



DOI: 10.18039/ajesi.1454851

The Use of Texts in the Social Studies Textbook in the Support Education Process with a Student with Hearing Loss¹

Elif AKAY²

Date Submitted: 18.03.2024 **Date Accepted:** 14.07.2024 **Type³:** Research Article

Abstract

Reading skill is one of the most important elements of the independent learning process. In formal education environments, students are mainly expected to access information through text-based instruction. Text-based instruction may cause difficulties in the reading comprehension of students with hearing loss in inclusive environments who have limitations in the development of vocabulary, learning abstract concepts and reasoning process. In addition, the inclusion of different disciplinary areas in Social Studies content makes it difficult to access information. With the systematic provision of supportive education services, students with hearing loss can cope with the texts used in content area instruction. In this study, the text features in the Social Studies textbook and the use of these texts with a student with hearing loss in the supportive education service process were examined. The research was designed as a case study. The participants of the study were a student with cochlear implant continuing his education at the secondary school level in an inclusive environment, the student's Social Studies teacher, and the researcher providing support education services. Data were obtained through observations, interviews, texts in the textbook, researcher journal and documents. Duke and Pearson's (2009) Reading Comprehension Teaching Model was applied in the study. All data were analyzed descriptively and presented under the main themes of text features and text use. The results of the study showed that the difficulty level of the texts in the Social Studies textbook was high. When the texts were adapted and the steps of the Reading Comprehension Model were used, it was revealed that the student showed improvement in the use of summarization and word meaning strategies. The reasons for the limitations in students' ability to use the focused reading strategies independently were discussed within the framework of the Social Studies content.

Keywords: Cochlear implant, content area instruction, inclusion, support education service, text-based instruction

Cite: Akay, E. (2024). The use of texts in the social studies textbook in the support education process with a student with hearing loss. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 630-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1454851>



¹ The article was supported by The Anadolu University Department of Scientific Research Project (2206E137).

²Assoc. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Turkey, elifakay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>.

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 25.05.2022 and issue number E-63784619-605.01-325441.



DOI: 10.18039/ajesi.1454851

İşitme Kayıplı Bir Öğrenciyle Destek Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Metinlerin Kullanımı¹

Elif AKAY²

Gönderim Tarihi: 18.03.2024 Kabul Tarihi: 14.07.2024 Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Okuma becerisi bağımsız öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Örgün eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak öğrencilerin bilgiye metin temelli öğretim yoluyla ulaşmaları beklenmektedir. Metin temelli öğretim; sözcük dağarcığının gelişiminde, soyut kavramların öğrenilmesinde ve mantık yürütme sürecinde sınırlılıkları olan kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamalarında da güçlükler neden olabilmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler içeriğinde farklı disiplin alanlarının yer alması bilgiye ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenen destek eğitim hizmetinin sistematik sunulmasıyla işitme kayıplı öğrencilerin içerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerle baş etmeleri sağlanabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin özellikleri ve bu metinlerin destek eğitim hizmeti sürecinde işitme kayıplı bir öğrenciyle kullanımının incelenmesidir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma ortamında ortaokula devam eden koklear implantlı bir öğrenci, öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretmeni ve destek eğitim hizmeti sunan araştırmacıdan oluşmaktadır. Veriler gözlemler, görüşmeler, ders kitabındaki metinler, araştırmacı günlüğü, belgeler, Duke ve Pearson'ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiş, metinlerin özellikleri ve metinlerin kullanımı ana temaları altında sunulmuştur. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olduğunu, bu nedenle okuduğunu anlama çalışmalarında metinlerin öğrenci düzeyi doğrultusunda uyarlamaya ihtiyaç duyulduğunu, uyarlama yapıldığında ve Okuduğunu Anlama Modeli basamakları kullanıldığında öğrencinin özetleme ve sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerini kullanımında gelişme görüldüğünü göstermiştir. Öğrencinin odaklanılan okuma stratejilerini bağımsız olarak kullanabilme becerisindeki sınırlılıklar Sosyal Bilgiler ders içeriği çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Destek eğitim hizmeti, içerik alanı öğretimi, kapsayıcı eğitim, koklear implant, metin temelli öğretim.

Atıf: Akay, E. (2024). İşitme kayıplı bir öğrenciyle destek eğitim sürecinde sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 630-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1454851>

¹ Bu makale Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Birimi (2206E137) tarafından desteklenmiştir.

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, elifakay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>.

³ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 25.05.2022 tarih ve E-63784619-605.01-325441 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Okuma becerisi bağımsız öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle eğitim ortamlarında özellikle ortaokul kademesinden itibaren yaygın olarak metin temelli öğretim yöntemi kullanılmaktadır (McGeown vd., 2015). Bu yöntem içerik alanı öğretiminde kullanıldığında, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri ile okuryazarlık becerilerini birleştirmeleri gerekmektedir (Schmitt vd., 2022). İçerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerin ağırlıklı olarak bilgi verici nitelikte olduğu görülmektedir (McGeown vd., 2015). Bilgi verici metinler; olgu ve olaylarla ilgili tanımlamaları, neden-sonuç ilişkilerini, karşılaştırmaları, problemleri ve olası çözüm yollarını içermektedir. Bu metinlerde sıklıkla öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar bulunmaktadır (Hall, 2004). Bu nedenle hem işiten (Leslie ve Caldwell, 2006; Williams vd., 2005) hem de işitme kayıplı öğrencilerin bilgi verici metinleri okuyup anlamakta güçlük çektiklerine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Girgin, 2006; Tozak, 2024). Okuma becerisini etkileyen diğer bir faktör bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeyleridir (Schmitt vd., 2022). Okunabilirlik düzeyi metindeki sözcük, farklı sözcük, cümle ve cümlecik sayıları kullanılarak yapılan hesaplamalarla zorluk düzeyinin belirlenmesidir (Justice vd., 2006). Araştırmacılar bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeyinden yüksek olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Berkeley vd., 2016; Hall, 2004). Metinlerin içeriği de okuduğunu anlamada önemli rol oynamaktadır (Schmitt vd., 2022). Sosyal Bilgiler, içerik alanı öğretimi derslerinden biridir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan metinler gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları içerdiğinde öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşabildikleri belirtilmektedir (Swanson vd., 2019). Wanzek ve Vaughn (2016), öğrencilerin geçmiş bilgileri ve okuma stratejilerini kullanmalarının sosyal bilgiler metinlerdeki bilgiye ulaşmalarında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öykülerde olduğu gibi bilgi verici metinleri anlamada da önbilgileri kullanma, olayları ilişkilendirme, tahmin etme, çıkarımda bulunma, sözcüğün anlamına ulaşma, soruları cevaplama ve özetleme stratejileri kullanılmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012). Bu araştırma özetleme ve sözcüğün anlamına ulaşma stratejilerinin kullanımına odaklanılmıştır. Özetleme stratejisi metindeki önemli bilgileri ve ana düşüncüyü belirlemeyi gerektirmektedir (Morrow, 2012). Sözcüğün anlamına ulaşma ise sözcük dağılımı, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgilerini içeren dilin ipucu sistemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Bu süreçte Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli, zayıf okuyucuların bilgi verici metinlerde okuma stratejilerini kullanmalarını desteklemektedir. Bu model stratejinin kullanımını açıklama, stratejinin kullanımına model olma, stratejiyi iş birliğiyle uygulama, stratejiyi kademeli olarak öğrenciye bırakarak uygulamasına rehberlik etme ve stratejinin bağımsız kullanımını sağlama aşamalarıyla gerçekleştirilmektedir. Böylelikle öğrencinin giderek yardımsız okuması amaçlanmaktadır (Duke ve Pearson, 2009). Ayrıca içerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerde özellikle zayıf okuyucuların okuma düzeylerine uygun düzenlemeler yapılmasının da bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Hall, 2004).

Günümüzde erken odyolojik ve eğitsel müdahalelerle işiten yaşlılarına benzer iletişim becerilerine sahip olan işitme kayıplı öğrenciler kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedir (Percy-Smith vd., 2018; Turan, 2020). Ancak işitme kaybı, sözcük dağılımının gelişimini, soyut kavramların öğrenilmesini, olayları ilişkilendirmeyi ve mantık yürütmeyi sınırlandırabilmektedir (Bolognini vd., 2012; Shepherd ve Acosta-Tello, 2015). Bu duruma eğitim programındaki uyarlamalarda ve destek eğitim hizmetlerinin sunulmasında aksaklıklar eklendiğinde işitme kayıplı öğrenciler -tüm zayıf okurlar gibi- okuduğunu anlama, anlatma, olayları ilişkilendirme, sonuç çıkarma ve sözcüklerin anlamını tahmin etme gibi stratejilerin

kullanımında zorlanmaktadır (Karasu, 2020; Tozak, 2024). Bu zorluklar Sosyal Bilgiler öğretiminin farklı disiplin alanlarını içermesiyle birleştğinde içeriğin anlaşılması daha da zorlaşmaktadır (Johnson ve Lamarr, 2020). İçerik alanı öğretimi için kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin işiten öğrencilerin sınıf düzeyinin üstünde olduğu, bu durumun zayıf okuyucuların içerik alanına ilişkin bilgi edinmelerini sınırlandırabileceği belirtilmektedir (Schmitt vd., 2022). Bu durumdan işitme kayıplı öğrencilerin de benzer şekilde etkileneceğini söylemek mümkündür (Karasu, 2011).

Son yıllarda ulusal alanyazında kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunda, işitme kayıplı öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerin ele alındığı (Deliveli, 2020; Gök ve Erbaş, 2011; Gürgür vd., 2016; Işıklı vd., 2024; Kargın ve Baydık, 2002; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Yılmaz ve Batu, 2016; Yurtoğlu, 2023), sosyal beceri ve uyumların incelendiği (Göl, 2017; Özdemir, 2016; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Yavuz vd., 2010), öğretimsel uygulamalar (Akay, 2019; Aktürel ve Gürgür, 2020; Altındağ vd., 2017) ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirildiği (Efe ve Karasu, 2017; Genç vd., 2020; Karasu ve Girgin, 2007; Özmen, 2024; Topaktaş vd., 2022) görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin akademik becerileri ve destek eğitime yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiş (Aslan, 2019; Tutuk ve Melekoğlu, 2019), kaynaştırmaya yönlendirme süreçleri (Yanık, 2016), ebeveynlerin sorunları ve gereksinimleri (İçyüz, 2016; Tekinarslan vd., 2018), öğretmen ve öğrencilere sağlanan özel eğitim hizmetleri (Akdemir-Okta, 2008) ele alınmış, sosyometrik statü (Akçamete ve Ceber, 1999) ve sözcük işleme becerileri işiten öğrencilerle karşılaştırılmıştır (Sümer vd., 2017). Bununla birlikte ulusal alanyazında, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Akay, 2015; Akay ve Gürgür, 2018; Akay vd., 2014; Kol, 2016; Tozak, 2024; Tozak vd., 2018). Bu araştırmalardan birkaçında destek eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözümler ile Türkçe etkinliklerinin uygulama süreci incelenmiştir (Akay, 2015; Akay vd., 2014; Tozak vd., 2018). Akay ve Gürgür'ün (2018) araştırmasında kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde durulmuş ve araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Kol (2016) ise araştırmasında kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecini incelemiş, destek eğitimin ekip çalışmasına dayalı olması ve sınıftaki uygulamalarla paralel yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda destek eğitim sürecinde materyal ve öğretimsel uyarlamaların önemi vurgulanmıştır. Materyal uyarlamaları konusunda Tozak (2024), koklear implantlı bir öğrencinin destek eğitim sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimini incelemiş, araştırma sürecinde öğrencinin düzeyine uygun yazdığı öykü metinlerini kullanmış, öğrencinin yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanmakta zorlandığı, doğrudan strateji öğretimine ihtiyaç duyduğu, yönlendirme ve model olmadan fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

İşitme kayıplı çocuklar söz konusu olduğunda dünyada ve ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının hızla artmasının temel nedeni, konuşmayı algılama ve konuşmanın anlaşılabilirliği üzerinde etkisi olan erken koklear implant uygulamalarıdır. Erken yaşta uygulanan koklear implant, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerilerinin gelişimini hızlandırmakta ve işiten yaşlıtlarına yakın performans göstermelerine olanak vermektedir (Turan, 2020). Ancak sözlü dil becerileri akademik becerilerin gelişimini garanti etmemekte ve çeşitli nedenlerden dolayı kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerin özellikle okuma becerilerinde destek eğitime ihtiyaç duydukları çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Karasu, 2011;

Topaktaş vd., 2022). Destek eğitime duyulan bu ihtiyaç, işitme kayıplı bireylerin bireysel farklılıkları ve kaynaştırma ortamındaki akademik beklentinin giderek artmasıyla açıklanabilir (Akay, 2015; 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırma sonuçları, erken koklear implant olan ve sözlü dil becerileri işiten yaşlıtlarına yakın performans gösterdiği için kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilerin içerik alanı öğretiminde önemli bir yeri olan bilgi verici metinleri anlamada zorlandığı alanların ve öğretim stratejilerinin vurgulanmasına örnek teşkil edebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının ders kitaplarındaki metinlerin uyarlanmasına ve destek eğitim uygulamalarına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi gerek işitme kayıplı öğrenciler gerekse diğer zayıf okuyucular için ihtiyaç duyulan uyarlamaları ortaya koyabilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin özelliklerinin ve bu metinlerin destek eğitim hizmeti sürecinde işitme kayıplı bir öğrenciyle kullanımının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (a) Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin özellikleri nelerdir? (b) Metinler işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim sürecinde nasıl kullanılmıştır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, destek eğitim uygulamalarında Sosyal Bilgiler metinlerinin kullanımına yönelik uygulamaların incelendiği bir durum çalışmasıdır. Araştırmalar incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerin sınıf düzeylerindeki metinleri anlamakta zorlandığı, bu durumun eğitim sürecinde elde edilen kazanımları sınırlandırdığı görülmüş ve bu nedenle metinlerin dil ve bilgi düzeylerine uygun şekilde uyarlanarak uygulama sürecindeki durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi nedeniyle betimleyici durum çalışmasıdır (Yin, 2018).

Araştırma Ortamı

Bu çalışmada destek eğitim hizmeti, Eskişehir'deki bir ortaokulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Rehberlik odasında çalışma masası, sandalyeler, internet bağlantısı olan bir bilgisayar bulunması destek eğitimi kolaylaştırmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Katılımcı öğrenci, ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu ölçütler; kaynaştırma ortamında ortaokul düzeyinde eğitim görmek, erken cihazlandırılmış ve eğitime erken başlamış olmak, koklear implant kullanmak, ek yetersizliği bulunmamak ve araştırmaya gönüllü katılmaktır. Bu ölçütleri karşılayan katılımcı öğrenci doğuştan işitme kayıplı 6. sınıf öğrencisidir. Sol kulağında 95 dBHL, sağ kulağında 60 dBHL işitme kaybı bulunmaktadır. 2 aylıkken tanılanmış, 3 aylıkken işitme cihazı, 3 yaş 3 aydan itibaren sol kulağında koklear implant kullanmaya başlamıştır. Sözlü iletişim kurabilmektedir. Okulöncesi ve ilkökul eğitimini işitme engellilere yönelik özel eğitim okulunda tamamlamıştır. Ortaokul öğrenimine kaynaştırma ortamında devam etmektedir.

Araştırmının doğal katılımcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmeni MEB ve özel kurumlarda 20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Katılımcı öğrenci ile iki yıldır çalışmaktadır. Destek eğitim hizmetinin öğrencinin sınıftaki performansına yansımalarına ve eğitimin içeriğini belirlemeye yönelik haftalık görüş bildirmiştir. Araştırmacı, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinde 25 yıllık deneyime sahiptir. Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler, Fen ve Matematik derslerinde destek eğitim ve mentörlük alanlarında araştırmaları bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmının iç geçerliğini sağlamak için verilerin çeşitlendirilmesine (triangulation) dikkat edilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2021), veriler gözlemler, görüşmeler, belgeler, süreç ürünleri, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, destekleyici materyaller, Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretim Modeli kullanılarak elde edilmiştir.

Ders gözlemleri. Araştırma sürecinde katılımcı öğrenciyle araştırmacının uygulamalarına yönelik gözlemler video kayıtlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmeniyle araştırmının başında öğrencinin sınıf içindeki sosyal ve akademik durumu ve yaşadığı sorunların ele alındığı, sonunda ise destek eğitim sürecinin öğrencinin sınıftaki akademik performansına yansımaları belirlendiği yarı yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeniyle haftalık çalışma konusunu ve öğrenci ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılandırılmış on üç görüşme gerçekleştirilmiştir.

Belgeler. Araştırmada geçerliği alan uzmanları tarafından alınmış ve MEB tarafından onaylanmış bilgi formları kullanılmıştır. Öğretmen bilgi formu ile öğretmenin demografik bilgileri ve mesleki deneyimi belirlenmiştir. Veli bilgi formu ile ailenin demografik bilgileri, katılımcı öğrencinin kişisel ve öğrenim bilgileri elde edilmiştir. Katılımcı öğrencinin işitme derecesi ortalaması hakkında bilgi için odyogramı, destek eğitim hizmetinin içeriğini takip etmek amacıyla ise katılımcı öğretmenin yıllık planı kullanılmıştır.

Süreç ürünleri. Katılımcı öğrencinin performansı ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 21.09.2022 tarihinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) birimi ile BEP hazırlanmıştır. Ders kitabındaki metinler öğrenci düzeyine uygun şekilde düzenlenmiş, ders planı ve destekleyici görsel ve işitsel materyaller hazırlanmıştır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler. Araştırma sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilk üç üniteye yer alan metinler ile Bunu Duydunuz mu? ve Okuyalım Öğrenelim bölümlerindeki metinler düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler metinlerinin zorluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Öğretmenin belirlediği konu doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelenmiş, 18 metin düzenlenmiştir. 1-4 arası ile 17-21 arası dokuz metin yaşamdan örnekler bulunması, öykü formatında yazılması ve basit cümle yapıları kullanılması nedeniyle düzenlenmeden kullanılmıştır. Metinler düzenlenirken konunun tamamını içermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca uzun metinlerdeki uzun ve bağlı cümleler yerine basit ve kısa cümle yapıları kullanılmıştır. Bilgiler detaylardan arındırılmış, olayların sonuçları açıklanmıştır.

Destekleyici materyaller. Katılımcı öğrencinin performans belirleme çalışmasında okuduğu metni anlatırken önemli olayları sıralamakta, nedenlerini açıklamakta zorlandığı belirlenmiştir. Bu nedenle her hafta konu ile ilgili kavramları somutlaştırıcı ve olayları açıklayıcı resim, fotoğraf, zaman şeridi, yer küre, harita, belgeseller gibi görsel ve işitsel materyaller kullanılmıştır.

Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretimi modeli. Bu model, (a) okuduğunu anlama stratejisinin kullanımını açıklama, (b) stratejinin kullanımına model olma, (c) stratejiyi iş birliğiyle uygulama, (d) stratejinin kullanımına rehberlik etme, (e) stratejinin bağımsız kullanımını sağlama basamaklarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, hazırlık aşamasıyla başlamış, uygulama ve değerlendirme döngüsüyle devam etmiştir.

Hazırlık aşaması. Bu aşamada öncelikle katılımcı öğrencinin gereksinimlerini ve sınıf içindeki performansını belirlemek amacıyla 20.09.2022 tarihinde Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcı öğrencinin ilk geldiği yıl derse katılım göstermediğini, bu yıl dersi takip etmeye başladığını, Sosyal Bilgiler metinlerini dikkatini verdiğinde anladığını ancak okuma ve yazma etkinliklerine katılmakta isteksiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin katılımı az olduğu için anlayıp anlamadığını belirlemenin zor olduğunu eklemiştir. Bunun üzerine katılımcı öğrencinin okuma performansını değerlendirebilmek amacıyla öğrenciyle ders kitabındaki Toplumdaki Rollerim metni incelenmiştir (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6.sınıf, s. 14). Katılımcı öğrenci öğretmenin belirttiği gibi kendiliğinden okuma girişiminde bulunmamış ve sesli okumak için isteksiz davranmıştır. Okuduğu bölümü anlatmakta ve kavramları metinden yararlanarak açıklamakta güçlük çektiği, bazı sözcükleri hatalı okuduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine katılımcı öğretmen ve geçerlik komitesi kararıyla destek eğitim sürecinde metinlerin öğrencinin düzeyine uygun olarak uyarlanmasına karar verilmiştir. Her uygulama öncesinde öğretmenin belirlediği metin araştırmacıyla birlikte metnin uzunluğu, cümle yapısı ve sözcük çeşitliliği açısından gözden geçirilmiş, soyut kavramlar çıkartılmış, örnekler görsellerle somutlaştırılmış, bilinmeyen sözcük sayısı azaltılarak karmaşık cümle yapıları basitleştirilmiştir.

Uygulama ve değerlendirme. Uygulamalar 27.09.2022-05.01.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Önce öğrencinin konu hakkındaki bilgileri görsel materyallerle desteklenmiştir. Daha sonra öğrenciden metni okuması, anlatması, sözlü soruları cevaplama ve bilmediği sözcükleri tahmin etmesi istenmiştir. Bu süreçte öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma stratejilerini kullanımı desteklenmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencinin uygulama aşamasındaki performansı gözlenerek okuma akıcılığı, okuduğunu anlatma düzeyi, sözlü sorulara verdiği cevaplar ve sözcüklerin anlamına ulaşma düzeyi ele alınmıştır.

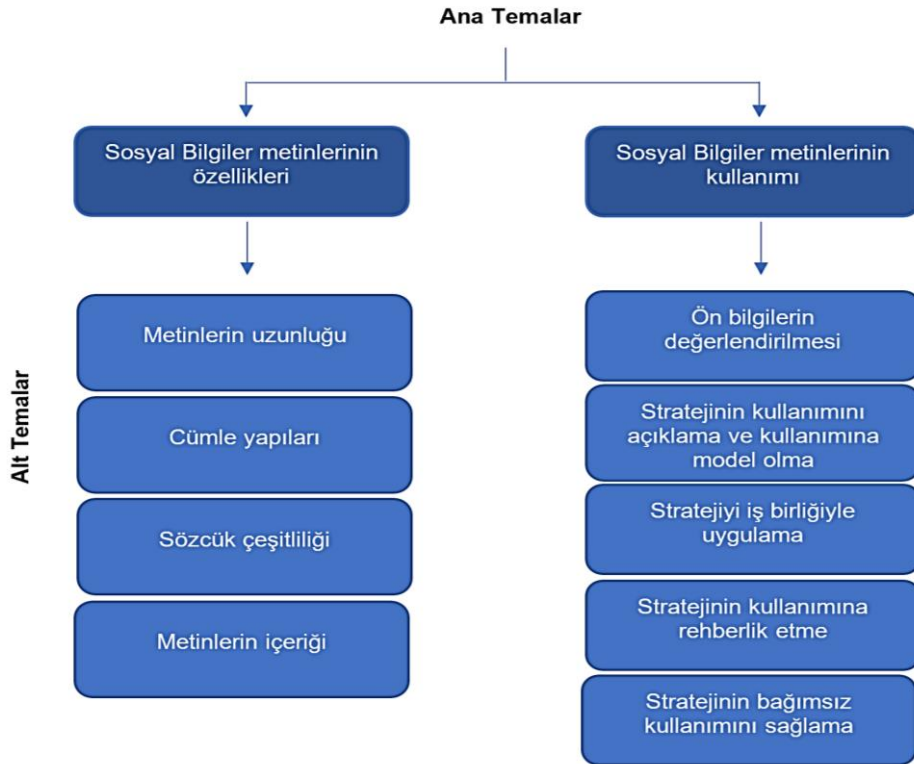
Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, görüşme, gözlem ve belgelerden elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalar altında doğrudan alıntılar yaparak düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yin, 2018). Bu süreçte okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Okunabilirlik düzeyi metnin toplam sözcük sayısı, toplam T-birim (cümle)

sayısına bölünerek T-birim ortalama uzunluğu belirlenmektedir (Justice vd., 2006). Yan cümlecik endeksi metindeki toplam cümlecik sayısı toplam T-birim sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Sonuçların 1.0'dan uzaklaşması metindeki cümlelerin zorluk derecesini arttığı göstermektedir (Hughes vd., 1997). Sözcük farklılık puanı ise metindeki toplam sözcük sayısının iki katının karekökünün, metindeki farklı sözcük sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır (Girgin, 2006). Ayrıca öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamaların ve görüşmelerin dökümleri yapılmış, dökümler doğrulandı ve öğrencinin desteklediği stratejilerden oluşan temalar altında gruplandırılmıştır. Temalar ve içerikleri geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır. Verilerin analizi sonucu (1) Sosyal Bilgiler metninin özellikleri ve (2) Sosyal Bilgiler metninin kullanımı ana temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ana ve alt temaları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırmanın Ana ve Alt Temaları



İnandırıcılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik süreci inandırıcılık ölçütleri olan inanılabilirlik (credibility), onaylanabilirlik (confirmability), aktarılabirlik (transferability) ve güvenilebilirlik (reliability) ile sağlanmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985). Bu araştırmada inanılabilirliği sağlamak amacıyla veriler uzun süreli toplanmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri katılımcı öğretmene, uygulama dökümleri geçerlik komitesine video kayıtlarıyla karşılaştırılarak doğrulandı. Geçerlik komitesi iki alan uzmanından oluşmuştur. Uzmanlardan biri işitme kayıplı öğrenciler için tanılama, cihazlandırma, aile eğitimi hizmetlerine yönelik 36 yıllık deneyime, diğeri ise okulöncesi, ilkökul, ortaokul düzeylerindeki işitme kayıplı öğrencilerin

okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik 30 yıllık deneyime sahiptir. Geçerlik komitesi araştırma sürecinde 13 hafta boyunca metinlerin belirlenmesi, uyarlanması, uygulamaların değerlendirilmesi ve verilerin doğrulanmasına katkı sağlamıştır. Onaylanabilirlik için veri toplama araçları çeşitlendirilmiş, gözlem ve görüşmeler dijital kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcı öğrenci belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ayrıntılı olarak tanıtılmış ve araştırma ortamı betimlenmiştir. Güvenilebilirlik için araştırma süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiş, bulgular literatürle desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmacının ve Öğretmenin Rolü

Araştırmacı, destek eğitimin uygulanması ve mentörlük süreçlerine yönelik akademik ve uygulama deneyimine sahiptir. Bu nedenle katılımcı öğretmen ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi, Sosyal Bilgiler metinlerinin uyarlanması, katılımcı öğrenciyle metinlerin çalışılması, öğrencinin gelişiminin izlenerek değerlendirilmesi ve katılımcı öğretmen ile iş birliği sürecini yürütmüştür. Katılımcı öğretmen ise Sosyal Bilgiler kitabından incelenecek metinlerin belirlenmesi, metinlerin araştırmacıyla birlikte uyarlanması ve öğrencinin sınıf içi performansına yönelik dönütler verilmesi sürecinde yer almıştır.

Etik Konular

Araştırma öncesi etik kurul izni Anadolu Üniversitesinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Katılımcılara araştırma süreci açıklanarak gönüllü katılım izinleri alınmış ve etik kurallar çerçevesinde katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Veri toplama süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler (a) Sosyal Bilgiler metinlerinin özellikleri ve (b) Sosyal Bilgiler metinlerinin kullanımı ana temalarından oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler Metinlerinin Özellikleri

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler haftalık öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir. Araştırma süresince kullanılan metinlerin zorluk düzeylerinin ortaya konması amacıyla okunabilirlik düzeyleri hesaplanmış, ulaşılan değerler ve metin bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1**Araştırmada Kullanılan Sosyal Bilgiler Metinleri ve Okunabilirlik Düzeyleri**

Tarih	Metin sırası	Metinler	Sözcük sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
27.09.2022	1	Yaşamdan Bir Öykü	74	7	18,5	19	2,71	59	4,85
29.09.2022	2	Tarihin Büyük İnsani Yardım Kampanyası	84	8	10,5	16	2	79	6,09
05.10.2022	3	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Destekleyen Kurum ve Kuruluşlar	148	9	16,44	36	4	130	7,55
06.10.2022	4	Dilekçe Örneği İnceleme	42	6	7	10	1,6	39	4,25
13.10.2022	5	Konargöçer Yaşayışta Çadrlar	88	7	12,57	16	2,28	73	5,50
20.10.2022	6	Asya Hun Devleti	156	14	11,14	31	2,21	119	6,73
27.10.2022	7	I. Kök Türk Devleti	100	8	12,5	17	2,12	78	5,51
10.11.2022	8	II. Kök Türk Devleti	93	8	11,62	17	2,12	77	5,64
	9	Uygur Devleti	113	10	11,3	25	2,5	93	6,18
01.12.2022	10	Hz. Muhammed'in (S.A.V) Hayatı ve İslamiyet'in Yayılışı	395	27	14,62	79	2,9	263	9,35
	11	Emeviler Dönemi	109	10	10,9	24	2,4	96	6,50
	12	Abbasiiler Dönemi	107	11	9,72	23	2,09	70	4,78
	13	Karahanlılar	92	8	11,5	18	2,25	75	5,53
08.12.2022	14	Gazneliler	111	11	10,09	23	2,09	109	7,32
	15	Büyük Selçuklu Devleti	47	4	11,75	8	2	43	4,43
	16	Malazgirt Savaşı	111	9	12,33	25	2,7	94	6,31
	17	Saltuklular	36	4	9	8	2	33	3,89
	18	Danışmentliler	30	3	10	5	1,6	28	3,61
15.12.2022	19	Mengüçkiler	39	4	9,75	6	1,5	33	3,73
	20	Artuklular	28	2	14	5	2,5	24	3,20
	21	Çaka Beyliği	56	3	18,66	4	1,3	47	4,44
	22	Türkiye (Anadolu) Selçuklu Devleti	112	8	14	24	3	85	5,68
22.12.2022	23	Dünya'nın Neresindeyiz?	344	27	12,74	66	2,4	229	8,73
	24	Türkiye'nin Coğrafi Konumu	292	31	9,41	47	1,51	213	8,81
29.12.2022	25	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri	303	26	11,65	58	2,23	225	9,14
05.01.2023	26	Ülkemizin İklim Özellikleri	310	26	11,92	64	2,46	214	8,59

Tablo 1'de ele alınan metinlerin okunabilirlik düzeyine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Metinlerin Uzunluğu. Araştırmada T birim sayısı en az metin 2, en fazla metin ise 31 cümleden oluşmaktadır. Metinlerin T birim sayılarının çok farklı zorluk düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Örneğin, altıncı metinde 14 T birim bulunmaktayken yirminci metin 2 T birimden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki T birim sayısı fazla olan metinlerin katılımcı öğrencinin okuma motivasyonunu azalttığı gözlenmiştir. Örneğin, öğrenci T birim sayısı 27 olan 23. metni gördüğünde bir süre beklemiş, okumaya başlamamıştır. Metni okuması istendiğinde ise "Hepsini mi okuyacağım?" sorusunu yöneltmiştir.

Metinlerdeki Cümle Yapıları. Metinlerin cümle yapılarının yan cümlecik indeksleri en düşüğü 1,3 en yükseği 3 olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki cümle yapılarının, isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf -fiil bulunan cümleler sıralı, bağlı ve birleşik cümlelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu duruma araştırmanın 23. metnindeki, "Türkiye Selçuklu Devleti, Malazgirt Savaşı'ndan sonra kurulan Anadolu beyliklerinden birisi iken diğer beyliklerle mücadele edip topraklarını genişletmiş ve Anadolu'nun hâkimiyetini ele geçirmişti." cümlesi örnek gösterilebilir.

Sözcük Çeşitliliği. Araştırma sürecinde kullanılan bilgi verici metinlerdeki en düşük sözcük farklılık puanının 3,20 en yüksek puanının ise 9,35 olduğu belirlenmiştir. Sözcük çeşitliliği arttıkça metnin zorluk düzeyi de artmaktadır. Ayrıca metinlerdeki bazı sözcüklerin soyut kavramlardan oluştuğu belirlenmiştir. Örneğin, dördüncü metinde dilekçe yazmanın hakkımız olduğu "Toplumda hakkımızı ararken yasal yollar kullanılmalıdır. Dilekçe hakkı bu yasal yollardan biridir. Anayasamızın 74. maddesine göre her vatandaşın dilekçe hakkı vardır. Vatandaşlar dilekçe ile ilgili kuruma müracaat ederek sorunlarına çözüm bulabilir veya taleplerini

iletebilirler.” şeklinde açıklanmaktadır. Katılımcı öğrencinin dilekçe yazma hakkını anlaması için metinde geçen “yasal yollar, anayasamız, vatandaş, müracaat, talep” sözcüklerinin anlamını da bilmesi gerekmektedir.

Metinlerin İçeriği. Sosyal Bilgiler konularındaki kavramlar yaşamdan örneklerle birleştirilen metinler katılımcı öğrencinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırmıştır. Araştırma sürecinde bu özellikteki ilk 9 metin düzenlemeye ihtiyaç duyulmadan kullanılabilmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bilgi verici metinlerin birçoğu ilkeleri, genellemeleri ve nedensel ilişkileri içermektedir. Metinlerde kısa ve basit cümle yapıları kullanılsa da öğrencinin metinlerdeki kavramlara yönelik deneyiminin sınırlı olması nedeniyle bilgi verici metinleri anlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Örneğin, on birinci metin 109 sözcükten ve kısa cümlelerden oluşmaktadır. Ancak metindeki “Emeviler, kendilerini üstün görüp aşırı Arap milliyetçisi bir politika izliyorlardı. Arap olmayan Müslümanları Mevali (azatlı köle) olarak görüyorlardı. Onların bu anlayışları Türklerin Müslüman olmasını geciktirmiş ve devletin yıkılmasını hızlandırmıştır.” paragrafını okuyan katılımcı öğrencinin milliyetçilik, kölelik gibi kavramları anlayamaması nedeniyle Emevî Devletinin bakış açısı ile yıkılması arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yardıma ihtiyaç duymuştur.

Sosyal Bilgiler Metinlerinin Kullanımı

Bu araştırmada metinler incelenirken Duke ve Pearson’ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modelinin stratejinin kullanımını açıklama ve stratejinin kullanımına model olma basamakları öğrenciye açıklama yaparken göstererek somutlaştırmak için eş zamanlı uygulanmıştır. İşitme kayıplı öğrencinin konu hakkındaki bilgi eksikliğinin okuduğunu anlamasını olumsuz etkilediğinin belirlenmesi nedeniyle modelin başlangıcına ön bilgileri değerlendirme aşaması eklenmiştir (Şekil 2).

Şekil 2

Duke ve Pearson’ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modelinin İşitme Kayıplı Öğrenciyle Kullanımı



Ön Bilgileri Değerlendirme

Katılımcı öğrencinin okuma performansı değerlendirmesi ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin görüşleri doğrultusunda metindeki görselden ipucu alabildiği, başlığı konu ile ilişkilendirebildiği ancak bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma ve metni özetleme stratejilerini kullanmak için desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

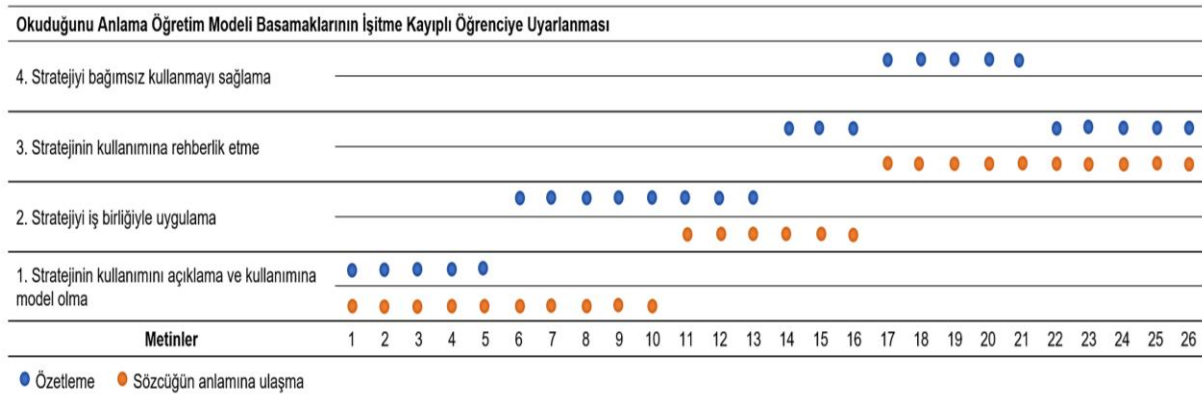
Her oturumun başında öğrencinin konu hakkında bildiklerini belirlemek amacıyla metni incelemeyi önce hatırladıklarını anlatması istenmiştir. Katılımcı öğrencinin anlatımlarından kavramları yanlış anladığı veya bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Örneğin, ilk metinde önceden işlenmiş konu tekrar edilirken öğrencinin önyargı sözcüğünü “Bir kutunun içi boş zannediyorsun sonra dolu çıkıyor,” şeklinde yanlış açıkladığı gözlenmiştir. Bir diğer

örnekte 3. hafta “hayır kurumu” sözcüğünün anlamını tahmin edememiş “Hiç bilmiyorum,” şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak 11. metinde “seferler düzenlendi” sözcüğünün anlamını “Toprakları ele geçirmiş.” diye anlatmaya çalışmış, 24. metinde ise “zafere ulaşmak” sözcüğünün anlamını “Savaşmak.” olarak açıklamıştır. 3 ve 9. hafta öğretmenle yapılan görüşmelerde öğrencinin sınıf içinde ilk kez karşılaştığı sözcükleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Özetlemeye yönelik ise kağıt toplayan çocukla ilgili 1. metni anlatması istendiğinde bir cümleyle “Çocuğun annesi ölmüş,” diyerek metindeki ana olayların dışında bir detayı anlatmıştır. 9. metinde ise öğrencinin “Uygur Devletinin yıkılmasında Mani Dininin canlıları öldürmeyi yasaklaması nedeniyle Uygurların savaşmayı bırakması.” ifadesini önemli olaylardan biri olarak ele almadığı görülmüştür. Katılımcı öğrenci araştırma süresince dört-beş sözcükten uzun metinlerde özetleme stratejisinin bağımsız kullanamamış yönlendirmeye ihtiyaç duymuştur. Örneğin 16. metinde önemli olayların bir kısmını belirleyebilmiş, belirleyemediği olaylar için “Malazgirt Savaşı hangi devletler arasında yapılmış?” sorusuyla yönlendirilmesi gerekmiştir. Öğretmen 4. haftaki görüşmede öğrencinin metinleri özetleyemediğini belirtmiştir. Bu ihtiyaçlardan yola çıkılarak Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli’ne göre metin bazında uygulanan stratejiler Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Duke ve Pearson Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeline Göre Metin Bazında Kullanılan Stratejiler



Şekil 3’te görüldüğü üzere okuduğunu anlama öğretimi modeli basamakları (a) özetleme ve (b) sözcüğün anlamına ulaşma stratejilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Uygulamaların başında öğrencinin özetleme ve sözcüğün anlamına ulaşmada stratejileri açıklama ve model olmaya daha çok ihtiyaç duyduğu son haftalarda ise her iki stratejiyi kullanmakta desteğe daha az ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.

Stratejinin Kullanımını Açıklama ve Kullanımına Model Olma

(a) *Özetleme*. Katılımcı öğrenciye araştırmanın 1-5 arası metinlerde özetleme stratejisinin kullanımı açıklanmış ve stratejinin kullanımına model olunmuştur. İlk metinde öğrenciye özetleme stratejisinin metindeki önemli olayları belirlemek ve sırasıyla anlatmak olduğu açıklanmıştır. Örneğin, 1. metinde öğrenciye metni özetlerken önemli olayları anlatması gerektiği, önemli olayların metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde bulunduğu

açıklanmıştır. Araştırmanın daha sonraki dört metinde araştırmacı öğrenciye özetleme stratejisinde yapacaklarını açıklamış ve olayları sırayla anlatarak model olmuştur. Uzun metinlerdeki önemli olayları belirlerken metni paragraflar halinde inceleyebileceğini açıklamıştır. Örneğin araştırmanın 5. metninde öğrenci metni okuduktan sonra özetlemekte sorun yaşadığında araştırmacı “Konargöçer yaşayış içinde bulunan Orta Asya Türkleri/çadırlar eski çağlardan beri Türklerin barınağı olmuştur/ Türkler bu çadırları hayvanların çektiği arabalar ile taşımışlardır/ kolayca göç etmişlerdir” önemli olaylarının altını çizmiştir. Tarih haritasından göç yolları incelenmiştir. Orta Asya Türkleri konargöçer yaşamışlar. Orta Asya Türkleri çadırlarda barınmışlar. Çadırlarını at arabalarıyla taşıyarak göç etmişler” şeklinde olayları sırayla ve kendi cümleleriyle anlatmıştır. Konargöçer yaşamın başlangıcı zaman şeridine işlenmiştir. 5. hafta öğretmen öğrencinin metinle ilgili birkaç ilişkisiz sözcük söylediğini ifade etmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 1-10 arası metinlerinde öğrencinin sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini kullanabilmesi için açıklama yapılmış ve model olunmuştur. İlk metinde sözcüğün geçtiği cümleyi okuyarak anlamını tahmin edilebileceği, bu şekilde tahmin edemediğinde bir önceki ve sonraki cümlelerden veya paragraftan ipucu alabileceği açıklanmıştır. Örneğin araştırmanın 1. metninde öğrencinin önyargı sözcüğünün anlamını önce tahmin edemediği daha sonra sözcüğün geçtiği cümleden bir önceki ve sonraki cümleleri okuması istendiğinde “Çocuk fakir, giysileri kirli olduğu için hırsızlık yapabilir diye önyargılı davranıyorlar,” sözleriyle açıklayabildiği görülmüştür. Benzer şekilde 3. metninde geçen “hayır kurumu” kavramının anlamına ulaşmak için öğrenciye bir önceki cümlede geçen “muhtaç insanlar” sözcüğü ile bir sonraki cümledeki “Darülacezede barınan sakinlerin tüm giyinme, barınma, gıda, sağlık ve bakım ihtiyaçları kurum tarafından karşılanmaktadır,” cümlesinden ipucu alabileceği açıklanmış ve Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görseller gösterilmiştir. 1-10 arası metinlerde araştırmacı öğrenciye bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşması için model olmuştur. Örneğin öğrenci araştırmanın 7. metninde geçen “Egemenliği altına girmiştir” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır. Araştırmacı “Doğu Kök Türk Devleti 630 yılında, Batı Kök Türk Devleti ise 659 yılında Çin egemenliği altına girmiştir” cümlesini sesli okumuş ve “Bu sözcük Doğu Kök Türk ve Batı Kök Türk Devleti ve Çin ile ilgili.” tahmininde bulunmuştur. Araştırmacı cümlenin öncesindeki Mukan Kağan’ın ölümünden sonra taht kavgaları ile devlet zayıflamıştır. Devlet 582 yılında Doğu Kök Türkler ve Batı Kök Türkler olarak ikiye ayrılmıştır.” cümlesini okumuş sözcük ile ilgili tahminlerini sesli olarak “Mukan Kağan ölmüş, kavgalar başlamış, devlet zayıflamış, Türk devleti ikiye ayrılmış. Çin, Kök Türklerin topraklarını almış olabilir.” şeklinde açıklamıştır. Çinlilerin savaşları kazanmak için yaptığı Çin Seddi ile ilgili belgesel izlenmiştir. 10. hafta öğretmen öğrencinin metinde geçen bazı sözcüklerin anlamını görsel ipuçlarıyla tahmin etmeye başladığını ifade etmiştir.

Stratejiyi İş Birliğiyle Uygulama

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 6-13 arası metinlerinde önemli olaylar iş birliğiyle belirlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrenciye stratejiyi kullanması için yönlendirilmiş, gerektiğinde önemli bilgiyi belirleme sürecinde yardımcı olmuştur. Öğrencinin özetlemede eksik bıraktığı veya detayları belirlediği durumlarda olaylar araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Örneğin öğrenci araştırmanın 9. metninde önemli olayları “Karabalgasun’un Uygur Devletinin başkenti olması, Uygurlar zamanında Türklerin birleşmesi, Kırgızların Uygurları yıkması” olarak belirlemiştir. Araştırmacı Mani Dininin canlıları öldürmeyi

yasaklaması nedeniyle Uygurların savaşmayı bırakmasının da Uygur Devletinin yıkılmasında önemli olaylardan biri olduğunu eklemiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 11-16 arası metinlerinde öğrenci bilmediği sözcüklerin anlamına araştırmacıyla iş birliği yaparak ulaşmıştır. Bu nedenle öğrenci her oturumda sözcüğün anlamını cümleyi okuyarak tahmin etmesi için yönlendirilmiştir. Örneğin araştırmanın 11. metninde öğrenci “seferler düzenlendi” sözcüğünün anlamını “toprakları ele geçirmiş” olarak açıklayınca öğrencinin cümleyi tekrar okuması istenmiş ancak öğrenci tahminini değiştirememiştir. Öğrenciden sözcüğün geçtiği cümleden önceki “Atlas Okyanusu’ndan Türkistan’a kadar fethedildi” cümlesini okuması istenmiştir. Cümlede geçen bölge tarih atlasından gösterilerek “Buraları fethetmişler yani ele geçirmişler,” açıklaması yapılmıştır. Öğrenciden sözcüğün geçtiği cümleden sonraki “Bizans İmparatorluğu’nun başkenti İstanbul’u kuşattılar ama alamadılar” cümlesini okuması istenmiştir. Öğrenci cümlenin anlamını İstanbul’u alamadılar,” diyerek açıklamıştır. Öğrencinin bu iki cümleden yola çıkarak cümlenin anlamını tahmin etmesi istenmiştir. Öğrenci iki cümleyi gözden geçirerek sözcüğün anlamını “savaşmışlar” olarak tahmin edebildiği gözlenmiştir. Öğrenci her sözcüğü ve anlamını Sosyal Bilgiler fihristine kaydetmesi ve okuması için yönlendirilmiştir. Öğrencinin önceki ve sonraki cümlelerden ipucu alamadığı durumlarda açıklamalarla yönlendirilmiştir. Örneğin, öğrenci araştırmanın 12. metninde “medrese” sözcüğünün geçtiği “Abbasiler Dönemi’nde eğitim, bilim, kültür ve sanata önem verilmiştir. Çeşitli şehirlerde medreseler, kütüphaneler ve mimari eserler yapılmıştır,” cümlesinden ipucu alamamıştır. Araştırmacı birinci cümledeki eğitim, bilim, kültür ve sanat sözcükleri ile medrese, kütüphane ve mimari eserler sözcüklerinin altını çizerek öğrencinin eğitim-medrese sözcüklerini eşleştirmesini sağlamıştır. Medrese ve kütüphane sözcükleri görselleriyle eşleştirilmiştir.

Stratejinin Kullanımına Rehberlik Etme

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 14-16 ile 22-26 arası metinlerinde öğrenciye stratejinin kullanımına rehberlik edilmiştir. Bu aşamada araştırmacı özetleme stratejisini kademeli olarak öğrenciye bırakmıştır. Öğrenci metindeki önemli olayları belirlerken yardıma ihtiyaç duyduğunda sorularla yönlendirmiştir. Örneğin, araştırmanın 16. metninde öğrenci Malazgirt Savaşı’nda kullanılan savaş taktiğini anlatabilmiş ancak savaşın hangi devletle yapıldığını anlatamamıştır. “Malazgirt Savaşı hangi devletler arasında yapılmış?” sorusu ile öğrenci cevaba yönlendirildiğinde metni gözden geçirmiş ve Romen Diyojen cevabını vermiştir. Öğrenciye metinden ve tarih atlasından Bizans İmparatorluğu gösterilmiştir. Öğrencinin araştırmanın son beş metni olan 22-26 arası metinlerde yine rehberliğe ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Örneğin öğrenci araştırmanın 24. metninde Türkiye’nin göreceli konumuna göre İstanbul ve Çanakkale Boğazlarının olduğunu, doğuya doğru yükseltinin arttığını, farklı iklimlerin görüldüğünü, çeşitli bitkilerin yetiştiğini anlatabilmiştir. Ancak göreceli konumu nedeniyle tarihte birçok devletin kurulduğunu, çeşitli yer altı zenginliklerinin bulunduğunu, komşu ülkelerle ticaretin geliştiğini anlatamamıştır. Öğrencinin önemli bilgileri anlatabilmesi için “Türklerden önce Anadolu’da hangi devletler kurulmuştu? Türkiye’de hangi madenler çıkarılıyor? Ülkemizdeki meyve-sebze ve madenleri hangi ülkelere satıyoruz?” soruları sorulmuştur. Öğrencinin tarih atlası, maden haritası ve komşu ülkelerle ticaret içerikli görsellerden de yararlanarak soruları cevaplama sağlanmıştır. Öğretmen de 20. haftada öğrencinin metni birkaç cümleyle özetlemeye çalıştığını belirtmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 17-26 arası metinlerinde öğrenci bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşmak için rehberliğe ihtiyaç duymuştur. Öğrenci sözcüğün geçtiği cümleden ve önceki ile sonraki cümlelerden ipucu alamadığında sorularla sözcüğün anlamına ulaşması sağlanmıştır. Örneğin öğrenci 24. metindeki “Türkler Miryokefalon Savaşı’nda (1176) zafere ulaşmıştır.” cümlesindeki “zafere ulaşmak” sözcüğünü yanlış açıkladığında önceki cümlede yer alan “Bizans, Türkleri Anadolu’dan atmak için yeniden harekete geçti. Bizans’ın büyük ordusu Türk ordusu ile Miryokefalon’da mücadele etti.” ifadesinden ve sonraki cümlede yazan “Türklerin Bizans’a karşı zaferinden sonra Bizans’ın Anadolu’yu alma ümidi sona erdi. Avrupalılar Anadolu’ya Türkiye demeye başladı.” ifadesinden ipucu alması istemiş ancak öğrenci “Bilmiyorum.” diyerek sözcüğün anlamını tahmin edememiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Türk ordusu hangi devletle savaştı? Bu savaşın adı nedir? Savaşı kim kazandı?” sorularını sorarak öğrencinin Türk ordusunun Bizans İmparatorluğu ile Miryokefalon Savaşı yaptığını ve kazandığını açıklamasını sağlamıştır. Öğrencinin cümleyi tekrar okuması istendiğinde sözcüğün anlamının “savaşı kazanmak” olduğunu açıklamıştır. Tarih haritasından Miryokefalon şehri gösterilmiştir.

Stratejinin Bağımsız Kullanımını Sağlama

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 17-21 arasındaki metinlerinde öğrencinin özetleme stratejisini bağımsız kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni bu metinlerin 2 ila 4 cümleden oluşmasıdır. Öğrenci bu metinleri yardımsız okuyup olayların tümünü anlatabildiği için Şekil 4’te bu metinlere özetleme stratejisinin bağımsız kullanımını sağlama sütununda yer verilmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Öğrencinin araştırma süresince bilmediği sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini bağımsız olarak kullanamadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler uyarlanmasına ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi basamaklandırılmasına rağmen katılımcı öğrencinin okuduğu Sosyal Bilgiler metinlerini özetlemede ve bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşmada desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenci sayısında her geçen yıl artış yaşanmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2023). Günümüzde işitme kayıplı öğrenciler erken odyolojik ve eğitsel müdahalelerle iletişim becerilerinde işiten yaşlılarına benzer gelişim göstererek (Percy-Smith vd., 2015; Turan, 2020) kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam edebilmektedir. Bu araştırmanın işitme kayıplı katılımcısı da sözlü iletişim kurabilen ve kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Katılımcı öğrencinin sözlü dil becerisi işiten yaşlılarına yakın olmasına rağmen akademik becerilerde daha düşük performans gösterdiği ve destek eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Zira işitme kaybının dil becerilerine etkisinden dolayı soyut kavramların öğrenilmesini, olayları ilişkilendirmeyi ve mantık yürütmeyi sınırlandırabildiği (Bolognini vd., 2012; Shepherd ve Acosta-Tello, 2015), bu durumun okuma stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediği (Sullivan ve Oakhill, 2015) ve erken koklear implant olan işitme kayıplı öğrencilerin özellikle okuma becerilerinde destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Karasu, 2011; Topaktaş vd., 2022). Bununla birlikte araştırmalar, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda sistematik bir şekilde destek eğitim hizmeti sunulduğunda, işitme kayıplı öğrencilerin sözcük dağarcığının

zenginleştirdiğini, metin yapılarını anlama, çıkarımda bulunma, soruları cevaplama stratejilerini kullanabildiklerini ortaya koymaktadır (Akay, 2015; Karasu 2020; Tozak, 2024; Tozak, Karasu ve Girgin, 2018).

Okuduğunu anlamada okuma stratejileri önemli yer tutmakta, başarılı okuyucuların okuma stratejilerinde yetkin olduğu, zayıf okuyucuların ise strateji öğretimine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Tozak (2024) araştırmasında, erken koklear implant olan bir öğrencinin yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanmakta zorlandığını belirlemiştir. Benzer şekilde bu araştırmadaki katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve ön değerlendirmelerde Sosyal Bilgiler metinlerini özetleme ve sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerini kullanmakta zorlandığı belirlenmiştir. Özetleme stratejisi metindeki önemli bilgileri ve ana düşüncüyü detaylardan ayırt etmeyi gerektirmektedir (Morrow, 2012). Bu araştırmadaki öğrencinin destek eğitim sürecinin sonunda önemli bilgileri ayırt etmeye yönelik farkındalık kazandığı belirlenmiştir. Sözcüğün anlamına ulaşma stratejisi ise sözcük dağarcığı, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgilerini içeren dilin ipucu sistemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Bu stratejinin dile ilişkin çeşitli becerileri barındırması nedeniyle katılımcı öğrencinin araştırma süresince sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini kullanmada yönlendirmeye ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sürecinde katılımcı öğrencinin okuma stratejilerini kullanabilmesi amacıyla Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli kullanılmıştır. Bu model zayıf okuyucuların bilgi verici metinlerde okuma stratejilerini kullanmaları için stratejiyi doğrudan açıklama, model olma, yönlendirme ve rehberlik etme ile bağımsız kullanma aşamalarıyla desteğin giderek azaltıldığı beş basamaktan oluşmaktadır (Duke ve Pearson, 2009). Tozak (2024), araştırmasındaki işitme kayıplı öğrencinin öykü metinlerini okuyup anlamada doğrudan strateji öğretimine ihtiyaç duyduğunu, model olma ve yönlendirmeden fayda sağladığını belirtmiş, benzer şekilde bu araştırmadaki işitme kayıplı öğrencinin de Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretimi modeliyle bilgi verici metinlerde aynı stratejilerden fayda sağladığı görülmüştür.

Bu araştırmada özetleme stratejisi için ağırlıklı olarak stratejiyi iş birliğiyle uygulama (%31) ile stratejinin kullanımına rehberlik etme basamakları (%31) uygulanmıştır. Bu stratejiler uygulamanın %62'sini oluşturmuştur. Alanyazında metindeki önemli olayları belirlemekte zorlanan öğrencilere anlatamadığı yerleri metinden göstermenin veya sözlü sorularla rehberlik etmenin öğrencinin stratejiyi bağımsız kullanmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Morgan vd., 2022). Sözcüğün anlamına ulaşma stratejisinde ise stratejinin kullanımını açıklama ve kullanımına model olma (%38) ile rehberlik etme (%38) basamaklarında kullanılmıştır. Bu stratejiler uygulamanın %76'sını oluşturmuştur. Öğrencinin T birim sayıları 2-4 olan beş metinde özetleme stratejisini bağımsız kullandığı ancak araştırmanın son beş metninde stratejiye rehberlik edilmesine ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencinin özetleme stratejisini bağımsız olarak kullanamadığı söylenebilir. Metindeki sözcüğün anlamına ulaşmak için paragraftan ipucu alınabileceği belirtilmektedir (Reeves, 2022). Katılımcı öğrenci paragraftan ipucu alması için yönlendirilmesine rağmen sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini ise bağımsız olarak kullanamamıştır. Bunun nedeni Sosyal Bilgiler bilgi verici metinlerinde öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar olmasıyla açıklanabilir (Hall, 2004).

Okuduğunu anlama sürecinde, okuma stratejilerinin kullanımında metinden kaynaklanan sorunlar, metin temelli öğretim yöntemi, metin türü ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri şeklinde sıralanabilir. Özellikle ortaokul kademesinde içerik alanı öğretiminde ağırlıklı

olarak metin temelli öğretim yöntemi kullanıldığı belirtilmektedir (McGeown vd., 2015). Araştırmanın katılımcısı ortaokul öğretmeniyle yapılan görüşmede de Sosyal Bilgiler dersinde metin temelli öğretim yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Metin temelli öğretim yöntemi bilgiye okuryazarlık becerilerini kullanarak ulaşmayı gerektirmektedir (Schmitt, vd., 2022). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin multidisipliner yapısı bilginin çeşitlenmesine neden olmaktadır (Johnson ve Lamarr, 2020). Bu araştırma süresince Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bireysel ve toplumsal sorumluluklar, tarih ve coğrafya içerikli bilgiler üzerine metinler uyarlanarak incelenmesine rağmen katılımcı öğrencinin bilgiye ulaşmakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, zayıf okurların Sosyal Bilgiler dersinde metin temelli öğretim yöntemiyle bilgiye ulaşmakta zorlandıklarını ifade eden diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Hall, 2004; McGeown vd., 2015; Wanzek ve Vaughn, 2016).

Bu süreçte kullanılan metin türü de işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını anlamakta zorlanmalarına yol açabilecek nedenler arasındadır. İçerik alanı öğretiminde bilgi verici metinler kullanılmaktadır (McGeown vd., 2015; Schmitt vd., 2022). Bu araştırmadaki 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı da bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Alanyazında işiten (Leslie ve Caldwell, 2006; Williams vd., 2005) ve işitme kayıplı öğrencilerin bilgi verici metinleri okuyup anlamakta zorlandıklarını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Girgin, 2006; Tozak 2024). Bu bulgulara benzer olarak araştırma sonunda 03.01.2023 tarihinde yapılan görüşmede Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin de 2. ünitedeki tarih içerikli metinlerdeki kavramları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Hall (2004), bu sorunun bilgi verici metinlerin tanımlama, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırma, problem durumlar ve öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar içermesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Çeşitli araştırmalarda, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları içeren metinler kullanıldığında öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşabildikleri vurgulanmaktadır (Swanson vd., 2019; Tozak, 2024). Bu araştırmada, günlük hayattaki olayları içeren metinlerin öğrencinin okuduğunu anlamasını kolaylaştırdığı gözlenmiştir. İçerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerde özellikle zayıf okuyucuların okuma düzeylerine uygun düzenlemeler yapılmasının bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı da vurgulanmaktadır (Hall, 2004). Bu araştırmada da 17 metin, konu bütünlüğü bozulmayacak şekilde öğrencinin dil ve bilgi düzeyi göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olması da okuduğunu anlamayı sınırlandıran önemli nedenler arasında gösterilebilir. Araştırmalarda bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıf düzeyinin üstünde olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Berkeley vd., 2016; Hall, 2004). Okunabilirlik düzeyi hesaplamalarında yan cümlecik endeksinin 1.0'dan uzaklaşması metindeki cümlelerin zorluk derecesini arttırdığını göstermektedir (Hughes vd., 1997). Araştırmada kullanılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin 1,3 ile 4 arasında olması metinlerin zorluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinleri sınıf içinde bağımsız olarak okuyup anlamasını zorlaştırdığını ve bilgiye ulaşmak için metinlerde sürekli uyarlamaya ve desteklenmeye ihtiyaç duyacağını düşündürmektedir. Sözü edilen sorunların çözümü için destek eğitimin ekip çalışmasına dayalı olması, destek eğitim ile sınıftaki uygulamaların paralel yürütülmesi ve öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kol, 2016). Bu araştırmanın her oturumunda Sosyal Bilgiler öğretmeniyle görüşülerek incelenecek metinler belirlenmiş, metinlerde uyarlamalar gerçekleştirilerek Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli basamaklarına göre uygulanmıştır.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler ders kitabında bu araştırma kapsamında kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrenciye destek eğitim hizmeti sunulurken metinler zorluk düzeyleri ve uzunluklarına göre doğrudan ve uyarlamalar yapılarak kullanılmıştır. Metinler katılımcı öğrencinin zorlandığı okuma stratejilerinden özetleme ve bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerine odaklanılmıştır. Katılımcı öğrencide ele alınan stratejilerde gelişmeler görülmekle birlikte Sosyal Bilgiler içeriğinin disiplinler arası yapısı nedeniyle özellikle bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma stratejisini ancak rehberlik edilerek kullanabildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler konularını içeren bilgi verici metinleri okuduğunu anlama sürecinde destek eğitim sürecinde strateji öğretimine ihtiyacının devam ettiği söylenebilir.

Bu araştırma Eskişehir'deki bir devlet okulunun özellikleri, işitme kayıplı bir öğrenci ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin katılımıyla sınırlıdır. 2022-2023 öğretim yılının Sosyal Bilgiler güz dönemi konularını içermektedir. Nitel bir durum çalışması olması nedeniyle sonuçlar genellenemez. Ancak içerik alanı öğretiminin metin temelli öğretim yöntemi ile desteklenme sürecini ortaya koyabilir. İleride yapılacak araştırmalar için özel eğitim rehabilitasyon merkezlerindeki okuma yazma çalışmalarının desteklenmesine odaklanılabilir. Daha fazla katılımcı öğrenci ve öğretmen ile araştırma desenlenebilir. Sosyal Bilgiler dersinin farklı içeriklerine yönelik okuma yazma çalışmaları önerilebilir. İleriki uygulamalara yönelik içerik alanı öğretiminde destek eğitim yaygınlaştırılabilir, destek eğitim hizmetinin özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulması sağlanabilir, bu hizmette metin uyarlamalarına odaklanılabilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki bilgi verici metinlerin gözden geçirilmesi önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma deseninin belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması, literatür taraması ve makalenin yazılma süreci yazara aittir.

Çatışma Beyanı

Araştırma deseninin belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması, literatür taraması ve makalenin yazılma sürecinde herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

Kaynakça

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 1-14. DOI: [10.18844/jeset.v1i1](https://doi.org/10.18844/jeset.v1i1)
- Akay, E. (2018). Support services in social studies courses for students with hearing loss. *Journal of Education and e-Learning Research* 5(1), 60-71. DOI: [10.20448/journal.509.2018.51.60.71](https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.60.71)
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 6(1), 9-36. DOI: [10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m)
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 2(2), 43-68. [10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m)
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000039.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aktürel, İ. E. ve Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.547702>
- Altındağ-Kumaş, Ö. ve Sümer, H. M. (2017). İşitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarmadaki işlem hataları. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/301574> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bolognini, N., C. Cecchetto, C. Geraci, A. Maravita, A. Pascual-Leone & Papagno, C. (2012). Hearing shapes our perception of time: Temporal discrimination of tactile stimuli in deaf people. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(2), 276-286. DOI: [10.1162/jocn_a_00135](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00135) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education* 32(2), 105-113. <https://doi.org/10.1177/0741932510361261> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Deliveli, K. (2020). İşitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin nitel bir araştırma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.33710/sduijes.609666>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>
- Fountas, I.C. & Pinnel, G.S. (2017). *Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades*. (2nd. ed.). *Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Genç, T., Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 507-526. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-617878>
- 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843621.pdf> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1050959> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Hall, L. A. (2004) Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Literacy Research and Instruction*, 44(2), 75-95, <https://doi.org/10.1080/19388070409558427> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. Peason Prentice Hall.
- Hughes, D., Mc Gillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publication.
- Işıklı, S., Akay, E. ve Doğan, M. (2024). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımalarına ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 384-396. <https://doi.org/10.30703/cije.1314513>
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, E., & Lamarr, E. R. (2020). The social studies teacher's toolbox: Hundreds of practical ideas to support your students. *Reading and Writing* (28-198). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for 223 analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H. P. (2020). Development of emergent literacy skills of a child with hearing loss: A longitudinal case study. *Educational Studies*, 46(5), 513-531. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745623> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467- 488. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/71504> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırmadaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159226> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (2023). <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28, 545–569. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, D. N., Bates, C. C., & Griffith, R. (2022). Literacy coaching for instructional change in guided reading: Navigating form and function. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 61(3), 45-67. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol61/iss3/4 adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (7th ed.). Pearson Education, Inc.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Percy-Smith, L., Tønning, T.L., Josvassen, J. L., Mikkelsen, J. H., Lena Nissen, Dieleman, E., Hallström, M. & Cayé-Thomasen, P. (2018) Auditory verbal habilitation is associated with improved outcome for children with cochlear implant, *Cochlear Implants International*, 19(1), 38- 45, <https://doi.org/10.1080/14670100.2017.1389020> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.280747>
- Reeves, D. C. (2022). *Embracing guided reading in upper elementary: teachers' perceptions of the effects of guided reading instruction on their fluency, self-efficacy, and comprehension instruction*. [Unpublished doctoral dissertation] Texas A&M University-Commerce. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:29165611 adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Ally and Bacon, Inc.
- Schmitt, H. A., Witmer S. E. & Rowe, S. S. (2022) Text Readability, Comprehension Instruction, and Student Engagement: Examining Associated Relationships during Text-Based Social Studies Instruction, *Literacy Research and Instruction*, 61(1) 62-83. <https://doi.org/10.1080/19388071.2021.2008561> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Shepherd, C. & Acosta-Tello, E. (2015). Differentiating instruction: As easy as one, two, three. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 95-100. <https://doi.org/10.19030/tlc.v12i2.9186>
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57. <https://doi.org/10.1501/Ozleqt.0000000086>
- Sullivan, S. & Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 133-143. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000051>
- Sümer, H. M., Kargin, 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. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334888>

- Swanson, E., Stevensen, E. A. & Wexler, J. (2019). Engaging students with disabilities in text-based discussions. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 305–312. <https://doi.org/10.1177/004005991982603> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Uçar-Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1), 82-101. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>
- Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P. ve Akay, E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 25-54. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1162165>
- Tozak, E. (2024). *Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile Türkçe kapsamında gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 161-186. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s8m> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1156-1174. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431515> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tutuk, T. ve Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1737-1759.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2016). Implementation of a text-based content intervention in secondary social studies classes. In B. Foorman (Ed.) *Challenges to implementing effective reading intervention in schools. New Directions for Child and Adolescent Development*, (s.154, 31-48). DOI: [10.1002/cad.20176](https://doi.org/10.1002/cad.20176) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A. & deCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550. <http://content.apa.org/journals/edu/97/4> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırmaya yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuz, H., Baran, G. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48423/613498> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yurtoğlu, Ş.İ. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin işitme kaybı-ışitme cihazları bilgi düzeylerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kapadokya Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In formal education settings, students are predominantly expected to access information through text-based instruction (McGeown et al., 2015). This expectation also includes students with hearing loss who are placed in mainstreaming environments because they have similar communication skills to their hearing peers with early audiological and educational interventions (Turan, 2020). However, hearing loss can limit the development of vocabulary, learning abstract concepts, associating events and reasoning (Shepherd & Acosta-Tello, 2015). Therefore, when there are problems in the adaptations in the education program and the provision of supportive education services, students with hearing loss -like all poor readers- have difficulty in using strategies such as reading comprehension, narration, relating events, and predicting the meaning of words (Karasu, 2020; Tozak, 2024). It is stated that the texts in the textbooks used for content area instruction are above the grade level of hearing students, which may limit poor readers' acquisition of content area knowledge (Schmitt, Witmer & Rowe, 2022). It is possible to say that students with hearing loss will be similarly affected by this situation. Therefore, revealing the readability levels of the texts used in content area teaching can provide a different perspective to researchers who prepare textbooks. It can provide awareness for the organization of texts. It can guide practitioners to use informative texts for students with hearing loss participating in the text-based teaching process in the inclusive environment. It can set an example for the use of reading comprehension teaching steps for poor readers who have limitations in the development of reading skills. The aim of this study is to examine the text features in the Social Studies textbook and the use of these texts with a student with hearing loss in the supportive education service process. The questions (a) what are the characteristics of the texts in the Social Studies textbook and (b) how were the texts used in the supportive education process of the student with hearing loss?

Method

This research is a case study design (Yin, 2018). This research was conducted in a school in Eskişehir between 27.09.2022 and 05.01.2023. Research data were obtained through observations, interviews, documents, process-products, 6th grade social studies textbook, supporting materials, Duke and Pearson (2009) Reading Comprehension Teaching Model. As a result of the analysis, the themes of characteristics of social studies texts and use of social studies texts were reached. In order to ensure trustworthiness in qualitative research, data were collected over a long period of time and the transcripts of the interviews were verified. Data collection tools were diversified. The participating student was selected using the criterion sampling method. The research process was monitored by the validity committee. Permissions were obtained before the research (Guba & Lincoln, 1985).

Findings

Characteristics of Social Studies Texts. In the study, the text with the lowest number of T units consisted of 2 sentences and the text with the highest number of T units consisted of 31 sentences. It was determined that the number of T units of the texts were at very different difficulty levels. The clause indices of the sentence structures of the texts were determined as

1.3 at the lowest and 3 at the highest. It was determined that the lowest lexical diversity score in the informative texts used in the research process was 3.20 and the highest score was 9.35. As the word variety increases, the difficulty level of the text also increases.

Use of Social Studies Texts. While analyzing the texts in this study, Duke and Pearson's (2009) Model for Teaching Reading Comprehension was adapted. The steps of explaining the use of the strategy and modeling the use of the strategy were combined to concretize the explanations. Due to the lack of knowledge of the student with hearing loss about the subject, the stage of assessing prior knowledge was added to the beginning of the model.

Assessing Prior Knowledge. At the beginning of each session, the student was asked to describe what he/she remembered before analyzing the text in order to determine what he/she knew about the topic. It was determined that the participant student misunderstood the concepts or had gaps in his/her knowledge.

Explaining and Modeling the Use of the Strategy. The use of the summarizing strategy was explained to the participant student in texts 1-5 of the study and the use of the strategy was modeled. In the first text, it was explained to the student that the summarizing strategy is to identify the important events in the text and tell them in order. In texts 1-10 of the study, the student was explained and modeled to use the strategy of accessing the meaning of the word.

Applying the strategy collaboratively. In the texts between 6-13 of the study, important events were identified collaboratively. In cases where the student left the summarization incomplete or identified details, the events were completed by the researcher. In the texts between 11-16 of the study, the student reached the meaning of the unfamiliar words by cooperating with the researcher. Therefore, in each session, the student was guided to guess the meaning of the word by reading the sentence.

Guiding the use of the strategy. In texts 14-16 and 22-26 of the study, the student was guided in the use of the strategy. At this stage, the researcher gradually left the summarizing strategy to the student. When the student needed help in identifying important events in the text, he/she was guided with questions. In texts 17-26 of the study, the student needed guidance to reach the meaning of unfamiliar words. When the student could not get clues from the sentence in which the word occurs and from the previous and following sentences, he/she was guided with questions to reach the meaning of the word.

Ensuring independent use of the strategy. Since the texts between 17-21 consisted of 2 to 4 sentences, the student did not need to use the summarizing strategy. It was determined that the student could not use the strategy of accessing the meaning of the unfamiliar word independently during the study.

Conclusion and Discussion

Students with hearing loss may experience problems in accessing information when there are problems in the arrangements in education programs and support education services (Yazar, 2018). It was determined that the participant student in this study also had difficulty in accessing the meaning of words in Social Studies texts and using summarization strategies. It is thought that one of the reasons for this problem is the use of text-based teaching method in educational environments. It is stated that text-based teaching method is predominantly used in content area teaching, especially at the secondary school level (McGeown et al., 2015). The multidisciplinary nature of the Social Studies course leads to the diversification of knowledge (Johnson & Ramos, 2020). Researchers emphasize that poor readers have difficulty in accessing information through text-based instruction in Social Studies (Hall, 2004; Wanzek &

Vaugh, 2016). Informative texts are used in content area instruction (Schmitt, Witmer & Rowe, 2022). The 6th grade Social Studies textbook in this study also consists of informative texts. It is also emphasized that making arrangements suitable for the reading levels of especially weak readers in the texts used in content area teaching facilitates access to information (Hall, 2004). In this study, 17 texts were organized in such a way that the integrity of the subject was not disrupted. The high readability levels of the texts can also be shown among the important reasons limiting reading comprehension. Studies have shown that the readability levels of informational texts above the grade level negatively affect reading comprehension (Berkeley et al., 2016). In this study, the participant student was provided with supportive education services to access the information in the texts. Studies show that when systematic supportive education services are provided, students with hearing loss enrich their vocabulary, understand text structures, make inferences, and use strategies to answer questions (Akay, 2015; Tozak, Karasu, & Girgin, 2018; Karasu 2020;). In this research process, Duke & Pearson Reading Comprehension Teaching Model was used for the participant student to use reading strategies. This model consists of five steps in which support is gradually reduced for weak readers to use reading strategies in informational texts (Duke & Pearson, 2009).

As a result, it was determined that the readability levels of the texts used in the Social Studies textbook within the scope of this study were high. Therefore, while providing supportive education services to the student with hearing loss in the inclusive environment, the texts were used directly and by making adaptations according to their difficulty levels and lengths. The texts were focused on summarizing and reaching the meaning of unfamiliar words, which were among the reading strategies that the participant student had difficulty with. Although the participant student improved in the strategies discussed, it was determined that he could only use the strategy of reaching the meaning of unfamiliar words with guidance due to the interdisciplinary nature of the Social Studies content.

Support and Acknowledgment

This work was supported by The Anadolu University Department of Scientific Research Project (2206E137). Thanks to the participants for their voluntary participation and contributions to the research.

Statement of Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest in the process of determining the research design, data collection, analysis, interpretation, literature review and writing the article.