ASES
IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

CONFERENCE BOOK



EDITOR ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

ASES

IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

APRIL 10-13 2025

ORIENTAL UNIVERSITY, SEMERKAND, UZBEKISTAN

EDITOR ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

COPYRIGHT © 2025

BY ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING COMPANY LIMITED

ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED, DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL METHODS, WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUB LISHER, EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATI ONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERM ITTED BY COPYRIGHT LAW.

ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.

ASES PUBLICATIONS – 2025©

ISBN: 978-625-95874-5-5

CONFERENCE ID

CONFERENCE TITLE

ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

DATE AND PLACE

APRIL 10-13 2025

ORIENTAL UNIVERSITY,

SEMERKAND, UZBEKISTAN

ORGANIZATION

ASES

(ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES)

&

ORIENTAL UNIVERSITY

LANGUAGES

Turkish, English, Russian

HONORARY PRESIDENT OF THE CONGRESS

MAMATAXUNOV NOZIMJON AZIZOVICH

RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

CHAIRMAN OF THE ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. Salimakhon RUSTAMIY

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. HAVA KURT SELCUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. MEHTAP AYDINER UYGUN

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. MUSTAFA TALAS

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SELAHATTIN AVSAROGLU

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. VALIYEVA GULFERA GARIPOVNA

MEMBER OF THE MINISTRY OF PUBLIC EDUCATION OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN, HONORARY MEMBER OF THE EDUCATION CENTER (UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. Burcu GEZER SEN

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ELIF SELCAN OZTAY

VAN YUZUNCUYIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ESHMUKHAMEDOVA MARYAM MALIKOVNA

TASHKENT STATE UNIVERSITY OF EASTERN STUDIES (UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. LOKMAN ZOR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. VELI BATDI

GAZIANTEP UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. Emrullah BANAZ

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. MARIUS LOLEA

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANIA)

DR. K.R. PADMA

SRIPADMAVATIMAHILAVISVAVIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

DR. ROZINA KHATTAK

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN'S UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. VARVARA GETMANTSEVA

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSSIA)

DR. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA (ALGERIA)

KHUDAYBERDIEV FARRUKH AMANKELDIEVICH

HEAD OF INTERNATIONAL RELATIONS

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

KUVONDIKOV FARRUKH IBRAHIMOVICH

VICE RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

NASIROGVA MALIKA ANVAROVNA

VICE RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

SATTOROV ABBOS BAKHRIDDINOVICH

HEAD OF INTERNATIONAL RELATIONS DEPARTMENT

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

Fatma CETIN

IDEAL PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE CENTER

RODOLFO REDA

SAPIENZA UNIVERSITY OF ROME (ITALY)

COORDINATOR

AYSEL UNAL

SCIENTIFIC BOARD CHAIRMAN

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

SCIENTIFIC BOARD

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKHSTAN)

Prof. Dr. ALI SELCUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ALI YAKICI

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. BEKIR CINAR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. DUNDAR YENER

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ERGUN OZTURK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ELVAN YALÇINKAYA

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HAKAN AKDAG

MERSIN UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HALIL TOKCAN

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HALIS ADNAN ARSLANTAS

ESKISEHIR OSMANGAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HASAN AYDEMIR

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. KASIM KARAMAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. KAYA YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. NECATI DEMIR

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. NURETTIN KONAR

BANDIRMA ONYEDİ EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. PARESH SHAH

RAI UNIVERSITY (INDIA)

Prof. Dr. REMZI KILIC

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

UNIVERSITY OF BABYLYON (IRAQ)

Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SERCAN DEMIRGUNES

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SAHIN ORUC

YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. UGUR BUYUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. YENER OZEN

ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. YUCEL OKSUZ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET KURTOGLU

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGUL

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAHADIR KOKSALAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAYRAM POLAT

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. FULYA ONER ARMAGAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ISMAIL SAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET GUNGOR

MERSIN UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET OZCAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. NASEEM AKHTER

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

Assoc. Prof. ORCUN BOZKURT

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OZDEN TASGIN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SELMAN ABLAK

REPUBLIC UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SEMIRHAN GOKCE

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SEVILAY KAHRAMANOGLU YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. CANSEL KADIOGLU AKBULUT

TOKAT GAZIOSMANPASA UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. CEBRAIL TURNA

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assoc. Prof. EMIN TAMER YENEN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assist. Prof. GAMZE AKKAYA

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. GULSAH GURKAN

TURGUT OZAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. HIDAYET DIKICI

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. LUTFULLAH CELIKTEN

ISTANBUL 29 MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEENAKSHI INGOLE

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. MEHMET TUNAZ

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEHTAP KARACIL

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MELTEM YURTCU

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MURAT TEMUR

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. PELIN ERTEKIN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. REMZI KILIC

AKSARAY UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. Zeynep REVA

OZYEGIN UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET DEMIREL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET GALIP YUCEL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. DAVID BOLAJI

UNIVERSITY OF HARCOURT (NIGERIA)

Dr. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA-BISKRA (ALGERIA)

Dr. ERKAN KARAMAN

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. MICHAEL KODZO MENSAH

UNIVERSITY OF GHANA (GHANA)

Dr. MONICA MASTRANTONIO

UNIVERSITY OF YORK (USA)

Dr. RAMAZAN ERTURK

MINISTRY OF NATIONAL

EDUCATION **Dr. SEYIDE EROGLU**

KAYSERI (TURKIYE)

UZBEKISTAN TIME: 15:30-17:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 2 HALL: 2 MODERATOR Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS	TURKIYE TIME: 13:30-15:30
AUTHORS	**UNIVERSITY/INSTITUTION**	**TOPIC TITLE**
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi	TRAVMANIN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI VE SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
Hilmi Sedat DEMİRCİ Prof. Dr. Seher SEVİM	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD WOMEN WORKING AND THEIR RELIGIOUS ORIENTATIONS ANALYZED BASED ON GENDER
Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS Assoc. Prof. Zehranur KAYA	Anadolu Üniversitesi	USE OF SIGNAL WORDS IN THE PROCESS OF TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU: TANI KRİTERLERİ VE ERKEN TANI YÖNTEMLERİ
Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS	Anadolu Üniversitesi	TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES IN LANGUAGE SUPPORT COURSES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS

TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES IN LANGUAGE SUPPORT COURSES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN DİL DESTEK DERSLERİNDE BİLGİVERİCİ METİN YAPILARININ ÖĞRETİMİ

Güzin KARASU SİVAS

Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, Özel Eğitim,
Orcid 0000-0003-4666-6062

Özet

Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici yazılarda birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir. Bilgi verici metin yapılarının çeşitli şekillerde kullanılıyor olması, metnin karmaşıklığını artırmaktadır. Tüm bu güçlüklerin yanı sıra; bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Ayrıca, okuduklarını anlayabilmeleri için metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir.

Bilgi verici metinlerin, metin yapısı türleri incelendiğinde çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Literatürde en tutarlı şekilde açıklama/betimleme, karşılaştırma ve zıtlıklar, sıralama, neden ve sonuç ilişkisi ve problem ve çözüm türleri olarak yer almaktadır. Herhangi bir metnin yapısını bilmek, öğrencilere bu metin hakkında düşünmeleri için zihinsel çerçeve sağlayabilmektedir. Bilgi verici metinlerin öğretiminde çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özetleme, okuma metni olmadan metin yapılarını tanıtma, işaret sözcüklerinin kullanımı, görselleştirme, model olma, özetleme ve yazma stratejileri gibi stratejilerdir.

İşitme engelli öğrenciler okuma anlamayı uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için yardım almadan okuduğunu anlama stratejileri geliştirmede başarı göstermede zorlanmaktadırlar. Bu öğrenciler, okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genelleyememekte, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamamaktadırlar. Üniversite eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde metin yapısı bilgisini edinmeleri önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin bilgi verici metin yapılarını edinmelerine yönelik yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen dil destek derslerinde, bilgi verici metin yapılarının öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikler alan yazınla ilişkilendirilerek aktarılacaktır.

Anahtar kelimeler: Bilgi verici metin yapıları, işitme kayıplı öğrenciler, okuma anlama, destek eğitim

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerini Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2023-1897 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Abstract

All stages of our educational life require encountering expository texts in different ways. More than one text structure can be used in expository texts, a text structure can be passed to a different text structure, or a text structure can be given by embedding it in a different text structure. Expository text structures being used in various ways increases the complexity of the text. In addition to all these difficulties, students encounter concepts that they do not know before or that they encounter for the first time in expository texts. Furthermore, the students need to make inferences from the text, use their prior knowledge, and reason in order to understand what they read.

When the structure types of expository texts are examined, various classifications are seen. The literature most consistently includes explanation/description, comparison and contrast, ranking, cause and effect relationship, and problem/solution types. Knowing the structure of any text can provide students with a mental framework for thinking about this text. Various strategies are used in teaching expository texts. These strategies are predicting, asking questions, clarifying, introducing text structures without the reading text, using signal words, visualization, modeling, summarizing and writing strategies.

Since hearing-impaired students cannot acquire reading comprehension skills at appropriate age levels, they may have difficulty in developing reading comprehension strategies without assistance. These students cannot generalize skills such as comprehending, analyzing and evaluating the feelings and thoughts in the text that constitute reading skills, and cannot use them in new content and contexts. It is important for hearing-impaired students receiving university education to acquire text structure knowledge in the process of supporting of their professional development. It is seen that the studies conducted for hearing-impaired students to acquire informative text structures are limited. In this study, the features that should be taken into consideration in the teaching process of informative text structures in language support courses with students with hearing loss will be conveyed by associating them with the relevant literature.

Keywords: Expository text structures, students of hearing impaired, reading comprehension, supportive education

This work has been supported by Anadolu University Scientific Research Projects Coordination Unit under grant number SBA-2023-1897.

1. GİRİŞ

Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici yazılarda birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir tüm bu durumlar metin karmaşıklığını artırır. Tüm bu güçlüklerin yanı sıra; bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Ayrıca, okuduklarını anlayabilmeleri için metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir.

Eğitim süreçlerinde bireyleri etkili okur yazar olmalarını desteklemek amacı ile çeşitli öğretim modelleri, strateji ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri *metin yapısı bilgisinin* öğretimidir. Metin yapısı, bilginin bir metinde düzenlenme biçimini ifade eder. Araştırmalar, metin yapısı bilgisinin bilgi verici metinleri anlamanın gelişimine katkı sağladığını göstermiş ve metni anlamasına rehberlik eden zihinsel bir çerçeve sağlayabildiğini göstermektedir. Öğrencilere bilgi verici metinlerin temel yapılarını öğretmenin, öğrencilerin dikkatini anahtar

kavramlara ve ilişkilere odaklamalarına, nelerin geleceğini tahmin etmelerine ve okudukça anlamalarını izlemelerine yardım olabileceği ifade edilmektedir.

2. İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLER VE ÖZELLİKLERİ

Öğrencilerin bir metindeki en önemli bilgileri seçme ve düzenleme becerileri, daha az önemli ayrıntılara takılıp kalmalarını engelleyebilmelerinde metin yapısı bilgisi / farkındalığı önemli rol oynamaktadır. Bilgi verici metinlerin metin yapılarının öğretimine yönelik aktarılan tüm model, etkinlik ve stratejilerin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Herhangi bir model, etkinlik veya stratejinin tek başına uygulanması mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin düzeyleri ve ihtiyaçları gözönünde bulundurularak eğitim süreci içinde uygun olanlar belirlenerek uygulanmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler ile gerçekleştirilecek uygulamalarda; engelinin tür ve derece ile bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurularak derslerinin planlanması, materyallerin hazırlanması daha da önem taşımaktadır. Özmen, (2011) ve Coşgun Başar ve Özmen (2018) bilgi verici metinlerin yapı bilgisinin okuma anlamaya olan etkilerini ve olası modellerini inceledikleri alan yazın çalışmalarında bu alanda yapılmış çalışmaların sınırlılığına vurgu yapmışlar ve özel gereksinimli olan ve olmayan bireylerin metin yapısı bilgisine yönelik kullanılan stratejilerle metin yapılarını öğrendiklerini, okuma anlamalarının desteklendiğini belirtmişlerdir. Metin türüne yönelik yapılmış çalışmaların büyük bir kısmının hikaye yapısına yönelik olduğunu, bilgi verici metinlere yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitimciler, öğrencilerin bu beceriyi zaman içinde otomatik olarak öğreneceklerini varsaymamalıdır. Aksine, eğitimcilerin bilgi verici metinleri okuma anlamayı öğretmek için açık, araştırmaya dayalı bir yönteme ihtiyaçları bulunmaktadır (Roehling ve diğ. 2017).

İşitme engelli öğrenciler okuma anlamayı uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için yardım almadan okuduğunu anlama stratejileri geliştirmede başarı göstermede zorlanmaktadırlar. Bu öğrencilerin, okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genelleyemedikleri, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamadıkları ifade edilmektedir (Richek ve diğ., 2002).

İşitme engelli öğrencilerin günlük dil ve mesleki alanda sınırlı sözcük dağarcığına sahip olmaları, okuma anlamalarının gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir (Karasu, 2011; Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996). Bu öğrencilerin metinlerdeki az sayıda sözcüğü anlamalarının yanı sıra kendi yazılı anlatımlarında da; sıfat, zamir ve bağlaçlardan çok isim ve fiileri kullanmaya meyilli oldukları ifade edilmektedir (Paul, 2001). Ayrıca, dilin diğer kritik öğeleri olan sesbilim, biçimbirim bilgisi, sözdizimi ve imla kurallarını anlamakta zorlanmaktadırlar (De Villers ve Pomeratz, 1992; Paul, 2001).

İşiten akranlarına benzer olarak, işitme engelli öğrencilere de okuma anlama ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri için okuma anlama ve yazmayı geliştiren stratejilerin öğrencilere öğretilmesi önem taşımaktadır (Walker ve diğ. 1998). Bu öğrencilerin eğitiminde çeşitli stratejilerin birlikte kullanılması, ayrıca daha fazla etkinlik ve tekrara yer verilmesi gerekmektedir (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley ve diğ. 2009; Schirmer, 2000; Taylor vd., 2009; Vacca ve diğ., 2003). İşitme engelli öğrencilere dil becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan stratejilerin öğretilmemesi durumunda kendi kendilerine bu stratejilerin çok azını edinebildikleri görülmektedir.. Bu nedenle işitme engeli öğrencilerin okuma anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için strateji eğitiminin yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Luckner ve Cooke, 2010). Kelly (1996), araştırmasının verilerini önceki araştırmalar ışığında inceleyerek işitme engellilerle yapılacak eğitimlerde daha fazla doğrudan öğretime yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizde işitme engelli üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının, okuma anlama ve yazma düzeylerinin ilköğretim

veya orta öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir (İstel, 2018; Karasu ve Uzuner, 2018; Karasu, 2019; Karasu ve Kaya, 2021; Uzuner vd., 2011). Üniversite eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde metin yapısı bilgisini edinmeleri önem taşımaktadır.

3. BİLGİ VERİCİ METİN YAPISI TÜRLERİ VE STRATEJİLER

Bilgi verici metinlerin, metin yapısı türleri incelendiğinde çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Literatürde en tutarlı şekilde tanımlama (betimleme), karşılaştırma ve zıtlıklar, sıralama, neden ve sonuç ilişkisi ve problem ve çözüm türleri karşımıza çıkmaktadır (Carrel, 1985; Dyson, 2005; Hebert ve diğ., 2016; Luetka-Stahlman ve diğ., 1998; Özmen, 2011; Roehling ve diğ., 2017). Herhangi bir metnin yapısını bilmek, öğrencilere bu metin hakkında düşünmeleri için zihinsel çerçeve sağlayabilmektedir. Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici metinlerde: birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir tüm bu durumlar metin karmaşıklığını artırır. Bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Okuduklarını anlayabilmeleri için; metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir (Roehling ve diğ., 2017). Tablo 1' de Roehling ve diğ. (2017) tarafından metin yapısı türleri ve özellikleri aktarılmaktadır.

Tablo 1

Metin yapısı türleri ve özellikleri (Roehling et al. 2017)

Metin Yapısı	**Özellikleri**
Betimleme/Açıklama	Yazarın amacı bize bir şey anlatmaktır. Tanımlamak için özellikleri veya gerçekleri kullanırlar
Karşılaştırma ve Zıtlıklar	Yazarın amacı, iki şey arasındaki bağlantıyı tanımlamaktır. Benzerlikleri veya farklılıkları anlatarak bağlantılar kurarlar.
Sıralama	Yazarın amacı olayların oluş sırasını anlatmaktır. Üç tür dizi vardır: adımlar, zaman çizelgesi ve döngü. Türü ne olursa olsun yazar bilgileri bir düzene sokuyor"
Sebep Sonuç	Yazarın amacı, bize bir olayın nasıl her zaman bir sonuca yol açtığını anlatmaktır. Olay sebep, sonuç ise sonuçtur. İlişki neden ve sonuç arasındadır
Problem ve Çözüm	Yazarın amacı bize bir sorunun nasıl çözülebileceğini anlatmaktır. İlişki, problem ile potansiyel çözüm arasındadır.

Yukarıda ifade edilen metin türlerinin yanı sıra 'Derleme / Bir araya getirme' (Collection) türü metin yapısı bu araştırmanın yazarları tarafından ve işitme engelli bireylere informal değerlendirme aracı geliştirilmesi konusunda gerçekleştirilen araştırmacılar tarafından vurgulanması nedeni ile eklenmiştir (Karasu ve diğ., 2012). Derleme türü metin yapısı; bir gruptan daha fazla olan ilişkiler düzenini içeren metin yapısıdır. Bu başlık altında listeleme, sıralama gibi özellikler de ele alınabilmektedir.

Metin yapısı bilgisine yönelik gerçekleştirilecek farkındalık çalışmalarında ve bu bilgilerin edinilmesine yönelik çalışmalarda gerçekleştirilecek değerlendirmelerden sonra öğrencilerin özelliklerine uygun olarak kullanılacak stratejilerin kullanımı önem taşımaktadır.

Kulanılabilecek stratejiler; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özetleme, okuma metni olmadan metin yapılarını tanıtma, işaret sözcükleri öğretme grafik düzenleyiciler kullanma (Ven şeması, kavram haritası, anlamsal özellik analiz, sözcük haritası vb.), model olma, özetleme ve yazma stratejileri gibi stratejiler kullanılmaktadır (Alvermann, 1981; Hebert ve diğ., 2016; Meyer, 1975; Oczkus, 2004; Palincsar, 1982; Palincsar ve Brown; 1984). Stratejilere yönelik bilgilendirmeler aşağıda aktarılmaktadır.

3.1. Okuma Metni Olmadan Metin Yapılarını Tanıtma

Ön bilgileri harekete geçirmek için grup tartışmalarını kullanarak öğrencilere yazılı metnin dışındaki metin yapıları kavramını tanıtmak amacı ile kullanılır. Örneğin; Basit açıklama için 'Hiç ziyaret etmemiş birine bu sınıfın nasıl göründüğünü açıklayın.' veya 'Karşılaştırma ve zıtlıklar için: Bir elma ile bir portakal arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyin.' şeklinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3.2. Neşleştirme

Öğrencilerin okudukları metindeki anlamını hiç veya tam olarak bilmedikleri sözcükleri, anlayamadıkları cümleleri belirleyerek kendi anlamalarını izlemelerine yardımcı olan bir stratejidir. Netleştirme aşaması öğrenciler için okuma sırasında problem çözmenin daha belirgin olduğu ve bilinmeyen sözcüklerin ve açık olmayan kısımların aydınlatıldığı bir aşamadır (Palincsar ve diğ., 1989; Palincsar ve Brown; 1984)

3.3. İşaret Sözcükleri Öğretme

İşaret sözcükleri, metin yapısını okuyucuya işaret eden sözcüklerdir. Bu sözcükler, öğrencilerin bilgi verici metnin yapısını belirlemelerine yardımcı olmak için çok etkili olabilmektedir. Ancak iki dezavantajı bulunmaktadır: Birincisi, uyarı sözcükleri yanıltıcı olabilmesidir. Bir uyarı sözcüğünün bir metinde metin yapısını yansıtmadan görünebileceği zamanlar vardır. Bunu öğrencinin her zaman ayırt etmesi zor olabilmektedir. İkincisi, öğrencilerin pasajın içeriğinden çok uyarı sözcüklerine dikkat etmeye başlamalarıdır. Burada dengeyi sağlamak öğretmenin öğretmenlik becerisi ile ilgili bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4. Soru Sorma

Soru sorma, okuma anlamanın değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılan en geleneksel yöntemdir. Soru sorma; çeşitli sözcükleri kullanarak amaç ve düşüncelerin ifade edilmesi, verilmek istenen bilgilerin öğretilmesi, anlama, çıkarım yapma, var olan bilgi düzeyinin belirlenmesi için sözlü yada yazılı olarak yapılan eylemdir. Soru sorma ve soru yanıtlama stratejilerinin edinilmesinin yararları şunlardır: a) Öğrencilere okumaları için amaç edinmelerini sağlar. b) Öğrencilerin dikkatlerinin öğrendikleri konuya toplanmasını sağlar. c) Okuma sırasında aktif olarak düşünmelerini sağlar. d) Öğrencinin kendi okuma anlama becerisini izlemesi için öğrenciyi cesaretlendirir. e) Öğrencinin okunan metni tekrar gözden geçirmesine ve önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olur.

Metinlerden önemli bilgilerin seçimini kolaylaştırmak için öğrenciler kendilerine yol gösterici sorular sormayı öğrenebilirler. Bu sorular, öğrencilerin metnin yapıyla ilgili öğelerine odaklanmalarına yardımcı olacak şekilde sorulmalıdır. Örneğin, öğrencilere bir neden sonuç metnindeki konu ile ilgili olarak 'nedeni' veya 'ne olduğunu' sorma paragrafının nedenine odaklanmalarını öğretebilmektedir. Karşılaştırma ve zıtlıkların bulunduğu metni/paragrafı okurken 'Bu paragraf hangi iki şey hakkındadır? Nasıl aynı olurlar? Nasıl farklılar?' soruları sorulabilir.

3.5. Grafik Düzenleyiciler Kullanma

Grafik düzenleyiciler, öğrencinin önceden sahip olduğu bilgileri, yeni öğrendikleri ile ilişkilendirmesine yardımcı olur, var olan bilgileri yeniden yapılandırır ve yeni bilgilerle bütünleştirir. Önemli sözcüklerle kavramlar arasındaki ilişkiyi görselleştirir, ortaya çıkan grafik üzerinde yapılan tartışmalarla görsel algılamanın gelişimine katkı sağlanır ve önemli sözcüklerle ilgili bir çok kavramla karşılaşmaya olanak sağlar. Özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde kullanılan anlam haritaları uzun zamandan beri sözcük dağarcığı eğitiminde kullanılmaktadır. Grafik düzenleyiciler, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Paul, 1996; Schirmer, 2000).

Grafik düzenleyiciler metinde önemli bilgilerin seçilmesine yardımcı olurken metnin yapısıyla ilgili bilgilerin anlamlı bir şekilde nasıl düzenlenebileceğini gösterebilirler. Öğrencilere okunan metin türlerine uygun olarak hazırlanmış boş grafik düzenleyiciler verilerek başlanacak öğretim sürecinde öğrencilere kendi grafik düzenleyicileri oluşturmaları öğretilebilir. Aşağıda; venn şeması, sözcük haritası ve anlam haritası olarak isimlendirilen grafik düzenleyici örnekleri aktarılmaktadır. Öğrenciden uzun vadeli beklenen metin yapılarını edindikten sonra okudukları metinlere yönelik grafik düzenleyicilere bilgilerini aktarmalarıdır.

3.6. Özetleme

Okunan metindeki en önemli bilgiyi belirleme (anafikir), anafikri destekleyen düşünceleri, bilgileri belirleme, kendi cümleleri ile yazma ve kısa bir şekilde yazılmayı gerektirmektedir. Etkili bir özet yapmak için öğrenci metni hatırlamalı ve yalnızca metindeki önemli olayları aktarmalıdır. Diğer bir ifade ile amaç, okuduğu metindeki önemli bilgiyi belirlemek ve kendi sözcükleriyle bunu aktarmasını sağlamaktır. Bilgi verici metinlerin okuma anlamasının geliştirilmesine yönelik olarak grafik düzenleyicilerden sonra kullanılması avantajlı olabilmektedir. Özetler, grafik düzenleyiciler veya bir metinden yapıyla ilgili bilgileri içermelidir. Öğrenciler bir pasaj için zaten bir grafik düzenleyiciyi tamamlamışlarsa, özetlerini yazmak için bunu kullanabilirler. Önemli bilgiler zaten seçilmiştir, dolayısıyla bu stratejiyi öğretmek, öğrencilere notlarını bir paragrafa yeniden yazmayı ve bir konu cümlesi eklemeyi öğretmekten daha basit bir görev haline gelir. Bu haliyel gerçekleştirilecek özetleme çalışmaları özet yazmayı ilk kez öğrenirken en çok yardımcı olmaktadır.

3.7. Yazma Stratejileri

Öğretmenler, öğrencilerin kendi bilgi verici metinlerini oluşturmalarına yardımcı olmak için bir çok yazma stratejisini kullanabilirler (Reohling ve diğ., 2017) Yazmanın okuduğunu anlamayı geliştirdiği bilindiğinden, bu stratejilerin kullanılması öğrencilerin okumaya yönelik metin yapılarını anlamalarını güçlendirmesi beklenmektedir (Graham ve Hebert, 2011). Spesifik stratejileri öğretmeden önce, öğrencilere iyi yazılmış açıklayıcı pasajlardan örnekler göstermek yararlı olabilmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amacı ile gerçekleştirilen derslerde kullanılan okuma yazma yaklaşımı önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Araştırmacının deneyimleri ve alan yazından yola çıkarak, dil becerilerinin öğretimi sürecinde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın ilke ve öğelerinin etkili bir şekilde kullanımının işitme kayıplı öğrencilerin okuma anlama ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4. DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMI

Günümüzde birçok öğretmen ve araştırmacı, sınıfta bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tek bir yaklaşımın yeterli olamayacağı konusunda hem fikirdir (Tompkins, 1997). Temelini, Beceri Temelli Öğretim (Skilled Based Approach) ve Tüm Dil Yaklaşımı'ndan alan (Whole Language) Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy) yaygın şekilde kullanılmaktadır (Pressley ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 1997). Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nda (DOYY), çeşitli okuma ve yazma etkinliklerine yer verilirken okuma yazma birbirini destekler durumdadır. Yaklaşımda öğrenci merkezli eğitimin verildiği sınıflarda, gerçek yaşantılar kullanılarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma deneyimlerinin kazandırıldığı çalışmalar yapılır. Okuma ve yazma için hazırlanan gerçek fırsatlar, ihtiyaca göre öğretmenin vereceği az ya da çok destek ile öğrenciye yardımcı olur. Öğretmen tarafından model olunan okuma ve yazma ödevleri ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer beceriler; çok az bir yönlendirmeyle öğrenciyi bağımsız okur ve yazar hale getirebilir (Pressley ve diğ., 2002). DOYY ilkelerine göre uygulanan strateji ve etkinliklerin, işiten ve işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Karasu ve diğ., 2012; Pressley ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; Uzuner ve diğ., 2011).

DOYY'un ilklerine uygun bir şekilde gerçekleştirilecek derslerin nasıl planlanacağı ve uygulanacağına yönelik yapılacak mesleki gelişime yönelik çalışmaların öğretmenleri daha etkin dil becerilerini öğretir hale getireceği düşünülmektedir. DOYY'nun ilkeleri şunlardır (Pressley ve diğ., 2002):

a) Derslerde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her birine yeterli zaman ayrılır.

b) Okuma yazma çalışmaları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır,

c) Öğrencilerin derslere güdülenmeleri ve sahip olma duygusunun gelişmesi için okuyacakları kitapları, metinleri seçmelerine ve belli konularda kararlar vermeleri sağlanmalıdır,

d) Yapılan derslerde ortaya çıkan ürün kadar, öğretim sürecine de önem verilir,

e) Yeterli okur-yazar davranışlarının gelişimi için yeni öğrenenlere yada yetersiz okurlara model olunan eğitim ortamları düzenlenmelidir,

f) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden haberdar olduğu ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlandığı eğitim ortamları hazırlanmalıdır,

g) Anadili öğretiminin yanı sıra öğretim programında yer alan fen ve sosyal bilgiler, matematik, sağlık gibi diğer dersler de okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir.

h) Gerçekleştirilen derslerde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejileri, öğrenciler okullarından mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır.

ı) Stratejiler ve beceriler hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde öğretilmelidir.

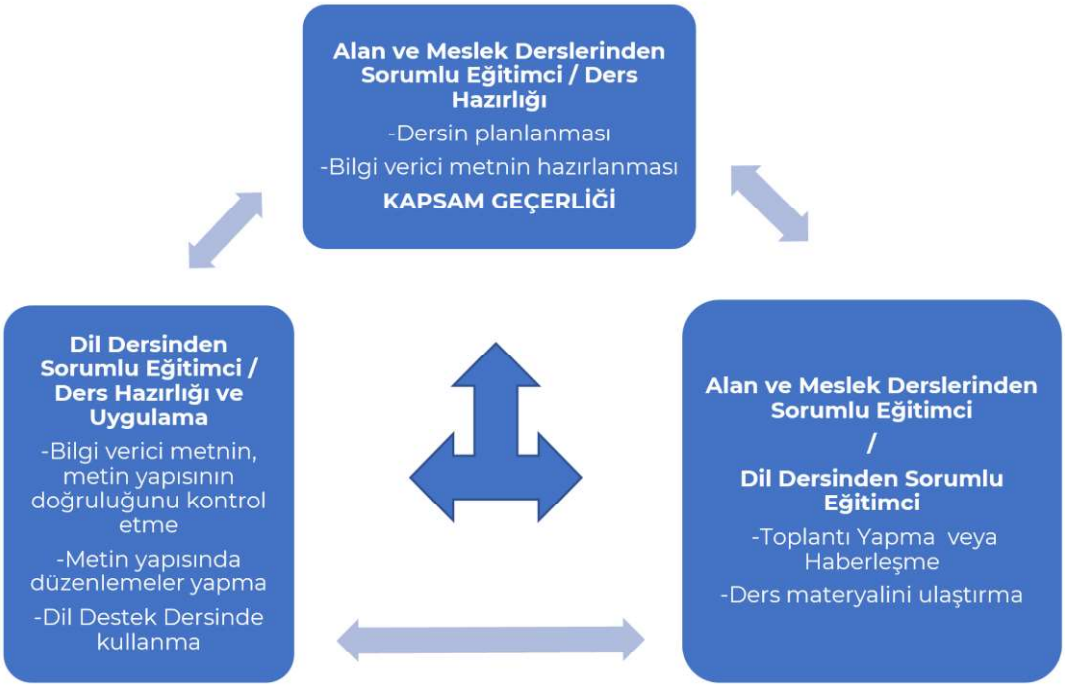
5. DİL DESTEK DERSLERİ

İşitme kayıpılı bireyler için destek deslerinin planlanması ve eğitim ortamlarının belirlenmesi için eğitimaldığı kurumun özellikleri önceliği belirlemektedir. Ülkemizde işitme engelli bireyler gündüzlü ve yatılı özel eğitim okulları ile kaynaştırma ortamı (bütünleştirme/kapsayısı eğitim) dediğimiz ortamlarda eğitim almaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, özel gereksinimli olmayan akranları ile aynı eğitim ortamında aldığı eğitimdir. Özel gereksinimli öğrencinin kaybının türü ve derecesine göre çeşitli destek eğitimler ve eğitim

ortamlarının planlanması gerekirmektedir. Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli *öğrenciye* ve *kaynaştırma sınıfı öğretmenine* sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ülkelerde işitme engelli öğrencilerin, eğitim sırasında verilen destek hizmetlerden yararlandıkları belirlenmiştir (Lang, 2001; McCarty, 2006).

5.1. Dil Destek Dersleri

Dil destek derslerinden sorumlu eğitimciler: Kültür, alan ve meslek derslerinden sorumlu eğitimcileri ve Özel eğitimciler/işitme engelliler öğretmenleridir. Eğitimcilerin; ders materyalleri, ders içerikleri ve öğrencinin derslerde işlenen konu ile ilgili düzeyini paylaşmalarının gerektiren bir süreçtir (Şekil 1). Bunun amacı; özel gereksinimli öğrenciler için önem taşıyan 'devam eden değerlendirmeler' in (ongoing assessment) yapılarak sonraki derslerin planlanmasına yol haritası hazırlamaktadır.



Şekil 1. Dil destek derslerinde iş birliği çalışmaları süreci

Dil destek derslerinden sorumlu sınıf, kültür, alan ve meslek öğretmenleri alanları ile ilgili konulardaki ders planları doğrultusunda bilgi verici metinleri ders kitaplarından hazır bir şekilde alırlar veya bu metinleri kendileri hazırlarlar. Bu metinlerin ders kitaplarından alınmış olması veya alan uzmanları tarafından yazılmış olması metinlerin kapsam geçerliğini sağladığını kabul etmemizi sağlamaktadır. Kapsam veya içerik geçerliği, metnin konusunun/içindeki bilgilerin doğruluğunu ifade etmektedir. Derste kullanılacak olan bilgi verici metin dil derlerinden sorumlu eğitimci ile paylaşılır. Paylaşım; toplantı veya online ortamda gerçekleşebilir. İdeal olan bu paylaşımın yüzyüze gerçekleştirilmesidir. Bu iletişim sürecinde sadece ders materyalinin paylaşımı değil, özel gereksinimli öğrencinin ders ile ilgili bilgisine yönelik durumunun da paylaşıldığı değerlendirmesi içermelidir. Bu aşamadan sonra; dil derslerinden sorumlu eğitimci, dil destek dersi için bilgi verici metnin metin yapısının doğruluğunu kontrol eder, ihtiyaç durumunda metin yapısına yönelik düzenlemeler yapar ve metni dersinde kullanır. Ders sırasında ve sonrasında yaptığı değerlendirmelerin, sınıf

öğretmeni veya alan derslerinden sorumlu öğretmen ile paylaşılması ve sonraki derslerin planlanmasında kullanılması önem taşımaktadır.

İşbirliği çalışmaları sırasında iğitimcilerin işbirliğine istekli olmaları ve etkili iletişim kurabilmeleri hayati önem taşımaktadır. Ders programlarının; mesleki bilgi ve terminolojiyi öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde derslerin birbirini desteklemesiyle ve bütünleştirilmesiyle uygulanması önerilmektedir. Daha etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanmış eğitim planları hazırlanmalıdır.

Bilgi verici metin yapılarının öğretiminde kullanılan etkinlik ve satrateji uygulamalarında etkililiğin sağlanmasında öğrencilerin değerlendirilmesi ve gelişimlerinin izlenmesi kritik önem taşımaktadır. Engellerinden dolayı okuma anlama ve sözcük dağarcıklarını geliştirmede sorun yaşayan işitme engelli öğrencilerin eğitimlerinde daha fazla etkinlik ve tekrara yer verilmelidir (Tompkin, 2007; Paul, 1997; Karasu ve diğ. 2016)

6. ÖNERİLER

Bilgi verici metinlerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde; metnin içeriğinin doğruluğundan kültür ve alan derslerinden sorumlu eğitimciler, metin yapısının doğruluğundan özel eğitim uzmanı/işitme engellilere öğretmenleri, metin yapısının öğretiminde kullanılan etkinlik stratejilerin kullanımından ise kültür, alan, meslek ve özel eğitim uzmanları yani öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm eğitimciler sorumludur. Diğer bir ifade ile etkili işbirliği ve iletişim ile birlikte, bilgi verici metinlerin, metin yapılarının öğretimine yönelik sadece özel eğitim öğretmenleri değil kültür, alan ve meslek öğretmenlerinin de bu stratejileri kullanır hale gelmeleri önem taşımaktadır. Bunu sağlamak amacı ile Hizmetiçi Eğitimler ve aynı kurumda çalışan eğitimcilerin birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinin gelişimlerini sağlayan ve çeşitli modelleri bulunan Akran Öğretimi Modelleri'nden yararlanılabilir. Ancak sağlanan hizmet içi eğitimlerin alanda çalışan eğitimciler tarafından yeterli bulunmadığı belirlenmiştir (Çağlar, 2016; Demir ve Usta, 2019). Öğretmenlerin bireysel ve grup dil derslerinde, etkinlik ve stratejilerin öğretimine yönelik uygulamaları nasıl gerçekleştireceklerine yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler önerilebilir.

Öğrenciye yapılacak bireysel değerlendirmelerle; stratejileri bilme ve kullanma durumları değerlendirilerek dersler planlanmalıdır. Yetersiz okuyucular olmaları nedeni ile model olma, tanımlama yapma ve soru-yanıt stratejileri doğrudan kullanılmalıdır. Stratejilerin üst bilişsel bir şekilde öğretilmesi önem taşımaktadır. Üst bilişsellik öğrencinin, bir stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisine sahip olmasıdır. Stratejileri, öğrenciler okullarından mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır.

İşitme kayıplı öğrenciler sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkları nedeni ile okuduklarını anlamada sorunlar yaşamaktadırlar. Kavramların edinilebilmesi için yeterince anlamlandırılması gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri ne kadar iyi ve öğretim ne kadar sürece yayılır ve tekrarlara yer verilirse öğrenmeleri de o oranda gerçekleşmektedir. Özellikle mesleki terminolojinin gelişimi için, dil destek derslerinin planlanması aşamasında öğretimi yapılacak hedef sözcükler belirlenmesi bu derslerin etkililiği arttırılabilir. Öğretimi amaçlanan sözcüklerin hangilerinin dil destek dersinde çalışıldığı ve çalışılmadığı, öğrencilerin bu sözcükleri anlama düzeyleri ile ilgili bilgiler sınıf ve alan öğretmenleri ile paylaşılarak tüm eğitimciler tarafından tekrarlara yer vermek amacı ile derslerde planlamalar yapılmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını metinden tahmin etme ve ipuçlarını kullanma strateji ve tekniklerine model olmalıdır. Metinlerin çoğunda bağlamın yeterli bilgi vermemesi ve bilgi verici metinlerde kullanılan terminoloji nedeni ile

tahminlerin yapılmasında sorun yaşanabilmektedir. Tahmin etme çalışmalarının yanı sıra bu bilginin de öğrencilerle paylaşılması önem taşımaktadır.

Model olma hem öğretmen tarafından hem de öğrencilerin arkadaşlarına model olması şeklinde gerçekleştirilen bir stratejidir. Alan yazın incelendiğinde, model olma stratejisinin tüm süreçlerde soru yanıt ile birlikte en çok kullanılan strateji olduğu görülmektedir. Model olma, dil destek derslerinden etkin okur-yazar davranışlarının gelişimi için yetersiz okurların gelişimlerini desteklemek amacı ile yoğun bir şekilde kullanılmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacı ile; soru yanıtlama, tanım ve örnek cümlelerin yazılması ve özetleme gibi etkinlik ve stratejiler ortam sağlamaktadır. Yazma becerilerinin gelişimi ile ilgili, bilgi verici metinlerin metin yapılarının öğretim sürecinde nihai aşama öğrencilerin kendi bilgi verici metinlerini yazmalarıdır. Ancak dil becerileri sınırlı olan işitme kayıplı öğrencilerin bu aşamaya gelmeleri uzun bir süreç ve yoğun tekrarlar gerektirmektedir. Bu süreçte; bilgi verici metin yapılarının öğretiminde kullanılan önemi alan yazında da belirtilen: metnin ana fikrini bulma, grafik düzenleyici hazırlama, özet yazma gibi stratejiler kullanılmalıdır. Yazmanın okuduğunu anlamayı geliştirmesi nedeni ile derslerde bu stratejilerin kullanılması öğrencilerin okumaya yönelik metin yapılarını anlamalarını güçlendirmesi beklenebilir.

Bilgi verici metinlerin okuma anlamasının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri olan grafik düzenleyiciler; yazılı soruların yanıtlanması ve özet yazmada süreci destekleyen bir etkinlik olarak dikkat çekmektedir. Özetlemenin grafik düzenleyicilerden sonra kullanılması avantaj sağlamaktadır. Grafik düzenleyiciler, yeni öğrenilen sözcüklerle önceden edinilmiş bilgilerin ve sözcüklerin görsel bir şekilde ilişkilendirilmesidir. Grafik düzenleyicilerin, öğrencilerin bilgilerini bir düzeye taşıdığı, konuları daha farklı materyaller haline getirerek destek sağladığı ve yeni ya da benzer materyaller ile bilişsel yapıdaki karışıklıkları arasındaki farklılıkları görmeyi arttırdığı belirtilmektedir. Özetlerin metindeki önemli bilgileri içermesi nedeniyle grafik düzenleyicilerde zaten var olan bilgileri alıp özet yazmak için kullanılması önerilebilir.

İyi strateji öğretimi açık bir şekilde stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden uygulandıklarının açıklandığı, model olunan, öğrencilere uygun materyallerle rehber olunarak uygulamaların yapıldığı ve sorumluluğun uygun bir şekilde sistemli olarak öğrenciye geçmesi ile gerçekleştiği uygulamalardır. Öğretmenin etkili okurların kullandıkları strateji ve becerileri öğrencilerine model olarak öğrettiği uygulamalardan işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde yarar sağlandığı araştırmalarla belirlenmiştir.

Dil destek derslerinin, bir veya benzer özellikteki az sayıdaki işitme kayıplı öğrenciyle yapılıyor olması nedeni ile öğrencilerin bireysel gelişimlerinin daha etkili desteklenmesi sağlanmalıdır. Ülkemizdeki işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerileri incelendiğinde bu öğrencilerin dil düzeylerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Dil destek dersleri eğitimcilere, öğrencinin özelliklerine uygun dersler yapmaları için ortam sağlamasına rağmen öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığı düşünülmektedir. Yasal düzenlemeler incelendiğinde bu düzenlemelerin yeterli olduğu ancak etkili bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

Akhondi, M., Malayeri, F. A., ve Samad, A. A., (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, *64*(5), 368-372. https://www.researchgate.net/publication/260351837

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers.* Merill Publishing Company.

Coşgun Başar, M. Ve Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: Metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1179-1195.

Çağlar, N., (2016) *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, E., ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/51468/651652

De Villers, P. A. ve Pomeratz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 12, 409-431.

Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*, 710–744.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., ve Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction onexpository reading comprehension: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. https://doi.org/10.1037/edu0000082

İstel, Ç. (2018). İşitme engelli gençlere uygulanan yapı bilgisi dersinin öğretim sürecinin incelenmesi: Eylem Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Karasu, H.P., Girgin Ü., ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanterleri.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y. ve Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews, 15*(11), 1402-1414. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2835

Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, Z. (2012). An Examination of defining strategy applied to hearing impaired college students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *2*(1). 19-41. https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/17519

Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, *19*(2), 199-232. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.310350

Karasu, G. (2019, 6-9 Kasım). *Ortaöğretim mezunu işitme engelli öğrencilerin yazma düzeyleri*. [Bildiri sunumu]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Aydın.

Kelly, L. (1996). The Interactionof Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* Winter, 1(1). 75-90.

Lang, G. H, (2001). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4*, 267-280.

Luckner, J. L. ve Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Resarch With Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf,* Spring, 155 (1), 38-67.

Luetka-Stahlman, B., Griffiths, C., ve Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade student. *American Annals of The Deaf. 143(4).* 337-346. https://muse.jhu.edu/article/383871/pdf

McCarty, K. (2006). Full inclusion: The benefits and disadvantages of ınclusive schooling. An overview. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf

Meyer, B.J.F. (1975). The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, The Netherlands: North-Holland.

Oczkus, L. D. (2003). *Reciproal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension.* International Reading Assocation.

Özmen, E. R., (2013). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (16), 49-62. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182968

Palincsar, A. S. ve Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities. *Cogniton and Instruction*, *1*(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Palincsar, A. S., Ransom, K., ve Derber, S. (1989): Collaborative research and development of Reciprocal Teaching. *Educational Leadership, 46*(4), 37–40. https://eric.ed.gov/?id=EJ387011

Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Winter 1 (1). 3-15.

Paul, V. P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate Thought.* Boston, Allyn and Bacon.

Paul V. P. (2001). *Language and Deafness.* (3 rd ed.). Canada: Thomson Learning Inc.

Pressley, M., Roehrig., A., Bogner, K., Raphael, L. M. ve Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children.* 34 (5). 1-14.

Richek, M. A, Caldwell, J. S., Jennings, J. H., ve Lerner, J. H. (2002). *Reading Problems Assesment and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.

Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J.R. ve Bohaty, J. Ö. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, *71*(1), 71-82. https://doi.org/10.1002/trtr.1590

Sareç Ünlü, M. (2024). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Eskişehir

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Schirmer, B.R. ve Mc Gough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply. *Review of Educational Research,*75 (1), 83-117.

Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J., ve Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading-Writing Quarterly, 25*, 1-16.

Tompkins, G. E. (1997). *Literacy for the 21st century, teacahing reading and writing in prekindergarten through grade 4.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice-Hall Inc.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(02), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z.N., Karasu, G., Girgin, M.C., Erdiken, B. vd. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2111-2134.

Vacca, J. A. L., Vacca, R.T., Gove, M K., Burkey, L., Lenhart, L. A. ve Mac Keon, C. (2003). Reading and Learning to read. Boston, Allyn and Bacon.

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