



## Examining Difficulties of Students with Hearing Impairments in Reading Comprehension According to Teacher Opinions\*

Gürcan GÜNHAN<sup>a†</sup> (ORCID ID – 0000-0001-9943-1465)  
İ. Birkan GÜLDENOĞLU<sup>b</sup> (ORCID ID – 0000-0002-9629-1505)

<sup>a</sup>Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Türkiye

<sup>b</sup>Ankara University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1245304

#### Article history:

Received 31.01.2023  
Revised 13.04.2024  
Accepted 18.04.2024

#### Keywords:

Reading,  
Reading comprehension,  
Individual with hearing  
impairment.

#### Research Article

### Abstract

The aim of this study is to examine the problems faced by hearing impaired students in their reading comprehension skills based on teachers' opinions. In this study, which was carried out with the qualitative research method, the data were obtained from semi-structured interviews. The participants were 10 classroom teachers working at Ankara Kemal Yurtbilir Hearing Impaired Primary School, and the data were analyzed using the inductive method. A total of 7 themes were determined from the findings. According to the research findings, reading comprehension skill is considered as an extremely important skill by all participants in the participation of students in educational process, academic success and participation in social life. Teachers stated that hearing impaired students do not have sufficient vocabulary, and they are insufficient in their suffix knowledge and usage. In addition, the participants stated that hearing impaired students experienced problems especially in the comprehension dimension of reading. All the teachers interviewed stated that the training program used was not prepared for students with hearing impairment, and that they needed a separate curriculum for the hearing impaired. Training well-equipped personnel and providing educational materials are among the other notable expectations and suggestions.

## İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1245304

#### Makale Geçmişi:

Geliş 31.01.2023  
Düzeltilme 13.04.2024  
Kabul 18.04.2024

#### Anahtar Kelimeler:

Okuma,  
Okuduğunu anlama,  
İşitme engelli birey.

#### Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, işitme engeli bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcılar Ankara Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokulu'nda görev yapan 10 sınıf öğretmeni olup veriler tümevarım yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan toplam 7 adet tema belirlenmiştir. Elde edilen araştırma bulgularına göre okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarında, akademik başarılarında ve toplumsal hayata katılımlarında tüm katılımcılar tarafından son derece önemli bir beceri olarak düşünülmektedir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmadıklarını, ek bilgisinde ve kullanımında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar işitme engelli öğrencilerin okumanın özellikle anlama boyutunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bütün öğretmenler kullanılan eğitim programının işitme engelli öğrenciler gözetilerek hazırlanmadığını, işitme engelliler için hazırlanacak ayrı bir eğitim programına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Donanımlı personel yetiştirilmesi ve eğitim materyallerinin sağlanması ise dikkat çeken diğer beklenti ve önerilerdendir.

\* This study was based on the first author's master thesis.

† Corresponding Author: ggunhan@yahoo.com

## Introduction

Individuals with special needs are those with any of various difficulties, such as a physical, mental, cognitive, emotional, social, behavioral, or learning disability or impairment, that cause them to require additional or specialized services different from individuals in the same age group (Kargin, 2004; Merriam Webster: “special needs”). Hearing-impaired individuals, who fall under the category of individuals with special needs, are those who require education or training at varying levels depending upon the degree of their hearing loss, and like other individuals with special needs, they can avail themselves of educational opportunities through diverse measures and regulations (Kargin, 2004). Hearing impairment is defined in Decree Law No. 573 on Special Education and the Regulation on Special Education Services (2006) as a condition where an individual’s educational performance and social adaptation are adversely affected due to difficulties in acquiring speech, using language, and communication resulting from a partial or total sensory inability to hear. As evident from the definitions, hearing loss leads to academic skill deficits among students, and necessary measures should be taken to overcome these deficiencies and promote students’ learning and development.

Upon reviewing the existing body of literature regarding the factors that affect the reading comprehension performance of individuals with hearing impairment, it becomes evident that the following factors were identified: poor word processing skills (Dyer et al., 2003; McQuairre & Parrilla, 2009; Miller, 1997, 2001, 2002a, b, 2004a, b, c, 2005a, b, 2006a, b, 2010; Miller et al., 2013; Nielsen & Leutke-Stahlman, 2002; Paddon & Hanson, 2000; Perfetti & Sandak, 2000; Sterne & Goswami, 2000; Transler et al., 2001; Transler & Reitsma, 2005), limited syntactic knowledge and skills (Deal & Thornton, 1985; Miller, 2000, 2005a, 2006b, 2009, 2010; Miller et al., 2013), limited vocabulary, and poor knowledge and experience about the world (Allington & Cunningham, 2007; Amedieu et al., 2010; Çalışır & Güler, 2003; Güldenoğlu, 2012; Hiebert, 2009; Kendeou & Vanden Broek, 2007; Tarchi, 2010).

Studies often highlight that students affected by hearing impairment exhibit poor performance in reading and reading comprehension skills due to their poor language skills, which in turn adversely affects their academic performance (Girgin, 1997; Issacson, 1996; Picard, 2001; Roberts, 2000; Tüfekçioğlu, 1992). Güzel (1998) further suggests that students who demonstrate poor performance in reading comprehension skills also exhibit little interest in lesson content. These students have difficulty grasping the message conveyed in written course materials, and they thus have problems achieving academic success (Moates, 2000).

Studies on hearing impairment revealed that 3 out of 5 high school students graduated with reading skills equivalent to those at the elementary school level (Chamberlain & Mayberry, 2000; Center for Assessment and Demographic Studies, 1993). Furthermore, it has been documented that hearing-impaired students graduate with poor performance in speaking and academic skills (Pfeiffer, 1997). Consequently, it may be inferred that hearing-impaired students might encounter difficulties with reading comprehension that place them at a greater academic disadvantage in their schooling compared to their hearing peers (Allen, 1986; Harris & Beech, 1995; Traxler, 2000).

While various definitions for reading skill have been proposed in the literature (Gough & Tunmer, 1986; Lewis & Doorlag, 1983; Ross, 1976), a definition for reading skill, in its most functional form, is a process whereby the reader decodes the words within the text, then makes sense of these words by associating them with his/her vocabulary, previous knowledge, and experiences, and ultimately comprehends the intended message by analyzing the sentences constructed from words s/he has made sense with the context of their syntactic features (Güldenoğlu et al., 2015). Based on this definition, one can say that deficiencies that may occur in one or more of the domains such as analysis, lexical knowledge, knowledge and life experiences, syntactic knowledge, and skills will lead to problems in the reading skills of students with hearing impairments.

The extant body of literature on the topic underscores that the reading comprehension skills of hearing impaired students are impacted by their deficiencies in word processing skills (Dyer et al., 2003; McQuairre & Parrilla, 2009; Paddon & Hanson, 2000), syntactic knowledge and skills (Miller, 2000, 2010), lexical knowledge (Amedieu et al., 2010; Tarchi, 2010), and world experiences (Amedieu et al., 2010; Güldenoğlu, 2012).

Word processing skill refers to the ability to decode words and make sense of these analyzed words (Güldenoğlu et al., 2012; Kargin et al., 2011). The research focused on word processing skills and indicated that students with hearing impairment struggle more in the sense-making step compared to the decoding skill (Jackson et al., 1997; Miller, 2000; Miller et al., 2013). The poor syntactic skills of hearing-impaired students are another factor contributing to their reading comprehension skill deficit (Güldenoğlu, 2012). The research in the literature highlights that individuals with hearing loss exhibit a lack of attention towards syntactic structures in texts while reading, leading to a comprehension deficit (Güldenoğlu, 2012; Yurkowski & Edwoldt, 1986).

Other factors that hinder the reading comprehension performance of students with hearing impairments include the fact that they have limited vocabulary (Amedieu et al., 2010; Tarchi, 2010), as well as their limited knowledge and experience of the world (Amedieu et al., 2010; Güldenoğlu, 2012). Research emphasizes that readers make sense of the text they read more easily thanks to their knowledge and experience on the subject (Cunningham & Allington, 2007; Pressley et al., 1992). Furthermore, research on the reading skills of hearing impaired readers has shown that they are able to decode words at a similar level to those of hearing peers. But they have deficiencies in making sense and finding the semantic connections between words, which is explained by their limited vocabulary (Kargin et al., 2011; Miller, 2011, 2012; Miller & Abu Achmed, 2010; Miller & Clark, 2011).

To reveal the reading comprehension performances of individuals with hearing impairments, it is necessary to assess their skills, such as decoding and syntactic, and determine their performance in these skills. Both formal and informal assessment methods can be used to determine the performance of hearing impaired readers in reading comprehension. Formal assessment is a structured assessment method involving the use of standardized tests with preestablished norms or grading criteria for the assessment of scores and results (Wortham & Hardin, 2012). Nevertheless, the scores derived from formal tests do not provide insights into aspects such as the use of phonics, syntax, construction of meaning, and reading strategies employed by students with hearing impairments; hence, these scores may not serve as a clear indicator of reading comprehension skills (Nelson, 2008). Informal assessment, however, refers to a method of evaluating the student's performance based on their own performance (McAfee & Leong, 2012). This provides insight into their reading and reading comprehension performance. Informal assessment tools used to determine the reading and reading comprehension performances of hearing impaired individuals include criterion-referenced tests, interviews, observation, self-assessment, product portfolios, and informal reading inventory (Uzuner, 2008a).

In Turkey, hearing-impaired students receive education either in classrooms where inclusive education practices are carried out or in segregated schools designed for this group of disabled students. A review of the educational programs implemented in such schools shows that they are typically designed for students with normal development. Nevertheless, the inclusion of hearing-impaired students in the general education programs developed by the Ministry of National Education, Board of Education appears to be a contentious matter. Some studies on this topic criticize the inclusion of hearing-impaired individuals in general education programs (Pfeifer, 1997; Tassel, Baska et al., 1999), while others advocate for their education within the framework of general education programs (Batu, 1998; Fisher et al., 1999; McGarvey & Morgan, 1996; Moores et al., 1995) and thus, students can be well prepared for their future lives and enhance their academic skills by upholding the principle of equal opportunity in education (Pfeifer, 1997; Tassel et al., 1999). According to the Pfeifer's study (1997), hearing-impaired individuals who are educated in education programs designed for individuals with normal development are unable to progress in their lessons and may even graduate from their schools with limited acquisitions in literacy and communication skills. Moreover, criticisms include the fact that information on providing experiences is limited in general education programs (Tassel, Baska et al., 1999) and their assessment methods are not suitable for the individual characteristics of hearing impaired students (McGarvey & Morgan, 1996).

Teachers working with hearing impaired students develop individualized education curricula in order to tailor the curriculum to their students' levels (Fisher et al., 1999). These children are known to be able to acquire reading and writing skills like their peers with normal development, but more time may be spent in the acquisition stages of reading and writing skills (Girgin, 1987; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 2007).

Considering that hearing-impaired children can learn literacy by going through the stages as typically children with normal development go through, albeit completing these stages at a later time than children with normal development (Sarikaya & Uzuner, 2013), and as a result, educators who provide reading education by adhering to the general education program spend extra energy and time for various arrangements (Sarikaya & Uzuner, 2013), an education program to be designed specifically for hearing-impaired students can be thought to be beneficial for educators as well as children with hearing loss. Studies indicating this need stand out in the relevant literature (Gürgür, 2001; Sarikaya, 2011; Tassel-Baska et al., 1999).

Looking at the existing body of world literature, the finding that students with hearing loss show poor performance, especially in the comprehension aspect of reading compared to their hearing peers, draws attention (Perfetti & Sandak, 2000; Traxler, 2000). However, a review of recent studies on hearing impaired students in our country (Girgin, 2005; Karasu et al., 2012, 2015; Uzuner et al., 2005) shows that these studies mostly address the evaluation and support of the reading and reading comprehension skills of hearing impaired students and are insufficient to explain what causes the difficulties faced in reading and reading comprehension skills.

Given that reading comprehension is a prerequisite skill for all academic processes, it is crucial to thoroughly identify the specific reading comprehension deficits that hearing-impaired students face, understand the reasons for these deficiencies, develop solutions for the deficiencies and implement necessary educational measures. As a result, it is necessary to ascertain the views of educators, who are at the heart of the educational process and who are responsible for imparting and promoting reading skills. Hence, this study aims to investigate the difficulties faced by students with hearing loss in reading comprehension skills based on the opinions of educators working in schools for the hearing impaired. In the study, answers to the following questions were sought regarding this overarching aim:

1. What are the teachers' general views on the importance of reading comprehension skills in general?
2. What are the teachers' opinions on the process of teaching reading comprehension skills to the hearing-impaired learners?
3. What are the teachers' opinions on the problems that they encountered in teaching reading comprehension to the hearing-impaired learners and the solutions to these problems?
4. What are the teachers' expectations from stakeholders and experts to overcome the difficulties experienced?

## Methods

### **Research Model**

This study, which aims to examine the difficulties students with hearing loss face in their reading comprehension skills based on the opinions of educators working at schools for the hearing impaired, used the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. Qualitative research refers to a type of research in which the researcher collects data through a variety of methods, such as observation, interview, and document analysis, and follows a qualitative process to determine perceptions and events from a realistic and holistic perspective in natural settings (Yıldırım & Şimşek, 2013). Studies that employ qualitative research methods can obtain detailed data through techniques such as participant observation, field notes, observation, interview, examination of personal documents, and official records (Bogdan & Biklen, 1992). 'Semi-structured Interview Technique', a sort of interview, was preferred as a data collection method in this study to fully ascertain the participant teachers' feelings, thoughts, and opinions.

The researcher develops the questions in advance for the semi-structured interview type, which is more flexible than the structured interview type, and can alter the interview's flow with sub-questions. The interviewee, thus, can offer a more thorough and elaborate answer to the posed question. If a participant's answer to a question in the semi-structured interview form already contains the answer to another question,

that question is not asked again throughout the interview. The semi-structured interview type is considered more appropriate for research in the area of educational sciences due to its ability to allow a certain degree of standardization and flexibility (Türnüklü, 2000).

### **Teachers Participating in Research**

There are various sampling techniques preferred in order to determine the study group in studies using the qualitative research method. The purpose of purposive sampling, which is one of these techniques, is to ensure that the selected individuals can provide sufficient information about the research topic. Purposive sampling also offers flexibility to researchers in determining the number of individuals to be interviewed (Patton, 1990).

The criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was preferred when determining the group to be interviewed in the study. The basic tenet of criterion sampling is to consider all cases that meet the specified criteria (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The following criteria were established in accordance with the criterion sampling technique adopted in this study: teachers who would be willing to participate in the interview sessions should have a minimum of three years of experience in the field of hearing impairment, be actively engaged in teaching literacy, voluntarily participate in the study, and have seniority years that differ from one another. Prior to the interviews being conducted, each teacher selected by the school administration was asked to fill out a prepared demographic information form. This allowed for determining whether the teachers met the required criteria. Table 1 provides the demographic characteristics of the teachers interviewed.

**Table 1**

#### *Characteristics of Teachers Interviewed*

<b>Code Name</b>	<b>Field</b>	<b>Experience (Years)</b>	<b>Age</b>	<b>Gender</b>
NİHAN	Special Education	14	38	Female
NEVİN	Hearing Impaired	9	35	Female
İLHAN	Hearing Impaired	10	34	Male
NURİ	Hearing Impaired	26	51	Male
AHMET	Hearing Impaired	23	46	Male
SERKAN	Special Education	5	31	Male
İLKNUR	Hearing Impaired	3	26	Female
PELİN	Hearing Impaired	11	36	Female
SERDAR	Special Education	3	25	Male
HİDAYET	Hearing Impaired	6	30	Male

### **Creation of Interview Questions**

In order to gather data for the research objectives, a semi-structured interview questionnaire and a demographic information form encompassing the teachers' professional-personal information were designed. In developing the semi-structured interview questions; domain knowledge pertaining to hearing-impaired students was utilized (Gürgür, 2001; Karasu et al., 2012; Sarıkaya, 2011), the sections of the current MoNE Turkish curriculum concerning reading comprehension skills were examined, and the opinions of experienced researchers working in the field of hearing impairment were gathered.

Once the interview questions were drafted, they were put in order in a manner that ensured the coherence, the research objective was explained, and a pilot interview with a teacher was held. During the interview, the questions were specifically addressed to the teacher as written and digitally recorded using a digital voice recorder, and then the recorded interview was transcribed. Finally, the adequacy of the data

collected for the research questions, and the clarity and comprehensibility of the questions for teachers were evaluated. Any required modifications were then made to the interview questions. The interview form had a total of 18 questions, consisting of 14 main questions and 4 sub-questions associated with a particular topic.

### **Data Collection**

The research interviews were carried out in 2016 with 10 classroom teachers working at Kemal Yurtbilir Primary School for the Hearing Impaired in Ankara province, based on the principle of voluntariness and by signing a pre-prepared consent form. The research data were obtained by recording with a voice recorder inside the teachers' own classrooms. Each interview, ranging from 25 to 34 minutes in duration, was encoded to exclude the real names of the teachers interviewed.

### **Data Analysis and Reliability Study**

The research data were analyzed utilizing the inductive method, which is described as discovering the concepts underlying the data and the connections between these concepts via coding (Yıldırım & Şimşek, 2013). When using the inductive method in studies, categories and themes are established by looking at the diversification of the data. The established categories and themes serve as the fundamental basis for defining the finding or theory (Batu, 2000; Devers & Frankel, 2000; Stratkötter, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2013).

The interviews recorded in the one-on-one interviews were numbered one by one and then transcribed into written text by the researcher as the teachers' voices without any changes. Three recordings were non-selectively picked out from the transcribed recordings and listened by a separate expert in the area of special education to verify the consistency between the written text and the audio recording. A Descriptive Index was added on the left side of the interview form, Interviewer Comments were placed on the right side, and General Comments were positioned at the bottom of the page. The purpose here is to facilitate the researcher's analysis of large amounts of data. Finally, these written documents were brought together on the computer, and each page was assigned a page number.

Qualitative research guidelines recommended that two separate specialists analyze the records to ensure the reliability of the data gathered from the interviews (Kvale, 1996). To conduct the reliability study, a volunteer expert working in the field of special education was determined in addition to the researcher. Among the recordings, 3 of them, which would meet at least the 20% requirement, were randomly selected and given to the expert together with the transcripts without the Descriptive Index, Interviewer Interpretation and General Comment sections. The expert listened to these selected recordings independently and filled in his/her own Descriptive Index and Interviewer Comment sections. Reliability was calculated by dividing the number of codings with consensus in the interview coding key by the sum of the codings with consensus and disagreement, and then multiplying the result by one hundred. No changes were made at the points where there was consensus, and the situations where there was disagreement were reviewed again and a consensus was reached. At this stage, the average inter-rater reliability was calculated as 87%. According to Miles and Huberman (1994), 80% inter-rater agreement is considered sufficient.

After the reliability study of the research was completed, the data were analyzed by inductive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). Each interview was analyzed and themes were determined, and sub-themes belonging to these themes and codes in the sub-themes were created together with their frequencies. After the data analysis, findings consisting of a total of seven themes were obtained.

## **Results**

### **1. The Importance of Reading Comprehension Skills**

Table 2 shows the findings on the importance of reading comprehension skills, the first theme identified in the research. They were divided into three sub-themes: the importance of reading comprehension skills for involvement in educational processes, academic achievement, and participation in social life.

**Table 2***Subthemes Regarding the Importance of Reading Comprehension Skills*

Sub-Themes	Codes	Frequency (f)
<b>The Importance for Involvement in Educational Processes</b>	No involvement	7
	The amount of input increases through reading comprehension	4
	Developing the ability to work independently	3
	One-way knowledge transfer	3
<b>The Importance for Academic Success</b>	Prerequisite skills in all courses	5
	Poor reading comprehension leads to low academic achievement	5
	No progress in levels of education	3
	Most of the program acquisitions include reading comprehension skills	1
<b>Importance for Participation in Social Life</b>	Cannot maintain his/her life independently	6
	May have problems with social acceptance	3
	There are rules to be followed in social life situations of vital importance	2
	Vital situations	1

As shown in Table 2, teachers who participated in the research expressed reading comprehension as an important skill for involvement in educational processes. The interviewed teachers stated that the students who struggle with reading comprehension will be less likely to participate (f=7). One of the teachers remarked that ‘...reading comprehension is a very important skill for them. Hence, in all education and training processes, e.g., writing, it is an essential part, if the student is insufficient in comprehension, he/she will not be able to follow the activities in the classroom.

On the other side, the participants expressed a different opinion that reading comprehension is an important prerequisite skill for academic achievement (f=5). One teacher expressed her opinion on this matter as follows: “Science, Social, all of them are the same, even if mathematics is visual, if she does not understand what she reads while solving a problem, let’s say, ‘Ayşe had 5 apples, she got 3 more from her sister, <sup>iii</sup> How many apples did she have?’ Here, if she does not know that ‘more’ means the sum of  $\cup$ , the child cannot solve the problem.

The teachers also emphasize the importance of reading comprehension as a skill for social involvement. Namely, individuals who lack independence in this skill are negatively affected in various ways in social life. One of the teachers who stated that these individuals may face problems with social acceptance in social life (f=3) shared her thoughts with the following statements: “In other words, being able to read a message from a friend, being aware of it, is very related to being accepted by their peers or the social environment in which they live.”

## 2. Problems Faced by Hearing Impaired Students in Reading Comprehension Skills

The sub-themes identified in the study related to the problems experienced in reading comprehension skills are given in Table 3.

**Table 3**

*Subthemes Related to the Problems Experienced by Hearing Impaired Students in Reading Comprehension Skills*

<b>Sub Themes</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency (f)</b>
<b>Problems Arising from the Student</b>	Poor language and communication skills	7
	Student reluctance	6
	Poor reading skills	5
	Attention and memory problems	3
	Limitations in equipment and its use	3
	Degree of hearing loss and multiple disabilities	3
	Insufficient utilisation of support services	2
<b>Problems Arising from the Teacher</b>	Weakness in teacher competences	6
	Limitations related to teaching	5
	Lack of co-operation	2
	Lower motivation	2
<b>Problems Arising from the Curriculum</b>	The curriculum is not designed according to the needs of hearing impaired students	6
	Insufficient opportunity to learn by doing and experiencing	3
	The curriculum is not suitable for every student	1
	The curriculum does not address all senses	1
	Inadequacy of the practice content in the curriculum	1
<b>Problems Arising From Training Materials</b>	Inadequate materials provided	6
	Problems arising from the material	3
	Books are not suitable for student levels	3
	Monotonous materials	1
	Not giving enough space to visuals in the books	1

Participant teachers shared the view that hearing impaired students have problems in reading comprehension skills due to a number of student-related reasons. One of the frequently emphasised issues in this regard is that these students have poor language and communication skills (f = 7). In this regard, a teacher said, *'We think in line with the words we have in our minds. ii. Today, let's take the example of a hearing-impaired child in the fifth grade, the maximum number of words he knows is 100. 100 in the fifth grade. Maybe the number of words some children know is not even 100...'*

The interviewed teachers also mentioned some teacher-related problems in their explanations. One of them is the finding that teacher competence is limited (f=6). A teacher shared his/her opinion on the subject with the statement, *'Of course, there can be burnout syndrome, mostly in teachers, as well as professional inadequacy... those who do not have sufficient formation in our profession...'*

Furthermore, teachers stated that inappropriate education curriculum was one of the reasons for the problems. In this regard, the finding that the curriculum was not prepared according to the needs of hearing impaired students (f=6) stands out. A teacher who participated in the interview said, *'It is also the curriculum itself. At the moment, we are normally presented with the normal curriculum in a hearing*



*impaired school. I mean, whatever the child who goes to a normal school will learn, the child here will learn verbs, voice in verbs, there are so many abstract things like that, I'm talking in the field of Turkish, he/she will learn proper nouns, but think for yourself, how can you explain the difference between a proper noun and a genus noun to a hearing impaired child?"*

*Finally, the finding that there are some problems arising from educational materials stands out as a contradictory situation in teacher statements. While some of the teachers argued that the educational materials were inadequate (f=6), others stated that there were no problems arising from the materials (f=3).*

### 3. Teaching and Assessment

The findings of the third theme of the research are given in Table 4 as two sub-themes: teaching and assessment.

**Table 4**

*Sub-themes Related to Teaching and Assessment*

Subthemes	Codes	Frequency (f)
<b>Teaching</b>	Guessing with visuals	4
	Animating what is read	3
	Making recall of previous knowledge by bringing it to the agenda	2
	Peer support	2
	Question and answer	2
	Teaching using real objects	2
	Teaching by providing experience	1
	Free reading	1
	Sound-based teaching	1
<b>Assessment</b>	Question and answer	7
	Drama-animation	4
	Written exam	4
	Giving words, sentences or texts and drawing pictures	2
	Assessing comprehension with sign language	2

The teachers who took part in the study provided various explanations for teaching reading comprehension skills to students with hearing impairments, as well as assessments of these skills. However, the point that draws attention here is that several teachers gave opinions on reading education rather than teaching reading comprehension.

When asked how they teach reading comprehension, teachers responded that they prefer the method of predicting using visuals (f=4). Regarding this, one teacher expressed his/her opinion as follows, 'With the method we call the card method... we go to the training with cards, or there may be sequential cards there.' Teachers also reported that they used methods such as visualizing what was read (f=3), and making reminders by bringing up previous knowledge (f=2).

*The interviewed teachers stated that they generally used question-answer (f=7) and drama-animation (f=4) methods to assess reading comprehension. In this regard, a teacher said that '...we ask them to dramatize a sentence. As an example, we gave the sentence, 'Ali open the door.' What is the meaning of the sentence 'Ali open the door'? If the child proceeds to open the door, then it indicates that he/she has understood the sentence.*

#### 4. Solutions to the Problems Encountered in Teaching Reading Comprehension Skills

**Table 5**

*Subthemes for the Solutions to Problems Encountered in Reading Comprehension Instruction*

Subthemes	Codes	Frequency (f)
<b>Solution to the Problems with Reading Comprehension Instruction</b>	Simplification/simplification of the content in the program	9
	Individual education and goal setting according to IEP	6
	Family support	5
	Utilizing different resources	3
	Subject review	1

The teachers who participated in the study said that when problems arise in teaching reading comprehension skills, their primary approach is to simplify the subject by simplifying the curriculum content (f=9). One of the teachers who participated in the interview stated the following about simplifying the curriculum content: "We simplified the curriculum for ourselves, straightforward questions and texts, apart from that, we included fruits, animals, family members as well as word and verb exercises.

Furthermore, among the research findings, it is noteworthy that teachers frequently resorted to individualized education and setting goals according to the IEP (f=6) and family support (n=5) in cases where they had problems.

#### 5. Recommendations and Expectations for Other Teachers

**Table 6**

*Recommendations and Expectations for Other Teachers*

Subthemes	Codes	Frequency (f)
<b>Recommendations and Expectations for Other Teachers</b>	Interaction and sharing between teachers	6
	Hearing impaired students follow the learning sequence of students with normal development, teachers should teach taking this into account	2
	They should provide education according to students' needs	1

Among the research findings, the view that teachers should improve themselves professionally (f=6) was frequently expressed in relation to expectations from other teachers. One of the teachers who participated in the interview expressed his/her thoughts about this with the following statement: "There are other branch teachers working in this school with us, they are trained only in their own fields, whether it is painting or music, they come here, they should at least have some information about hearing impairment, they should learn.

In addition, a teacher who expressed the opinion that there should be more interaction and sharing between teachers (f=3) said, "I think we should increase the // activities in terms of professional interaction and sharing, because unfortunately this is something we currently allocate insufficient effort to. Neither of us is required to do a novel task. Instead, we should inform our friend in the next class about what we did, including our unpleasant experiences. These are all the assets that our institution has accumulated. You should share something you did right or wrong with your colleague.'

## 6. Recommendations and Expectations for the Ministry of National Education

**Table 7**

*Recommendations and Expectations for the Ministry of National Education*

Subthemes	Codes	Frequency (f)
<b>Recommendations and Expectations for the Ministry of National Education</b>	Appropriate curriculum program should be developed	10
	Provide appropriate materials	5
	Equipped personnel should be appointed	4
	Family training	2
	Two teachers in classrooms should be reintroduced	2
	Vocabulary Lesson should be added to the program	1
	Early diagnosis	1

The interviewed teachers expressed their expectations and recommendations for the Ministry of National Education, citing different grounds. The striking point here is that all of the interviewed teachers underlined the need for developing a separate educational program for students with hearing impairments (f=10). A participant expressed his opinion on the matter, adding that ‘...and in terms of curriculum, I think it would not be a problem to develop a tailored curriculum for students with hearing impairments.

In addition to the separate curriculum program that should be designed for the hearing impaired, teachers shared a variety of expectations and suggestions, including the provision of appropriate materials (f=5), the appointment of well-equipped personnel to schools for the hearing impaired (f=4), and the resumption of the dual teacher practice in classrooms (f=2).

## 7. Expectations

In the last theme in which the research findings were presented, teachers shared their different expectations regarding the elimination of the problems faced by students with hearing impairments in reading comprehension skills. These are presented in Table 8 as three different sub-themes: expectations from school administration, expectations from students’ parents, and expectations from universities.

When questioned about their expectations from the school administration, some teachers responded that they held no such expectations from the school administration (f=4), while others stated that they had some requests from the school administration. One of these requests was that the school administrations furnish financial assistance for the upkeep of students’ hearing aids. Regarding hearing aids, one of the teachers interviewed stated: “I mean, children’s hearing aids break down at school. Of course, these are common occurrences; the simplest example is when the battery runs out, the device fails, or the cables break. You offer them, but they don’t arrive in a week, and you don’t get results within a week. Occasionally, you cannot get results in a month. For example, we may request technical support in schools for hearing impaired students. An administrative decision should be made, and resources should be allocated for them’.

During the interviews, the teachers additionally expressed that they had certain requests from the students’ parents. The majority of participants (f=6) stated that parental support for the process can be achieved through constant communication with the teacher and exhibiting a cooperative demeanor. With respect to this matter, one of the teachers asserted, “*Since this is a more critical issue for our students, it is imperative that the parents collaborate with the teachers rather than merely sending the child to school*

and say, 'Okay, I fulfilled my duty, I provided lunch when he/she came home from school, I put him/her to bed at night, the job is done.'

**Table 8**

*Subthemes Regarding the Importance of Reading Comprehension Skills*

Subthemes	Codes	Frequency (f)
<b>Expectations from School Administration</b>	No expectations	4
	Maintenance of hearing aids	2
	They must be understanding	2
	Providing material support	2
	Improving family-school dialog	1
<b>Expectations from Student Parents</b>	Ensuring continuous communication and cooperation with the teacher	6
	Supporting the child's academic needs at home	5
	More attention to the child	3
	The child should not be neglected	1
<b>Expectations from Universities</b>	Providing family training	4
	Training well-equipped teachers	2
	Ensuring cooperation between MoNE, universities and schools	2
	Having a sign language course in the curriculum	2
	Material development	1
	No expectations from universities	1

Finally, teachers articulated various expectations from universities with different rationales. Some teachers (f=4) asserted that families should be educated to overcome difficulties with reading comprehension skills. In order to address this issue, a teacher suggested that universities should provide assistance for family education: "I believe family education is very important for students with disabilities. Universities, especially those in Ankara, are very... There are numerous universities that provide special education, nonetheless, I believe something can be done for these families. Two teachers expressed an expectation that reading courses offered at universities are inadequate and have suggested that other arrangements be established to address this issue.

### Discussion and Conclusions

The research included participants who assessed the importance of reading comprehension skills in terms of academic achievement and involvement in educational processes. Accordingly, teachers mostly stated that students who struggle with reading comprehension skills often face challenges in acquiring program acquisitions, failing in academic processes, and engaging in educational processes. Teachers asserted that students with hearing loss who struggle with reading comprehension start to get bored after a while, lose interest in the lesson, and hence are unable to actively engage in educational processes. These views of the teachers can be explained by the Mathew effect (Stanovich, 1986). According to the Mathew effect, students who do not get a good start in reading cannot enjoy reading, and their motivation for reading decreases because they cannot demonstrate successful reading and reading comprehension performance (Aunola et al., 2002; Pfof et al., 2012).

Teachers stated that the course content becomes more challenging as the school level progresses. Hence, it is crucial for students to keep up with the curriculum in order to succeed in exams. Consequently,

students with poor reading comprehension skills will likely encounter ongoing problems in their academic processes in the following years. In parallel with this view, research has demonstrated that students with hearing loss complete their school life with reading comprehension skills equivalent to those of the fourth-grade level (Center for Assessment and Demographic Studies, 1993; Chamberlain & Mayberry, 2000; Conrad, 1979; Holt, 1993; Marschark & Harris, 1996). Research done in the US assessed the reading skills of 18-year-old hearing impaired students, and found that only 3% of these students had a similar level of performance in reading skills with their peers (Center for Assessment and Demographic Studies, 1993).

Upon examining the participant's opinions, it is possible to conclude that issues with reading comprehension skills caused by hearing loss will emerge as a problem in all academic life, and individuals who face this condition will be substantially impacted. Students with hearing impairments, for example, must compete with their hearing peers in significant exams like LGS and YKS, which are high-stakes tests for high school and university entrance exams. This is because hearing impaired students also take these exams together with their hearing peers, unless they have a mental disability. Based on research evidence, reading comprehension skills have an undeniable importance in all academic fields and are the strongest predictors of educational achievements (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). In this regard, while teachers are aware of deficiencies in reading comprehension due to hearing impairment and acknowledge that existing problems can adversely affect students' educational processes; it should be considered that they should use different educational practices with proven effectiveness when working with groups with hearing loss. Teachers are aware of the importance of this skill for students, but the problems related to it persist.

Teachers have shared different opinions on student-related difficulties with reading comprehension skills. Regarding these difficulties, the majority of teachers claimed that individuals with hearing loss have deficits in language and communication skills, which lead them to experience various problems in the acquisition of reading skills. Looking at the performance of hearing-impaired readers in reading comprehension skills, it is argued that these readers struggle with reading skills, particularly in reading comprehension, due to their hearing loss and resulting linguistic deficits (King & Quigley, 1985). Three main factors are emphasized in the literature regarding the reasons for the deficiencies of hearing impaired readers in reading comprehension skills. These are; limited phonological knowledge and skills used during word processing (Charlier & Leybaert, 2000; Dyer et al., 2003; Hanson & Fowler, 1987; Hanson & McGarr, 1989; Miller, 1997, 2006a, 2006b; 2007; Sutcliffe et al., 1999; Transler et al, 1999), limited syntactic knowledge and skills (Miller, 2000, 2005a, 2006b, 2010a, 2010b; Quigley et al., 1977; Webster, 1986), and deaf readers' limited knowledge and experience of the world (Ceci, 1996; King & Quigley, 1985).

Teachers have also noted that students with hearing loss have linguistic and communication skill deficits, which leads to an inadequate vocabulary and has a negative impact on their communication skills in other settings, as well as their life experiences and ability to transfer these experiences to other settings. Therefore, teachers must implement a variety of additional interventions to improve students' language and communication skills. Teachers' interventions could include providing sign language support for appropriate students, using verbal language and sign language together if necessary, preferring verbal language for children with mild hearing loss, and implementing vocabulary-building practices.

The participants in the study emphasized that individuals with hearing loss have problems with suffix knowledge in words and their usage, that they are inadequate in verbal language, and more importantly, that they cannot concretize words belonging to abstract concepts when they read them, preventing them for making sense even if they analyze the text. Girgin's study (1997) revealed that while hearing-impaired students could read and make sense of word roots, they struggled to comprehend the words with construction suffixes and inflectional suffixes.

The teachers who participated in the research put forward teacher-related issues, such as teachers' professional inadequacy, burnout, inexperience, and lack of familiarity with the field of special education among the educators responsible for branch courses. Many teachers reported that they used the wrong methods and practices in teaching reading comprehension skills. These statements are consistent with

the view that mastery of the field is the key to bringing the educational outcomes of children with hearing loss to the desired level (Kluwin & Moores, 1985).

Teachers evaluated several issues arising from the educational program in terms of hearing-impaired students. The majority of teachers expressed their dissatisfaction with educational program adopted in schools for the hearing impaired was not adequately tailored to these students. The teachers noted that the current curriculum is not appropriate for the students' level, since children often fall behind in following the curriculum, and the curriculum does not consist of acquisitions appropriate for the children, but rather complex and abstract acquisitions. According to literature on the topic, hearing-impaired children who are educated via current education programs cannot make academic progress, and more importantly, end their schooling with poor academic and communication skills (Pfeifer, 1997).

The teachers who participated in the research provided varying justifications for teaching reading comprehension. Some teachers reported using visuals to promote reading comprehension, while others reported animating read text by using materials in the classroom setting. Some teachers also said that they brought up previous knowledge while teaching reading comprehension. During the interviews, the participant teachers explained that they generally benefit from the methods that are considered important in teaching reading comprehension, however, when combined with the opinions that the problems persist, it comes to mind that they do not actually put the mentioned methods into practice.

Furthermore, several teachers, when asked about their approach to teaching reading comprehension, said that they use a phonics-based reading method and encourage class-reading activities. These practices suggest that some participants lack an understanding of the distinction between decoding skills and reading comprehension skills. Similarly, in the study done by Girgin (1997), it was observed that teachers characterized reading as the process of students' analyzing. Given that some teachers' instruction, which involves a lack of clarity in important concepts, will result in a decline in the quality of reading education provided to students with hearing impairments, it can be concluded that progress in the specific skills being targeted will not be satisfactory.

In terms of the assessment of reading comprehension skills, teachers stated that they asked questions about the text content and had them act it out. It is assumed that when these techniques, which are proven to be effective, are applied appropriately, student performance will be fully assessed. Furthermore, several participants stated that they utilized classical exams to assess the students, but that they may perform inadequately due to their writing skill deficits. The reason that hearing impaired students cannot be fully assessed owing to the inadequacy of the assessment methods in the general education program (McGarvey & Morgan, 1996) backs up the teachers' statements. In fact, from this perspective, it is debatable whether students with hearing loss who have problems writing should still be subjected to written exams.

When asked how they handled challenges during reading comprehension teaching, teachers provided generally similar answers. In general, the opinions expressed were that the curriculum should be tailored to the students' level. In parallel with this view, many studies in the literature emphasize that the curriculum in the education of students with disabilities should be tailored to the students' needs because the primary goal is to improve the content comprehension (Fisher et al., 1999; Gersten & Baker, 1998; Lytle & Rovins, 1997).

During the interviews, teachers articulated their expectations from the Ministry of National Education, universities, school administration, and fellow teachers. Evidently, these expectations primarily center on the design of a novel educational curriculum specifically tailored for students with hearing loss. Several studies underscored that the existing educational curriculum lacks sufficient considerations for individual differences; it consistently requires simplification and adaptations, and a novel educational curriculum is required for students with hearing loss (Gürgür, 2001; Sarıkaya, 2011). Furthermore, most teachers underlined the significance of professional self-development and recommended that they should update their knowledge and exchange it with one another so as to exhibit more efficient work performance. On this basis, it is possible to conclude that teachers are cognizant of their own shortcomings and requirements. In addition to the general view that teachers' expectations should be met primarily by MoNE, universities and stakeholders, it is also believed that many of the scenarios listed in their

recommendations and expectations are actually their own duties and responsibilities. For instance, it can be argued that teachers should address needs such as material development, adaptation of the education program through the IEP, communication and collaboration with the family as part of their own duties and responsibilities.

In conclusion, upon evaluating the findings presented as a whole, it is evident that all participants see reading comprehension as an essential skill for students' involvement in educational processes, academic achievement, and social engagement. Concerning the problems faced in teaching this skill, teachers mostly described problems with communication and language skills experienced by hearing impaired children. One of the frequently expressed opinions concerning the problems of children with hearing loss in the aforementioned skills is that teachers working with hearing impaired groups lack enough professional expertise in this subject. The fact that the participants in the research generally highlighted teachers with inadequate field expertise as a justification brings to the forefront the idea that teachers also consider themselves ill-equipped in this respect. The fact that the various techniques adopted by the participants while teaching reading comprehension skills to students with hearing loss and assessing educational outcomes are unrelated to the teaching and assessment of the targeted skill also lends credence to the researcher's thoughts.

Besides, another important finding is the teachers' opinion that the curriculum is unsuitable for children affected by hearing impairments. According to the research findings, the teachers said that they simplified the general education program, which they criticized for not being suitable for the students' level, and that they modified the curriculum to meet the students' level. When the participants encountered problems throughout the process, they claimed that they aspired for an individualized instruction method, but what they did was ineffective considering the time and energy they spent. However, the teachers stated that the educational materials they used were insufficient and that students affected by hearing impairment struggled to learn reading comprehension skills for the reasons mentioned, emphasizing the need for a separate education program tailored to the children's needs, as well as appropriate tools and materials. When combined with the findings of previous studies on hearing impaired students in the literature, it is possible to infer that actions should be taken to address the aforementioned problems. The teachers who participated in the interview also emphasized the need for educating competent education staff in the field, as well as the necessity for family education.

The present research has some structural limitations. Since the research data were collected from qualitative interviews, the research is limited to the number of participants interviewed. In addition, all of the interviewed teachers work at Kemal Yurtbilir Primary School for the Hearing Impaired in Ankara. To increase the generalizability of the findings obtained in future research, diverse participants may be interviewed, information can be collected with other research methodologies, and students with hearing impairments can be interviewed in order to compare the results of the research.

#### **Author Contribution Rates**

The authors contributed equally to this work.

#### **Ethical Statement**

All the rules stated in the framework of "Directive on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" were followed in this work, and none of the actions specified under the 2<sup>nd</sup> part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

#### **Conflict of Interest Statement**

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Özel gereksinimli bireyler; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri bakımından akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargin, 2004). Özel gereksinimli bireyler arasında bulunan işitme engelli bireyler ise sahip oldukları işitme kaybının derecesine göre farklı düzeylerde eğitim gereksinimi olan bireyler olup diğer özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi çeşitli önlemler ve düzenlemelerle eğitim olanaklarından yararlanabilen bireylerdir (Kargin, 2004). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde işitme yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen işlevini yitirmesinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak belirtilmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, işitme kaybı öğrencilerin akademik becerilerinde sınırlılığa neden olmaktadır ve yetersizliklerin gerekli tedbirler alınarak desteklenmesi gerekmektedir.

Alanyazında işitme engelli bireylerin okuduğunu anlama performanslarında etkili olan faktörlere bakıldığında, bunların sınırlı sözcük işleme (Dyer ve ark., 2003; McQuairre ve Parrilla, 2009; Miller, 1997, 2001, 2002a, b, 2004a, b, c, 2005a, b, 2006a, b, 2010; Miller ve ark., 2013; Nielsen & Leutke-Stahlman, 2002; Padden & Hanson, 2000; Perfetti & Sandak, 2000; Sterne & Goswami, 2000; Transler & ark., 2001; Transler & Reitsma, 2005), sınırlı sözdizimsel bilgi ve beceriler (Deal & Thornton, 1985; Miller, 2000, 2005a, 2006b, 2009, 2010), sınırlı sözcük dağılımı ve dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimleri (Allington & Cunningham, 2007; Amedieu ve ark., 2010; Güldenoğlu, 2012; Hiebert, 2009; Kendeou & Vanden Broek, 2007; Tarchi, 2010) olarak açıklandığı görülmektedir.

Çalışmalarda işitme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıklarından kaynaklı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlı performans gösterdikleri, buna bağlı olarak da akademik performanslarının olumsuz yönde etkilendiği sıklıkla belirtilmektedir (Girgin, 1997; Issacson, 1996; Picard, 2001; Roberts, 2000; Tüfekçioğlu, 1992). Güzel'e (1998) göre ise okuduğunu anlama becerisinde sınırlı performans sergileyen öğrencilerin ders içeriklerine karşı ilgileri de sınırlıdır. Bu öğrenciler yazılı ders materyallerinde verilen mesaja ulaşmakta güçlük yaşamakta ve dolayısıyla akademik başarıyı elde etmekte sorun yaşamaktadır (Moates, 2000).

İşitme yetersizliğini konu alan çalışmalarda lise öğrencilerinin 5'te 3'ünün ilkökul düzeyi okuma becerileriyle okullardan mezun oldukları ifade edilmektedir (Center for Assessment and Demographic Studies, 1993; Chamberlain & Mayberry, 2000). Bunun yanı sıra işitme yetersizliği bulunan öğrenciler konuşma ve akademik becerilerde de sınırlı performansa sahip olarak mezun olduğu ifade edilmektedir (Pfeiffer, 1997). Sonuç olarak, işiten akranlara kıyasla işitme engelli öğrencilerin karşılaştığı okuduğunu anlama güçlüklerinin akademik anlamda daha dezavantajlı bir eğitim hayatına yol açtığı düşünülebilir (Allen, 1986; Harris ve Beech, 1995; Traxler, 2000).

Alanyazında yapılan farklı tanımların yanında (Gough & Tunmer, 1986; Ross, 1976; Lewis & Doorlag, 1983), okuma becerisi en işlevsel haliyle; Okuyucunun metin içerisinde bulunan sözcükleri çözümlediği, ardından bu kelimeleri sözcük dağılımı, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırıldığı, anlamlandırıldığı sözcüklerden oluşturduğu cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz ederek verilmek istenen mesaja ulaştığı bir süreç (Güldenoğlu vd., 2015) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımdan yola çıkarak çözümlenme, sözcük bilgisi, hayata dair bilgi ve tecrübeleri, sözdizimsel bilgi ve beceriler gibi alanların birinde ya da birkaçında oluşabilecek sınırlılıkların işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinde problemlere yol açacağı söylenebilir.

Alanyazında da işitme engelli öğrencilerin sözcük işleme becerilerinde (Dyer vd., 2003; McQuairre & Parrilla, 2009; Paddon & Hanson, 2000) sözdizimsel bilgi ve becerilerde (Miller, 2000, 2010), sözcük bilgisinde (Amedieu ve ark., 2010; Tarchi, 2010) ve dünyaya ait deneyimlerdeki (Amedieu vd., 2010; Güldenoğlu, 2012) sınırlılıklarının okuduğunu anlama becerisindeki performansını etkilediği belirtilmiştir.



Okuma becerisinde sözcüklerin çözümlenmesi ve çözümlenen bu sözcüklerin anlamlandırılabilmesi sözcük işleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Güldenoğlu vd., 2012; Kargın vd., 2011). Doğrudan sözcük işleme becerisini ele alan araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin anlamlandırma basamağında çözümlenme becerisine göre daha fazla zorlandıkları belirtilmektedir (Jackson vd., 1997; Miller, 2000; Miller ve ark., 2013). İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yetersiz olmalarının başka bir sebebi de sözdizimsel becerilerinin sınırlı olmalarıdır (Güldenoğlu, 2012). Alanyazında işitme kaybı yaşayan bireylerin okuma yaparken metinlerdeki sözdizimsel yapılara dikkat etmedikleri bu durumun bir sonucu olarak da anlamada yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır (Yurkowski & Edwoldt, 1986; Güldenoğlu, 2012).

İşitmenin sınırlı olduğu öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını sınırlayan diğer nedenler ise, yetersiz sözcük dağarcığına sahip olmaları (Amedieu vd., 2010; Tarchi, 2010) ve dünyaya dair bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olmasıdır (Amedieu vd., 2010; Güldenoğlu, 2012). Araştırmalarda okuyucuların konuya yönelik sahip olduğu bilgi ve deneyimleri sayesinde okudukları metni daha kolay anlamlandırdıkları vurgulanmaktadır (Cunningham & Allington, 2007; Pressley vd., 1992). Ayrıca işitme engelli okuyucuların okuma becerilerinin incelendiği araştırmalarda bu bireylerin çözümlenme becerilerinde işiten akranlarıyla benzer performans sergiledikleri ancak anlamlandırma ve sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiyi bulma konusunda sınırlılık yaşadıkları, bu durumun da onların sınırlı sözcük dağarcığına sahip oldukları ile açıklandığı görülmektedir (Miller, 2011, 2012; Miller & Abu Achmed, 2010; Miller & Clark, 2011; Kargın vd., 2011).

İşitme engelli bireylerin okuduğunu anlamadaki performanslarını ortaya koyabilmek için sahip olmaları gereken çözümlenme, sözdizimi gibi becerilerin değerlendirilmesi ve bu becerilerdeki performanslarının ortaya konulması gerekmektedir. İşitme engelli okuyucuların okuduğunu anlama becerisine ait performanslarının belirlenebilmesi için formal ve informal değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Formal değerlendirme, standartlaştırılmış testlere tabi olan, puan ve sonuçların değerlendirilmesinde belli sınırları bulunan yapılandırılmış bir değerlendirme yöntemidir (Wortham & Hardin, 2012). Ancak formal testlerden alınan puanlar işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin harf ses ilişkisinin kullanımı, sözdizimi, anlamın yapılandırılması ve okumada kullandıkları stratejiler konusunda bilgi vermemektedir, dolayısıyla aldıkları bu puanlar okuduğunu anlama becerisi açısından net bir göstergesi olmamaktadır (Nelson, 2008). İnfomal değerlendirmede ise öğrenci kendi performansı çerçevesinde değerlendirilmektedir (McAfee & Leong, 2012) ve bu sayede okuma, okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarına ait bilgi elde edilmektedir. İşitme engelli bireylerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla kullanılan informal değerlendirme araçları; ölçüt bağımlı testler, görüşme, gözlem, kendini değerlendirme, ürün dosyası ve informal okuma envanteri olarak sıralanabilir (Uzuner, 2008a).

İşitme engelli öğrenciler Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda veya bu engel grubu için hazırlanmış ayrı okullarda eğitim görmektedirler. Bu okullarda kullanılan eğitim programları incelendiğinde ise normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programları olduğu görülmektedir. Fakat işitme engelli öğrencilerin MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca düzenlenen genel eğitim programlarına dahil edilerek eğitim almaları tartışmaya açık bir konu olarak görülmektedir. Konuyla ilgili bazı araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin genel eğitim programı ile eğitilmeleri gerektiği (Batu, 1998; Fisher vd., 1999; McGarvey & Morgan, 1996; Moores vd., 1995), bu sayede öğrencilerin ileriki yaşamlarına iyi hazırlanabildikleri, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine sahip olarak akademik becerilerini artırdıkları ifade edilmekte iken; işitme engelli bireylerin genel eğitime dahil edilerek eğitim görmesi birtakım araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Pfeifer, 1997; Tassel vd., 1999). Pfeifer (1997) tarafından gerçekleştirilmiş bir araştırmada, normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanan eğitim programlarında eğitim gören işitme engellilerin derslerde ilerleme kaydedemediğini, hatta okuma yazma becerileri ile iletişim becerilerinde kazanımları sınırlı olarak okullarından mezun olduklarını ifade edilmektedir. Üstelik, yaşantı sağlamaya yönelik bilgilerin genel eğitim programlarında sınırlı oluşu (Tassel vd., 1999) ve bu programlarda yer alan değerlendirme yöntemlerinin işitme engelli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmaması da (McGarvey & Morgan, 1996) yapılan eleştiriler arasındadır.

İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler eğitim programını öğrencilerinin düzeylerine uyarlayabilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaktadırlar (Fisher vd., 1999). Bu çocukların normal gelişim gösteren akranları gibi okuma yazma becerilerini kazanabildikleri bilinmekte ancak okuma-yazma becerilerinin edinim aşamalarında daha fazla zaman harcanabilmektedir (Girgin, 1987; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 2007).

İşitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek, ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri (Sarıkaya & Uzuner, 2013), sonuç olarak da genel eğitim programına bağlı kalarak okuma eğitimi veren eğitimcilerin çeşitli düzenlemeler için ekstra enerji ve zaman harcadığı düşünüldüğünde (Sarıkaya & Uzuner, 2013), işitme engelli öğrencilere yönelik hazırlanacak bir eğitim programının işitme kaybı olan çocuklarla birlikte eğitimciler adına yararlı olacağı düşünülebilir. Bu gereksinimin belirtildiği araştırmalar ilgili alanyazınında öne çıkmaktadır (Tassel vd., 1999; Gürgür, 2001; Sarıkaya, 2011).

Uluslararası alanyazınında yapılan araştırmalara bakıldığında, işitme kaybı olan öğrencilerin işiten akranlarına göre okumanın özellikle anlama boyutunda sınırlı performans gösterdikleri bulgusu dikkat çekmektedir (Perfetti & Sandak, 2000; Traxler, 2000). Ancak, son yıllarda ülkemizde işitme engellilerle ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde (Girgin, 2005; Karasu vd., 2012; Karasu vd., 2015; Uzuner vd., 2005; Uzuner vd., 2011), bu araştırmaların çoğunlukla işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi konusunu ele aldıkları ve okuma-okuduğunu anlama becerilerinde karşılaşılan güçlüklerin nelerden kaynaklandığını açıklama noktasında yeterli olmadıkları görülmektedir.

Okuduğunu anlamının tüm akademik süreçler için bir önkoşul beceri olduğu gerçeğinden hareketle, işitme engelli öğrencilerin öncelikli olarak okuduğunu anlamada tam olarak hangi sınırlılıkları yaşadıklarının ve bu sınırlılıkların sebeplerinin ayrıntılı olarak tespit edilmesi, bununla birlikte yaşadıkları sınırlılıklarla ilgili çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve gerekli eğitsel tedbirlerin alınması gerekli görülmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinin merkezinde yer alan, okuma becerisini kazandırmaktan ve desteklemekten sorumlu olan eğitimcilerin süreç ile ilgili görüşlerini belirlemek gerekmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada işitme kaybı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde karşılaştıkları güçlüklerin işitme engelliler okullarında görev yapmakta olan eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu genel amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin genel olarak okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin işitme engellilere okuduğunu anlama becerisinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin işitme engellilere okuduğunu anlama öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yaşanan güçlüklerin giderilebilmesi için paydaşlardan ve uzmanlardan beklentileri nelerdir?

## Yöntem

### **Araştırma Modeli**

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde karşılaştıkları güçlüklerin işitme engelliler okullarında görev yapan eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, verilerin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle toplandığı, algı ve olayların doğal ortamlarda gerçekçi ve bütünsel bir şekilde belirlenmesine yönelik niteliksel bir sürecin takip edildiği araştırma şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda; katılımcı, saha notları, gözlem, görüşme, kişisel belgelerin ve resmi kayıtların incelenmesi gibi yöntemlerle detaylı verilere ulaşılabilmektedir (Bogdan & Biklen, 1992). Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin duygu ve düşünce ve görüşlerinin en açık şekilde belirlenebilmesi amacıyla görüşme türlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' tercih edilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme türüne nazaran daha esnek olan yarı yapılandırılmış görüşme türünde, çalışmacı tarafından yöneltilen sorular daha önceden hazırlanır ve görüşme içerisinde alt sorularla görüşme akışı değiştirilebilir. Bu sayede görüşülen kişinin yöneltilen soruya yönelik daha detaylı bilgi sunması sağlanabilmektedir. Görüşme sırasında katılımcı bir soruya yönelik cevabının içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan başka bir sorunun cevabı da yer alıyorsa söz konusu soru tekrar yöneltilmez. Bu yöntemin sağladığı belirli seviyede standartlık ve esneklik sayesinde yarı yapılandırılmış görüşme türü eğitim bilimleri alanında yürütülen araştırmalara daha uygun bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Türnüklü, 2000).

### **Araştırmaya Katılan Öğretmenler**

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla tercih edilen çeşitli örneklem belirleme teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerden biri olan amaçlı örneklem seçiminde amaç, seçilen bireylerin araştırma konusuna dair yeterli bilgiyi sunabilmeleridir. Ayrıca amaçlı örneklem, görüşme yapılacak birey sayısı belirleme konusunda araştırmacılara esneklik sağlama gibi bir avantaja da sahiptir (Patton, 1990).

Araştırmada görüşme yapılacak olan grup belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleminin temel felsefesi belirlenmiş ölçütleri sağlayan tüm olguların ele alınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmada temel alınan ölçüt örnekleme tekniği doğrultusunda belirlenen ölçütler; görüşmeye katılacak öğretmenlerin işitme yetersizliği alanında en az üç yıllık deneyime sahip olması, okuma-yazma konusunda eğitim veriyor olması, çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermesi ve öğretmenlerin birbirlerinden farklı kıdem yıllarına sahip olması şeklindedir. Görüşmeler yapılmadan önce okul idaresinin yönlendirdiği her öğretmenin hazırlanan demografik bilgi formunu doldurması istenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin gereken ölçütleri taşıyıp taşımadığı belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Kod isim	Branş	Deneyim (Yıl)	Yaş	Cinsiyet
NİHAN	Özel Eğitim (ZEÖ)	14	38	Kadın
NEVİN	İşitme Engelliler	9	35	Kadın
İLHAN	İşitme Engelliler	10	34	Erkek
NURİ	İşitme Engelliler	26	51	Erkek
AHMET	İşitme Engelliler	23	46	Erkek
SERKAN	Özel Eğitim (ZEÖ)	5	31	Erkek
İLKNUR	İşitme Engelliler	3	26	Kadın
PELİN	İşitme Engelliler	11	36	Kadın
SERDAR	Özel Eğitim (ZEÖ)	3	25	Erkek
HİDAYET	İşitme Engelliler	6	30	Erkek

### **Görüşme Sorularının Oluşturulması**

Çalışmada araştırma amacına yönelik verilerin toplanabilmesi adına yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve öğretmenlerin mesleki-kişisel bilgilerini gösteren bir demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında işitme kaybı olan öğrencilere ait alan bilgisinden faydalanılmış (Gürgür, 2001; Sarıkaya, 2011; Karasu, Girgin & Uzuner, 2012) hali-hazırdaki MEB Türkçe programında yer alan okuduğunu anlama becerisiyle ilgili kısımlar incelenmiş ve işitme engelliler alanında çalışan deneyimli araştırmacılardan görüş alınmıştır.

Görüşme sorularının belirlenmesinin ardından sorular konu bütünlüğü de gözetilecek şekilde sıralanmış ve araştırma amacı anlatılarak bir öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmede sorular yazılı olduğu haliyle öğretmene yöneltilmiş, ses kayıt cihazıyla dijital kayıt altına alınarak çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Son olarak elde edilen verilerin araştırma soruları açısından yeterli olup olmadığı, soruların öğretmenler açısından açıklığı ve anlaşılabilirliği değerlendirilerek görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda 14 soru ve bir soruya ait 4 alt soru olmak üzere toplam 18 soru yer almıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmaya ait görüşmeler 2016 yılında, Ankara ilinde bulunan Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokulu'nda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeniyle, gönüllülük ilkesine bağlı olarak ve önceden hazırlanmış onam formu imzalatılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin kendi sınıflarında, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak elde edilmiştir. 25-34 dakika aralığında zaman alan görüşmelerin her biri görüşülen öğretmenlerin esas adlarını içermeyecek şekilde kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Güvenirlik Çalışması**

Bu araştırmanın verileri, kodlamalar yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ile bu kavramların kendi aralarındaki bağlantılarının ortaya çıkarılması (Yıldırım & Şimşek, 2013) olarak tanımlanan tümevarım yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarım yönteminin kullanıldığı çalışmalarda kategori ve temalar verilerin çeşitlenmesine bakılarak belirlenmektedir. Belirlenen kategori ve temalar, bulgu veya kuramı tanımlamakta kullanılan temel taşlar olmaktadır (Batu, 2000; Devers ve Frankel, 2000; Stratkötter, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2013).

İkili görüşmelerde kayıt altına alınan görüşmeler, tek tek numaralandırılmış, ardından araştırmacı tarafından üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın öğretmenlerin seslendirdiği haliyle yazılı metne dönüştürülmüştür. Çeviri yazıya dönüştürülen kayıtlar arasından seçkisiz olarak belirlenen üç kayıt özel eğitim alanında çalışan farklı bir uzman tarafından dinlenmiş, yazılı metin ile ses kaydının eşleşip eşleşmediği kontrol edilmiştir. Görüşme formunun sol tarafına "Betimsel İndeks", sağ tarafına "Görüşmeci Yorumları", sayfanın alt kısmına gelecek şekilde ise "Genel Yorumlar" eklenmiştir. Burada amaç, büyük miktardan oluşan verilerin analizinde araştırmacıya kolaylık sağlamasıdır. Son olarak bu yazılı dokümanlar bilgisayarda bir araya getirilerek her sayfaya sayfa numarası atanmıştır.

Nitel araştırmalarda görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamak için farklı iki uzman tarafından kayıtların incelemesi gerektiği belirtilmektedir (Kvale, 1996). Araştırmada güvenilirlik çalışması için araştırmacının yanında özel eğitim alanında çalışan gönüllü bir uzman belirlenmiştir. Kayıtlar arasından, en az %20 şartını sağlayacak olan 3 tanesi gelişigüzel seçilerek "Betimsel İndeks", "Görüşmeci Yorumu" ve "Genel Yorum" kısımları olmayan dökümleriyle beraber uzmana verilmiştir. Uzman seçilen bu kayıtları bağımsız bir şekilde dinleyerek kendi "Betimsel İndeks" ve "Görüşmeci Yorumu" kısımlarını doldurmuştur. Görüşme kodlama anahtarında görüş birliği elde edilen kodlamalar, görüş birliği oluşturulan ve görüş ayrılığı oluşturulan kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Görüş birliğinin bulunduğu noktalarda değişiklik yapılmamış, fikir ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilerek uzlaşma sağlanmıştır. Bu aşamada değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalaması %87 olarak hesaplanmıştır. Miles & Huberman (1994)'a göre değerlendiriciler arası uyum yüzdesinin %80 olması yeterli olarak kabul edilmektedir.

Araştırmaya ait güvenilirlik çalışması tamamlandıktan sonra tümevarım analizi (Yıldırım & Şimşek, 2013) yöntemi ile verilerin analizi yapılmıştır. Her bir görüşme incelenerek temalar belirlenmiş, belirlenen bu temalara ait alt temalar ve alt temalarda yer alan kodlar frekansları ile birlikte oluşturulmuştur. Veri analizinin yapılmasıyla toplam yedi temadan oluşan bulgular elde edilmiştir.

## Bulgular

### 1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemi

Araştırmanın belirlenen ilk teması olan okuduğunu anlama becerisinin önemine ait bulgular; okuduğunu anlama becerisinin eğitim öğretim süreçlerine katılım açısından önemi, akademik başarı açısından önemi ve toplumsal hayata katılım açısından önemi olmak üzere üç alt temaya ayrılmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemine İlişkin Alt Temalar*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
<b>Eğitim Süreçlerine Katılım Açısından Önemi</b>	Katılım olmaz	7
	Girdi miktarı okuduğunu anlama sayesinde artar	4
	Bağımsız çalışma yapma becerisinin geliştirilmesi	3
	Tek yönlü bilgi aktarımı	3
<b>Akademik Başarı Açısından Önemi</b>	Bütün derslerde önkoşul beceri	5
	Okuduğunu anlama zayıfsa akademik başarı düşük olur	5
	Eğitim kademelerinde ilerleme olmaz	3
	Program kazanımlarının çoğu okuduğunu anlama becerilerini içermektedir	1
<b>Toplumsal Katılım Hayata Katılım Açısından Önemi</b>	Yaşamını bağımsız devam ettiremez	6
	Sosyal kabulde sorunlar yaşayabilir	3
	Toplumsal yaşamda uyulması gereken kurallar vardır	2
	Hayati önemi olan durumlar	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenler okuduğunu anlama becerisini eğitim öğretim süreçlerine katılım açısından önemli bir beceri olarak ifade etmişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler, okuduğunu anlama becerisinde başarılı olmayan öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz etkileyeceğini (f=7) belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen düşüncesini ‘*..bunlar için okuduğunu anlama çok önemli bir beceri. Bu yüzden bütün eğitim öğretim süreçlerinde ı yazı diyeyim kısaca yani çok önemli bir parça, şayet öğrenci anlamada yetersizse sınıftaki etkinlikleri takip edemeyecektir.*’ sözleriyle ifade etmiştir.

Diğer yandan okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı için önemli bir ön koşul beceri olduğu (f=5) da görüşmeye katılanlar tarafından farklı bir görüş olarak dile getirilmiştir. Bir öğretmen bu konudaki düşüncesini ‘*Fen, Sosyal hepsi aynı, Matematik görsel olsa bile bir problem çözerken eğer okuduğunu anlamazsa, diyelim işte ‘Ayşe’nin 5 tane elması vardı, 3 tane daha ablasından aldı, ıı Kaç tane elması oldu?’ Burada ‘daha’nın ıı toplamı ifade ettiğini bilmezse çocuk, problemi çözemez.*’ şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler tarafından vurgulanan bir başka nokta ise okuduğunu anlama becerisinin toplumsal hayata katılım açısından önemli bir beceri olduğudur. Yani bu beceride bağımsız olmayan bireyler toplumsal yaşam içerisinde çeşitli şekillerde olumsuz olarak etkilenmektedirler. Bu bireylerin toplumsal yaşam içerisinde sosyal kabulde sorunlar yaşayabileceği (f=3) görüşünü bildiren öğretmenlerden biri ‘*Yani arkadaşından gelen bir mesajı okuyabilmesi, farkındalığının olması, haliyle kendi akranları veya yaşadığı sosyal çevrede kabul görmeye çok ilintili’ ifadeleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.*

## 2. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmada okuduğunu anlama becerisinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak belirlenen alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Alt Temalar*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
<b>Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar</b>	Dil ve iletişim becerilerinde sınırlılık	7
	Öğrencinin isteksizliği	6
	Okuma becerilerinde sınırlılık	5
	Dikkat ve bellek sorunları	3
	Cihazlanma ve kullanımında sınırlılık	3
	İşitme kaybının derecesi ve çoklu engel	3
	Destek hizmetlerden yeterince yararlanmama	2
<b>Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	Öğretmen yeterliklerindeki zayıflık	6
	Öğretime ilişkin sınırlılıklar	5
	İşbirliği eksikliği	2
	Motivasyon düşüklüğü	2
<b>Programdan Kaynaklanan Sorunlar</b>	Program işitme engelli öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmaması	6
	Yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatını yeterince sunulmaması	3
	Programın her öğrenciye uygulamaya uygun olmaması	1
	Programın bütün duylara hitap etmemesi	1
	Programdaki uygulama içeriğinin yetersizliği	1
<b>Eğitim Materyallerinden Kaynaklanan Sorunlar</b>	Sağlanan materyallerin yetersizliği	6
	Materyalden kaynaklanan problemler	3
	Kitaplar öğrenci düzeylerine uygun olmaması	3
	Materyallerin tekdüze olması	1
	Kitaplarda görsellere yeterince yer verilmemesi	1

Katılımcı öğretmenler öğrenci kaynaklı birtakım sebeplerle işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde sorunlar yaşadıkları görüşünü paylaşmışlardır. Bu konuda sıklıkla vurgulanan konulardan biri bu öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde sınırlılığın olmasıdır (f=7). Konuyla ilgili olarak bir öğretmen *'Zihnimizde ne kadar kelime varsa o kelimeler doğrultusunda düşünüyoruz. İ. Bugün işitme engelli bir çocuğun beşinci sınıftan örnek alalım en fazla 11 bildiği kelime sayısı 100. Beşinci sınıfta 100. Belki bazı çocukların bildiği kelime sayısı 100 tane bile değil..' ifadeleriyle görüş bildirmiştir.*

Görüşme yapılan öğretmenler açıklama yaparken öğretmen kaynaklı birtakım problemlere de değinmişlerdir. Bunlardan biri de öğretmen yeterliklerinin sınırlı olması (f=6) bulgusudur. *'Tabi ki, öğretmenden kaynaklanan mesela tükenmişlik sendromu olabiliyor, çoğunlukla öğretmenlerde, bunun yanı sıra 11 mesleki yetersizlik..*

*bizim meslekte yeterli formasyona sahip olmayanlarda..'* ifadesiyle bir öğretmen konu ile ilgili görüşünü paylaşmıştır.

Ayrıca öğretmenler yaşanan sorunların bir gerekçesinin ise uygun olmayan eğitim programı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda özellikle programın işitme engelli öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmamış olduğu (f=6) bulgusu öne çıkmaktadır. Görüşmeye katılan bir öğretmen bu konuda, *'Programın kendisinden de.. Şu anda bize normalde, ı işitme engelli okulunda normal müfredat önümüze sunuluyor. Yani normal okula giden çocuk ne öğrenecekse burdaki çocuk da fiil, fiilde çatı, böyle çok soyut şey var, ı Türkçe alanında söylüyorum, özel isim öğrenecek, ama ı siz kendiniz düşünün, işitme engelli bir çocuğa özel ismi ve cins isim arasındaki farkı nasıl anlatabilirsiniz?'* ifadeleriyle görüş bildirmiştir.

Son olarak eğitim materyallerinden kaynaklanan bazı problemlerin de olduğu bulgusu öğretmen ifadelerinde çelişkili bir durum olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu (f=6) savunurken bazıları da materyallerden kaynaklanan problem olmadığı (f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

### 3. Öğretim ve Değerlendirme

Araştırmanın üçüncü temasına ait bulgular; öğretim ve değerlendirme olmak üzere iki alt tema halinde Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretim ve Değerlendirmeye İlişkin Alt Temalar*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Öğretim	Görsellerle tahmin ettirme	4
	Okunanı canlandırma	3
	Ön bilgileri gündeme getirerek hatırlatmalar yaptıırma	2
	Akran desteği	2
	Soru cevap	2
	Gerçek nesnelere kullanarak öğretim	2
	Yaşantı sağlayarak öğretim	1
	Serbest okuma yaptıırma	1
	Ses temelli öğretim	1
	Değerlendirme	Soru cevap
Drama-canlandırma		4
Yazılı sınav		4
Kelime, cümle ya da metin verip resim çizdirme		2
İşaret dili ile anlamayı değerlendirme		2

Araştırmaya katılan öğretmenler işitme yetersizliği bulunan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ve bu becerinin değerlendirilmesi konularında çeşitli açıklamalar yapmışlardır. Fakat burada dikkat çeken nokta, öğretmenlerin bir kısmının okuduğunu anlama öğretimi üzerine değil, okuma eğitimi üzerine fikir bildirmiş olmalarıdır.

Okuduğunu anlama öğretimini ne şekilde gerçekleştirdikleri sorulduğunda, öğretmenler görsellerle tahmin ettirme (f=4) yöntemini tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen *'Kart yöntemi dediğimiz yöntemle.. kartlarla eğitime gidiyoruz ya da işte ordaki sıralı kartlar olabiliyor.'* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler okunanı canlandırma (f=3) ve ön bilgileri gündeme getirerek hatırlatmalar yapma (f=2) gibi yöntemler kullandıklarını da bildirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler okuduğunu anlamının değerlendirilmesi konusunda ise genellikle soru-cevap (f=7) ve drama-canlandırma (f=4) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen *'..bi cümleyi*

dramatize etmesini isteriz. Mesela 'Ali kapıyı aç.' cümlesini verdik. 'Ali kapıyı aç.' ne demek? Çocuk gider kapıyı açarsa o zaman anlamıştır.' şeklinde görüş belirtmiştir.

#### 4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümü

Tablo 5

Okuduğunu Anlama Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Alt Temalar

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Okuduğunu Anlama Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümü	Programda içeriği sadeleştirme/basitleştirme	9
	Bireysel eğitim ve BEP'e göre amaç belirleme	6
	Aile desteği	5
	Farklı kaynaklardan yararlanma	3
	Konu tekrarları	1

Araştırmaya katılan öğretmenler okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde sorun olduğu durumlarda çoğunlukla program içeriğini sadeleştirerek (f=9) konuyu basitleştirdiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen program içeriğini sadeleştirmeye ilgili olarak 'Biz programı kendimiz için sadeleştirdik, kolay sorular, kolay metinler, onun dışında biz meyveler, hayvanlar, aile bireyleri, kelime çalışması ve fiil çalışması yapıyoruz.' ifadeleriyle görüş bildirmiştir.

Ayrıca araştırma bulguları arasında öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları durumlarda sıklıkla bireysel eğitim ve BEP'e göre amaç belirleme (f=6) yoluna gittikleri ve aile desteğine başvurdukları (n=5) bulguları dikkat çekmektedir.

#### 5. Diğer Öğretmenlerle İlgili Öneri ve Beklentiler

Tablo 6

Diğer Öğretmenlerle İlgili Öneri ve Beklentiler

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Diğer Öğretmenlerle İlgili Öneri ve Beklentiler	Öğretmen kendini geliştirmeli	6
	Öğretmenler arası etkileşim ve paylaşım	3
	İşitme engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme sırasını takip ederler, öğretmenler bunu dikkate alarak öğretim yapmalı	2
	Öğrenci gereksinimlerine göre eğitim vermeliler	1

Araştırma bulguları içerisinde diğer öğretmenlerden beklentilerle ilgili olarak, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri gerektiği (f=6) görüşü sıklıkla dile getirilmiştir. Görüşmeye katılan bir öğretmen bununla ilgili olarak düşüncelerini 'Bizimle birlikte bu okulda görev yapan diğer branş öğretmenleri var, onlar ıı atıyorum resim olsun, müzik olsun sadece kendi alanlarıyla ilgili eğitim görüyorlar, öyle geliyorlar buraya, en azından işitme engeliyle ilgili biraz bilgilenmeliler, öğrenmeliler yani.' ifadeleriyle bildirmiştir.

Buna ek olarak öğretmenler arası etkileşim ve paylaşımın daha fazla olması gerektiği (f=3) yönünde görüş bildiren bir öğretmen 'Öğretmenlerle ilgili, bence biraz daha mesleki etkileşimli, paylaşım noktasında ıı aktivitelerini de artırmalıyız diye düşünüyorum, çünkü ne yazık ki çok az yaptığımız bir şey bu. ıı yeni yaptığınız



*bir şeyi ya da yeni yapmanıza da gerek yok ya ben bunu yaptım ve çok kötü geçti biliyo musun diye gidip yan sınıftaki arkadaşımıza söylememiz gerekiyor. Bunlar hep bizim kurumsal birikimimiz oluyor. Doğru ya da yanlış yaptığınız bir şeyi meslektaşınızla paylaşmalısınız.*' şeklinde açıklamada bulunmuştur.

## 6. Millî Eğitim Bakanlığı İle İlgili Öneri ve Beklentiler

**Tablo 7**

*Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili Öneri ve Beklentiler*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
<b>Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili Öneri ve Beklentiler</b>	Uygun müfredat programı hazırlanmalı	10
	Uygun materyaller sağlanmalı	5
	Donanımlı personel atanmalı	4
	Aile eğitimi	2
	Sınıflarda iki öğretmen uygulaması tekrar başlanmalı	2
	Programa Kelime Dersi eklenmeli	1
	Erken teşhis	1

Görüşmeye katılan öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili beklenti ve önerilerini farklı açıklamalarla ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının işitme engelli öğrencilere yönelik ayrı bir eğitim programının hazırlanması gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmalarındır (f=10). Konuyla ilgili olarak bir katılımcı *'..ve müfredat konusunda da işitme engelli öğrencilerimiz için özel bir müfredat hazırlamanın çok da problem olmayacağını düşünüyorum.'* sözleri ile düşüncelerini paylaşmıştır.

İşitme engellilere yönelik hazırlanması gereken ayrı müfredat programının yanında öğretmenler konuyla ilgili olarak kendilerine uygun materyallerin sağlanması (f=5), işitme engelli okullarına donanımlı personellerin atanması (f=4) ve sınıflarda ikili öğretmen uygulamasının tekrar başlatılması (f=2) gibi farklı beklenti ve önerilerini paylaşmışlardır.

## 7. Beklentiler

Araştırma bulgularının sunulduğu son temada öğretmenler işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde karşılaştığı sorunların giderilebilmesine ilişkin olarak farklı beklentilerini paylaşmışlardır. Bunlar, okul idaresinden beklentileri, öğrenci velilerinden beklentileri ve üniversitelerden beklentileri olmak üzere üç farklı alt tema halinde Tablo 8'de sunulmuştur.

Araştırmada okul idaresinden beklentilerine dair soru sorulduğunda öğretmenlerin bir kısmı okul idaresinden herhangi bir beklentilerinin olmadığını (f=4) dile getirirken, bazı öğretmenler ise okul idaresinden birtakım istekleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu taleplerden biri, öğrencilere ait işitme cihazlarının bakımları konusunda okul idaresinin maddi olarak destek vermesidir. Görüşme yapılan bir öğretmen işitme cihazları ile ilgili olarak *'Yani çocukların cihazı bozuluyor okulda. Tabi, bunlar sık olan şeyler, işte en basit işlemi pili biter, cihazı bozulur, kordonları vardır o kırılır. İıı yönlendirirsin bir haftada gelmez, bir haftada sonuç alamazsın. Bazen bir ayda sonuç alamazsın. Mesela okullarda teknik desteğimiz, işitme engellilerin cihazları açısından yani olabilir. İdari olarak bir karar alınmalı, kaynak ayrılmalı bunlara.'* ifadeleriyle konu hakkındaki düşüncesini belirtmiştir.

Görüşmelerde öğretmenler, öğrenci velilerinden de birtakım istekleri olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların çoğu (f=6) ebeveynlerin öğretmenle sürekli iletişim içerisinde olarak ve iş birliği konusunda destekleyici bir tutum sergileyerek yaşanan sorunların giderilmesinde sürecin desteklenebileceğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen *'Ki bizim öğrencilerimiz için bu biraz daha kritik bir konu olduğunun için ailelerin de kesinlikle öğretmenlerle ortak hareket ederek, işte çocuğu okula gönderip 'Tamam, ben görevimi yaptım, okuldan geldiğinde yemeğini verdim, akşam yatırdım, iş bitti.'* şeklinde bakmamaları gerek.' sözleri ile görüş bildirmiştir.

**Tablo 8***Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemine İlişkin Alt Temalar*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
<b>Okul İdaresinden Beklentiler</b>	Beklenti yok	4
	İşitme cihazlarının bakımı	2
	Anlayışlı olmaları	2
	Materyal desteği sağlanması	2
	Aile okul diyalogunun geliştirilmesi	1
<b>Öğrenci Velilerinden Beklentiler</b>	Öğretmenle sürekli iletişim ve işbirliği sağlanması	6
	Çocuğun akademik gereksinimlerini evde desteklenmesi	5
	Çocuğa daha fazla ilgi gösterilmesi	3
	Çocuğun ihmal edilmemesi	1
<b>Üniversitelerden Beklentiler</b>	Aile eğitimi verilmesi	4
	Donanımlı öğretmen yetiştirilmesi	2
	MEB, üniversite ve okul işbirliğinin sağlanması	2
	İşaret dili dersinin ders programında olması	2
	Materyal geliştirilmesi	2
	Üniversitelerden beklenti yok	1

Son olarak öğretmenler üniversitelerden çeşitli beklentileri olduğunu farklı açıklamalarla ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler (f=4) okuduğunu anlama becerisinde karşılaşılan güçlüklerin giderilebilmesi için ailelere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla üniversiteler tarafından aile eğitimi desteğinin sağlanması gerekliliğini bir öğretmen '*Aile eğitimi çok önemli diye düşünüyorum engelli öğrencilerde.. Üniversiteler, ıı ya özellikle Ankara için çok fa.. ıı özel eğitimin olduğu çok fazla üniversite var ama bu ıı aileler için bir şey yapılabilir diye düşünüyorum.*' sözleriyle ifade etmiştir. İki öğretmen ise üniversitelerde okuma derslerinin yeterli olmadığını ve buna yönelik düzenlemelerin yapılabileceğini beklenti olarak dile getirmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcılar okuduğunu anlama becerisinin önemini akademik başarı ve eğitim süreçlerine katılım açısından değerlendirmişlerdir. Buna göre öğretmenler çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin program kazanımlarını edinmede güçlük yaşadıklarını, akademik süreçlerde başarısız olabileceklerini ve eğitim öğretim süreçlerine katılımında sorunlar yaşayacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler yazılı metni anlamakta zorlanan işitme kaybı olan öğrencilerin bir süre sonra sıkılmaya başladıklarını, derse olan ilgilerini yitirdiklerini ve dolayısıyla da eğitim süreçlerine aktif olarak katılım gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Mathew etkisi (Stanovich, 1986) ile açıklanabilir. Mathew etkisine göre okumada iyi bir başlangıç yapamamış öğrenciler başarılı bir okuma ve okuduğunu anlama performansı gösteremedikleri için okumaktan keyif alamamakta, okumaya ilişkin motivasyonları azalmaktadır (Aunola vd., 2002; Pfof vd., 2012).

Öğretmenler, okulda kademe ilerledikçe ders içeriklerinin zorlaştığını, öğrencilerin eğitim programını takip edebilmeleri gerektiğini, yoksa sınavlarda başarı elde edemeyeceklerini, dolayısıyla da sınırlı okuduğunu anlama becerilerine sahip olan öğrencilerin ileriki yıllarda da akademik süreçlerde problemlerinin devam edeceğini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda, bu görüşe paralel olarak işitme kaybı olan öğrencilerin okul hayatlarını dördüncü sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerileri ile tamamladıkları ifade edilmektedir (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Center for Assessment and Demographic Studies, 1993; Conrad, 1979;

Marschark & Harris, 1996; Holt, 1993). ABD’de yapılmış bir araştırmada 18 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin yalnızca %3’ünün okuma becerisinde kendi yaşlarıyla benzer seviyede performansa sahip oldukları görülmüştür (Center for Assessment and Demographic Studies, 1993).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, işitme kaybına bağlı yaşanan okuduğunu anlama becerisi ile ilgili sorunların tüm akademik yaşamda problem olarak ortaya çıkacağı ve bu durumu yaşayan bireylerin fazlasıyla etkileneceği ifade edilebilir. Konuya örnek olarak, işitme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin lise ve üniversite geçişleri için yapılan LGS ve YKS gibi önemli sınavlarda işiten akranlarıyla rekabet etmek durumunda kalmaları verilebilir. Çünkü işitme engelli öğrenciler de zihinsel bir engele sahip olmadıkça bu sınavlara işiten akranlarla birlikte girmektedirler. Alanyazınında okuduğunu anlama becerisinin tüm akademik alanlar üzerinde yadsınamaz bir öneme sahip olduğu, bununla birlikte eğitsel kazanımlarda en kuvvetli yordayıcı olduğu bilinmektedir (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu bakımdan öğretmenler her ne kadar işitme yetersizliğinden kaynaklı okuduğunu anlama sınırlılıklarının farkında olsalar da ve ayrıca var olan problemlerin öğrencilerin eğitim süreçlerinde zarar göreceğini dile getirirler de, buna rağmen işitme kayıplı gruplarla çalışırken etkililiği kanıtlanmış farklı eğitim uygulamalarını kullanmaları gerektiği düşünülmelidir. Oysa öğretmenler bu becerinin öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunun farkındadır ve önemi kabul edilen beceriyle alakalı sorunlar varlığını devam ettirmektedir.

Öğretmenler okuduğunu anlama becerisinde yaşanan öğrenci kaynaklı güçlüklerle ilgili olarak farklı görüşler paylaşmışlardır. Bu güçlüklerle ilgili olarak öğretmenlerin çoğu işitme kayıplı bireylerin dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkların okuma becerisinin ediniminde çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. İşitme engelli okuyucuların okuduğunu anlama becerisindeki performanslarına bakıldığında bu okuyucuların işitme kaybı ve dolayısıyla da dildeki sınırlılıkları nedeniyle okuma becerisinde özellikle okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (King & Quigley, 1985). İşitme engelli okuyucuların okuduğunu anlama becerisindeki sınırlılıklarının nedenlerine ilişkin alanyazınında üç temel etken vurgulanmaktadır. Bunlar; kelime işleme sırasında kullanılan sınırlı sesbilgisel bilgi ve beceriler (Charlier & Leybaert, 2000; Dyer vd., 2003; Hanson & Fowler, 1987; Hanson & McGarr, 1989; Miller, 1997, 2006a, 2006b; 2007; Sutcliffe vd., 1999; Transler vd., 1999), sınırlı sözdizimsel bilgi ve beceriler (Miller, 2000, 2005a, 2006b, 2010a, 2010b; Quigley vd., 1977; Webster, 1986) ve işitme engelli okuyucuların dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimleridir (Ceci, 1996; King & Quigley, 1985).

İşitme kaybı olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde bulunan sınırlılıkları, öğretmenlerin de ifade ettiği gibi söz dağarcıkların yetersiz kalmasına yol açarak bu öğrencilerin diğer ortamlardaki iletişim becerilerini, hayata dair tecrübelerini ve bu tecrübeleri diğer ortamlara aktarmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli ek müdahaleleri uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin uygulayacağı müdahaleler; uygun olan öğrencilerde işaret dili desteğinin sağlanması, gerekirse sözel dil ve işaret dilinin birlikte kullanılması, işitme kaybının hafif olduğu çocuklarda sözel dilin tercih edilmesi ve söz dağarcığını artırmayı amaçlayan uygulamaların kullanımı şeklinde ele alınabilir.

Araştırmada katılımcılar işitme kaybı olan bireylerin sözcüklerde ek bilgisi ile birlikte bunların kullanımı ile ilgili problemler yaşadıklarını, sözel dilde yetersiz kaldıklarını ve daha da önemlisi soyut kavramlara ait kelimeleri okuduklarında somutlaştıramadıklarını, dolayısıyla da metni çözümler bile anlamlandıramadıklarını vurgulamışlardır. Konu ile ilgili olarak Girgin (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, işitme engelli öğrencilerin kelime köklerini okuyabildikleri ve anlamlandıradıkları fakat yapım eki ve çekim eki olan kelimeleri anlamada problemlerle karşılaştıklarını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen kaynaklı sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin mesleki anlamda yetersiz oluşu, tükenmişlik, branş derslerinden sorumlu eğitimcilerin özel eğitim alanına aşına olmaması, deneyimsizlik gibi problemleri öne sürmüşlerdir. Birçok öğretmen okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde yanlış yöntem ve uygulamalarla eğitim yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu ifadeler, alan hakimiyetinin işitme duyusunda kayıp yaşayan çocukların eğitim çıktılarını istenen düzeye taşımakta anahtar rolde olduğu (Kluwin & Moores, 1985) görüşü ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler eğitim programından kaynaklanan birtakım sorunları işitme engelli öğrenciler açısından değerlendirmiştir. Çoğu öğretmen, işitme engelliler okullarında uygulanan eğitim programının bu öğrencilere

uygun olarak hazırlanmadığı yönünde fikir belirtmiştir. Öğretmenler mevcut programın öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, çocukların programı genellikle geriden takip ettiği, programın çocuğa uygun kazanımlardan oluşmadığı, detaylı ve soyut kazanımlara yer verildiği yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak alanyazınında mevcut eğitim programları ile eğitim gören işitme engelli çocukların akademik olarak ilerleme kaydedemediği, daha da önemlisi yetersiz akademik beceriler ve iletişim becerileri ile okullarını tamamladıkları (Pfeifer, 1997) belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin öğretimine yönelik açıklamaları çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı okuduğunu anlama öğretiminde görsellerden faydalandığını, bir kısmı ise okunan metni sınıf ortamında materyaller kullanarak canlandırdığını görüş olarak bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler de okuduğunu anlama öğretimi yaparken ön bilgileri gündeme getirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler görüşmelerde genel olarak okuduğunu anlama öğretiminde önemli olarak kabul gören yöntemlerden yararlandıklarını açıklamışlardır fakat problemlerin devam ettiği görüşleriyle birlikte değerlendirildiğinde bahsedilen yöntemleri aslında uygulamaya dönüştürmedikleri akla gelmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı okuduğunu anlama öğretimini ne şekilde gerçekleştirdikleri sorulduğunda ses temelli okuma öğretimi yaptıklarını ve derste öğrencilere okuma yaptırdıklarını dile getirmiştir. Bahsi geçen uygulamalar, çözümleme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ayrımın kimi katılımcılar tarafından anlaşılmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Girgin'in (1997) yapmış olduğu araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin okumayı öğrencilerin çözümleme yapması olarak tanımladığı görülmüştür. Bazı öğretmenlerin bu kavram karmaşasıyla yaptığı eğitimin işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulan okuma eğitiminin niteliğini düşüreceği düşünüldüğünde, hedeflenen becerilerde ilerlemenin yeterli olmayacağı ifade edilebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi hakkında öğretmenler metin içeriği ile ilgili sorular sorduklarını, öğrencilerden metin içeriğini canlandırmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Etkili olduğu bilinen bu tekniklerin doğru olarak uygulandığı durumlarda öğrenci performansının tam olarak değerlendireceği düşünülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar öğrencilerin değerlendirmesinde klasik sınavlara başvurduklarını fakat öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sınırlılıklardan dolayı yetersiz performans sergileyebildiklerini dile getirmişlerdir. Genel eğitim programında yer alan değerlendirme yöntemlerinin yetersiz oluşu sebebi ile işitme engelli öğrencilerin tam anlamı ile değerlendirilemediği (McGarvey & Morgan, 1996) açıklaması öğretmenlerin açıklamalarını destekler niteliktedir. Esasında bu bakımdan ele alındığında yazma becerisinde sorunlar yaşayan işitme kayıplı öğrencilerin hâlâ yazılı sınavlara tabi olmasının uygunluğu tartışmalıdır.

Öğretmenler, okuduğunu anlama öğretimi esnasında karşılaştıkları sorunları nasıl çözdükleri sorulduğunda genel olarak benzer cevaplar vermişlerdir. Genel olarak bildirilen görüşler, programın öğrenci düzeyi gözeticilerle uyulanması şeklindedir. Alan yazınında bu görüşe paralel olarak yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği, çünkü esas hedefin içeriğin anlaşılabilirliğini artırmak olduğu (Fisher vd., 1999; Gersten & Baker, 1998; Lytle & Rovins, 1997) pek çok araştırmada vurgulanmaktadır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan, üniversitelerden, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden beklentilerini ifade etmişlerdir. Bu beklentilerin çoğunlukla işitme kaybı olan öğrencilere yönelik hazırlanması gereken yeni bir eğitim programı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı araştırmalarda da mevcut eğitim programının bireysel farkları yeterince gözetmediği, sürekli olarak basitleştirilerek kullanılması gerektiği ve işitme kaybı olan öğrencilere yönelik yeni bir eğitim programına gereksinim olduğu (Gürgür, 2001; Sarıkaya, 2011) belirtilmektedir. Ayrıca çoğu öğretmen mesleki anlamda kendini geliştirmenin önemini vurgulamış, daha verimli bir iş performansı ortaya koyabilmek için bilgilerini güncellemeleri gerektiğini ve bunları birbirleri ile paylaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin kendi sınırlılıklarının ve gereksinimlerinin farkında olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin beklentilerinin çoğunlukla MEB, üniversiteler ve paydaşlar vasıtasıyla sağlanması gerektiği görüşüne ek olarak, aslında öneri ve beklentilerinde dile getirdikleri pek çok durumun kendi görev ve sorumlulukları olduğu düşünülmektedir. Örneğin materyal geliştirme, eğitim programının BEP vasıtası ile uyarlanması, aile ile iletişim ve iş birliği gibi gereksinimlerin öğretmenlerin kendi görev ve sorumlulukları içerisinde ele alınmaları gerektiği düşünülebilir.

Sonuç olarak verilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarında, akademik başarılarında ve toplumsal hayata katılımlarında tüm katılımcılar tarafından son derece önemli bir beceri olarak düşünülmektedir. Bu becerinin öğretiminde karşılaşılan problemler hakkındaysa öğretmenler çoğunlukla işitme engellilerin yaşadığı iletişim becerileri ve dil becerileri ile ilgili problemleri görüş olarak açıklamışlardır. İşitme kaybı yaşayan çocukların bahsedilen becerilerde sorunlar yaşaması ile ilgili olarak sıkça dile getirilen düşüncelerden bir tanesi ise işitme engelliler grupları ile çalışan öğretmenlerin mesleki anlamda alana yeteri kadar hâkim olmamasıdır. Araştırmada katılımcıların alan bilgisinde yetersiz öğretmenleri genel olarak gerekçe biçiminde dile getirmeleri, esasen öğretmenlerin aynı zamanda kendilerini de bu konuda donanımsız gördükleri düşüncesini ön plana çıkartmaktadır. Katılımcıların işitme kaybı yaşayan öğrencilere okuduğunu anlama becerisini öğretirken ve eğitim çıktılarını değerlendirirken uyguladıkları çeşitli tekniklerin de gerçekte hedeflenen becerinin öğretimi ve değerlendirilmesiyle ilgisinin bulunmaması durumu da araştırmacı düşüncelerini desteklemektedir.

Ayrıyeten bir başka önemli görülen bulgu ise; kullanılan eğitim programının işitme yetersizliğinden etkilenen çocuklara uygun olmayışı ile ilgili öğretmen düşünceleridir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğrencilerin seviyesine uygun olmaması açısından eleştirdikleri genel eğitim programını kullanırken sadeleştirme yaptıklarını, programı öğrenci düzeyini gözeterek uyarladıklarını açıklamışlardır. Katılımcılar süreçte problemlerle karşılaştıklarında ise bireysel eğitim yöntemine göre amaç aldıklarını, fakat yaptıklarının harcadıkları zaman ve enerji gözetildiğinde faydasının olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler kullandıkları eğitim araç gereçlerinin yeterli olmadığını belirtmişler ve işitme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin bahsedilen sebeplerle okuduğunu anlama becerisini öğrenirken zorlandıklarını, çocukların durumu gözetilerek hazırlanmış ayrı bir eğitim programına ve uygun araç gereçlere dair ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir. Alan yazınında işitme engelliler üzerine yapılmış başka araştırma bulguları ile bir arada değerlendirildiğinde bahsedilen problemlerin çözümüne yönelik adımların atılması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Görüşmeye katılan öğretmenler ayrıca alana hâkim eğitim personeli yetiştirilmesi ve aile eğitiminin gerektiği ile ilgili taleplerde bulunmuşlardır.

Bu araştırma yapısal olarak birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Araştırma verileri nitel görüşmeler yoluyla elde edildiği için araştırma, görüşme yapılan katılımcıların sayısı ile sınırlıdır. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin tamamı Ankara’da Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokulu’nda görev yapmaktadır. Yapılacak araştırmalarda elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla farklı katılımcılarla görüşme yapılabilir, farklı araştırma yöntemleri ile bilgi toplanabilir ve bunun yanı sıra araştırma sonuçlarını karşılaştırabilmek adına işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle görüşülebilir.

#### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

#### **Etik Beyan**

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

## References

- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. N. Schildroth, & M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America*. College-Hill.
- Allington, R. L., & Cunningham, P. M. (2007). *Schools that work. Where all children read and write* (2nd Ed.).
- Amadiou, F., Tricot, A., & Mariné, C. (2010). Interaction between prior knowledge and concept-map structure on hypertext comprehension, coherence of reading orders and disorientation. *Interacting with Computers*, 22(2), 88–97.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education* (2nd Ed.). Allyn and Bacon.
- Center for Assessment and Demographic Studies. (1993). *Data from the 1992-93 annual survey of hearing impaired children and youth*. Gallaudet University.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. Erlbaum.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. Harper & Row.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2007). *Classrooms that work: They can all read and write* (4th Ed.). Allyn and Bacon.
- Deal, R. E., & Thornton, R. B. (1985). An explanatory investigation of the comprehension of English through Sign English (Siglish) and Seeing Essential English (SEE-sub-1). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 16, 267–279.
- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., & Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonemic awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 215–229
- Fisher, D.; Sax, C.; Rodifer, K. Ve Pumpian, I. (1999). *Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: benefits of inclusive education*. *Journal for a Just & Caring Education*, 5 (3), 256–263.
- Fisher, D.; Sax, C.; Rodifer, K. Ve Pumpian, I. (1999). *Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: benefits of inclusive education*. *Journal for a Just & Caring Education*, 5 (3), 256–263.
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research--1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health*, 13(2), 251.
- Gersten, R., & Baker, S. (1998). Real world use of scientific concepts: Integrating situated cognition with explicit instruction. *Exceptional Children*, 65(1), 23–35.
- Girgin, C. (1997). *Türkçe konuşan doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli kız çocukların konuşma anlaşılabilirliği ile süre ve perde özellikleri ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal-işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Goodman A. (1965). Reference zero levels for pure tone audiometers. *ASHA*, 7, 262-3.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Güldenoğlu, B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., Miller, P. (2012). *İyi ve zayıf okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Güz, 2807–2828.
- Gürgür, H. (2001). *İşitme engelliler ilköğretim okulunda (I. kademe) uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güzel Özmen, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.

- Hall, J. W., & Mueller, H. G. (1997). Audiology desk reference. Singular Pub. Groups.
- Harris, M. & Beech, J. R. (1995). Reading development in prelingually deaf children. In K. E. Nelson, & Z. Reger (Eds.), *Children's language* (Vol. 8, pp. 181-202). Erlbaum.
- Hiebert, P. G. (2009). *The gospel in human contexts: Anthropological explorations for contemporary missions*. Baker Academic.
- Holt, J. A. (1993). Stanford Achievement Test – 8th edition: Reading comprehension subgroup results. *American Annals of the Deaf*, 138, 172-175.
- Isaacson, S. (1996). *Simple ways to assess deaf or hard of hearing student's writing skills*. *Volta Review*, 98(1), 183-199.
- Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Guldenoglu, I. B., Miller, P., Hauser, P., Rathmann, C., Kubus, O., & Superegon, E. (2011). Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Development and Physical Disabilities*.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kluwin, T. N., & Moores, D. F. (1985). The effects of integration on the mathematics achievement of hearing impaired adolescents. *Exceptional children*, 52(2), 153-160.
- Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry*, 2(3), 275-284.
- Lytle, R. R., & Rovins, M. R. (1997). Reforming deaf education: A paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf*, 7-15.
- Marschark, M., & Harris, M. (2013). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. In *Reading comprehension difficulties* (pp. 279-300). Routledge.
- McGarvey, B., Morgan, V., Marriott, S., & Abbott, L. (1996). Differentiation and its problems: The views of primary teachers and curriculum support staff in Northern Ireland. *Educational Studies*, 22(1), 69-82.
- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2009). Phonological representations in deaf children: Rethinking the "functional equivalence" hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 137-154.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *TC Millî Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi*, 63(2509), 1-37.
- Miller, P. (1997). The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1151-1163.
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf*, 145, 436-448.
- Miller, P. (2001). Communication mode and the information processing capacity of Hebrew readers with prelingually acquired deafness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 83-96.
- Miller, P. (2002a). Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 147, 56-70.
- Miller, P. (2004a). The importance of vowel diacritics for reading in Hebrew: What can be learned from readers with prelingual deafness? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 593-615.
- Miller, P. (2005a). Changes in the processing of letters, written words, and pseudo-homophones: A comparison of fifth graders and university students. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 407-434.
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 91-121.
- Miller, P. (2009). The nature and efficiency of the word reading strategies of prelingually deafened, orally raised students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 344-361.

- Miller, P. (2010a). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549–561.
- Moates, L. C. (2000). *Speech top rint: Language essentials for teachers*. Brookes.
- Nielsen, D. C., & Leutke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 147, 11–19.
- Padden, C., & Hanson, V. L. (2000). Search for the missing link: The development of skilled reading in deaf children. In K. Emmorey, & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited* (pp. 435–447). Erlbaum.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications Inc.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 32–50.
- Pfeiffer, H. (1997). Warum wir uns für die gebeardensprache entscheiden haben. *Das Zeichen*, 11(41), 391–395.
- Picard, C. J. (2001). *Handbook for personel serving students who are deaf or hard hearing*. Louisiana Department of Education. [www.doe.state.la.us\lde\uploads\965.pdf](http://www.doe.state.la.us\lde\uploads\965.pdf)
- Pressley, M. (1992). What do children know about minds?. *PsycCRITIQUES*, 37(5).
- Roberts, A. J. (2000). *Factors influencing behavioural problems in preschool deaf children*. Academic Press.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Schirmer, B. R. (2000). *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. Allyn and Bacon.
- Sterne, A., & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 609–625.
- Stratkötter, A. (2000, June). Die" Forschungsstelle Qualitative Methoden" an der Heinrich Heine-Universität Düsseldorf: Ansätze zu einer sozialwissenschaftlich angeregten Psychotherapieforschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* (Vol. 1, No. 2).
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual differences*, 20(5), 415–420.
- Tassel-Baska, J., Leonhard, P., Glenn, C., Poland, D, Brown, E., & Johnson, D. (1999). Curriculum review as catalyst for gifted education reform at the secondary level. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10 (4), 473–481.
- Transler, C., & Reitsma, P. (2005). Phonological coding in reading of deaf children: Pseudohomophone effects in lexical decision. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 525–542.
- Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test (9<sup>th</sup> ed.): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Study and Deaf Education*, 5, 337–345.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21(4), 299–316.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar: Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin durumu*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). *Çocuklarda işitme kaybının etkileri*. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 1–45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(24), 543–559.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yurkowski, P., & Ewoldt, C. (1986). A case for the semantic processing of the deareader. *American Annals of the Deaf*, 131, 243–247.