta Review*, 112 (2), 87-112.
- Paul, V. P. (2001). *Language and deafness*. (3rd ed.). Canada: Thomson Learning.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2002). *Assessment in special education: A practical approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reuterskiöld, C., Ibertsson, T. & Sahlen, B. (2010). Venturing beyond the sentence level: Narrative skills in children with hearing loss. *The Volta Review*, 110 (3), 389-406.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness: Listening and spoken language*. San Diego: Plural Publishing.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons
- Schirmer, B. R., & Woolsey, L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 47-56.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.

- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M. & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools, 47* (2), 135-152.
- Shanahan, T., Callison, K., Carrière, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE Publication No: 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences, US Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf> (Erişim tarihi: 27.11.2015)
- Spinelli, C. G. (2006). *Classroom assessment for students in special and general education*. (2nd ed.). NJ: Pearson Education.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6* (1), 41-57.
- Sümer, H. M. ve Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*, 1-22.
- Sümer, H. M., Kargın, T. ve Güldenoğlu, İ. B. (2017). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 421-441.
- Trezek, B. J., & Mayer, C. (2015). Using an informal reading inventory to differentiate instruction: Case studies of three deaf learners. *American Annals of the Deaf, 160* (3), 289-302.
- Turan, İ. (2012). Temel İstatistik. Ders Notları. <http://www.doguc.com/spssmenu.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2016)
- Tutuk, T. (2017). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *ESOGÜ Akademik Açık Erişim Sistemi*, <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/1505> adresinden 17.12.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Umran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (ss. 1-45) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008a). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. Gürhan Can (Ed.), *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (s. 209-237) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008b). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8* (1), 47-54.
- Williams, C. (2012). Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing: Translating research into practice. *American Annals of the Deaf, 156* (5), 501-508.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Individuals develop themselves academically, cognitively, socially and culturally with the reading skill which is composed of the process of decoding and interpretation of visual symbols (Moeller et al., 2007). Interpretation process is very important for the actualization of an effective reading. People need to use their past knowledge and experiences (Robertson, 2009) and process phonological information in the text with their language skills for reading comprehension (Trezek and Mayer, 2015). The configuration of meaning is provided within this period via using prediction, inference, identification of text structures, question and answer and summarization strategies (Schirmer, 2000; Bakken and Whedon, 2002; Schirmer and McGough, 2005; Cooper et al., 2014). At the same time the reader's being able to use components of language effectively, which are composed of syntax, semantics, pragmatics and letter-sound relationship, eases configuration of meaning (Girgin, 2006).

Hearing impaired children learn to read more slowly (Pakulski and Kaderavek, 2012) as hearing loss affects their listening skills and language acquisition implicitly (Laughton, 1988; Schirmer, 2000; Mich, Pianta and Mana, 2013) despite them going through the same steps of learning to read with their peers (Schirmer, 2000; Chaleff and Ritter, 2001; Uzuner, 2008b) For this reason, it is necessary to provide opportunities for hearing impaired children to learn and use various reading strategies (Girgin, 2004).

During the reading process hearing impaired children experience difficulties such as struggling in recognizing words, running out of vocabulary, incomprehension of the subject, language and layout of the text, inadequate phonological awareness development (Paul, 2001; Girgin, 2004; Reuterskiöld, Ibertsson, and Sahlen, 2010). A systematic reading evaluation must be done for the determination of difficulties the students face and for preparing an instructional plan regarding these difficulties.

Analysis and interpretation is very important (Pierangelo and Giuliani, 2002; Gillet, Temple and Crawford, 2008; Andrews, 2013;) to determine and improve children's reading level in reading evaluations that can be done by using formal and informal evaluation methods (Girgin, 1999; Uzuner, 2008a; Karasu, 2011). Formal evaluations are usually applied using standardized relative tests and evaluated skill results are interpreted by comparing with the results of a predetermined norm group (Navarrete, et al., 1990; Almasi, 2003; Otto, 2006; Uzuner, 2008a). Although formal reading evaluations have strengths such as practitioner skills being non-required, easy implementation, time-saving (Spinelli, 2006; Trezek and Mayer, 2015), they also have weaknesses such as being applied in fully structured environments, inadequate follow-up of post-evaluation (Laughton, 1988; Almasi, 2003; Gillet et al., 2008). Additional information about reading processes of students is being provided in informal evaluations which do not include the norms to be compared with the skills that are aimed to be evaluated (Almasi, 2003).

Reading levels of students may be determined, appropriate instructional plans may be made (Girgin, 2006; Uzuner, 2008a) and supportive educational services to be provided may be determined (Akçamete and Gürgür, 2009; Karasu, Girgin and Uzuner, 2013a) by using stories, informative texts and word lists in informal reading inventories (Girgin, 2006; Farrall, 2012). In this research, Retelling and Question and answer sections of Informal Reading Inventory (IRI) that is developed by Karasu, Girgin and Uzuner (2013b) have been used.

In this research, where the reading skills of children with hearing impairment who continue mainstreaming by using non-formal reading inventory application are aimed to be evaluated, answers have been searched for the following questions:

1- Regarding the retelling levels of hearing impaired mainstreaming students who go to 3rd-8th grades in public schools in Central Eskisehir province; a) What is their skill level of retelling? b) What is their level of talking about characters related to the text? c) What is their level of talking about main events related to the text? d) What is their level of talking about details related to the text?

2- Regarding the answers given to the text related questions by the hearing impaired mainstreaming students who go to 3rd-8th grades in public schools in Central Eskisehir province; a) What is their level of answering textual implicit questions? b) What is their level of answering textual explicit questions? c) What is their level of answering scriptural implicit questions?

2. Method

This research, which aims to evaluate reading skills of mainstreamed students with hearing impairment in elementary and secondary schools attached to the Ministry of National Education (MONE) in Eskişehir with IRI, was designed as a descriptive model. The study was conducted with 13 mainstreamed students with mild,

moderate, advanced and very advanced hearing loss. Data were collected using the Student Information Form filled in by parents and IRI and then analyzed using descriptive statistics.

3. Findings, Discussion and Results

When the results about determining reading levels of the students were examined, it was determined that there are 2 students in Level 3, 4 students in Level 4, 2 students in Level 5, 1 student in Level 7 and 4 students in Level 8. These determined levels are the educational levels of students.

Evaluating the retelling points out of 100, it is determined that students have scored between a range of 27-82 and the average is 62.23. Evaluating the question and answer points out of 100, it is determined that students have scored between a range of 27-90 and the average is 66.54.

Evaluating the retelling of students in detail, it is determined that students have scored between a range of 18-25 and the average is 20.92 out of 25 for expression of characters, students have scored between a range of 5-46 and the average is 28.77 out of 50 for expression of main events, students have scored between a range of 1-20 and the average is 11 out of 25 for expression of details.

Examining the answers given by the students to the questions about the text in detail, it is determined that students have scored between a range of 15-35 and the average is 24.07 out of 40 for textual implicit questions, students have scored between a range of 10-35 and the average is 24.77 out of 40 for textual explicit questions, students have scored between a range of 5-20 and the average is 17.69 out of 20 for expression of details.

Given these results, it is concluded that mainstreamed students with hearing impairment are able to use their past knowledge and experiences in the retelling, give information about most of the characters, remember the main idea and express most of the main events but experience difficulties in expressing details regarding educational level texts in IRI. It is seen that the results obtained are consistent with other research results (Girgin, 2006; Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2011).

Regarding the answers given to the questions related to the text, it is concluded that students are able to find the required answer using the clues from the questions and a part of question and answer strategy but they experience difficulties in effectively using question and answer strategy. Regarding the scriptural implicit questions, it can be said that students are able to find the correct answer by understanding the question and combining the events in the text with their knowledge and experiences.

Suggestions for further research and implementation can be made based on the results of the research:

- 1- Evaluation of the reading errors of mainstreamed students with hearing impairments using Informal Reading Inventory and determination of reading strategies and activities that need to be developed for reading comprehension in the light of these results may be useful.
- 2- Emphasizing the importance of supportive education, by evaluating the reading skills of mainstreamed students with hearing impairments, who get and who don't get supportive education service, using Informal Reading Inventory with the purpose of determining the effectiveness of supportive education services, may be useful.
- 3- The benefits, which the students have obtained from educational environments, may be determined by evaluating the reading skills of mainstreamed students with hearing impairments using Informal Reading Inventory periodically.
- 4- The effects of having pre-school education and using hearing aid technologies on the development of reading skills may be examined using Informal Reading Inventory.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= T.C. Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi= 01.12.2015

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 88074293/605.01/12362610