

Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi*

Investigation of The Process of Supportive Education Designed for The Reading Skills of a Student with Hearing Loss in Inclusion Environment

Ezgi Tozak**

H. Pelin Karasu***

Ümit Girgin****

To cite this article/Atıf için

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, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 161-186. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s8m

Öz. Bu çalışmada, kaynaştırma ortamında ilkök 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik destek eğitim hizmetinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Katılımcılar; işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, aile, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, geçelik komitesi üyeleridir. Araştırma verileri araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçelik komitesi toplantı kayıtları, belgeler kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci ve analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Etkinlikler, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitap paralelinde ve öğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkılarak uygulanmış, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve tekrarlanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma becerilerinin edinimi ve gelişimine yönelik sunulan destek eğitim uygulamalarından fayda sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı, kaynaştırma, destek eğitim, ilkokuma becerileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi

Abstract. In this study, it was aimed to examine the supportive service designed for the reading teaching of a student with hearing loss who is in the first grade primary school. The study was designed as an action research. The participant of this study consisted of a student with hearing loss who is in first grade primary school with his normally hearing peers, researcher/teacher, parents of the student, a classroom teacher, a teacher in the rehabilitation center and validity committee members. The data were obtained through researcher diary, interviews, observations, records of validity committee meetings, the documents. Data collection process and analysis were performed simultaneously. It was noted that the activities used in the supportive education were in parallel to the Turkish Curriculum and the Guidelines. The activities were diversified and systematically repeated. Inferring from the research findings, it can be said that the hearing loss students in the inclusion environment benefited from the supportive service practices designed for the reading skill acquisition and development.

Key words: Hearing loss, inclusion, supporting services, reading skills, Phonics Based Sentence Method.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 10.07. 2018

Kabul Tarihi: 21. 07. 2018

* Bu makale, “Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Arş. Gör. Ezgi TOZAK, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ezgitozak@gmail.com ORCID:0000-0002-4916-6525

*** Anadolu Üniversitesi, e-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-9612-9858

**** Anadolu Üniversitesi, e-mail: ugirgin@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-2395-0733

Giriş

Çocuklar formel okuma eğitime başlamadan önce okuma ve yazmanın ön koşulu olan becerileri edinmeye başlamaktadırlar (Adams, 1990). Okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen bu becerileri; a) sözcük dağarcığı, alıcı dil, ifade edici dil ve anlamayı kapsayan sözlü dil, b) sesbilgisel farkındalık, c) yazı farkındalığı ve d) alfabeyle ilişkin bilgi olarak sıralamak mümkündür (Adams, 1990; Cabel, Justice, Kaderavek, Turnbull ve Breit-Smith, 2009; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; McGee ve Morrow, 2005). Normal işiten çocuklar, kendiliğinden dil becerilerini edinmiş ve okul öncesi eğitimle birlikte sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve alfabeyle ilişkin bilgileri gelişmiş olarak okula başlamaktadırlar (Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003; Worden ve Boettcher, 1990). İşitme kayıplı çocuklar da normal işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek okuma yazma becerilerini edinmekte, ancak işitme kaybının varlığı, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini geciktirerek okuma becerilerinin gelişiminin de gecikmesine neden olmaktadır (Girgin, 2004; Schirmer, 2000; Stewart ve Clarke, 2003). İşitme kayıplı öğrenciler okuma öğretimi sürecinde harf ses ilişkisi kurma, sesleri birleştirme ve bölme, sözcük tanıma, sözcüklerin anlamına ulaşma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşamaktadırlar (Miller, 2005; Schirmer, 2000, 2010).

İlkokuma öğretimi, temel dil becerileri arasında yer alan konuşma ve dinleme becerilerini temel alarak altı-yedi yaş aralığındaki bir bireye, okuma yazma becerilerini edindirmek olarak tanımlanmaktadır (Çelenk, 2005). Okuma becerilerinin gelişimi dinleme ve konuşma alanlarından ayrı olarak düşünülmemekte, bu öğrenme alanlarıyla iç içe bir öğretim programını uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Sarı, 2008). İlkokuma öğretimi; öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileriyle ilişkili olarak anadili doğru ve etkili kullanabilmelerini, sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi, sözcükleri kullanarak bir metni veya hikayeyi anlama ve anlatma becerisini arttırmayı, noktalama, imla becerilerinin gelişimini desteklemeyi ve nihayetinde düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2015). Bu amaçların gerçekleştirilmesi, bazı eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada öğretimsel uygulamalar, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi çerçevesinde düzenlenmiştir. Dengeli Okuma ve Yazma Yaklaşımı, ses öğretimi ile Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language) arasında dengeyi esas almakta (Reutzel ve Cooter, 2007), tek bir strateji veya yaklaşım kullanmak yerine çeşitli öğretim stratejileri ve materyallerinin kullanımını vurgulamaktadır (Heilman vd., 2002). Dengeli okuma yazma yaklaşımı; alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birlikte gelişimi, öğrencilerin okuma yazma sürecinde aktif olmaları, ürünler kadar sürecin de önemli olması, okuma yazma gelişiminin disiplinlerarası programın bir parçası olması ilkelerine dayalıdır (Schirmer, 2000). İşitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde yaygın olarak kullanılan bu yaklaşım (Schirmer, 2000), dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklanarak yoğun ve sistematik bir öğretim programıyla çocukların okuma ve yazma becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Heilman vd., 2002; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Ülkemizde 2006 yılından bu yana ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi, bireşim yoluyla ses öğretimine dayanmaktadır (MEB, 2015). Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan özellikler incelendiğinde, ilkokuma yazma programı; öğrenciyi merkeze alması, etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı ile iç içe olacak şekilde yapılandırılmış olması, etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ihtiyacına yönelik düzenlenmesine önem verilmesi nedeniyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın temel prensipleriyle benzerlik göstermektedir.

Eğitim ortamları işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda koklear implant uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte kaynaştırma uygulamaları hız

kazanmıştır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Hegarty, 2001). İşitme kayıplı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde kaynaştırma eğitiminin amacı, işiten akranları ile aynı koşullarda eğitim alarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak, etkileşim kurma becerilerini, akademik ve sosyal becerilerini geliştirmektir (Cohen, 1994; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert ve Kleinn, 2000; Powers, 2001). İşitme kayıplı öğrencinin işitme kaybından dolayı dil becerilerinde ve okuma yazma becerilerinde yaşadığı gecikme, kaynaştırma ortamında destek hizmetlerin sunulmasını gerekli kılmaktadır (Akay, 2015; Foster ve Cue, 2009; Hopwood ve Galloway, 1999; Karasu ve Girgin, 2007). Bu hizmetin başarılı olabilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesine, öğrencinin bireysel ihtiyacına göre öğretim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasına ve yapılan öğretimin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır (Akay, 2015; Cawthon, 2001; Karasu ve Girgin, 2007). Destek eğitim hizmetinin verilmemesi durumu, işitme kayıplı öğrenciyi sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmek ve bırakmak anlamına gelmektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Friend ve Reising, 1993).

Uluslararası alanyazında, ses öğretimine yönelik öğretimsel uygulamaların etkililiğini belirleyen çeşitli nicel araştırmalar bulunmaktadır (Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Kelly ve Ewoldt, 1984; Rahim ve Brown, 2015; Schirmer ve Schaffer, 2010; Trezek ve Malmgren, 2005; Trezek ve Wang, 2006; Trezek, Wang, Woods, Gammpp ve Paul, 2007). Bazı araştırmalarda da genellikle işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimin etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Anthony ve Lonigan, 2004; Connor ve Zwolan, 2004; Geers, Brenner ve Davidson, 2003; Gravenstede, 2009; Halliday ve Bishop, 2005; Harris ve Moreno, 2004; James, vd., 2005; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012; Luetke-Stalman ve Nielsen, 2003; Marschark, Sapere, Convertino ve Mayer, 2009; Moeller, 2000; Wauters, Van Bon ve Telling, 2006). Bunlara ek olarak öğrencilerin dinleme, çözümlenme ve anlama becerilerinin gelişimini desteklemek için çeşitli yaklaşım ve stratejilerin kullanıldığı nitel araştırmalar mevcuttur. Johnson ve Roberson (1988) ile Pakulski ve Kaderavek (2004) araştırmalarında işitme kayıplı çocuklarla Dil Deneyim Yaklaşımı uygulamalarına örnek verdiği çalışmalarında DDY'nin öğrencilerin sözlü dil becerileri, sözcük dağarcığı gelişiminin yanı sıra sözdizimi, biçimbirim ve gramer kurallarının kazanılmasında önemli avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Nielsen ve Luetke-Stalman (2002) araştırmalarında, işitme kayıplı bir öğrencinin okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadarki zaman aralığında dil ve okuma yazma gelişimi çeşitli öğretimsel yaklaşımlar, stratejiler ve materyaller kullanılarak gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencinin bağımsız okuyucu seviyesine gelmesine etkili olan faktörleri izleme, düzenli yapılan değerlendirmeler, okuma yazmanın etkileşimle entegre edilmesi, yöntem ve stratejilerin kullanımı olarak belirtmişlerdir. Ulusal alanyazında, işitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çeşitli yaş gruplarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir (Akçamete, 1999; Ayata-Baran, 2007; Bozkurt, 2002; Deretarla, 2000; Girgin, 1987, 2006; İçden, 2003; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Uzuner, 2008; Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar, 2005; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Bunlara ek olarak kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilere Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin yanı sıra öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerin uygulandığı bir çalışma bulunmaktadır (Akay, 2015). Ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine yönelik sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Bu araştırmaların ikisi uygulamalarda kullanılan etkinliklere odaklanmış (Girgin, 2012; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015), diğerlerinde ise öğretmen görüşleri incelenmiştir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Yaşar, 2008). Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmenler Ses Temelli Cümle Yönteminde seslerin önce verilmesinin işitme kayıplı çocuklar için uygun olması, bu yöntemin cümle oluşturma becerilerine katkı sağlaması, okuduğunu anlamayı geliştirmesi nedenleriyle bu yönteme genel anlamda olumlu eleştiri getirmişlerdir. Olumsuz görüşler ise öğrencilerin sesleri işitemediği için harfleri seslendirememesi, hecelerden elde edilen sözcükleri anlamlandırmada zorlandıkları, yazı ve konuşma arasında bir bağ kurmada

zorlandıkları şeklindedir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Yaşar, 2008). Girgin (2012), Karasu vd. (2015), Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren İşitme Engelliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. İÇEM, işitme kayıplı öğrencilere doğal/işitsel sözel yöntemle, tam gün gündüzlü eğitim veren araştırma ve uygulama merkezidir. Bu araştırmalarda, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Dil Deneyim Yaklaşımının sunduğu etkinlikler kullanılmıştır. Bir akademik yılın sonunda, öğrencilerin okuma yazma sürecine yönelik motivasyonları arttığı, sesleri tanıma, harf-ses ilişkisi kurma, çözümlenme, sözcüklerin anlamına ve nihayetinde metnin genel anlamına ulaşma becerilerinin desteklendiği ve bu etkinliklerin işitme kayıplı öğrencilerin bağımsız okuyucu olabilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazında kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine destek veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, ilkokuma yazma sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenmiş ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarının işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlara ışık tutacağı, uygulamaların desteklenmesinde kullanılan yöntem ve stratejilerin önemini vurgulayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerine yönelik uygulamalara yol gösterici olabilir. Bununla birlikte, araştırma süreci işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde uygulamaları sunması açısından ulusal ve uluslararası yazına katkı sağlayabilir.

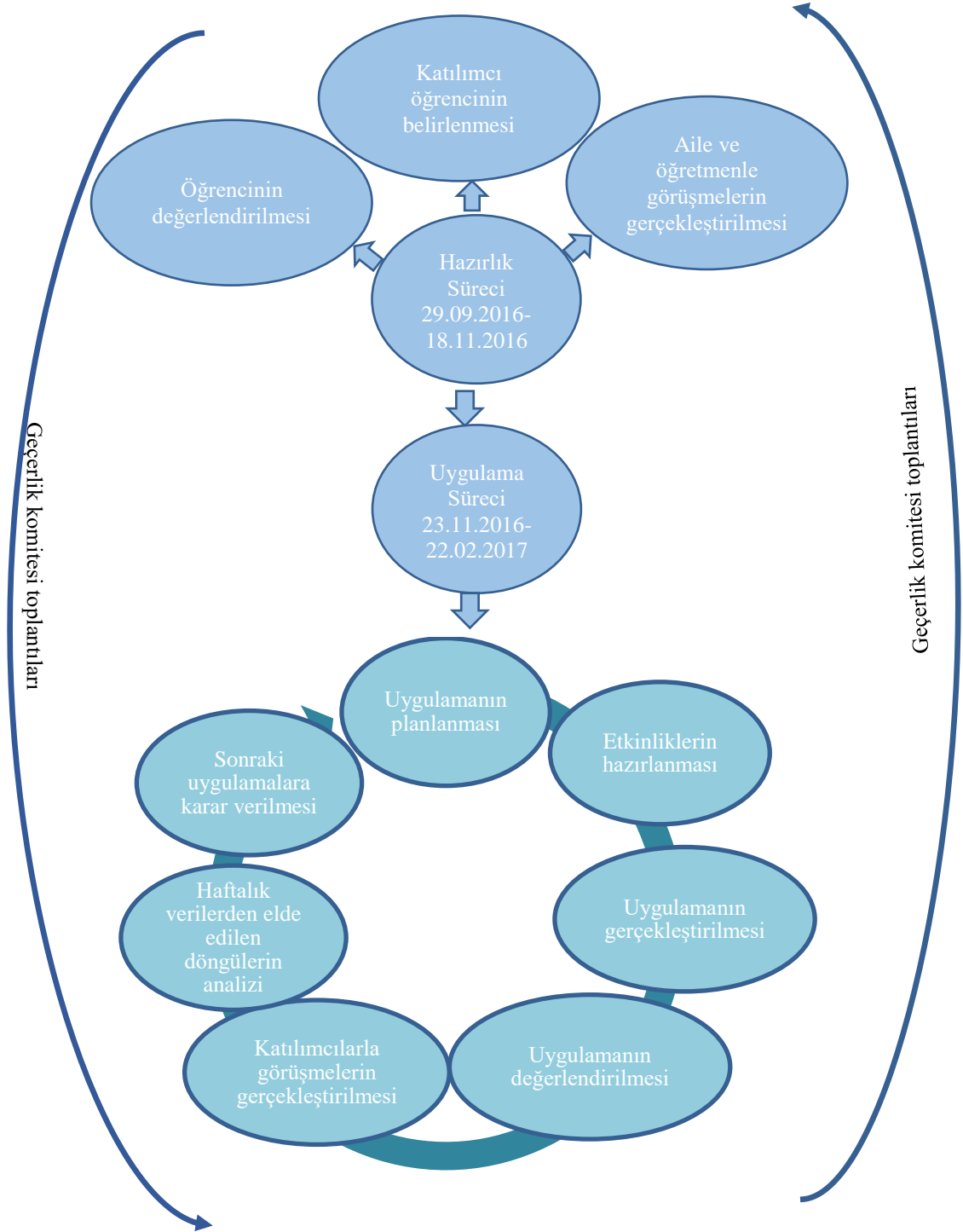
Bu araştırmanın temel amacı; kaynaştırma ortamında normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik sunulan destek eğitim sürecinin incelenmesidir. Bu amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?
3. Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Yöntem

Bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. En genel tanımıyla eylem araştırması, eğitim ortamındaki bir öğretmenin, doğrudan kendisinin veya bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği, uygulamada bir sorunu belirlemeye ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırması, doğrusal süreçler yerine sürekli birbirini takip eden ve birbiriyle ilişkili döngüsel aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar, bazen tekrar edebilmekte, bazen aşamaların yeri ya da sırası değişebilmektedir. Genel olarak, eylem araştırması süreci, bir konu veya problem alanı belirlemek, veri toplamak, verileri analiz etmek ve bir eylem planı oluşturmak aşamalarından oluşmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Johnson, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu adımlar çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma döngüsü Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma döngüsü

Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırma *Hazırlık Süreci*” ve *“Uygulama Süreci”* olmak üzere iki adımdan oluşmaktadır. Sürecin her adımında tez danışmanı ile yapılan birebir görüşmeler ve geçerlik komitesi toplantılarının aktif bir işlevi bulunmaktadır. Hazırlık sürecinde, gerekli araştırma izinleri alınmış, belirlenen kriterler doğrultusunda katılımcı belirlenmiş, katılımcının annesi ve öğretmeninden araştırmaya gönüllü katılmalarıyla ilgili yazılı izin belgeleri alınmıştır. Öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak uygulamalara başlamadan önce öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama süreci; uygulamanın planlanması, etkinliklerin hazırlanması, uygulamanın planlara uygun gerçekleştirilmesi, uygulama sonrası değerlendirme yapılması, anne ve sınıf öğretmeni ile sürece yönelik görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi doğrultusunda sonraki uygulamalara karar verilmesi döngüsü içinde gerçekleşmiştir.

Öğrencinin ders programının aksatılmaması amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmeni ile ders günleri ve süreleri görüşülerek uygulama zamanları ve yerleri belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma, öğrencinin okulu, kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile evi olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; normal işiten akrabalarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma etiği nedeniyle katılımcıların isimleri verilmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

06.06.2010 doğumlu olan öğrenci, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun 1. sınıfına devam etmektedir. Çok ileri derecede sensorineural işitme kaybıyla tanınmış, 18 aylıkken cihazlandırılmış ve 2 yaşında koklear implant ameliyatı olmuştur. Öğretmen ve aile bildirimlerine göre öğrencide herhangi bir ek engel bulunmamaktadır. Öğrenci, aile eğitimi ve sistematik bir okul öncesi eğitim almamıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmalarının verileri; sistematik bir şekilde gözlem, görüşme, ses ve videoteyp kayıtları, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar, ölçekler, öğrenci dosyaları ve ders kitapları gibi çeşitli teknikler kullanılarak toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Buran, 2015; Cresswell, 2014; Gay vd., 2012; Johnson, 2012). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda veriler; araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı bilgi formu, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, ders kitapları, süreç ürünleri, öğrenci defterleri veri toplama sürecinde kullanılan belgeler niteliğindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, verilerin toplanması sürecinde veya veriler toplandıktan sonra yapılabilmektedir. Eylem araştırmasının döngüsel bir süreç olması sebebiyle verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması eş zamanlı gerçekleşmektedir (Johnson, 2012; Thomas, 2006). Bu araştırmada da, verilerin toplanması ile analizi eş zamanlı gerçekleşmiş, görüşmelerin ardından ses kayıtlarının ve ilkokuma yazma uygulamalarının ardından video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda tekrarlayan durumlar belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Başlangıçta ilkokuma yazma becerilerini destekleme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, geçerlik toplantılarında değerlendirilmiş, aralarındaki ilişkiler belirlenmiş,

benzer kategoriler birleştirilerek iki temaya ulaşılmıştır. Bunlar, (a) kavramlara ilişkin sorunlar (b) dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar olmak üzere bulgular bölümünde ele alınmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Bir eylem araştırmasının geçerliliği ve güvenirliği; inandırıcılık (trustworthiness), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) yapıları ile sağlanmaktadır (Jonhson, 2012; Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla; çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmış, araştırma sürecinin her aşamasında düzenli olarak alan uzmanlarıyla geçerlik toplantıları gerçekleştirilmiş, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmış; veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, verilerin kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiş ve veriler, ses kaydı ve video kaydı ile belgelenmiş, bu kayıtların dökümleri doğrulanmıştır.

Bulgular

Normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu çalışmada, (1) İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? (2) Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır? (3) Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırma bulguları, bu sorular çerçevesinde ve ulaşılan temaların altında aşağıda ele alınmıştır.

İlkokuma Becerilerini Destekleme Süreci Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

Araştırma süreci; (a) hazırlık süreci, (b) uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir.

a) Hazırlık süreci

Araştırmanın hazırlık süreci 29 Eylül/18 Kasım 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, (a) Öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri değerlendirilmiş, (b) Anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrencinin değerlendirilmesi: Özel gereksinimli öğrencilerin yaşına, dil ve bilgi düzeyine, deneyimine göre desteğe ihtiyacı bulunması nedeniyle hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önemlidir (Batu, 2000; Salend, 1998).

Bu çalışmada, alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirme kapsamında sıralı resimlerdeki olaylar ve hikaye kitabındaki olaylar paylaşılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda; öğrencinin sözcüğün anlamına ve bağlama uygun, basit yapıda ve anlaşılır genellikle iki sözcüklü cümleler kurabildiğini söylemek mümkündür. Hal ekleri, çoğul eki ve kişi eklerini kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu ekleri yanlış kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Öğrencinin cevabı materyalde doğrudan görünen soruları anlayabildiği fakat olaylar arası ilişki kurma ve olayları tahmin etmeye yönelik soruların soruları anlamakta zorluk çektiği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016).

Öğrencinin okuma yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme amacıyla mevsimler, günler, şekiller, sayılar, renklerden oluşan eşleme etkinlikleri ile Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan cümleler kullanılmıştır. Bu cümlelere cümlelerdeki olayları anlatan resimler eklenmiştir. Değerlendirmede bu materyallerin kullanılmasının temel sebebi, öğrencinin formel okuma eğitimine

başlamadan önce okul öncesi dönemde bazı kavramları (renk, şekil gibi) edinmiş olabileceği ve sözcüklerin biçiminden yola çıkarak sözcükleri tanıyabileceği ihtimalidir. Öğrencinin şekilleri, renkleri ve sayıları bilmediği ve resimlerini yazılı formlarıyla eşleştiremediği gözlenmiştir. Mevsimlere ilişkin sözcükleri anlamına uygun kullanamamaktadır. Öğrencinin kendisine gösterilen “Ela lale al” ve “Ela, Lale el ele.” cümlelerini okuyamadığı görülmüştür. Resimden ipucu olarak sözcüklerin ve cümlelerin anlamını açıklamakta zorluk çekmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Aile, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme: Hazırlık sürecinde anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile 3 görüşme gerçekleştirilmiştir. Annesi, öğrencinin koklear implant cihazının bozulmasından dolayı yaklaşık üç ay sesleri duyamadığını, bu durumun onun okula adaptasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca okuma becerisinin geride olduğunu, okunan sözcükleri çabuk unuttuğunu ve sözcüklere sadece bakarak yazabildiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04'15"). Sınıf öğretmeni, öğrencinin normal işiten akranlarına göre dersi takip etme süresinin oldukça kısa olduğunu ve harfleri seslendirmede zorluk çektiğini fakat sözcük çalışmalarında performansının daha iyi olduğunu ifade etmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04'02"). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, öğrencinin dikkatinin dağınık, dinleme becerisinin zayıf olduğunu, alıcı dil becerilerinin ifade edici dil becerilerine oranla gelişmiş olduğunu belirtmiştir (Ses kaydı 1, 04.11.2016, 03'58"). Öğrencinin araştırma süreci boyunca rehabilitasyon merkezine devam etmemesinden dolayı rehabilitasyon öğretmeni ile süreçte başka bir görüşme gerçekleştirilmemiştir.

b) Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci haftanın bir günü olmak üzere 23 Kasım 2016/22 Şubat 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci; ilkökuma becerilerini desteklemek amacıyla etkinliklerin hazırlanmasını, görüşmelerin gerçekleştirilmesini, uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri ve izleyen haftaların planlanmasını içermektedir. Uygulamaların planlanmasında öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınmıştır. Tablo 1’de uygulama tarihleri ve etkinlikler sunulmuştur.

Tablo 1.

Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalar

Tarih	Saat/Süre	Yer	Etkinlik
26.11.2016	16.00 31'35"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: e, l, aCümle Okuma Anlama Etkinliği: Ela, Lale el ele.
03.12.2016	16.00 58'14"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: nHarf-Ses İlişkisi Etkinliği: e, l, aCümle Okuma Anlama Etkinliği: Anne nane al.
10.12.2016	16.00 58'03"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: a,nSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l
17.12.2016	15.50 1s16'19"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Tekerleme Etkinliği: Leylek HavadaSıralı resimlerdeki olayların paylaşımı: LeylekSes Ayırt Etme Etkinliği: iSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l, a, nCümle Okuma Anlama Etkinliği: Ali elinle lale al.
24.12.2016	15.00 46'53"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none">Tekerleme Etkinliği: Leylek HavadaSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, lCümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 1. (devam)

30.12.2016	14.00 1s04'02"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık • Hikaye Anlatma: Ali Kardan Adam Yapıyor • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: t • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Talat at al, Ali ite et at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
07.01.2017	14.30 1s21'02"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Saklambaç Oyunu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Kardan Adam Nerede? • Sözcüklerle Eşlemeli Cümlelerin Kontrolü
13.01.2017	10.15 1s15'21"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Fış Fış Kayıkçı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Ekranaya Yapışan Çocuk • Ses Ayırt Etme Etkinliği: o • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Onat olta al, Nil ata ot at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
20.01.2017	10.30 1s40'17"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Kırmızı Balık Saklambaç Oyunu, Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Zeynep Karne Alıyor • Sözcük Bankası: e, l, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
27.01.2017	10.30 02s60'08"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sözcük Bankası: e, l, a, n, i, t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
03.02.2017	12.30 02s01'49"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık, Komşu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Bilal bot al. • Hikaye Okuma: Elif Hastalandı • Sözcük Bankası: t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
18.02.2017	12.30 2s14'40"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Ayı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: u • Sesi Ayırt Etme Kontrol Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Tuna bu bulut, Anne baba el ele ol. • Hikaye Okuma: Nele Trenle Yolculuğa Çıkıyor • Sözcük Bankası: b • Cümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 1’de; etkinliklerin (a) kavram gelişimine yönelik etkinlikler, (b) dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Kavram gelişimine yönelik etkinlikler nasıl gerçekleştirilmiştir? Kavram gelişimine yönelik etkinlikler, çocukların örüntüleme, sınıflama, sıralama, kıyaslama becerilerinin gelişimine yardımcı olarak kavramları anlamalarını sağlamaktadır (Akman, 2002). Aynı zamanda bu etkinlikler sözcüklerin biçimi ve yazının iletişimsel bir amacı olduğuna yönelik farkındalık geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Hardin, Jones ve Figueras, 2005). Öğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkarak kavram gelişimine yönelik etkinlikler kapsamında; cümlelerdeki sözcüklerin anlamı, kız/erkek isimleri ve takvim etkinlikleri uygulanmıştır. Kavram gelişimine yönelik uygulamalarda, kavramın yazılı olduğu sözcük gösterilerek okunmuş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Daha sonra sözcüğün resmi gösterilerek sorular sorulmuştur. Örneğin, 30 Aralık 2016 tarihindeki “cümlelerdeki sözcüklerin anlamı”na yönelik uygulamada, cümledeki nane resmi gösterilerek “Anne ne alıyor?” sorusu sorulmuştur. Öğrencinin cevabı beklenmiş, cevap verebilmesi için cesaretlendirilmiştir. Öğrencinin cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda sözcük gösterilerek tekrar okunmuş, öğrenci tekrar etmiş daha sonra sözcüğün resmi gösterilerek anlamı açıklanmıştır. Ayrıca sözcüklerin anlamını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla gerçek nesne gösterilerek isimleri söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Örneğin, öğrencinin nane yerine “çiçek” cevabı vermesi üzerine çiçek resmi ve nane gerçek nesnesi karşılaştırılarak, “Bu nane, bu çiçek” açıklaması yapılmış, ikisinin aynı olmadığı anlatılmıştır. Gerçek nesnelerin kullanılması bilgiyi paylaşabilmeye, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ve kavramları anlamlı ortamlarda kullanabilmelerine hizmet etmektedir (Stewart ve Clarke, 2003).

Dinleme ve anlama becerilerine yönelik etkinlikler nasıl gerçekleştirilmiştir? İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri ve okuyup yazabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler veya şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği örnek sözcükleri bulmaları, görsellerinden yararlanılarak sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Bu çalışmada, dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, tekerlemeler/şarkılar, sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi, sözcük bankası ile sözcük/cümle okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır.

Sıralı resimlerin paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri, işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimine, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığı ve sözdimi becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008; Ingber ve Eden, 2011; Karasu vd., 2015). Uygulamalarda, hikayedeki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Sıra ile her kart veya sayfa gösterilerek görünen olaylara ilişkin sorular sorulmuş ve öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrencinin sorulara cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda soru tekrar edilmiş, yine cevap verememesi durumunda sorunun anlaşılması için sözlü ipuçları verilmiş ya da sorunun cevabı materyalden gösterilerek sorulmuştur. Yine cevap veremediği durumlarda cevap söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Resimde görünen olayların yanı sıra neden sonuç ilişkisi ve tahmin etmeye yönelik sorular sorulmuş, öğrencinin cevap vermesi için beklenmiş, cevap gelmeyince cevapları söylenmiştir. Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitaptaki dinleme metinleri ilkökuma sürecinde öğrencinin anlayarak okumasında etkilidir (Türkyılmaz, 2010). Öğrencinin alıcı dil ile ifade edici dil becerileri göz önünde bulundurulduğunda dinleme metinlerinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle dinleme becerilerinin gelişimi amacıyla öğrencinin dil düzeyine uygun hikaye okuma etkinlikleri

yapılmıştır. *Hikaye okuma etkinliklerinde*, hikaye kitabının kapağı gösterilerek kitaptaki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Hikaye kitabının sayfaları öğrencinin resimlerini görebileceği şekilde açık tutularak sayfa sayfa okunmuş, okunan metinden ne anladığı sorularak dinlediğini anlatması istenmiştir. Anlatamadığı veya yanlış anlattığı olaylarda metin tekrar okunmuş, okunan metne yönelik sorular sorularak cevapları söylenmiştir.

Tekerleme veya şarkı söyleme etkinlikleri, ilkokuma sürecinde öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmalarına, sesbilgisel farkındalığın gelişimine (Heilman vd., 2002; Schirmer, 2010) ve sözcükleri hecelere bölmelerine katkı sağlamaktadır (Önal, 2002). Araştırma sürecinde sırasıyla “Leylek Havada”, “Kırmızı Balık”, “Saklambaç Oyunu”, “Kayıkçı”, “Cam”, “Komşu”, “Ayı” tekerlemeleri ve şarkıları kullanılmıştır. Uygulamalarda önce tekerlemenin başlığı okunmuş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiş, sonra başlığın anlamı açıklanmıştır. Sonra sözcüklerin anlamı açıklanmıştır. Örneğin; materyalden “börek” sözcüğü gösterilerek “böreğin bir yiyecek olduğu” söylenmiş ve öğrencinin börek yemeyi sevip sevmeyi sorulmuştur. Tekerleme veya şarkı materyalden gösterilerek önce araştırmacı/öğretmen tarafından ritmik bir şekilde okunmuş, daha sonra aynı şekilde öğrenci ile birlikte okunmuştur. Tekerleme okunurken cümlenin bir sözcüğüne gelince durulmuş, öğrenciden sözcüğü söylemesi beklenmiştir. Örneğin; “Fış fış kayıkçı, kayıkçının ...” sözleri okunduktan sonra, öğrenciden “küreği” sözcüğünü tamamlaması beklenmiştir. Sözcüğü söyleyemediği durumlarda öğretmeni dinleyerek tekrar etmesi istenmiştir. Cümlelerin bu şekilde tamamlanması öğrencinin sözdizimi ile sözcükleri anlamına uygun kullanma becerilerinin gelişiminde önemlidir (Zwiers, 2005).

Harf-ses ilişkisi ile sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri, ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin harf ses ilişkisi kurabilmeleri, ilgili sesi hissetmeleri ve sesin sözcükteki yerini bulabilmeleri amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2016). Bu araştırma, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Öğrencinin harf-ses ilişkisi kurabilmesi, sesi hissetme ve ayırt edebilmesine yardımcı olmak amacıyla “sesi hissetme ve ayırt etme tabloları” ile “harf-ses tablosu” hazırlanmıştır (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016). Uygulamalarda önce harfe ilişkin ses verilmiştir. Öğrencinin harfi söyleyemediği durumlarda harfe ilişkin ses söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Sonra tablonun altında yer alan satıra harf yazılmıştır. Daha sonra tablodaki resimlerin isimleri ve anlamları açıklanmıştır. Etkinliğin devamında sözcük söylenmiş, öğrenci sözcüğü dinleyerek ilgili sesin sözcükte olup olmadığını söylemiştir. Sözcük tekrar söylenmiş, öğrenci sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini söylemiştir. Etkinliğin sonunda resmin altındaki satıra sözcük yazılmış, ilgili harfin yeri sorularak öğrenciden harfi göstermesi beklenmiştir. Örnekler tanıttıldıktan sonra öğrenciden ilgili sesin geçtiği sözcükler söylemesi istenmiştir. Sözcük bulamadığı durumlarda etraftan ipucu alması sağlanmıştır. Öğrencinin söylediği sözcük ayrı bir kağıda yazılmış, söylediği sözcükte ilgili harfin olup olmadığı konuşulmuş, var ise sözcüğün neresinde olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencinin söylediği sözcükte ilgili sesin olması durumunda sözcük tablonun ilgili sütununa yazılmıştır. Daha sonra sözcük okunmuş, ilgili harfin altı çizilmiş, sözcüğün anlamı açıklanarak resmi yapılmıştır.

Sözcük bankası, sözcük dağarcığının gelişimi, harf-ses ilişkisi farkındalığı ile öğrencinin anlamını bildiği sözcüklerle sözdizimi doğru, anlamlı cümlelere ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Bu çalışmada, öğrencinin sözcük okuma ve sözcüğün anlamına ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla sözcük bankalarının oluşturulmuştur (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). İlk iki ses grubunda geçen (e, l, a, n; i, t, o, b, u) toplam 60 sözcük kartı ve bunlara ilişkin resimden oluşan 8 sözcük bankasından hazırlanmıştır. Bu sözcükler ve resimler ilgili harfin olduğu torbaya konmuştur. Uygulamalara hangi harfle ilgili sözcüklere bakılacağı söylenerek giriş yapılmıştır. Öğrencinin bankadan seçilen sözcüğü okuyamaması durumunda sözcük okunmuş, tekrar etmesi

istenmiştir. Hemen ardından sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Bankadaki tüm sözcükler bu şekilde okunup anlamı açıklandıktan sonra tekrar okunarak öğrenciden tekrar etmesi istenmiş ve sözcüğün anlamı üstünde tekrar durulmuştur. Etkinliğin sonunda, öğrenci tanıyabildiği sözcükleri söylemiş ve hangi sözcüğü okuduğunu göstermiştir.

Sözcük/cümle okuma anlama etkinliklerinde, “Ela Lale el ele.”, “Anne nane al.”, “Ali elinle lale al.”, “Talat at al.”, “Ali ite et at.”, “Onat olta al.”, “Nil ata ot at.”, “Bilal bot al.”, “Tuna bu bulut.”, “Anne baba el ele ol.” cümleleri ile çalışılmıştır. Bitişik eğik yazı ve dik temel yazı formu kullanılan cümle kartları ve cümlelerin anlamını söylemek amacıyla cümledeki olayı anlatan resimler hazırlanmıştır. Uygulamalara cümle ve resimle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Yazılı cümle kapatılarak gösterilen resimdeki karakterlerin kim olduğuna ve resimdeki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Sonra öğrencinin cümleye ilişkin tahmini alınmıştır. Etkinliğin devamında cümle açılmış, öğrenciden okuması istenmiştir. Okuyamadığı sözcükler araştırmacı/öğretmen tarafından okunmuş, yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiş, öğrenciden bu sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Cümleyi anlatan resme bakarak cümlelerin ve sözcüklerin ne anlama geldiği sorulmuştur. *Cümleler kitabının kullanıldığı uygulamalara* kitap kapağı gösterilerek etkinlikle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Daha sonra cümlelerin sayfası açılmıştır. Bu sayfada; yazılı cümle, cümledeki olayı anlatan resim ve zarfın içerisinde bölünmüş sözcükleri bulunmaktadır. Öğrenciden önce cümlelerin resmine bakarak sözcükleri yan yana getirmesi, cümleyi kurması ve okuması istenmiştir. Daha sonra resmin altındaki cümle gösterilmiş, öğrencinin kurduğu cümleler ile karşılaştırılmıştır. Resmin altındaki cümle tekrar okunmuş, cümlelerin ve sözcüklerin anlamları üzerinde durulmuştur. Anlamını karıştırdığı veya yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiştir.

Süreçte Ne Tür Sorunlarla Karşılaşılmıştır?

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, bu bölümde uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde; (a) kavramlara ilişkin sorunlar (b) dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar temalarına ulaşılmıştır.

a) Kavramlara ilişkin sorunlar

Araştırma sürecinde; cümlelerdeki sözcüklerin anlamına ulaşmada, kız/erkek isimleri ve zaman ile ilgili kavramlarda sorunlarla karşılaşılmıştır. Örneğin; öğrencinin, cümle okuma anlama etkinliklerinde “Anne nane al.” cümlesindeki nanenin anlamını çiçekle karıştırdığı gözlenmiştir. Benzer şekilde “Talat at al.” cümlesindeki “at” sözcüğünün anlamını “kedi veya aslan” şeklinde açıklamış, “Ali ite et at.” cümlesindeki “ite” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). “Onat olta al.” cümlesindeki “olta” sözcüğünün anlamını “balık” şeklinde açıklamış, “Nil ata ot at.” cümlesindeki “ot” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). “Tuna bu bulut.” cümlesindeki “bulut” sözcüklerinin anlamını açıklamakta güçlük çekmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 30-56).

Cümle okuma anlama etkinliklerinde de öğrencinin, resimdeki karakterlerin kız veya erkek olduğunu ve karakterin cinsiyetine uygun isimleri söyleyemediği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). 07 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, öğrencinin karakterin cinsiyeti ilgili sorulara cevap verebilmesi ve kız/erkek isimlerini ayırt etmesine yönelik hazırlanan kız/erkek isimleri tablosunun başındaki resimlerin kız veya erkek olduğuna ilişkin bilgisinin olmadığı gözlenmiştir. Sözcüklerden sadece Lale ve Ezgi’yi okuyabilmiştir. Ali ve Lale sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiş ve cinsiyetlerini söyleyememiştir. 13 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada,

öğrencinin Kerem, Ezgi Azat ve Lale sözcükleri haricindekileri okuyamadığı görülmüştür. Ayrıca Ali, Ela, Lale ve Nil sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017).

Öğrencinin takvimin anlamına; günler, aylar, yıl, mevsimler gibi zaman kavramlarına ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hava durumu, yakın geçmiş zaman, yakın gelecek zaman, tatil kavramları ile günlük ve haftalık rutinlere ile ilişkin bilgi sınırlıdır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). 13-20-27 Ocak 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin takvimin anlamı; günler, aylar, yıl ve mevsim gibi zaman kavramlarını hatırlamada güçlük çektiği gözlenmiştir. Aynı tarihli bu uygulamalarda, öğrencinin hava durumu, tatil kavramı, günlük ve haftalık rutinlere ilişkin tekrarlarla ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 15, 30.01.2017).

b) Dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar

Bu tema altında yaşanan sorunlar, (a) dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar, (b) sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar, (c) sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar başlıkları altında ele alınmıştır.

Dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar: Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerine bakıldığında metinlerde öğrencinin anlamını bilmediği sözcük sayısının fazla olduğu, metinlerin devrik cümleler, mecaz olaylar ve deyimlerden oluştuğu gözlenmiştir. Öğrencinin hikaye okuma etkinliklerinde dinlediğini anlatmakta zorluk çektiği görülmüştür. Öğrenci, okunan hikayedeki olayları anlatamamakta, ancak sayfanın resmi gösterilerek sorulan sorulara doğru cevaplar verebilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 61).

Sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar: 26 Kasım ile 03 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin sözcükleri dinleyerek seslerin yerini bulamadığı gözlenmiş (Araştırmacı Günlüğü, s. 26-118), Sınıf öğretmeni de öğrencinin harfleri seslendirmekte zorluk çektiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 2, 18.11.2016, 02'54"). 03 Aralık 2017 tarihindeki harf-ses ilişkisi etkinliğinde "e, l, a" seslerine ilişkin çevresinden ipucu alarak sözcüklere örnek veremediği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 17, 07.12.2016).

Sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar: Öğretmenle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, öğrencinin genel olarak sözcüklerin anlamlarını bilmediğini belirtmiştir. Yine bu görüşmede harfleri seslendirmede ve sözcükleri okumada zorluk çektiğini ifade etmiş, bu sözcüklere "anne" örneğini vermiştir (Ses Kaydı 3, 09.12.2016, 04'13"). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada öğrencinin "e, l, o" sözcük bankasındaki sözcükleri hatırlayamadığı ve okuyamadığı görülmüştür. 27 Ocak ve 03 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen sözcük bankası etkinliklerinde "e, l, o" harflerini seslendirmekte yaşadığı güçlüğü devam ettiği gözlenmiştir. Çalışılan sözcüklerden günlük hayatında sıkça karşılaştığı "eldiven, kalem, araba" sözcüklerinin anlamını hatırlayabildiği, bunların haricindeki sözcüklerin anlamını hatırlatmak için sözcüğün anlamının resimle desteklenmesine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 91-118). Öğrencinin Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki cümleleri okumada, cümlelerin ve sözcüklerin anlamını söylemede zorluk çektiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 29-118). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada cümleler kitabıyla çalışılmıştır. Öğrencinin kapalı olan cümlelerin resmine bakarak cümleyi kurabildiği, ancak cümlelerin tamamını okuyamadığı görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2017).

Sorunlara Ne Tür Çözümler Geliştirilmiştir?

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, uygulama sürecinde karşılaşılan kavramlara ilişkin sorunlar ile dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlara çözümler aranmıştır. Geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda; (a) etkinliklerin görsel materyaller ve gerçek nesnelere desteklenmesi (b) etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrar edilmesi çözümleri uygulanmıştır.

a) Kavramlara yönelik çözümler

Öğrencinin sözcüğün anlamını açıklamasına yardımcı olmak için etkinliklerde hem resim hem de gerçek nesne kullanılmıştır. Örneğin; “Anne nane al.” cümle okuma anlama etkinliği çiçek resmiyle desteklenmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). Aynı zamanda öğrencinin nane sözcüğünü hatırlamasına yardımcı olmak için nane limon hazırlanmış, sonraki uygulamalarda gerçek materyal olarak kuru nane kullanılmıştır. “Talat at al.” ile “Ali ite et at.” cümlelerindeki “at” ve “ite” sözcüklerinin anlamını desteklemek amacıyla ise cümledeki olayı anlatan resimler kullanılarak etkinlikler uygulanmıştır. (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Öğrencinin kız ve erkek karakterlerinin saç, giyim gibi farkları görebileceği görsel materyale ihtiyaç duyduğu görülerek cümlelerde geçen karakterler, karakterlerin resimleri ve öğrencinin yakın çevresindeki kişilerden oluşan kız erkek isimlerinin tablosu oluşturulmuştur. Öğrencinin sözcük tanıma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle karakterlerin isimlerinin yazılı formları kullanılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Öğrencinin yakın çevresindeki kişiler bu görsel materyale eklenerek çalışılmış, bu şekilde kız erkek isimleri etkinliği çeşitlendirilmiştir. Öğrencinin zaman kavramlarına yönelik bilgi kazanması amacıyla takvim etkinlikleri sorular ve anlatımlarla sürdürülmüş (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017), evde çalışılmak üzere aileye bir takvim hazırlanmış ve nasıl çalışabileceklerinin anlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Etkinliğe özel günler (öğrencinin doğum günü vb.) ve yarıyıl tatiline kalan zaman eklenerek çalışılmıştır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Değerlendirmeler sonucunda, öğrencinin “nane”, “olta” sözcüklerini gerçek nesneye ihtiyaç duymadan cümlenin resminden gösterebildiği gözlenmiştir. Ancak “ata”, “ot” ve “bulut” sözcüklerinin anlamını açıklamaya yönelik tekrarlara ihtiyaç duymaktadır. Cümlelerdeki ve yakın çevresindeki kişilerin cinsiyetlerini söylemekte ve isimlerini hatırlamaktadır. Öğrencinin takvimin ismini söyleyemediği fakat günlerin adını ifade ettiği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

b) Dinleme ve anlamaya yönelik çözümler

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri ve okuyup yazabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Bu araştırmada, dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, tekerlemeler/şarkılar, sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi ve sözcük bankası, sözcük/cümle okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır.

Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler: Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine tekerleme ve şarkı söyleme etkinlikleri (Geçerlik Toplantısı 8, 15.12.2016) ile öğrencinin dil ve bilgi düzeyine göre düzenlenen sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma ve hikaye okuma etkinlikleri yapılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Hikaye okuma etkinliklerinde öğrencinin olayları doğru sırada anlatamadığı gözlenmiştir. Hikayeye ilgili soruları cevaplamada zorluk çekmektedir. Metnin resminden ipucu almasına fırsat verilerek sorular tekrar sorulmuş, ancak öğrenci doğru cevap vermekte yine güçlük yaşamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Bunun üzerine hikayenin dili öğrencinin var olan dili göz önünde bulundurularak basitleştirilmiş ve metin okunurken öğrencinin

resimlerinden ipucu almasına olanak verilmiştir. Öğrencinin dikkatini hikayeye yoğunlaştırarak ve metni takip ederek dinlemesine yönelik kurallar hatırlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Araştırmanın sonunda, öğrencinin tekerleme ve şarkı söylemeye katılımının arttığı gözlenmiştir. Öğrenci, dinlediği olaylara ilişkin soruları sayfanın resminden ipucu aldığında yanıtlayabilmektedir.

Sesi hissetme ve ayırt etmeye yönelik çözümler: Öğrencinin sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini belirleyebilmesi, sözcüğün yazılı formu üzerinden gösterebilmesi, sözcüklerin anlamını açıklayabilmesi amacıyla görsel materyaller kullanılarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri sürdürülmüş ve “e, l, a” seslerinin sözcüğün başında geçtiği harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği yapılmış, materyaller resimle desteklenmiş, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve her hafta tekrar edilmiştir (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Araştırmanın sonunda, öğrencinin sözcüğün yazılı formunda ilgili harfin olup olmadığını söyleyebildiği, sözcük bankası etkinliklerinde tekrarı yapılan sözcükleri okuyabildiği ve anlamlarını resminden ipucu almadan açıklayabildiği gözlenmiştir. Ancak harfleri seslendirme, sözcüklerdeki ilgili sesi dinleyerek söyleyebilme, sesin geçtiği sözcüklere örnek verebilme becerilerinin gelişimi için etkinliklerin tekrarına ihtiyacı duymaktadır.

Sözcük/cümle okuma anlamaya yönelik çözümler: Öğrencinin cümleleri okuması ve anlamını açıklamasına yardımcı olmak için cümle kartları, sözcük bankası ile cümleler kitabı hazırlanmış ve etkinlikler her hafta tekrar edilmiştir. Örneğin; 16 Ocak 2017 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, öğrencinin sözcüğün anlamını açıklayabilmesinin yanı sıra sözcükleri okumasına yardımcı olmak amacıyla ilgili seslere yönelik çalışılan sözcüklerden oluşan sözcük bankası oluşturulmuş ve sözcük bankasının uygulama basamakları belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). 20 Ocak-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda ilgili seslere yönelik sözcük bankaları hazırlanarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır.

Öğrencinin cümleleri okuması ve anlamasına yardımcı olmak amacıyla Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap paralelinde cümle okuma anlama etkinlikleri sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Öğrencinin cümleyi okumasına, cümlenin ve sözcüklerinin anlamlarını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla her hafta cümleler tekrar edilmiş (Geçerlik Toplantısı 9, 21.12.2016), cümleler ile olayı anlatan resimler kitap şekline getirilerek ve bu kitaba her cümlenin sözcükleri bölünüp eklenerek tekrarlar sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin cümleleri sözcükleriyle eşleştirdiği, “Ela Lale ele ele.”, “Anne nane al.”, “Talat at al.” ve “Anne baba el ele ol.” cümlelerini doğru okuduğu görülmüştür. Ayrıca görsel materyal veya gerçek nesne kullanıldığında sözcüklerin anlamını hatırlayabilmektedir (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

Tartışma ve Sonuç

Normal işiten akranlarıyla ilkökul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu araştırma eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmak ve sonuçları bir sınıfa, bir okula veya bir ülkedeki tüm sınıflara genellemek mümkün değildir (Mills, 2003). Öte yandan bu araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesi, normal işiten akranlarıyla ilkökul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesine, bu sorunların çözümüne yönelik eylem planları geliştirilebilmesine olanak sağlamış ve işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla etkileşime girmelerine fırsat sağlamayı ve sosyal gelişimlerini hızlandırmayı amaçlamaktadır (Powers, 2001). Destek eğitimde öncelikli amaç, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıfında akademik ve sosyal ortama aktif katılımını arttırmaktır (Powers, 2002).

Kaynaştırma uygulamasındaki işitme kayıplı öğrencinin genel sınıf ortamına başarıyla katılabilmesi için dil, konuşma ve okuma yazma sürecinde destek eğitim verilmesi gerekmektedir (Powers, 2001). Kaynaştırmaya devam eden öğrencinin ailelerinden öğrencinin psikolojik, sosyal ve tıbbi bilgileri, genel eğitim öğretmeninden ise öğrencinin genel eğitim ortamında akademik ve sosyal anlamda yaşadığı zorluklara ilişkin bilgi sağlanmaktadır (Salend, 1998). Bu görüşmelerle öğrencinin dil becerilerine ilişkin bilgi almak ve uygulamaların sınıf programıyla paralel gidebilmesi için öğretmenle işbirliği kurmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen, öğrencinin iletişim sorunları yaşadığını, normal işiten akranlarından geri olduğunu, bu geriliği dinleme ve harfleri seslendirmede daha çok gözlediğini belirtmiş, etkinliklerde görsel materyale ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerin ve değerlendirme çalışmalarının ortak sonucu, öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde desteğe ihtiyacı olduğu yönündedir.

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında okuma öğretimini destekleyen uygulamalar, öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Normal işiten öğrencilerle yapılan araştırmalar sonucunda birbirine yakın seslerin aynı grupta ele alınmasının öğretim sürecinde karışıklığa neden olduğu belirlenmiş (Duran ve Akyol, 2010), bu nedenle 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren MEB tarafından ses grupları yeniden düzenlenmiştir (İlk iki ses grubu: e, l, a, k, i, n; o, m, u, t, ü, y) (MEB, 2017). Uygulamalarda ses öğretimine ağırlık verilmesi, anlama çalışmalarının azlığı, sınıfların kalabalık olması gibi etkenler, ses öğretiminde amaçlara ulaşılmasını geciktirmektedir (Aktürk ve Taş, 2011; Tok, Tok ve Mazi, 2008). Bu nedenle uygulamalarda normal işiten çocuklar için de ses öğretimi ile anlama etkinlikleri arasında denge kurulmalı, öğrencilerin etkinliklere keyifle katılmaları sağlanmalıdır (Koç, 2012). Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan etkinliklerle birlikte alanyazından yola çıkılarak işitme kayıplı öğrencinin gereksinimlerine yönelik etkinlikler çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler, okuma öğretiminde etkinliklerin çeşitlendirilmesine ve tekrarlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Schirmer, 2000). Bu çalışmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı çerçevesinde, dinleme ve sözlü dil etkinliklerine (tek resimdeki olayları anlatma, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma), kavram öğretimine, ses çalışmalarına (harf-ses ilişkisi kurma, sesleri tanıma, harfleri karşılaştırma, sesleri birleştirme-sözcükleri seslere bölme), sözcük bankasına ve cümle okuma çalışmalarına yer verilmiş, bu çalışmalar dengeli bir şekilde uygulanmıştır. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi, ses öğretimi ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Heilman vd., 2002).

Destek eğitimin sınıftaki derse paralel ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yapılması önemlidir (Batu, 2000, s. 37). Bu çalışmada, öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu bu etkinlikler sınıf programıyla paralel hazırlanmıştır. İşitme kayıplı çocuklar dil gelişimini destekleyici görsel materyallere ihtiyaç duymaktadırlar (Easterbrooks ve Stephenson, 2006; Stewart ve Clarke, 2003). Bu çalışmada, etkinlikler görsel materyallerle desteklenmiş, bununla birlikte gerçek nesnelere kullanılmıştır. Etkinliklerde gerçek nesne kullanılması, öğrencilerin kavramları öğrenebilmelerine ve anlamlı bağlamlarda kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Stewart ve Clarke, 2003). Ayrıca görsel

materyal, işitme kayıplı öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni bilgi arasında ilişki kurarak materyalde sunulan kavramın kalıcı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2000).

Okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri, harf-ses ilişkisi kurabilmeleri, harfi seslendirip yazabilmeleri, sözcük ve cümlelere ulaşabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler ve şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği sözcükleri bulmaları ve sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Normal işiten öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması okumayı öğrenirken harf-ses ilişkisi kurma, sesi ayırt etme, sesleri birleştirme, sözcüğün anlamına ulaşma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Heilman vd., 2002; Lederberg vd., 2012; Vacca vd., 2003). Ancak işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybından dolayı bu beceriler daha yavaş gelişmektedir (Easterbrooks, Lederberg, Miller, Bergeron ve Connor, 2008; Briscoe, Bishop ve Norbury, 2001). Okuma öğretimi sürecinde bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla etkinliklerin görsel materyallerle desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi önemlidir (Cohen ve Brady, 2011; Schirmer ve McGough, 2005). Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan bu etkinliklerin yanı sıra dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma ve sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin okuma öğretimi sürecinde dil ve bilgiye ilişkin deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve sistemli olarak tekrarlanması gereklidir (Schirmer, 2000). Bu nedenle bu çalışmada etkinlikler çeşitlendirilmiş ve tekrar edilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin sesleri ayırt etmeye başladığı, sözcükleri hatırlayabildiği, cümledeki ipuçlarından yararlanarak cümleyi okuyabildiği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin çeşitlendirilerek tekrar edilmesinden fayda sağladıkları söylenebilir.

Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?

Araştırma sürecinde öğrencinin harf-ses ilişkisi kurmada, sesi hissetme ve ayırt etmede, sözcükleri ve cümleleri okuma ve anlamada zorluk çektiği görülmüştür. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmada, sesleri birleştirmede sözcüklerin anlamına ulaşmada ve okuduğunu anlamada zorluk çektikleri vurgulanmaktadır (Briscoe vd., 2001; Kelly, 1996; Trezek ve Wang, 2006; Wauters, Telling ve van Bon, 2007). İşitme kayıplı öğrenciler, işitme kaybından kaynaklanan sınırlılıklar sebebiyle harf-ses ilişkisi kurmada ve sesleri ayırt etmede sorun yaşamaktadırlar (Goldberg ve Lederberg, 2015). Koklear implant uygulamalarının bu sorunları azaltabileceği düşünülmektedir. Ancak koklear implant kullanımı tek başına sözlü dil ve okuma becerilerinin gelişimini sağlamamaktadır. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanımı, ilk cihazlandırma yaşı ve erken yaşta işitsel/sözel eğitim olanakları koklear implant başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrenci 8 aylıkken ilk işitme cihazını takmış ve 2 yaşında koklear implant olmuştur. Bununla birlikte aile eğitimi ve erken okul öncesi eğitim almamıştır. Erken çocukluk eğitimi, işitme kayıplı çocukların dil gelişimde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte eğitim ortamlarının özellikleri de dil becerileri ve akademik becerilerin gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir (Stinson ve Kluwin, 2003). Araştırma bulgularından yola çıkılarak bu çalışmaya katılan işitme kayıplı öğrencinin 8 aylıkken cihazlandırılması ve 2 yaşında koklear implant olmasına rağmen geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada işitme kayıplı öğrenci, erken cihazlandırılmış, koklear implant olmuş, ancak dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan erken eğitim olanaklarından yararlanmamış, aile eğitimi ve okulöncesi eğitim almamıştır. Bu sınırlılığın, işitme kayıplı öğrencinin sözlü dil becerileri ile

birlikte kavramları öğrenmesini harf-ses ilişkisi kurmasını, sesleri birleştirmesini, sözcükleri okuyarak anlama ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Çünkü alanyazında belirtildiği üzere erken cihazlandırma ile birlikte erken dönemde yoğun bir şekilde uygulanan işitsel/sözel eğitim, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerileriyle birlikte okumaya hazırlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Lim ve Simser, 2005).

Sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma sürecinde zorluk çektiği alanlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümünde temel kaynak olarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklerle beraber alanyazından yola çıkılarak etkinliklerin sistematik ve anlamlı bir şekilde tekrarlanması amacıyla etkinlikler çeşitlendirilmiştir. Ses öğretimi çalışmalarında Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan tekerlemeler/şarkılar, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, cümle okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulama basamakları uygulanmıştır. Aynı zamanda işitme kayıplı öğrencinin dinleme metinlerinden fayda sağlayabilmesi ve dinlediğini anlatabilmesi amacıyla hikaye okuma etkinliğine yer verilmiştir. Hikaye kitaplarının işitme kayıplı öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiş, öğrencinin dinlediğini anlaması ve anlatması üzerinde durulmuştur. İşitme kayıplı öğrencinin düzeyine uygun hikaye okunması sesbilgisel farkındalığın gelişimini desteklediği gibi cümleleri anlama, olayları sıralama ve hikaye yapılarına ilişkin farkındalığın gelişimine hizmet etmektedir (Girgin, 2012). Bu araştırmada, harf-ses ilişkisi, sesi tanıma, sesi ayırt etme etkinlikleri ile birlikte sıralı resimlerdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma, sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır. Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri; işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimiyle birlikte, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığının ve sözdimini becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008; Ingber ve Eden, 2011; Karasu vd., 2015; McGee ve Morrow, 2005). Sözcük bankası, öğrencilerin sözcükleri tanımalarına, anlamını hatırlamalarına ve cümle içerisinde kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Bu araştırmada, tekerlemeler/şarkılar, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, kız/erkek isimleri, takvim, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük bankası, cümle okuma bir arada kullanılarak işitme kayıplı öğrencinin, dinlediğinden anlam çıkarması, sesbilgisel farkındalığı, harf-ses ilişkisi kurabilmesi, sesi hissetme ve ayırt etme becerilerinin gelişimi, sözcük ve cümle okuma ve anlama becerilerinin gelişimi desteklenmiştir.

Sonuç olarak, işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklendiği bu araştırmada öğrencinin dinleme ve anlama, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük/cümle okuma ve anlamada zorluk çektiği görülmüştür. İşitme kayıplı öğrencinin, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinliklerle birlikte çeşitli görsel materyallerin kullanılması, bireysel ihtiyacına yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrarlanmasından fayda sağladığı söylenebilir.

Kaynaklar/References

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 171-177.
- Akman, B. (2002). Okulöncesi döneminde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktürk, Y ve Taş, A.M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Anthony, J.L. ve Lonigan, C.J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 163-180.
- Batu, E.M. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5. Baskı.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Briscoe, J., Bishop, D.V.M. ve Norbury, C.F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: A comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42 (3), 329-340.
- Buran, A. (2015). Eylem araştırması. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (eds), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s. 43-59). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. ve Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy: Lessons for success*. San Diego: Plural Publishing.
- Cawthon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 212-225.
- Cohen, E.J. ve Brady, M.P. (2011). Acquisition and generalization of word decoding in students with reading disabilities by integrating vowel pattern analysis and children's literature. *Education and Treatment of Children*, 34 (1), 81-113.
- Cohen, O. (1994). Inclusion should not include deaf students. *Education Week*, 13 (30), 35-40.
- Connor, C.M. ve Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 509-526.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2. Baskı). Pearson Education.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- de Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 817-838.
- Easterbrooks, S. R. and Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 151 (4), 384-397.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P. and Connor, C. M. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108, 91-114.
- Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153 (5), 435-449.
- Friend, M. and Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37 (4), 6-10.
- Fung, P., Chow, B.W. and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 82-95.
- Gay, L.M. Mills, G.E. and Arirasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Geers, A.E., Brenner, C. and Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear Hear*, 24, 24-35.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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. (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. (2012). *Phonic-based sentence method for students with hearing impairment: A case study from Turkey*. Berlin: LAP Lambert Academic Publishing.
- Goldberg, H. and Lederberg, A. R. (2015). Acquisition of the alphabetic principle in deaf and hard-of-hearing preschoolers: The role of phonology in letter-sound learning. *Reading and Writing*, 28 (4), 509-525.
- Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11 (4), 171-190.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. and Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. CA: Corwin Press.

- Halliday, L.F. and Bishop, D.V. (2005) Frequency discrimination and literacy skills in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1187-1203.
- Hardin, B. J., Jones, M. G., and Figueras, O. (2005). More than clocks and calendars: The construction of timekeepers by eleven kindergarten children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (3), 223-241.
- Harris, M. and Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 253-268.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30 (3), 243-249.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. and Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading*. (10.Baskı). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Hopwood, V. and Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistic experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International*, 1 (3), 172- 187.
- Ingber, S. and Eden, S. (2011). Enhancing sequential time perception and storytelling ability of deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 156 (4), 391-401.
- İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" stratejisinin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- James, D., Rajput, K., Brown, T., Sirimanna, T., Brinton, J. and Goswami, U. (2005). Phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1511-1528.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research*. (4. Baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, M.A. and Roberson, G.F. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 133 (3), 223-225.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 467-488.
- 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), 65-88.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (1), 111-144.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- Kelly, L. and Ewoldt, C. (1984). Interpreting nonverbal cloze responses to evaluate program success and diagnose student needs for reading instruction. *American Annals of the Deaf*, 129 (1), 45-51.
- Kırmızı, F.S. ve Ünal, E. (2016). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 2259-2268.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Kleinn, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 174-185.
- Lederberg, A.R., Schick, B. and Spencer, P.A. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 30, 1-16.

- Lim, SYC. and Simser, J. (2005). Auditory-verbal therapy for children with hearing impairment. *Annals Academy of Medicine*, 34(4), 307-312.
- Luetke-Stahlman, B. and Nielsen, D.C. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 464-484.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C.M. and Mayer, C. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf*, 154(4), 357-370.
- McGee, L.M. and Morrow, L.M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guildford Press.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB. (2016). *Türkçe ilkökul öğretmen kılavuz kitabı: 1. sınıf*. Ankara: MEB
- Miller, W.H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (2. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Moeller, M. P., Hoover, B. M., Putman, C. A., Arbatitis, K., Bohnenkamp, G. and Peterson, B. (2007). Vocalizations of infants with hearing loss compared to infants with normal hearing. Part I: Phonetic development. *Ear and Hearing*, 28(5), 605-627.
- Nielsen, D.C. and Luetke-Stahlman, B. (2002). The benefit of assessment-based language and reading instruction: Perspectives from a case study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 149-186.
- Önal, M.N. (2002). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-17.
- Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience boks: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream school. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Rahim, Z.A. and Brown, M. (2015). Systematic phonics intervention and its impact on the development of phonics skills and speech perception among children with hearing loss using spoken language. *International Academic Research Journal of Social Science*, 1(2), 206-210.
- Reutzel, D.R. and Cooter, R.B. (2007). *Strategies assessment and instruction: Helping every child succeed*. (3.Baskı). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Salend, S. J. (1998). *Creating inclusive classroom*. (5th ed.) NJ: Pearson Education.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 1(1), 31-61.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. (2. Baskı). Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Schirmer, B.R. and Schaffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 377-385.

- Stewart, D.A. and Clarke, B.R. (2003). *Literacy and your deaf child: What every parent should know*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Stinson, M.S. and Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placement. M. Marschark and P.E. Spencer (Eds.), *The Handbook of Deaf Studies, Language and Education* içinde (s. 47-96). New York: Oxford University Press.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 53, 123-144.
- Trezek, B.J. and Malmgren, K.W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 256-271.
- Trezek, B.J. and Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.
- Trezek, B.J., Wang, Y., Woods, D.G., Gampp, T.L. and Paul, P.V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 1-12.
- Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N. and Yolal, Y. (2012). Evaluation of language and listening skills of the children with hearing who use cochlear implants and hearing aids. *Gulhane Med J.*, 54(2), 142-150.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: "eskici" metni örneğinde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 207-220.
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journals of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 47-54.
- Uzuner, Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. and Kırcaali-İftar, G. (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *The Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading Matrix*, 5(2), 15-27.
- Vacca, J.L., Gove, M.K., Lenhart, L.A., Vacca, R.T., Burkey, L.C. and McKeon, C.A. (2003). *Reading and learning to read*. (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Wauters, L.N., Tellings, A.E.J.M. and Van Bon, W.H.J. (2007). Mode of acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 175-192.
- Wauters, L.N., Van Bon, W.H.J. and Tellings, A.E.J.M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19, 49-76.
- Worden, P.E. and Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
- Yaşar, Ö.K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelleri öğretmenlerinin yeni ilkökuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zwiers, J. (2005). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. (3.Baskı). Menlo Park: International Reading Association.

Yazarlar

Ezgi TOZAK, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme kayıplıların okuma becerilerinin gelişimidir.

Dr. H. Pelin Karasu, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) müdür yardımcılığı yapmaktadır. Çalışma alanları, işitme kayıplıların eğitimi, okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesidir.

Dr. Ümit GİRGİN, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) müdürlük yapmaktadır. Çalışma alanları, işitme kayıplıların eğitimi, dil becerileri, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesidir.

İletişim

Arş.Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye.
E-posta: ezgitozak@gmail.com

Doç. Dr. H. Pelin KARASU, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye
e-posta: hpkarasu@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Ümit GİRGİN, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye
e-posta: ugirgin@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The main purpose of this research is to examine the process of educational support towards first reading instruction provided to a primary school 1st grade student with hearing loss who is receiving education with his healthy peers who have no hearing impairment in mainstreaming setting. For this purpose; the answers to the following questions have been sought in the study:

1. How was the process of supporting first reading skills carried out?
2. What kind of problems appeared during that period?
3. What kinds of solutions were produced for those problems?

It is believed by the researchers that the findings of the study will shed light on the problems about the first reading and writing skills improvement of a student with hearing loss, and also will highlight the importance of methods and approaches employed during that process. Findings also might serve as a model for the various applications applied for reading and writing skills of students with hearing loss in mainstreaming. Furthermore, the study may contribute to national and international literature since it presents the implementations conducted in the improvement of reading and writing skills of the children with hearing loss.

Methodology. The research was conducted as an action research. In the most general sense, an action research is a cyclical research method and it lets a teacher collect data in order to solve or define a problem himself or with a researcher in the class systematically and analyse the data at the end (Yıldırım ve Şimşek, 2013). The process of an action research consists of determining the subject or the problem, collecting data, analysing the data and creating an action plan steps (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Johnson, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Participants of the study are a student with hearing loss receiving education with his healthy peers in 1st grade in a primary school, a researcher/a teacher, the student's family, a form teacher, a teacher working at the rehabilitation centre and the members of validity committee. The research was carried out in three different settings such as the student's school, special education rehabilitation centre and the student's house.

Researcher's diary, interviews, records of validity committee meetings about observations, lesson plans, lesson books, and student's notebooks were used as data collection tools in the research.

Results, Discussion and Conclusion. A student with hearing loss in mainstreaming must be provided with an educational support for language, speaking, reading and writing skills in order to take part in the classroom setting successfully (Powers, 2001). It is crucial that the educational support is conducted in parallel with the classroom and meets the student's needs (Batu, 2000). In this research, activities were prepared in parallel with lesson plans as a result of the meetings with the teacher. During the research, it was seen that the student had problems about setting a connection between letters and phonemes, hearing and discriminating the sounds, reading and understanding the words and the sentences. In the literature, it was also emphasized that students with hearing loss had problems about setting a connection between letters and phonemes, compounding the phonemes, understanding the words' meaning and reading comprehension (Briscoe vd., 2001; Kelly, 1996; Trezek ve Wang, 2006; Wauters, Telling ve van Bon, 2007). In this research, the implementations to support the reading comprehension included the activities for the first two phoneme groups (e, l, a, n; i, t, o, b, u) in Turkish Curriculum and the Guidelines (MEB, 2016) by taking account of the student's language

and knowledge levels. During phoneme teaching practices, nursery rhymes/songs, letter-sound connection, hearing and discriminating sounds, sentence reading activities from the Turkish Curriculum and the Guidelines and those activities' steps were conducted.

Through using the literature in accordance with the practices from Turkish Curriculum and the Guidelines, the activities for the needs of the student with hearing loss were diversified and repeated systematically. Students with hearing loss are in need of repetition and diversification of the activities in reading education (Schirmer, 2000.)

In this research, in terms of Balanced Reading Approach listening and speaking activities (talking about a single photo, talking about the sequenced pictures, telling a story, reading a story), concept teaching, phoneme practices (setting connection between letters and sounds, recognition of the sounds, comparing the letters, combining-dividing the sounds) vocabulary exercises and sentence reading practices were carried on balancedly. Diversification of the activities is of vital importance for both phoneme teaching and reading comprehension skills. (Heilman vd., 2002).

Consequently; in this research which supported the first reading skills of a student with hearing loss, it was found out that a student with hearing loss had difficulties in listening and understading, hearing and discriminating the sounds and reading and understanding a sentence/phrase. It could be said that using various visual materials with the activities from Turkish Curriculum and the Guidelines, diversification of the activities considering the personal needs and repeating are useful for the students with hearing loss.