

İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri¹

Teacher Opinions About Hearing Impaired Children's Literacy Learning

Eren Sarıkaya
Yıldız Uzuner

To cite this article/Atıf için:

Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(1),

Özet. Bu nitel araştırmanın amacı, Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir. Sekiz öğretmenin katıldığı bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda; işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin gelişimsel görüşü desteklediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, işitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde pek çok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının ve kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını desteklememeleri, ailelerin çocuklarının engelini kabullenmemesi ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmaması gelmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik pek çok öneri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öneriler arasında ailelere eğitim verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın işitme engellilere uygun kitap ve program hazırlaması, üniversitelerin gerçeğe yakın ve uzun süreli uygulama eğitimi vermesi ve öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi hakkında sürekli bilgilendirilmesi yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli çocuklar, okuryazarlık, öğretmen görüşleri

Abstract. The purpose of this qualitative study was to identify the opinions and suggestions of teachers of hearing impaired children working in elementary schools about hearing impaired children's literacy learning in Turkey. In this study, the data were mainly derived from semi-structured interview technique. Eight teachers were the participants of the study. The data were analyzed descriptively concerning each research questions. The findings showed the teachers believed that similar to hearing children hearing-impaired children become developmentally literate. However, their becoming literate is considered as being delayed comparing to hearing children. They also expressed that there were various other problems that have impacts on the literacy teaching processes to hearing-impaired children. The lack of material and equipment in literacy instruction, various developmental differences among students, mismatches between student and book levels, the denial of impairment by the families and lack of knowledge of the families about the impairment were described as the major problems. On the other hand, the research findings showed that the teachers have provided many suggestions for the solution of the problems encountered in literacy instructions applied to hearing impaired students. The most prominent ones were the stress on family education, the suggestion of preparation of appropriate books and curriculums for hearing impaired children by the Ministry of National Education, ensuring realistic and practical oriented university education, and continuous debriefing of teachers on the education of hearing-impaired children.

Keywords: Hearing-impaired children, literacy, teacher opinions

¹ Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

İnsan, doğası gereği sosyal etkileşimler içinde bulunan bir varlıktır. Sosyal etkileşimin temel gerekeni ise iletişimdir. İletişim, genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1997). İletişim kurmak için düşünürken, konuşurken, yazarken, dinlerken simgelerden oluşan dili kullanırız. Bu yönüyle sözlü ve yazılı dil, bilgileri ayırt etmeye, bireyler arasında iletişim kurmaya ya da etkileşimde bulunmaya yardım eden vazgeçilmez bir araçtır (Clay, 1998). Yazılı dil okuma ve yazma ile gerçekleşir. İnsanların öğrenme gereksinimleri, yeni koşullara uyma zorunluluğu, yaşamın sürekli gelişme ve değişme hâlinde bulunması, kişilerin toplumdaki statü ve etkinliklerini artırma çabaları ve boş zamanlarını en iyi biçimde değerlendirme gibi gayretleri de okuma-yazmanın önemini artırmıştır (Kılıç, 1996).

Kişinin yaşamındaki başarısı bir ölçüde sahip olduğu okuma-yazma becerisinin niteliğiyle eş değerdir (Çelenk, 2005). Yapılan çalışmalar erken dönemde kazanılan okuma-yazma alışkanlığının çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını göstermektedir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986). Ortaş (2007) erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneğinin arttığını buna bağlı olarak yaratıcı zekâ, dinleme, konuşma yeteneğinin geliştiğini belirtmektedir. Bu yüzden okuma-yazma etkinliği gerek ilköğretim gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak hatta sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir etmendir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, başarılı bir yaşam süreceği beklenir (Çelenk, 2005).

Araştırmacılar 1970'li yıllardan sonra okuma ve yazmanın birbirini besleyen süreçler olduğunu ifade etmişlerdir (Teale ve Sulzby, 1986). Okuma temel olarak iki boyutta tanımlanmaktadır. Birinci boyut çözümleme; diğer boyut ise okuduğunu anlamadır. Çözümleme sözcük tanıma, yazılı sembolleri sesli veya sessiz olarak yeniden kodlamadır (Paul, 2001; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Bazı araştırmacılar ise hem çözümleme hem de anlamayı dikkate alarak tanımlar yapmışlardır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997) tarafından okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir, aynı zamanda bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci biçiminde tanımlanmaktadır. Okuma, çözümleme ve anlama gibi becerileri kapsayan karmaşık bir bilişsel davranıştır. Sözcük tanıma; anlamını bildiği ya da bilmediği sözcüğü çözümler. Birey, yetersiz anlama becerisine rağmen yeterli çözümleme yapabilir (Paul, 2001). Okuduğunu anlama becerisi; kelime anlama, metnin içeriğini kavrama, yazarın duygularına ortak olma ve bağlamda ilk kez karşılaşılan kelimenin anlamını çıkartabilme gibi becerileri içerir. Bu becerilerin gelişmesi için eğitimin ilk yıllarından başlayarak çalışmalar yapılır. Okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir (Akyol, 2010; Cain, 2006; Girgin, 1997; Göçer, 2008; Göktürk, 1997; Güler, 2002; Güneş, 2009; Johnson ve Afferbach, 1985; Schirmer, 2000; Yıldız, 2006). Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdukları şemalar metni anlamasında önemlidir. Zaman içerisinde okuyucu olaylar ve iletişim biçimlerine ilişkin bir bilgi dağarcığı geliştirir ve belleğine yerleştirir. Şema olarak adlandırılan bu bilgi dağarcığı bireyin bilgiyi belleğe yerleştirdiğinin göstergesidir.

Yazma ise; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım yazılı sembollerle anlatılmasıdır (Çeçen, 2011). Yazma becerisi; sadece motor bir etkinlik olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, daha üst düzeyde ve karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylemdir (Keskin, 2007).

Yazma eylemi yalnızca sembollerin kopya edilmesi veya taklidi olarak nitelendirilmemelidir. Akyol'a (2005) göre yazma eylemi, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Yazı öğretiminde çocuğun duygusal ve bedensel özelliklerini dikkate almak, eğitimsel bir zorunluluk ve sorumluluk olarak görülmelidir.

Okuma ve yazma becerileri birbirleri ile ilişkili olan, birbirlerini tamamlayan kavramlardır. İki becerinin birbiri ile olan ilişkisi iki farklı becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren tek bir kavramın okuma-yazma kavramının kullanılmasına neden olmaktadır. Okuma-yazma kavramı, iki eylemin birbirinden ayrılmadığını ortaya koymakla birlikte genel olarak, ses sembollerinin zihinsel olarak bir araya getirilmesi ve sözel olarak ifade edilmesi ve yazı yoluyla zihinsel ifadelerin aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Akbayır, 2007; Albertini ve Schely, 2003; Atwell, 1987; Ege, 2005; Paul, 2001). Hall (1987), çocuğun doğumdan itibaren çevreyle etkileşim sürecinde erken dönemden başlayarak okuryazarlığı kazanabileceğini vurgulamıştır. Çocuğun erken dönemde okuryazar oluşuyla ilgili olarak araştırmacıların iki görüş öne sürdükleri görülmektedir. Bunlar okumaya hazırlık ve gelişen okuryazarlık (emergent literacy) kavramlarıdır. Okumaya hazırlık kavramı, okulöncesi dönemde okumaya hazırlığın önemini vurgularken gelişen okuryazarlık ise çocuğun doğumla birlikte okuma-yazma sürecine başladığını ve okuryazarlığın devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Girgin, 2007; Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Okuryazarlık, okuma-yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall, 1987). Okuryazarlığın gelişmesi ve belli bağlamlarda kullanılması için çocuğun çevrede okuryazarlıkla ilişkili yaşantılara tanık olması ve sosyal etkileşime girmesi gerekir (Au, 2000). Uzuner'in (1996) sosyal etkileşim kuramcılarında Scribner ve Cole'den (1981) aktardığına göre, okuryazarlık; sadece belli bir yazının nasıl okunup yazıldığını bilmek değil, aynı zamanda bu bilgiyi belli bağlamlarda kullanabilmektir. Okuryazar olan bir çocuk, çözümlenme yapmanın, bir metin üretmenin ya da metinleri anlamının yanında, okuma ve yazmayı kendi kültürünü oluşturan uygulamaları yerine getirmek için de kullanır. Çocuk okuryazar olurken aynı zamanda çevresinde gerçekleştirilen okuma ve yazma içeren etkinliklerin yapılarını kavrar ve kendisi bu etkinlikleri gerçekleştirmek durumunda kaldığı zamanlarda çevresinde değişiklikler yapmayı da öğrenir.

İşiten çocuk sesin farkındadır ve yakın çevresindeki insanların çıkardıkları her türlü ses onun için belli anlamlar ifade eder. İşitme duyusu sayesinde çocuk aynı zamanda seslerin kaynağını dinleyip arar, konuşmalara karşılık verir, duyduğu sesleri fark eder, ritmik ve kontrollü sesler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı gelişir, yaptığı hataları dinleyerek düzeltebilir. İşitme yoluyla kazanılan beceriler sayesinde çocuk, iletişim için gerekli dili kazanır ve deneyimlere sahip olur (Cole, 1992). İşiten çocuklar dışında işitme düzeneğinde herhangi bir sorundan dolayı akustik uyarıyı algılayamayan ve bu engel dolayısıyla dilbilgisel farklılıkları algılama, ayırt etme ve anlamada sorunu olan işitme engelli çocukların okuryazar oluşları farklı şekilde gerçekleşmektedir.

İşitme engelinin çocukların sözlü dili edinimi üzerinde yarattığı gecikmeler onların sınırlı dil edinimine sebep olmaktadır. Sınırlı dil yeterliği de işitme engelli çocukların okuryazar oluşlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Tüfekçioğlu, 2007). Yazılı ve sözlü dilde ortaya çıkan bu yetersizlikler, çocuğun okuryazarlıkla yakın ilişkisi olan akademik gelişiminin geri kalmasına neden olacaktır (Girgin, 2007). Okuma becerisini kazanan çocuk ders dışında da farklı kaynaklar okudukça anlama becerisini geliştirebilecek, sözcük ve bilgi dağarcığını zenginleştirecektir. Bu sebepten işitme engelli çocukların da okuma becerisini kazanmalarına önem verilmelidir. İşitme engelli çocuklar işiten çocuklar gibi okuma becerilerini kazanabilmektedirler. Fakat işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları

işiten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır (Charlesworth, Charlesworth, Raban ve Rickards, 2006; Ewoldt, 2005; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Ruiz, 1995; Schirmer, 2000; Truax, 1985). İşitme engelli çocuklarda dil gelişiminin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin işiten çocuklara oranla sınırlı olması, akademik gelişimlerini olumsuz etkiler. İşiten çocuklar okula belli bir dil dağarcığıyla başlarlar. Oysa işitme engelli çocuklar söz dizimi, anlam, kullanım, biçimbirim ve sesbilgisi olmak üzere dilin tüm bileşenleriyle uğraşmaktadırlar. Bu nedenle, işitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). İşitme engelli çocuklar yaşamın ilk yıllarında konuşma dilini kazanırken işiten akranlarına çok benzer bir dil gelişimi sergileseler bile erken teşhis, tanı ve cihazlandırma olmazsa başlangıçta ürettikleri sesler zaman içinde azalma eğilimi gösterir, taklitler ortadan kalkar, ses üretimleri hem nitel hem nicel olarak farklılaşır. İşiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeleri gerçekleştiremezler ve dil gelişimleri olumsuz etkilenir. Dolayısıyla, okuma dilini konuşma diline çevirmek oldukça zorlaşır. Bu yüzden de dil ile bağlantılı geçmiş deneyimlerini depoladıkları bir alan olmayabilir. Geçmiş deneyimlerinin olmaması işitme engelli çocukların okuduklarını anlamalarını ve yorumlamalarını engellemektedir (Elffenbein, Hardin-Jones ve Davis, 1994; Mayer ve Wells, 1996; McAnally, Rose ve Quigley, 1987).

Girgin (1987), dilsel becerilerinin gelişiminde işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli çocukların görsel sembollerden faydalanmaya çalıştıklarını fakat bunun, sözcükleri anlamlandırmaktan çok ezberlemek olduğunu belirtir. Bunun sonucu olarak işitme engelli çocuklar okuma-yazma sürecinde birçok problemle karşılaşır. Okuma-yazma ile ilgili görülen belli başlı problemler şunlardır: Yetersiz kelime bilgisi, sözdizimi, figürsel dil, anlama, planlama, yazının düzenlenmesi, düzeltilmesi vb. işitme engelli çocukların eksik dil yaşantılarından dolayı, kelimelerin farklı kullanışlarını ayırt etmeleri, günlük dilde kullanılan deyimleri anlamaları ve bunları yazılı dilde ifade ederken yerinde ve anlamlı bir biçimde kullanmaları güçleşmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Hallahan ve Kauffman, 1994; Kretschmer, 1985; Polloway ve Patton, 1993). İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu olarak sözcükleri çözümleyebilirler. Ancak, sözcüklerin görece olarak basit cümlelerde yer almadığı ve sıklıkla tekrar edilmediği metinlerde bağlamdan ipucu almakta zorlanırlar. Cümlelerin anlaşılmasındaki zorluk, akıcı okumayı azalttığı gibi bağlamdan ipucu olarak anlamayı da zorlaştırır. Bu tür metinler okuduğunu anlamının doğal olarak gelişmesine engel olmaktadır (Paul, 2001).

Paul (2001), alan yazın incelemesinde işitme engelli bireylerin çekim eklerinde, yardımcı fiillerde, bileşik cümlelerde ve devrik cümle yapılarında zorlandıklarını belirlemiştir. Örneğin, işitme engelli çocuklar sözcüklerin anlamını bilse de sözcükler bir araya gelerek cümleyi ve cümlelerin bir araya gelerek paragrafı veya metni oluşturduğunu anlamlandıramamaktadır. Okuma etkinliklerinde okuduğunu anlama sorunu işitme engelli çocukların okuma alışkanlığını kazanımını etkilemekte ve okumaktan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Girgin, 1987). İşitme engeli sözlü dili olumsuz etkilediği gibi yazı dilini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle doğuştan itibaren bu engeli olan çocuklar yazılı anlatımda sözcükleri yanlış yazmakta, oldukça yetersiz bir yazı planı oluşturmakta, çok sayıda imlâ ve dil bilgisi yanlışı yapmakta, okunaksız bir el yazısı kullanmakta, fikir oluşturup yorumlayamamaktadırlar (Schirmer, 2000; Truax, 1985). Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde işitme engelli öğrencilerin en çok kaçındığı etkinliğin yazma olduğu gözlemlenmiştir (McInerney, Riley ve Osher, 1999). Schirmer (1997), işitme engelli çocukların okuma-yazmadaki güçlüklerinin bir diğer nedeninin bu çocuklara eğitim veren birçok öğretmenin bu engel grubuna nasıl okuma-yazma öğreteceği konusunda uygun bir eğitim almamaları olduğunu belirtmektedir. İşitme engellilerin öğretmenleri, dil özellikleri ve dil gelişimi

sürecini iyi bilmek zorundadırlar. Edwards (1980), Reed (1984) ve Maxwell (2005), araştırmalarında işitme engelli çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesi için bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin çeşitli okuma yöntemleri konusunda eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygun dil kullanmaları çocukların deneyimlerinden yararlanarak okuma-yazma öğretimini desteklemeleri için önemlidir. Çünkü işitme engelli öğrencilerin eğitiminde dil, öğretim programının temelidir. Çocuğun yüz yüze iletişimde okumada ve yazmada dil edinimi öğretimin odak noktasında yer alır. İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin öncelikle dil öğretmenleri oldukları kabul edilmektedir (Schirmer, 1997).

Aynı zamanda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri vardır. Bu durumla ilgili “Okuma Yazma Öğretimi” adlı UNESCO raporunda, analitik, sentetik, analitik-sentetik yöntemler sınıflaması kullanılmıştır. Sentetik deyim harf ve hece sesleri gibi dilin basit unsurlarını, kelime, cümlecik ve cümleler gibi daha önemli birimler halinde birleştirmek için gerekli zihni işlemleri ifade etmek için kullanılmakta, ayrıca tümevarımı ifade etmek için kullanıldığı da söylenebilir. Analitik deyim ise kelime, cümlecik ve cümleler gibi önemli birimleri yapıcı unsurları olan harf ve hecelere ayırmak için gerekli olan zihni işlemleri, yani diğerinin tersine tündengelimini ifade etmek için kullanılmaktadır (Gray, 1975). Stratejilerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bilgileri ve inandıkları öğretim yaklaşımları, okuma-yazmaya ilişkin temel aldıkları kuramsal bakışlar ve yöntemler, düzenleyecekleri öğretim ortamları, işitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki bilgileri etkili bir okuma-yazma öğretimi için önemli değişkenlerdir. Bu nedenle, işitme engelli bireyler için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesinde öğretmenlerin işitme engellilerin okuma-yazma öğrenmelerinin özelliklerini belirleyen araştırmalar çok değerlidir.

Yaşar (2008), resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin ses temelli ilk okuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında; öğretmenler programın kazanımlarıyla ilgili genel anlamda olumlu görüş bildirmiştir. Bunun dışında programın kazanımları doğrultusunda öğrencilerin harfleri yazarken birleştiremediği ve hecelerin birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandıramadığı; ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına uygun olmadığı, öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamadığı, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını kolaylaştırmadığı görüşünde oldukları, yine de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan okuma-yazmaya ilişkin öğretmen görüşleri araştırmalarına bakıldığında araştırmalar genellikle normal işiten çocukların okuma-yazma öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin yapılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında çözümlene yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiği üzerinde durulmuştur. Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar da sınırlıdır. Öğretmenler eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Öğretmenler uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yolu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma

öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ve önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin genel olarak okuryazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir? a) kullandıkları yöntemler b) gerçekleştirdikleri etkinlikler c) etkinliklerde kullandıkları materyaller nelerdir?
3. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunları ve sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde; diğer öğretmenlerden, okul idaresinden, ailelerden, üniversiteden, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Katılanlar

Bu çalışmanın katılanlarını 2000-2006 eğitim öğretim yılları arasında işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuş ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada zengin bilgiye ulaşılacak durumların ayrıntılı bir biçimde ortaya konmasında etkili olduğundan dolayı amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen ölçütler öğretmenlerin; (1) işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olması; (2) eğitim sürecinde Türkçe öğretim programı okuma-yazma öğretimine yer vermesi; (3) en az üç yıllık en fazla on yıllık öğretmen olması ve (4) gönüllü olması biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okulların müdürlerinden, işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olan öğretmenlerin sayısı alınmış ve deneyimleri en az üç en fazla on yıl arasında olan öğretmen sayıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinin en az üç yıl olmasının nedeni öğretmenlerin belli deneyimlere sahip olmaları görüşlerinin uygulamalarını yansıtmaları açısından önemli olmasıdır. Bu ölçütlere göre araştırmada işitme engelliler programı mezunu olan toplam 8 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Buna göre Afyonkarahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan üç, Aydın Bozdoğan Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan üç, Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan iki öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

İllerden Katılan Öğretmen Sayısı	Aydın	3
	Afyon	3
	Denizli	2
Eğitim düzeyi	Lisans	8
Mezuniyet yılı	2000	2
	2001	1
	2002	2
	2006	3
Mesleki deneyim	3 yıl	1
	4 yıl	2
	8 yıl	3
	10 yıl	2

Öğretmenlerin okuttuğu sınıf	1. sınıf	1
	2. sınıf	2
	4. sınıf	2
	5. sınıf	1
	grup eğitimi	1
	özel eğitim kurumu	1

Görüşme Formunun ve Sorularının Geliştirilmesi

Bu çalışmada, Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımının görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilme nedeni; işitme engelliler öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma-yazma öğretimini nasıl uyguladıkları, ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve beklentilerini belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır.

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri alınarak formun araştırmanın amacına uygun olmasına çalışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken Türkçe öğretim programı okuma-yazma çerçevesinde incelenmiş ve Türkçe öğretim programının amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Sorular nitel araştırmalarda ve işitme engellilerin eğitiminde deneyimli bu makalenin ikinci yazarı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan öğretmen işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olup bir özel rehabilitasyon merkezinde dört yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Pilot görüşme yapılan öğretmen ile görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtlar dinlenerek dökümü yapılmıştır. Yapılan analizler bu makalenin ikinci yazarının kontrolünden geçtikten sonra pilot çalışmanın yeterli olduğuna karar verilmiştir. Böylelikle çalışmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliği saptanmış ve sorular yeterli görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizce okuryazarlık ne demektir?
3. Okuma-yazma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma-yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
6. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlarınız nelerdir?
7. Karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
8. Bu sorunların çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
9. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
10. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?

11. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?
12. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversiteden beklentileriniz nelerdir?
13. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
14. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeyle toplamıştır. Bu görüşmede, araştırmacı yapılandırılmamış görüşmenin kesin sınırlarından ayrılarak konu hakkında başka verilere ulaşabilir (Altunışık, 2002). Görüşme soruları genelde her bir görüşmeciye sistematik ve sabit bir sıra ile sorulur (Berg, 1998). Görüşme sırasında görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir ve gerektiği yerde konuyla ilgili olarak ek açıklamalar yapılabilir (Batu, 2000). Görüşme soruları görüşülen kişiye uygun bir dille yazılmalıdır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, bireylerin dünyayı farklı şekilde algıladıkları bilincini yansıtır. Araştırmacılar görüşme sırasında çıkan konuların daha derinine inerek dünyaya katılımcıların bakış açısından bakmaya çalışırlar (Berg, 1998). Araştırma verileri 24 Mayıs-31 Mayıs 2010 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler 45 ila 135 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin hepsi öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlangıcında öğretmenlere görüşme sorularının kopyası verilerek incelemeleri için zaman tanınmıştır. Daha sonra görüşme onay formu verilerek görüşmeye başlanılmıştır. Sorular her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Cevaplama sırasında öğretmen araştırma kapsamı dışına çıktığında, araştırmacı uygun bir dil kullanarak tekrar konuya dönülmesini sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın amacı gereği görüşme sırasında öğretmenlerden uyguladıkları okuma-yazma çalışmaları örneklerini anlatmalarını istenmiş, kısa söz edilen örneklerin açıklanması için öğretmenler teşvik edilmiştir.

Verilerin Dökümü ve Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmede, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında, öğretmen görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Dökümler yapılırken, duyulan her bir konuşma duyulduğu biçimiyle hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, yansız seçilen üç görüşme kaydı bir alan uzmanına dinletirilerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yaptırılmıştır (Altunışık, 2002). Daha sonra, görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmış ve "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlamak için uygun biçime getirilmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ve alanyazın desteği alınarak özel eğitim işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda on beş yıllık deneyimi olan bir alan uzmanı ile birlikte temalar oluşturulmuştur. Uzman tarafından temalar kontrol edilerek geçerliliği sağlanmış ve "Görüşme Kodlama Anahtarı" kayıt formu oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün

görüşleri temaların ilgili sorular altına seçenek olarak sıralanmasından sonra anahtarın güvenilirliğini belirlemek için görüşmelerin %37.5'ini kapsayan 3 görüşmeden birinci, dördüncü ve sekizinci görüşmelerin dökümleri ve kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarını değerlendirmiştir. Değerlendirme, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne uygun bulunan seçeneklerin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacı ve uzmanın işaretlediği her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlenmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası “Görüş Birliği” kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda farklı yanıt seçenekleri işaretlemişlerse bu durum “Görüş Ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplamasında, görüşme kodlama anahtarında görüş birliği elde edilen kodlamalar, görüş birliği oluşturulan ve görüş ayrılığı oluşturulan kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %80 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %87.61 olduğu belirlenmiştir.

Bulguların tanımlanması aşamasında, veriler anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmiştir. Verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır. Bu veriler araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde; 1 kişi çok azı, 2-3 kişi arası azı, 4-5 kişi arası yarı, 6-7 kişi arası çoğunluğu, 8 kişi hepsi olarak ifade edilmiştir.

Bulguların yorumlanmasında, elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılarak açıklanmış, görüşme yapılan öğretmenlerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve konu ile ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Güvenilirliği-Inandırıcılığı

Bu çalışmada güvenilirlik ve inandırıcılık kapsamında şunlar yapılmıştır (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thomson ve Harris, 2005);

- İlk kategori ya da temaları oluşturduktan sonra araştırmacı bu temalara uymayan delilleri arayarak delillerin onaylanması yapılmıştır.
- Araştırmacı esnekliği sağlanmıştır.
- Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan yardım alarak işbirlikli çalışma yapılmıştır.
- Görüşmenin ne zaman kimlerle yapıldığı, ne kadar süre aldığı verileri tablolaştırılarak kayıt edilmiştir.
- Görüşmeciler ile derinlemesine görüşmeler yapılarak, ilgili dokümanlar araştırılarak alanda yeterli zaman geçirilmiştir.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak için görüşmecilerden ayrıntılı aktarımlar yapılmıştır.
- Okuyucuların kendi çalışmalarına aktarabilmeleri için olaylar ve durumlar tüm ayrıntıları ile anlatılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Ancak, yapılan analiz sonucunda ulaşılan verilerin zenginliği nedeniyle, araştırma bulgularının tamamına bu makalede yer verilmemiştir. Çalışmada bulgular aktarılırken yaygın

görüşü belirtmek amacıyla frekansı en yüksek olan temalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz tema şu şekilde sıralanabilir: (i) öğretmenlerin yaptığı okuryazarlık tanımları, (ii) öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri, (iii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler, (iv) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaptıkları etkinlikler, (v) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları sorunlar, (vi) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde diğer öğretmenlerden beklentileri, (vii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde okul idaresinden beklentileri, (viii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde üniversitelerden beklentileri.

Öğretmenlerin yaptığı okuryazarlık tanımları

Öğretmenlerin okuryazarlık hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuryazarlığı tanımlarken okuryazarlığın sadece tek bir boyutu olmadığını belirterek çözümlenme, okuduğunu anlama, işlevsellik ve iletişim boyutlarından en az iki boyutu kapsayacak biçimde okuryazarlığı tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, Nesrin öğretmen bu konuda, “...okumada onu telaffuz edebilmek konuşabilmek bi düzeyde. Birbiriyle iç içe geçmiş düşünceler. Benim özellikle işitme engelli öğrencilerle ilgili okuma-yazmaya yönelik hep çalışmaların bütünsel olarak ve sürekli devam edebilmesi...” diyerek telaffuz ile çözümlenmeyi ifade ederken çözümleyebildiğini konuşabilmeyi de okuduğunu anlama olarak kabul etmektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin ortak noktası okuma-yazmanın süreçsel bir olgu olduğu üzerinde birleşmeleridir. Bu kapsamda öğretmenler, işitme engelli çocukların dil gelişimini normal işiten çocuklarla ilişkilendirerek onlarla aynı dönemlerden geçtiklerini fakat işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlediklerini söyleyerek işitme engelli çocukların okuma-yazmalarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin okuryazar oluş sürecini akranlarıyla karşılaştırarak açıkladıkları görülmüştür. Örneğin işitme engelli çocukların okuma-yazmayı öğrenmeleri ile ilgili olarak; Nurten öğretmen, “İşitme engelli bi çocuğun okuma-yazmayı öğrenmesi tabi ilk etapta duymadığı için hani normal bi birey gibi olmuyo. Daha, uzun bi süreçte oluyo. Siz çocuğun, ilk etapta ses çalışması yapıyorsunuz.” diyerek işitme engelli çocukların işitme kaybı sorunundan dolayı daha uzun bir süreçte okuma-yazmayı öğrendiklerini söylemektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler

Öğretmenlerin çoğunluğu ses temelli cümle yöntemiyle öğretim yaptığını ve bu yöntemin işitme engelli çocuklar için daha sağlıklı olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin; ses temelli cümle yöntemiyle ilgili Muammer öğretmen, “ses temelli cümle öğretim yöntemi bizim çocuklarımız için, altına basa basa söylüyorum en uygun okuma-yazma öğretim sistemi çünkü sestten başlıyor. Evet ses fark etmeyle başlıyo bizim çocuklarımızda zaten öğretim süreci içerisinde...” diyerek ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma yöntemini kullandığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yarısı ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını söylemelerine rağmen aynı zamanda farklı yöntem kullanımı ve işaret dili kullanımının öneminden de bahsetmişlerdir.. Örneğin; Erkul öğretmen, “...kendi bildiğimiz yöntemleri bahsettiğim yöntemleri diğerlerini elimizden geldiğince spontan uygulamaya çalışıyoruz.” ifadesi ile farklı yöntemlerden de yararlandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaptıkları etkinlikler

Okuma-yazma öğretimi ile ilgili görüşü alınan öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde gezi etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin; Hayriye öğretmen, “...bi pazar gezisi, bi market gezisi mesela yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız oldu. Hani yapmak istediğinizde yapıyorsunuz. Çocuklar diğer iki üç sınıfla birleştirip pazara çıkarttık mesela. Sebze, meyve alışverişi, etiketler. Pazarcularla sohbet ettiler...” ifadeleriyle gezi etkinliğini kullanış biçimini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin yarısı okuma-yazmaya yönelik metin inceleme çalışmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin; Esra öğretmen, “...metin inceleme yapıyoruz. Çocukların seviyelerine uygun olarak öğrendikleri kelimelerin yoğun olup içerisine bilmedikleri üç beş kelimenin tabi çocukların düzeyini dikkate alarak. Eğer çocuğun düzeyi iyiye beş kelime yeni kelime olabilir. Eğer sınıfın düzeyi çok iyi değilse bu kelime sayısı iki olabilir. Yeni kelimeyi metnin içine serpiştiriyorum. Metni işlerken önce metni tahtaya asıyoruz. Okuyoruz. Paylaşıyoruz. O yeni kelimelerin anlamlarını verip çocuğa artı bi kelime dağıtıcı oluşturuyorum böylelikle.” biçimindeki ifadesiyle metin inceleme çalışmalarıyla çocuklara kelimelerin anlamlarını cümle içerisinde verdiğini ayrıca çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden azı okuma-yazma öğretiminde sıralı kart etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sıralı kart yapımı ile ilgili olarak Erkul öğretmen, “...işte sıralama kartlarımız var. Onlar çok işlevsel olabiliyo. Birbirine bağıntılı resimler.” diyerek sıralı kart yaptırdığını söylemektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar

Öğretmenlerden alınan görüşlere bakıldığında öğretmenler sorunlarının yanında öneri ve beklentilerini de dile getirmektedirler. Okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin hepsi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, çoğunluğu ise aileden ve öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı’na ilişkin sorunlarını, öneri ve beklentilerini ifade eden öğretmenlerin program ve kitap ile ilgili sorunları ön plana çıkardığı görülmektedir. Örneğin; Hayriye öğretmen, “*Milli Eğitim’de yani bizim okulları normal okul müfredatıyla bir tutmaları gerekiyor.*” görüşü ve “...bizim çocuklarımız diğer müfredat doğrultusunda tutmamaları gerek” ifadeleri ile program konusundaki sorununu dile getirirken; Hatice öğretmen, “...bu kitaplar okutuluyo ve bütün öğretmenlerde çok çalışkan çok severek yapmıyorlar. Alıyo kitaptan cümleyi yazıyo tahtaya metni geçir defterine. E çocuk sabah gidiyo üçe kadar orda bulunmak zorunda e dediğim gibi zaten her gün bisürü malzeme hazırlamak zor. Biçok arkadaşım zor geliyo maalesef bu. Buna Milli Eğitim’in belki katkısı olabilir. Belki bu çocuklar için kitap basabilir. Yani düzeyine uygun kitaplar basabilir” ifadeleriyle kitaplarla ilgili sorunlarını, öneri ve beklentilerini dile getirmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin çocuklarının durumu hakkında ve çocuğuyla ilgili konularda bilgisiz olduklarını söylemektedirler. Meltem öğretmen, “...velilerin de bilinçsiz olması u bu konuda mesela okuma-yazma bilmeyen veliler var hala. Öğrencisine, çocuğuna ne kadar faydalı olabilir” sözleriyle ailelerin bilgisiz olmasının yanında okuryazar olmayan bir ailenin de çocuğuna faydalı olamayacağını ifade etmektedir.

Öğretmenler sorunların yanında çözüm yollarından da söz etmişlerdir. Örneğin; öğretmenlerin yarısı okuma-yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla ailelere eğitim verdiklerini bu sayede velileri bilgilendirerek sorunları gidermeye çalıştıklarını söylemektedirler. Bu konuda Nesrin öğretmen, *“Çocukların doğal ortamlarında hani sese dair cihazların mesela donanım açısından özellikle onları da sağladıktan sonra aile eğitimleri de yapıyorum. Beraber yürütüyorum.”* görüşü ile aile eğitimi vererek ailelerin bilgisizliğine ilişkin çözüm yolları ürettiğini söylemektedir.

Öğretmenlerin azı okuma-yazmadaki düzey farklılığından kaynaklanan sorunlarını çözmek için bireysel eğitim planı hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Nesrin öğretmen, *“Programlarda bireysel eğitim ve bireysel öğretim programlarında ben çocukların düzeylerini dil, bilgi ve akademik düzeylerini ölçüp onlara uygun bir BEP planı üzerinden yıllık plan yapıyorum. Ancak ancak bireysel eğitim programı ve öğretim programıyla ve sürekli bunları da ölçme değerlendirmelerini de birlikte yaptıktan sonra gerçekten yapılabildiğini bir yerler yani bi şekilde bunların öğrenebildiğini düşünüyorum.”* görüşü ile çocukların dil, bilgi ve akademik düzeylerine göre bireysel eğitim planı hazırlayarak çözüm ürettiğini söylemektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde diğer öğretmenlerden beklentileri

Öğretmenlerin hepsi diğer öğretmenlerden beklentileri konusunda paylaşım ve birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin; Hatice öğretmen, *“...fikir alışverişi yapabiliyoruz. Malzeme alışverişi. Eğer onunda okuma-yazma öğrencisi varsa. Olmasa bile mutlaka onla ilgili bi yaşantısı olmuştur. Ya arkadaşım ben atıyorum Erdemle çalışıyorum ama Erdem'e napıyım. Hani ben şu noktada tıkanıyorum. Artık napıyım. Çünkü bu çocukların dil düzeyleri farklı, işitme kalıntıları farklı mutlaka diğer arkadaşlarımıza birbirimize ihtiyacımız oluyor.”* sözleriyle diğer öğretmenlerin desteğine mutlaka ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde okul idaresinden beklentileri

Öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin her türlü teknik destek ve imkânı sağladığını söylemektedirler. Örneğin; Nesrin öğretmen, *“...yönetimde işte branştan birinin olması biraz işlerimizi kolaylaştırdı. Baya bi. Sağ olsun idareci arkadaşlarımızla işte cihazlar konusunda yardımcı oldu.”* sözleriyle okul idaresinin her türlü desteği sağladığını söylemektedir. Meltem öğretmen ise, *“...biçok imkana sahibiz. Belki benim üçüncü çalıştığım görev yeri ama işte fotokopi olsun, internet olsun teknolojik araçlar olsun he herhangi bi sıkıntı yaşamıyoruz bu konuda. O açıdan hani idareyle ilgili gerçekten bize yardımcı olduklarını düşünüyorum. Onlardan çok beklentim yok.”* sözleriyle okul idaresi yeterli desteği sağladığı için beklentisi olmadığını söylemektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde üniversitelerden beklentileri

Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazmanın daha başarılı olabilmesi için üniversitelerden bir beklentileri olmadığını, üniversitelerinden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Esra öğretmen, *“...öğretim derslerini özellikle zaten okuma-yazma öğretilimiyle ilgili olan dersleri bire bir burlarda da uyguluyoruz. Ne biliyim orda iş kartı yapılyosa biz de burda çocuklarımızın seviyelerine uygun olarak ya da konumuzun gereğine uygun olarak kullanabileceğimiz noktalarda kullanmaya çalışıyoruz. Ne biliyim bi metin incelemeyi, yine aynı şekilde ben bunu okulumda da uygulamaya devam ediyorum.”* düşünceleriyle

üniversiteden aldığı eğitimi aynen uyguladığını ve aldığı eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu üniversitelerden beklentileri olmadığını söylese de bunun yanında beklentilerini de dile getirmişlerdir. Örneğin; Nurten öğretmen, *“Daha ben birinci sınıftan itibaren staj yapması gerektiğini düşünüyorum. Yani son sınıfta yapılan stajın yeterli olmadığını düşünüyorum.”* sözleriyle uygulama eğitiminin yeterli olmadığını söylemiştir. Erkul öğretmen ise, *“...bizi bilgilendirebilir, yönlendirebilir çocukta şu problem var giderilmesi gerekiyo filan tarzında. Son dönem gelişmelerden hani u uygulamalardan haberdar etmelerini isteyebiliriz.”* üniversitelerin öğretmenleri bilgilendirmesi gerektiğini söylemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Görüşme yapılan öğretmenlerin okuryazarlık tanımları ve okuryazarlığa ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, tanımlarında sadece okumayı anlatmışlar, yazmayı tanımlarına katmamışlardır. Öğretmenlerin yazma ile ilgili görüşleri dolaylı olarak etkinlikleri anlatışlarıyla elde edilmiştir. Fakat bunu okuryazarlık tanımlarında söylememiş olmaları ve sadece okumadan söz etmeleri etkinliklerde yazmayı da katmalarıyla karşılaştırıldığında bir çelişki göstermektedir. Okuma-yazma ile ilgili olarak bu iki sürecin birbiriyle ilişkili olarak ilişkisi öğretmenlerin okuma-yazma ile ilgili tanımlarında doğrudan verilmemiştir.

Öğretmenlerin okuma-yazma tanımlarında dikkat çeken başka bir özellik bir değil birkaç boyutta tanım yapmış olmalarıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma tanımlarında çözümleme ve okuduğunu anlama boyutlarını ele alırken, azı ise okuma-yazma tanımlarında çözümleme, okuduğunu anlama ve işlevsellik boyutlarından söz etmektedirler. Öğretmenlerin okuma-yazma ile ilgili tanımları uygulamalarına yansıtacağı için onların öğretim ortamları hakkında bize ipucu vermektedir. Öğretmenler sadece okuryazarlık tanımlarında çözümlemeyi söylemiş olsalardı öğretim ortamlarında sadece beceri öğretimine yönelik uygulamalar yaptıklarını düşündürecekti. Oysa şimdi öğretimlerinde beceriye dayalı yaklaşımında dikkate alınan sesletimin önemi ile metni ve okuduğunu anlamının önemini birlikte vurgulayan dengeli okuma-yazma ilkelerini yansıttıkları görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarında doğrudan dengeli okuma-yazma yaklaşımını kullandıklarını söylemeseler de okuma-yazma ile ilgili ifadelerinde çeşitli okuma-yazma yöntemlerini kullanmalarından dolayı dengeli okuma-yazma yaklaşımının ilkelerini benimsedikleri düşünülmektedir (Reutzel ve Cooter, 1996; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000).

Öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu görüşler alanyazınla örtüşür biçimde “işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları işiten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır” olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ewoldt’un (1985) 4-5 yaşlarındaki ileri ve çok ileri derecedeki işitme engelli 10 çocuğun erken yazma becerilerini incelediği araştırmasının sonuçları ile gerçekleştirilen bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler hakkındaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde sentetik yaklaşım olan ses temelli cümle yöntemini kullandığını ve işitme engelli çocuklar için bunu uygun bulduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler yöntemin sesten gitmesinin işitme engelli öğrenci için en uygun yol olduğunu belirtmektedir. Bir öğretmen ses temelli cümle yöntemini işitme engelli öğrenciler için uygun bulmamaktadır. Bu duruma neden

olarak ise çocukların zaten sesleri çıkaramadıkları ve sesleri tam olarak işitemediklerini bu yüzden de cümle yöntemiyle daha rahat okuma-yazma öğreneceklerini belirtmiştir. Araştırmalar, her öğretim yönteminin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir (Askew ve Wiliam, 1998; Delpit 1995'ten akt. Spiegel, 1999). Benzer biçimde, her öğrenciye her şeyi aynı sürede öğretmek de olanaklı değildir. Bu nedenlerle her öğrencinin farklı düzeyde desteğe gereksinimi bulunabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimde, etkili tek bir yöntemden ve öğretimsel kaynaktan söz etmek olanaklı değildir. Her yaklaşımın ya da öğretim programının hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle pek çok öğretmen kendiliğinden sınıflarında hem beceri öğretimine dayalı yaklaşıma uygun bazı teknikleri hem de çağdaş yaklaşım olarak ifade edilen tüm dil yaklaşımına uygun bazı teknikleri bir arada kullanmak durumunda kalmaktadırlar (Burns, Roe ve Smith, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ses temelli cümle yönteminin işitme engelli çocuklar için uygun olduğunu söyleyen öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğini savundukları da görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tek bir yöntemle herhangi bir öğretim gerçekleştirilemeyeceği gibi okuma-yazma öğretiminde de gerçekleştirilemeyeceğini bildiklerini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler bu etkinliklerden söz ederken öğrencilere zengin yaşantılar kazandırmayı, okuma-yazma sürecini işitme engelli çocuklar için anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. İşitme engelli çocuklar için uzun zaman dilimine yayılmış anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma-yazma deneyimlerinin sağlandığı ortamlarda çalışmalar geliştirmelidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985). Öğretmenler okuma-yazma öğretimiyle ilgili tanımlarında sadece çözümlenmeden söz etmeyip aynı zamanda anlamlandırmadan, işlevsellikten de söz ederek, bunu yaptıkları etkinliklere de yansıttıklarını söylemişlerdir. Örneğin yaptıkları geziler. Gezilerin planlanması, geziden sonra yapılan etkinlikler okuma-yazmada şema geliştirmeleri için önemlidir. Öğretmenler gezilerin çocuğa yaşantı kazandırıcı olduğuna inanmaktadırlar. Bu konuyu dile getiren öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli geziler düzenlerken, biri rutin etkinlik olma özelliğinden söz etmektedir. Oysa ki öğrenmede çeşitli bağlamlarda rutin etkinliklerin öğrenci de şema geliştirdiği vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde sınıf kitabı, sıralı kartlar, posterler, oyun ve drama etkinlikleri yaptıklarını, geziler düzenleyip metin inceleme çalışmalarını yaptıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri etkinlikler 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirme, amaçlarını benimsediklerini göstermektedir. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları ve yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerektiğini, işitme engelli çocuklar için ancak bu şekilde okuma-yazma sürecinin anlamlı bir hale geleceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun davranış gösterdiklerini belirten bu ifadeler, aynı zamanda öğretmenlerin dilin doğal olarak gelişmesine olanak sağlayacak materyaller hazırladıklarını, doğal ve yapılandırılmış yaklaşımların dengeli olarak birleşimi olan dengeli okuma-yazma yaklaşımının işitme engelli bireylerin dil gelişiminde önemli rol oynadığının farkında olduklarını göstermektedir (Paul, 2001; Pressley vd., 2002; Schirmer, 2000; Reutzler ve Cooter, 1996).

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar bu sorunlara yönelik önerileri ve beklentileri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkili belirtmiş oldukları en büyük sorunlardan birisi işiten çocuklara uygulanan programın aynısını uygulama zorunluluğu ve işitme engelli çocuklara uygun program hazırlanmamasıdır. İşitme engelli çocuklara uygun bir programın işitme engelli çocukların gelişimleri için daha etkili olacağı düşünülmektedir (Belgin ve Darıca, 1995).

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre ders kitaplarında yer alan metinler ise işitme engelli öğrenciler için oldukça uzundur. Bu nedenle öğretmenler okuma-yazma öğretiminde bu metinleri kısaltmak, özetlemek yoluna gitmekte ya da farklı metinler kullandıklarını söylemektedirler. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına bağlı kalmak koşulu ile öğretmenleri teknik ve yöntem konusunda serbest bırakmak işitme engellilerin eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm getirir nitelikte değildir. Bu sorunlara çözüm getirebilmek için işitme engellilere yönelik özel bir program geliştirilmeli ve bu programa uygun ders ve çalışma kitapları, kılavuz kitaplar, görsel malzemeler hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin yarısı işitme engelli çocuklarda erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma ile ilgili sorunları ve bu sorunlara ilişkin önerilerini dile getirmişlerdir. İşitme engelli çocukların karşılaştıkları problemlerden ilki, dilimizin ses birim sisteminde kullanılan bazı sesleri duyamamalarıdır. İkincisi ise, birçok işitme engelli çocuğun erken tanılanmamasından ve erken cihazlandırılmamasından dolayı dil gelişiminin geri kalmasıdır (Cohen ve Plaskon, 1980). Öğretmenler işitme engelli çocuğun belirli temel becerileri kazanmaları, işitme kalıntısını en iyi düzeyde kullanabilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin işitme engelli çocukların erken tanılanması ve eğitiminden bahsetmeleri çocukların erken dönemde kazanmış olduğu yaşantıların dili belli bağlamlarda kullanmalarını, sosyal etkileşime girmelerini ve deneyim kazanmalarını sağlaması açısından önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Öğretmenlerin ailelerin çocuklarının engeli ve neler yapmaları hakkındaki bilgisizliği ve çocuklarıyla ilgilenmemeleri sorunuyla ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ailelerin çocuklarıyla ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklarından garip beklentileri olduğunu, yanlış uygulamalarda bulduklarını, işiten akranlarıyla aynı seviyede olmalarını beklediklerini ve çocuklarına okuma-yazma öğretiminde gereken ilgi ve desteği göstermediklerini ifade etmişlerdir. Okul eğitimi, çocuğun aldığı eğitimin yalnızca bir bölümünü oluşturur. Aile ve çevre eğitimin en önemli öğeleridir. Çocukluk döneminde çocuğun uyanık olduğu zamanın ancak %20'si okulda geçer. Çocuk zamanının %80'ini okul dışında, aile ve çevre ortamında geçirir. Dolayısıyla okuldaki başarı, anne ve babanın etkin katılımına, çocuğun aldığı özel eğitim destek programlarının sıklığına, kalitesine ve bu programlara çocuğun dâhil edilmesine bağlıdır. Ailenin işitme engelli çocukları için ilk iletişim kaynağı ve dil modeli oluşturması açısından önemli bir güce sahip olduğu birçok eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Fitzgerald ve Fisher, 1987'den akt. Akçemete ve Kargın, 1996; MEB, 2008; UNICEF, 1991).

Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin bilgisizliğinden kaynaklanan sorunların giderilmesi için ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini ve bunun içinde aile eğitimi yapılması gerektiğini söylemektedirler. Ailelere öncelikle özel eğitim içinde okulun önemli bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalı, kısaca, ailenin çocuğun eğitiminde etkin bir katılımcı olması sağlanmalıdır. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmen ile aile etkileşimi; ailelerle yapılan sistemli ve düzenli çalışmalar ve işitme engelli çocuklarının kabulünün gerçekleşmesine yardımcı olunmalıdır (Akçemete ve Kargın, 1996). Bir kısım öğretmen, ailelerin çocukları okula başlar başlamaz sesleri duyacağını düşündüklerini, çocuklarının okuma-yazmayı çabucak

öğrenmesini beklediklerini ve bu yüksek beklentinin çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilediğini söylemektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı da işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için çocuğun ev ortamının da önemli olduğunu ailelerin öğretmenlerle diyalog halinde olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, ailelerin veli toplantılarına katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların yetersiz olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler ilgisiz ve diyalog kurmayan ailelerin çocukları hakkında bilgi sahibi olamayacakları için bu durumun çocuğun başarısını da olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde öğrencilerle ilgili olarak sorunları ve bunlara ilişkin çözüm yolları çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu sorunların çözümü için dersi görsellerle desteklediklerini, çocuğun düzeyine uygun hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Dersi görsellerle desteklediklerini söyleyen öğretmenler bu sayede öğrencilerin soyutu somutlaştırdığını ve anlamlandırmayı kolaylaştırdıklarını belirtirken düzeye uygun hale getirerek okuma-yazma öğretimi yaptığını söyleyen öğretmenler seviye farklılıklarını en aza indirdiklerini öğrencilerin bu şekilde daha rahat ve düzeylerine göre öğrendiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenler işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarını söylediler de bu soruna dersi görsellerle destekleyerek, gezi etkinlikleri planlayarak, drama ve oyun etkinlikleri yaparak, ders kitabı kullanarak, sıralı kart ve posterler yaparak çözüm yolları ürettiklerini söylemektedirler. İşitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur. Bu durum, okuduğunu anlamada pek çok soruna yol açmaktadır. İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu alarak sözcükleri çözümleyebilirler. Ancak okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir. Metinden elde edilen bilginin uyumu okuduğunu anlamanın özünü oluşturmaktadır. Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdukları şemalar metni anlamasında önemlidir (Cain, 2006; de Villiers ve Pomerantz, 1992; Johnson ve Afflerbach, 1985; Girgin, 1997; Güneş, 2009; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Yıldız, 2006). Öğretmenlerin okuduğunu anlama sorununu gidermek amacıyla yapmış oldukları etkinlikler öğrencilerin çevreye ve dünyaya ilişkin bilgi birikimi, metindeki belirli bir konuya ilişkin bilgilerinin öğrencilerinin şema geliştirmeleri ve okuduklarını anlamaları açısından önemli olduğunu farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler diğer öğretmenlerle ilgili beklentilerini dile getirirken işitme engelli çocukların ilköğretim ikinci kademe de desteklenmesi, öğretmenler arasında paylaşım olması ve sınıflar arası etkileşim sağlanmasını beklemektedirler. Öğretmenler bu görüşleriyle, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde istekli olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde başarıyı arttıracaklarını vurgulamaktadırlar (Blackhurst ve Berdine, 1993). Aynı zamanda öğretmenler işitme engelliler okulundaki diğer branş öğretmenlerinin de işitme engelli çocuklar ve eğitimi konusunda bilgilenmeleri gerektiğini söylemektedir.

Öğretmenler okul idaresinden beklentilerine ilişkin olumlu görüş bildirmekte ve öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin her türlü teknik destek ve imkânı sağladığını söylemektedirler. Bu bulgu doğrultusunda işitme engelli eğitimi verilen okullardaki idarecilerin veya yönetimin bu konuda bilinçli ve özverili olduklarını göstermektedir. Çünkü işitme engelli çocukların eğitiminde materyal, malzeme, gezi düzenleme vb. birçok araç-gereç ve etkinliğin büyük önemi bulunmaktadır. Öğrenilen kavram, beceri ya da davranışın devamlılığını sağlamada en çok yükü öğretmen yüklenmiş olsa da öğretmenin okulda çalışan

diğer personel ve yöneticilerle izlediği öğretim yöntemi hakkında konuşması, sonuçları onlarla paylaşması ve onlarla eşgüdümlü olarak çalışması önemli bir konudur (Johnson ve Pugach, 1990). Öğretmenlerin okul idaresinden beklentileri dikkate alındığında çoğunluğunun okul idaresinin her türlü imkân ve desteği sağladığını söylemesi araştırmacıların okul idaresinin okuma-yazma öğretimi ile ilgili belirtmiş oldukları etkilerin görüşü alınan öğretmenlerin okulunda olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için üniversitelerden beklentileri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yarısı üniversiteden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu ve kendi alanlarında uygulayabildiklerini belirtmektedirler. Üniversiteden aldıkları eğitimi okullarında uygulayabildiklerini bu yüzden de üniversitelerinin ellerinden geleni yaptığını inandıklarını söylemektedirler. Öğretmenler üniversitelerden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmelerinin yanında aynı zamanda üniversitelere yönelik beklentilerini de dile getirmektedir. Öğretmenlerin azı üniversitede almış oldukları uygulama eğitiminin uzun süreli olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler uygulamanın daha uzun olmasının öğretmen adaylarının işitme engelli çocuklarla daha erken karşılaşmaları ve etkileşmelerinin işitme engellilerin eğitiminde daha deneyimli olmalarını sağlayacağını söylemektedirler. Çolak'ın (2001), özel eğitim öğretmenleri ile okuma-yazma üzerine yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ile gerçekleştirilen araştırmadaki öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni yetiştirmede okuma-yazma öğretimine yönelik daha fazla uygulama yapılması ve araç-gereç geliştirme ve eğitim-öğretiminin daha yoğun olarak ele alınması görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin azı üniversitelerin işitme engelli öğretmenlere hizmet içi eğitimler veya seminerlerle yeni gelişmeler veya yöntemler hakkında bilgi ve eğitim vermesini beklemektedir. Bu sayede öğretmenler eğitimin sadece üniversiteyle sınırlı kalmayacağını öğretmenliğe başladıktan sonra da eğitime devam edip kendilerini geliştirebileceklerini vurgulamaktadırlar. Çolak (2001), çalışmasında, üniversitelerin öğretmenlere destek sağlaması ve alan yazındaki gelişmelerden çalışan öğretmenlerin haberdar edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Üniversitelerin ayrıca öğretmenlere uygulamalı seminerler vermesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu görüş öğretmenlerin görüşleriyle örtüşür niteliktedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, alanyazındaki ilgili araştırmalarla örtüşen bir biçimde işiten çocuklarla aynı aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları işiten çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini ifade ettiler. Aynı zamanda öğretmenler, işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerinin erken tanı, erken eğitim ve aile eğitimi ile yakından ilişkili olduğu da vurguladılar. Ayrıca öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde işitme engelli çocuklara yönelik çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Ancak bu yöntemlerin işitme engelli çocukların gereksinimlerine, düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme özelliklerine göre uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okuma-yazma öğretimi sürecinde görsel materyallerden yararlanma, gezi etkinlikleri düzenleme gibi öğrencisinin deneyimiyle ilgili öğrenme etkinlikleri düzenledikleri görülmektedir. İşitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde; çocukların performanslarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, bu programa uygun yöntem ve araç-gereçlerin kullanılması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi önem taşımaktadır. Aynı biçimde okuma-yazmayı destekleyici işitme engellilere uygun kitaplar ve materyallerin ilgili birimler tarafından basıldığı, işitme engellilere uygun bir program hazırlandığı, aile eğitimine önem verildiği, üniversitelerin işitme engelliler eğitimi alan öğretmenlere yeterli kuramsal

eğitimi vermelerinin yanında gerçek yaşama yakın ve uzun sureli uygulama eğitimi verildiği takdirde işitme engelli çocukların daha st düzeyde başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

neriler

Bu araştırma bir görüşme araştırması olup ğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Gözlem verileriyle de desteklenen başka nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar desenlenebilir. Araştırma, farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

Öğretmenlerin uygulamasına yönelik işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri için beceri ğretimi ve tüm dil yaklaşımının sentezi olan dengeli okuma-yazma yaklaşımı ve bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir. İşitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenleri yetiştiren üniversitelerde uygulama dersi ve gözleme daha fazla ağırlık verilmelidir. İşitme engelliler okullarında görev yapan branş öğretmenleri işitme engelli çocukların okuma-yazma eğitimleri konusunda bilgilendirilmelidir. İşitme engelli çocuklara yönelik hazırlanan okul programlarının etkili ve işlevsel olması amacıyla işitme engellilerin ğretmenlerinin okuma-yazma ile ilgili görüşleri dikkate alınmalıdır. Okulda verilen okuma-yazma öğretiminin etkililiğini ve srekliiliğini sağlamak amacıyla işitme engelli çocukların aileleri ile öğretmenlerin görüşmeleri sağlanmalıdır. İşitme engelli çocuklara okuma-yazma ğretimi konusunda basılı ğretim materyalleri hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan ğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçemete, G., ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark., & E. P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of deaf studies, language and education*. (pp. 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Altunışık, T. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Askew, M., & Wiliam, D. (1998). *Recent research in mathematics education 5-16*. London Stationery Office.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Heineman, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Au, K. H. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 835-851). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Batu, S. E. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Belgin, E., ve Darıca, N. (1995). *İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler*. Ankara: UNICEF Yayınları.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods fort the social sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Blachurst, E. A., & Berdine, W. H. (1993). *An introduction to special education*. New York, NY: Harpers Collins.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Smith, S. H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools*. (8th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 220-223.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B., & Rickards, F. (2006). Reading recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106, 29-51.

- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. New York, ME: Stenhouse Publishers.
- Cohen, S. B., & Plaskon, S. P. (1980). *Language arts for the mildly handicapped*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Cole, E. B. (1992.). Promoting emerging speech in birth to 3 year-old hearing impaired children. *The Volta Review*, 94, 63-77.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitim içinde* (s. 127-144). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ile ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- de Villiers, P. & Pomerantz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.
- Edwards J. S. (1980). Sensory regeneration in arthropods: Implications of homoeosis end of ectopic sensilla, *Am Zool*, 28, 1155-1164.
- Ege, P. (2005). Çocuklarda okur-yazarlık gelişimi S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elfenbein, J. L., & Hardin-Jones, M. A. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 216-226.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-337.
- Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Girgin, Ü. (2007). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 49-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı yazın metninin kavranışında okur-metin-yazar inceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. N. Yüzbaşıoğlu (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları (6. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 11-21.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH. Heinemann Educational Books
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers views of strategies for learning and behavior problems: which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Educational*, 24(1), 69-84.
- Johnson, P., & Afferbach, P. (1985). The process of construction main idea from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kretschmer, R. (1985). Learning to write and writing to learn. *The Volta Review*, 87, 91- 108.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach. applied social research method series. 41*. Thousand Oaks: Sage.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- McAnally, P., Rose, S., & Quigley, S. (1987). *Language learning practices with deaf children*. Boston College Hill Press.
- McInerney, M., Riley, K., & Osher, D. (1999). *Technology to support literacy strategies for student who are deaf. Final Report*. American Institutes for Research. Washington.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thomson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices, *Exceptional Children*, 71(2), 195-200.

- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz?* Pegem A Yayıncılık. (<http://www.pegema.com.tr/turkce/printpage4.aspx?hid=131>) adresinden 11 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular.
- Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. (4th Edition). New York: Macmillian Publishing Company.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Reed, M. (1984). *Educating hearing-impaired children*. Open University Press.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49, 206-217.
- Schirmer, B. R. (1997). Boosting reading success. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 52-55.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. The balanced reading program. In S. M. Blair-Larsen & K. A. Williams, (Eds.) *Helping all students achieve success*. (pp. 8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Ü. Tüfekçioğlu, (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- UNICEF (1991). *Türkiye'de anne ve çocukların durum analizi, TC Hükümeti-UNICEF işbirliği*. Ankara.
- Uzuner, Y. (1996). Normal işiten ve işitme engelli çocuklardaki okuma- yazma gelişiminin sosyal etkileşim kuramına göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 95-103.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Karasu, H. P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5(2), 15-27.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. M. Cole., V. John-Steiner., & S. Scribner (Eds). Cambridge, MA: Harvard University.

Yaşar, Ö. K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin yeni ilk okuma- yazma programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yazarlar

Uzm. Eren SARIKAYA, Sınıf Öğretmeni,
Denizli, Türkiye

İletişim

e-posta: eren_sarkaya@yahoo.com

Dr. Yıldız UZUNER, özel eğitim, işitme engelliler eğitimi alanında profesördür. Çalışma alanları arasında nitel ve karma yöntem araştırma paradigmaları, dil gelişimi, okuma ve yazma öğretimi, eğitsel ölçme ve değerlendirme yer almaktadır.

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr & yildizuzuner@gmail.com

Summary

Purpose and Significance: The variables such as teachers, their knowledge about teaching approaches, strategies, theoretical views and methods used as base concerning literacy, learning environments and problems encountered during the literacy education of hearing impaired students are important for an effective literacy instruction. Thus, the research findings of teachers that determine the features of literacy instruction of hearing impaired students are very valuable in designing learning environments. Considering the studies involving views of teachers about literacy in Turkey; it is observed that they have been generally aimed at the effectiveness of literacy instructional methods of children with normal hearing. Some of these studies have emphasized the effectiveness of the Analysis Method and Sound-Based Sentence Method. In Turkey, there has been no study conducted via qualitative research methods, which reveal the views of special education teachers about literacy instruction of hearing impaired children. In addition, the studies investigating the views of teachers about literacy education of hearing impaired students is limited, as well. Teachers are responsible for the implementation of educational programs. Since they experience the problems of application, they can realize the disturbances and deficiencies at best. Thus, determining and evaluating problems encountered during the application of the initial literacy education program according to teachers' views and developing recommendations for the developing programs in this direction will be valuable for solving the educational problems. Since such kind of examination is thought to provide deeper and more detailed information, the objective of this study is to reveal the opinions and suggestions of teachers of the hearing impaired about the literacy education of hearing impaired students by using the semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods. In accordance with objectives determined, the general purpose of the study is to determine the views and suggestions of teachers, who render service in primary schools and special educational institutions to which hearing impaired children attend in Turkey, about the literacy education of hearing impaired children. According to this purpose, we will seek to the answers for the following questions:

1. What are the general opinions of the teachers about literacy learning?
2. What are the opinions of teachers about the literacy education of hearing impaired students? What are a) the methods they use b) activities they implement c) materials they use in the activities?
3. What are the problems of teachers regarding the literacy education of hearing impaired students and solution suggestions for these problems?
4. What are the expectations of teachers from other teachers, school administrations, families, universities, Ministry of National Education (MoNE) and General Directorate of MoNE Special Education Guidance and Counseling Services for the literacy education of hearing impaired students?

Methodology: Participants of this study consisted of teachers, who were graduated from the Undergraduate Program of Teacher Training in Hearing Impairment between 2000-2006 school years and work either in primary education institutions as permanent staff or a special education institution. Purposive sampling method was used in the study. Purposive sampling methods are independently developed within the qualitative research pattern. Thus, purposive sampling is effective on the detailed revealing of cases that will enable the access to rich knowledge. The criteria, which are determined in accordance with the purposive sampling method, for the teachers are as follows; (1) to be graduated from the Department of Teacher Training in Hearing Impairment; (2) to involve a Turkish program of literacy education within the process of education; (3) to have been teaching for at least three years and at most ten

years; and (4) to be voluntary. In this study which involved eight teachers who were selected with the purposive sampling method, the data were collected by using the semi-structured interview technique. The responses of teachers to the interview questions were analyzed utilizing descriptive analysis method. Interview records of teachers were documented. Themes were generated in collaboration with a field specialist, who has a bachelor degree in the special education teacher training in hearing impairment and an experienced for fifteen years in the MoNE. The data were made comprehensible and easy to read in the phase of the definition of findings. Frequency counts were used in the numerical analyses of the data. In the phase of the interpretation of findings, the acquired data were explained with the support of literature, quotations of teachers interviewed were directly involved and supported with the relevant study results.

Results: According to the findings, teachers assert that early diagnosis, early education and family education are closely related with literacy education of hearing impaired children. Besides, it is observed that teachers use various methods in literacy education aimed at hearing impaired children. However, the implementation of these methods according to the needs, levels, personal differences and learning characteristics of hearing impaired children is thought to be important. It is determined that majority of teachers organized learning activities regarding the experiences of their students such as using visual materials and organizing trips during the process of literacy education. The preparation of individualized training programs, which are suitable for the performance of children, use of convenient methods and instruments for this program and arrangement of convenient educational environments have a great importance in literacy education of hearing impaired children.

Discussion and Conclusion: Findings of the study revealed that teachers have developed a number of suggestions aimed at the solution of problems encountered in literacy education. Being an interview study, this study is limited in investigating the views of teachers and the consistency of their activities and opinions. It is possible to arrange other qualitative studies that could also be supported with the observation data. In order to generalize the findings obtained from this study, it is possible to conduct the same study in different educational environments with different participants and by different researchers. It is also possible to design studies aimed at evaluating literacy learning of hearing impaired children by using different study methods. The obtained findings could be compared with the findings of this study by conducting the study with teachers who work with different disability groups. The primary suggestions are as follows; provision of family training, preparation of convenient books and programs for the hearingimpaired individuals by the MoNE, enabling universities to provide a realistic and long-term practice training and informing regularly the teachers about the education of hearing impaired students.

Regarding the instructions of teachers, on the other hand, it is required to inform other teachers, who work with hearing impaired children, about the balanced literacy approach for those children to learn how to read and write, as well as how to implement this approach and increase the applied courses and observations at universities that train teachers who work with hearing impaired children. Similarly, the views of teachers of the hearing- impaired about literacy should be taken into consideration in order to enable the school programs aimed at those children to be effective and functional. Families of hearing impaired children and their teachers should be enabled to meet in order to provide the effectiveness and sustainability of literacy education at schools. It is also required to prepare printed educational materials for literacy education of hearing impaired children and guide teachers, who work with those students, and/or families use those materials.