

KAYNAŞTIRMA VE GENEL EĞİTİM  
ÖĞRETMENLERİNİN SESBİLGİSEL FARKINDALIĞA İLİŞKİN  
ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ KULLANIMLARININ İNCELENMESİ

Ceyda EMİR

(Yüksek Lisans Tezi)

Ağustos 2015

KAYNAŞTIRMA VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SESBİLGİSEL  
FARKINDALIĞA İLİŞKİN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ  
KULLANIMLARININ İNCELENMESİ

Ceyda EMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Danışman: Doç. Dr. M. Cem GİRĐİN

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ağustos 2015

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceyda EMİR EKİCİ'nin "Kaynaştırma ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanımlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 09.07.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. M.Cem GİRGİN	
Üye	: Prof.Dr. Yıldız UZUNER	
Üye	: Prof.Dr. H.Ferhan ODABAŞI	
Üye	: Doç.Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Üye	:Yard.Doç.Dr. H.Pelin KARASU	

Prof.Dr. Esra CEYHAN  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ÖZET

### KAYNAŞTIRMA VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SESBİLGİSEL FARKINDALIĞA İLİŞKİN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ KULLANIMLARININ İNCELENMESİ

Ceyda EMİR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2015

Danışman: Doç. Dr. M. Cem GİRĞİN

Okuma yazma becerileri, sosyal yaşamda var olabilmek ve akademik başarı elde edebilmek için kazanılması gereken en önemli becerilerin başında gelmektedir. Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan ilk okuma yazma becerileri gelecekteki okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde okuma yazma becerilerinin aile bireyleri, okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların gelecekte okuma yazma becerilerini sorunsuz bir şekilde edinmelerini sağlayacak temel becerilerin gelişimi için kritik bir dönemdir. Okul öncesi eğitim döneminde başta sesbilgisel farkındalık (phonological awareness) olmak üzere kelime dağarcığı (vocabulary), anlama (comprehension), alfabeye ilişkin bilgi (alphabetic knowledge), görsel algı, yazı bilinci, dinleme ve konuşma gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde gelişimi başlayan sesbilgisel farkındalık becerileri, ilk okuma yazma becerilerinin edinimi ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden okuma yazma sürecinde öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerden, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ilk okuma yazma becerilerini çeşitli etkinliklerle geliştirmeleri ve öğretim programlarında bu etkinliklere yeterince zaman ayırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın

amacı birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta ne kadar sıklıkla kullandıklarının değerlendirilmesidir.

Eskişehir Merkez'e bağlı ilkokullarda gerçekleştirilen bu araştırmada, tekil ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilkokullarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Merkez ilkokullarında görev yapan 142 birinci ve ikinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı Anketi" kullanılmıştır. Ankette 20 çoktan seçmeli ve 3 açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, öğretmenlerin 104'ünün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklığının düşük olduğu, 38'inin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 16 öğretmenin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini diğer öğretmenlerden daha az kullandıkları sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinde yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında, başta okul öncesi öğretmenleri olmak üzere özel eğitim ve ilkokul öğretmenlerinin okuryazarlığın geliştirilmesinde sesbilgisel farkındalığın önemine ilişkin bilinçlendirilmeleri gerektiği düşünülebilir. Ayrıca çocukların gelecekte iyi birer okuryazar olabilmeleri için öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgiye ve öğretim becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle üniversitelerin sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü ders programları, sesbilgisel farkındalığın ve okuma-yazma becerilerinin önemini vurgulayacak şekilde zenginleştirilmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma-yazma becerileri, sesbilgisel farkındalık, öğretimsel etkinlikler, işitme engelli çocuk.

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATING THE UTILIZATION OF TEACHING ACTIVITIES RELATED TO PHONOLOGICAL AWARENESS BY MAINSTREAM AND GENERAL EDUCATION TEACHERS**

Ceyda EMIR

Department of Special Education

The Graduate School of Educational Sciences

August 2015

Advisor: Prof. Dr. M. Cem GIRGIN

In order to survive in social life and gain academic success, literacy skills are the most important skills that need to be mastered. Literacy skills that are attained in early childhood set the foundation for future literacy skills. In early childhood literacy skills need to be fortified by family members, pre-school and primary school teachers. Pre-school period is especially critical in the development of fundamental skills that will enable mastering the future literacy skills without problems. During pre-school period, activities need to be developed in preparation for the acquisition of literacy skills, phonological awareness being the primary skill, vocabulary, comprehension, alphabetical knowledge, visual perception, written conception, listening, and speech. Phonological awareness skill developed during pre-school period plays an important role in the attainment and development of early literacy skills. Teachers bear an important responsibility in teaching literacy skills, starting at early childhood period and spanning a whole lifetime. Literacy skills development requirement, that start during this period, puts an expectation on teachers to develop various activities and to provide sufficient time in their teaching timetables. In this respect, the purpose of this research was the evaluation of the frequency of phonological awareness teaching activities, used by first and second year primary school teachers.

In this research, carried out in Central Eskisehir, singular and relational search methods have been utilized. First and second grade primary school teachers in Turkey form the population. Samples were taken during 2012-2013 educational year from 142 first and second year primary school teachers. Data collection was carried out with the aid of “Usage Frequency of Phonological Awareness Teaching Activities” (UTPATA) questionnaire, developed by the researcher. The questionnaire consisted of 20 multiple-choice questions and 3 open ended questions. Content analysis was used to analyse the 3 open-ended questions. Research results revealed that usage frequency of phonological awareness teaching activities by 104 of the teachers was low, 38 of the teachers was high. The usage frequency of phonological awareness teaching activities by 16 teachers, whose classes included hearing impaired students, was found to be low. From these results it can be concluded that the usage of phonological awareness teaching activities by teachers, whose classes included hearing impaired students was lower than other teachers. Participants’ age, sex, number of years in service and the universities they graduated from made negligible difference in the usage of phonological awareness teaching activities.

As one of the results derived from this research, it can be suggested that the need to raise the level of awareness of teachers - primarily pre-school teachers, teachers in special needs education and primary school education - of the importance of phonological awareness in the development of literacy. Furthermore, in order to have children with better literacy skills in their future lives, teachers need to be equipped with sufficient knowledge and teaching skills with regards to phonological awareness. For this reason, class teaching and special needs education departments of universities have to enrich their teaching programmes to emphasize the importance of phonological awareness and literacy skills.

**Key words:** Literacy skills, phonological awareness, instructional activities, hearing-impaired child



## ÖNSÖZ

Her türlü zorluğa karşı azim ve kararlılıkla sürdürmeye çalıştığım yüksek lisans süreci akademik bakışımın gelişmesine ve farklı tecrübeler edinmeme vesile olmuştur. Uzun bir sürecin sonunda ortaya çıkan bu tezde, okuma yazma öğretimine ilişkin etkisi dikkate alınarak kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımları incelenmiştir.

Her ne kadar benim ortaya koyduğum bir ürün olarak görülse de, bu tezin oluşmasında kuşkusuz birçok değerli insanın doğrudan ve dolaylı etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle yüksek lisans sürecinin başlangıcından bu tezin oluşmasına kadar geçen sürede desteği olan herkesi anmayı bir borç bilirim.

Öncelikle yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden beri bana her türlü desteği sağlayan, konu seçiminden tezin sonuçlanmasına kadar her aşamada katkıda bulunan ve her zaman minnetle anacağım değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet Cem GİRGIN'e çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak yapıcı önerileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e, Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI'ya, Yard. Doç. Dr. Halise Pelin KARASU'ya ve Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na çok teşekkür ederim. Hem yüksek lisans eğitimimin hem de tezimin pek çok aşamasında bilgi ve tecrübesiyle katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ümit GİRGIN'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca özellikle manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hocam Öğr. Gör. Çiğdem İSTEL'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırmama katılarak görüşlerini içtenlikle belirten Eskişehir'de görev yapan ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerine de şükranlarımı sunarım.

Benim bugünlere gelmem için her türlü fedakarlığı esirgemeyen, varlığımı borçlu olduğum sevgili annem Ayşe EKİCİ ve sevgili babam Vahdet EKİCİ başta olmak üzere her zaman yanımda olan bütün aileme ve canım dostum Ayşenur BAĞCI'ya sonsuz teşekkürler...

Hayat yolculuğuna beraber çıktığımız, sevgi ve anlayışla her türlü zorluğun üstesinden beraber geldiğimiz, bu süreçte ve her zaman yanımda olan sevgili eşim Ufuk EMİR'e ve tatlı kızım Milena Eliz'e çok teşekkür ederim. İyiki varsınız...

Ceyda EMİR  
Eskişehir, 2015

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
Sesbilgisel Farkındalık (Phonological Awareness).....	2
Sesbilgisel Farkındalığın Düzeyleri .....	4
Hece Farkındalığı .....	6
Başlangıç-Kafiye Farkındalığı.....	7
Sesbirim Farkındalığı .....	8
Dil Gelişimi .....	9
İşitme Kaybı ve İşitme Engeli Nedir? .....	12
İşitme Engelli Çocuklarda Dil Becerilerinin Gelişimi .....	13
İşitme Engelliler ve Sesbilgisel Farkındalık Becerileri.....	15
Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Becerileri .....	18
Sözcük Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri .....	23
Hece Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri.....	24
Sesbirim Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri.....	25
Okur Yazarlık, Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi ....	30
İlk Okuma Yazma Öğretimi .....	32
Türkçe’de Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Öğretimi .....	34

İşitme Engellilerde Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma-Yazma Becerileri.....	35
Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Önemi .....	39
Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Bilgi ve Becerilerine ilişkin Araştırmalar .....	41
Ulusal Araştırmalar .....	41
Uluslararası Araştırmalar.....	43
Problem .....	46
Alt Problemler .....	47
Amaç .....	48
Önem .....	49
Sayıtlar .....	50
Sınırlılıklar .....	50
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM .....	51
Araştırma Modeli .....	51
Evren ve Örneklem .....	52
Katılımcıların Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Veri Toplama Aracının Hazırlanması .....	55
Veri Analizi Öncesi Hazırlıklar .....	56
Verilerin Analizi.....	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	59
Öğretmen Adaylarının Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklıklarının Dağılımı.....	59
Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine göre Kümeleme Analizi .....	61
Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri .....	62

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu .....	62
Hizmet Yılı .....	63
Yaş .....	65
Mezun Olunan Üniversite.....	67
Cinsiyet.....	68
Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi.....	70
Cinsiyet.....	70
Mezun Olunan Üniversite.....	71
Sınıfında İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu.....	72
Yaş .....	73
Hizmet Yılı .....	74
İçerik Analizi.....	75
YORUMLAR.....	80
İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları.....	80
Sınıflarında İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları.....	82
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER .....	86
Sonuç.....	86
Öneriler .....	88
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	88
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	89
EKLER.....	90

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yaşlarına göre Frekans Yüzdeleri.....	522
Tablo 2: Hizmet Yıllarına göre Frekans Yüzdeleri.....	533
Tablo 3: Cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4: Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	544
Tablo 5: Madde Toplam Korelasyonu .....	57
Tablo 6: Ölçek Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	59
Tablo 7: Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeylerine göre Kümeleme Analizi Sonuçları .....	61
Tablo 8: Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumunun Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımı .....	62
Tablo 9: Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu ile Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları .....	63
Tablo 10: Hizmet Yıllarına göre Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım .....	633
Tablo 11: Hizmet Yılları ile Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları .....	65
Tablo 12: Yaşlarına göre Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım .....	65
Tablo 13: Yaş Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları .....	66
Tablo 14: Mezun Oldukları Üniversiteye göre Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım .....	67
Tablo 15: Üniversite Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları .....	68
Tablo 16: Cinsiyete göre Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım .....	68
Tablo 17: Cinsiyet Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinlikleri Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-kare Testi Sonuçları .....	69

Tablo 18: <i>Cinsiyetlerine göre Anket Toplam Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Değerleri</i> .....	70
Tablo 19: <i>Cinsiyetlere göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri</i> .....	71
Tablo 20: <i>Üniversitelerine göre Anket Toplam Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları</i> .....	71
Tablo 21: <i>Üniversitelerine göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri</i> .....	722
Tablo 22: <i>Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna göre Anket Toplam Puanları Betimleyici İstatistik Değerleri</i> .....	72
Tablo 23: <i>Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri</i> .....	733
Tablo 24: <i>Yaşlarına göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Değerleri</i> .....	74
Tablo 25: <i>Hizmet Yıllarına göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Değerleri</i> .....	744
Tablo 26: <i>Soru 1 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları</i> .....	755
Tablo 27: <i>Soru 2 için öğretmenlerin yanıtlarının analiz sonuçları</i> .....	777
Tablo 28: <i>Soru 3 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları</i> .....	788



## **KISALTMALAR LİSTESİ**

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

İÇEM : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

İnsanlar her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve içinde yaşadıkları toplumda var olabilmek için çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmak zorunda olan sosyal varlıklardır. Bilgi alma, haber alma, soru sorma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi pek çok nedenle ortaya çıkan iletişim ihtiyacı insanın doğasında yer almaktadır. Jest ve mimiklerle desteklenmekle birlikte insanların en çok kullandıkları iletişim aracının dil olduğu bilinmektedir. Pek çok özelliği bulunan dili, belirli bir insan topluluğunun üzerinde uzlaştığı, anlamları, duygu ve düşünceleri ifade etmek için kullanılan, kendine özgü kuralları bulunan, rastgele seçilmiş semboller sistemi olarak tanımlamak mümkündür. Dilin sese dönüştürülmüş biçimi ise “konuşma” olarak ifade edilmektedir. Her dilin kendine özgü seslerle ifadesi bulunmaktadır. Doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden dil gelişimi okuma yazma becerilerinin öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013)

Dil edinimi ve gelişiminde doğuştan gelen dilsel ve bilişsel yeteneklerin yanında çevrenin de etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. Çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek konuşmayı öğrenmektedirler. Ancak küçük çocuklar yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederken sözcükleri anlamlarından daha ileri bir düzeyde incelememektedirler (Ege, 2006; Erdoğan, 2011; MEB, 2013). Örneğin, 3-4 yaşındaki bir çocuk, “anne” sözcüğünü anlayıp, bu sözcükle anlamlı cümleler kurabilirken bu sözcüğün başında, ortasında ve sonunda hangi sesbirimlerin bulunduğunu sorduğunuzda cevap veremeyecektir. Her bir sözcüğün belirli bir kuralla sıralanmış ses öbeklerinden oluştuğunu bilmek çocuklar için çok önemli değildir, çocuklar için önemli olan diğer insanların söylediklerini anlayabilmektir (Goswami ve Bryant, 1990). Ancak yapılan çalışmalar sonucunda dilin sesbilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi (sintaks), anlam bilgisi (semantik), kullanım bilgisi (pragmatik) bileşenlerinden oluştuğu ve dil gelişiminin dilin bileşenleri bakımından bir bütün olarak ele alınması gerektiği belirlenmiştir. Çocuklar konuşmayı öğrenirken anlam odaklı bir yol izleseler de, okul öncesi dönemden itibaren konuşmayı daha bilinçli ve ayrıntılı olarak

öğrenmektedirler. Okul öncesi dönemden itibaren sesbilgisel farkındalık gelişimi ile birlikte çocuklar konuşma dilindeki anlam ayırt edici en küçük sesbirimleri fark etmeye başlamaktadırlar. İlkokul ve daha sonraki eğitim dönemlerinde ise sözcüklerin yapısını, cümleyi oluşturan sözcüklerin dizilişlerini ve farklı ortamlarda, farklı amaçlar için kullanım şekillerini öğrenmektedirler. Dilin bütün bileşenleri ile birlikte bir bütün olarak ele alınması konuşmanın öğrenilmesinde ve sesbilgisel farkındalık geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesi ile sözcüklerin hecelerden, heceler de seslerden meydana geldiğinin öğrenilmesi yazılı dilin şifresinin çözülmesinde ve alfabeyle ilişkin prensiplerin öğrenilmesinde çocuklara yardımcı olmaktadır. Alfabeyle ilişkin prensipler, konuşma dilinin yazılı sembollerle temsil edilmesi olarak ifade edilebilir. Okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için çocukların yazılı sözcüklerin harflerden meydana geldiğini ve harflerin kendilerine ait seslerinin olduğunu bilmeleri, yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle sesbilgisel farkındalık; okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan becerilerin en başında yer almaktadır (Çelenk, 2007; Ege, 2006; Erdoğan, 2011; MEB, 2013).

### **Sesbilgisel Farkındalık (Phonological Awareness)**

Okuma-yazma becerileri, çocukların okul öncesi dönemde öğrenmeleri gereken erken akademik becerilerin başında gelmektedir. Okuma-yazma becerileri, başta sesbilgisel farkındalık olmak üzere alfabeyle ilişkin bilgi, sözcük bilgisi, söz dizimi, semantik ve pragmatik gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Neuman ve Dickinson, 2002; Uyanık ve Kandır, 2010).

En genel ifadeyle, sesbilgisel farkındalık, bireyin konuştuğu dildeki sözcüklerin sesbilgisel yapılarının, tam anlamıyla farkında olması ya da bireyin, sözcüklerin sesbilgisel yapılarına olan duyarlılığıdır. Söz konusu duyarlılık, sözcüğü oluşturan sesleri ayırma, yerlerini değiştirme ve sözcüklerdeki ses benzerliklerini ve farklılıklarını fark etme becerilerini içermektedir (Anthony ve Francis, 2005; Torgesen ve Mathes, 1998). Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilindeki sözcüklerin daha küçük birimlere bölünebileceğini ve söz konusu birimlerin yerlerinin değiştirilebileceğini anlamaktır (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010; Chard ve Dickson, 1999).

“Sesbilgisel farkındalık” teriminde yer alan “farkındalık” sözcüğü, söz konusu terimin doğru anlaşılabilmesi için, en az “sesbilgisel” sözcüğü kadar önem taşımaktadır. “Farkındalık” sözcüğü, konuşma seslerinin sadece bilinçsizce değil, açıkça ve bilinçli bir şekilde ayırt edilmesini ve işlenmesini ifade etmektedir (Castles ve Coltheart, 2004). Bir dili konuşmada kullanılan en küçük birim olan sesbirim ve hece, kafiye gibi daha büyük birimler, sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında ele alınmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında yer alan becerilerden bazıları, daha basit ve alt düzeyde, bazıları ise daha zor ve üst düzeyde becerilerdir. Ancak sesbilgisel farkındalık becerilerini oluşturan bu söz konusu becerilerin tümü, aynı bilgi temeline dayanmaktadır. Öyle ki, bütün sesbilgisel farkındalık becerilerinin esası, dilin genel ses yapısına karşı duyarlılık geliştirmek ve dilin ses yapısına ilişkin kararlar verme işlemine dayanmaktadır. Örneğin; sözcükleri hecelere bölmek, kafiyeleri belirlemek ve aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirmek, alt düzeydeki becerileri yansıtan sesbilgisel farkındalık becerileri olarak kabul edilmektedir. Sözcükleri sesbirimlerine ayırmak ve sesbirimleri birleştirerek yeni sözcükler oluşturmak gibi beceriler ise, daha üst düzey becerileri yansıtan sesbilgisel farkındalık becerileri olarak belirtilmiştir (Schuele ve Boudreau, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerileri sözcük düzeyinde başlayarak, aşamalı bir şekilde daha küçük birimlere doğru ilerlemektedirler. Sesbilgisel farkındalık becerileri; basit, orta ve üst düzey olarak gruplandırılmaktadır. Cümlelerin sözcüklere bölünebileceğinin ve bazı sözcüklerin ortak sesleri paylaşarak kafiyeli olduklarının farkında olmak *basit düzey* sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Sözcükleri hecelerine, ilk ve son seslerine ayırabilmek *orta düzey* sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yer alan beceriler olarak kabul edilmektedir. *Üst düzey* sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında ise bir sözcükteki sesleri tek tek söyleyebilme, sözcükteki bir sesi değiştirerek yeni bir sözcük elde etme, sözcükten bir sesi çıkararak yeni bir sözcük elde etme ve karışık olarak verilen seslerden yeni bir sözcük meydana getirme gibi beceriler yer almaktadır (Rubba, 2004).

Farklı yaşlarda, farklı dilleri konuşan ve farklı okuma seviyelerine sahip olan kişilere uygulanan sesbilgisel farkındalık testlerinin sonuçları, sesbilgisel farkındalık gelişiminin genel sırasını ortaya koymuştur. Sonuçlara göre, sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimine ilişkin birbirini tamamlayan iki özellik vardır. Birincisi, çocuklar

büyüdükçe sözcükleri oluşturan daha küçük birimlere duyarlı hale gelmektedirler. Başlangıç ve kafiye birimlerinden önce heceleri belirleyip kullanabilirler ve sözcük yapısındaki en küçük birim olan sesbirimlerin farkındalığından önce de başlangıç ve kafiye farkındalığını geliştirmektedirler. İkinci olarak ise çocuklar, sözcüklerdeki ses benzerlik ve farklılıklarını, sözcükleri oluşturan her bir sesbirimden daha önce fark edebilirler (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık gelişiminin işitme engelli çocuklarda da belirli bir sırayı takip ettiği belirlenmiştir. İşitme engelli çocuklar ilk olarak hece farkındalığını, daha sonra başlangıç-kafiye farkındalığını, en son olarak da alfabeyle ilişkin prensiplerin de öğrenilmesiyle birlikte sesbirim farkındalığını geliştirebilmektedirler (Goswami ve Bryant, 1990; Johnson ve Goswami, 2010). İşitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalıklarına ilişkin yapılmış olan araştırmalar da sesbilgisel farkındalık gelişiminde belirli bir sıranın varlığını ortaya koymuştur. Örneğin; Sterne ve Goswami'nin (2000) 9 ve 13 yaşları arasındaki işitme cihazı kullanan işitme engelli çocuklarla yapmış oldukları araştırma, işitme engelli çocuklarda sesbilgisel farkındalık gelişiminin hece farkındalığı, başlangıç-kafiye farkındalığı ve sesbirim farkındalığı sırasını takip ederek gerçekleştiğini göstermiştir.

### **Sesbilgisel Farkındalığın Düzeyleri**

Sesbilgisel farkındalık becerisinin düzeylerine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır: Griffith, Beach, Ruan ve Dunn (2008) sesbilgisel farkındalığı, başlangıç ve sesbirim farkındalığı olmak üzere iki düzeyde ele almışlardır. Başlangıç farkındalığı düzeyi, büyük birimlere yani sözcüklere, hecelere ve hece bölümlerine karşı duyarlılığı gerektiren bir düzeydir. Bu düzey farkındalık geliştirmiş olan çocuklar, sözcükler arasında kafiye oluşturma ya da baştaki sesbirimlerine göre sözcükleri sınıflandırma becerilerini edinmişlerdir. Başlangıç farkındalığı, daha basit bir sesbilgisel farkındalık düzeyidir ve sesbirim farkındalığından daha önce edinilmektedir; çünkü sesbirim farkındalığı daha çok ayrıntı içeren ve daha ileri bir düzeydir. Sesbirim farkındalığı özellikle bir dildeki sözcükleri oluşturan her bir sesbirime karşı duyarlılığı gerektiren bir sesbilgisel farkındalık düzeyidir. Öğretmenlerin, sesbirim farkındalığının okumayı öğrenmede kritik bir role sahip olduğunu bilmeleri önemlidir. Ancak bu durum sözcük, hece ve hece bölümleri gibi büyük ses birimlerine duyarlılığı gerektiren konuşma seslerinin başlangıç düzeyi etkinliklerine önem verilmeyeceği anlamına gelmemelidir; çünkü başlangıç farkındalığı düzeyi, sesbirim farkındalığından önce gelişmesi gereken

bir beceridir. Araştırmalara göre, sesbilgisel farkındalık gelişimi büyük ses birimlerinin (cümlelerdeki sözcükler, sözcüklerdeki heceler, kafiyeler) farkındalığından, küçük ses birimlerinin (sözcüklerdeki her bir sesbirim) farkındalığına doğru ilerleyen bir yol izlemektedir (Anthony ve Francis, 2005). Büyük ses birimlerini içeren etkinlikler, gelişimsel olarak, okulöncesi eğitim alan ve daha küçük yaştaki çocukların düzeyine uygundur.

Sesbilgisel farkındalık, sözcükleri hecelere, heceleri sesbirimlere ayırabildiğimiz farklı düzeylerden oluşan beceriler silsilesidir. Bir sözcük, hece yapısı, başlangıç-kafiye yapısı ve sözcüğü oluşturan sesbirimlerin yapısı bakımından incelenebilir. Diğer bir sınıflamaya göre sesbilgisel farkındalık, a) hece farkındalığı, b) başlangıç-kafiye farkındalığı ve c) sesbirim farkındalığı başlıkları altında üç düzeyde ele alınabilir. Kişilerin, sesbilgisel farkındalığın her bir düzeyine ilişkin ne kadar bilgiye sahip olduklarını değerlendirmek için çeşitli ölçümler yapılabilir (Gillon, 2004).

Dil edinimi doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Çocuklar konuşma dilini edinirken ilk olarak anlama odaklanırlar ve konuşma dilinin diğer insanlarla iletişim kurmayı sağlaması, aynı zamanda ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, çocukları dil öğrenmeye teşvik eden en temel etkenlerdir. Dil ediniminin anlam odaklı bu ilk düzeyi, çocukların genetik yapısının bir parçasıdır ve kendiliğinden meydana gelmektedir. Ancak anlamın ötesinde, dilin bir biçimi ve bir yapısı vardır. Çocukların dikkatinin, sözcüklerin anlamından, sözcüklerin biçim ve yapısına yöneltilmesi zordur, fakat çocukların okuma-yazma öğrenebilmesi için bahsi geçen yönlendirme önemlidir. Özellikle okul öncesinde başlayıp, ilkokulda devam eden uygulamalarda kullanılan etkinlikler sesbilgisel farkındalık düzeyinin gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Erdoğan T., Altınkaynak ve Erdoğan Ö., 2013). Sesbilgisel farkındalığı edinmeleri için çocuklara yardım etmek amacıyla sınıfta çocuklara metinlerle yazı dili incelenebilir ya da ses oyunları oynatılabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların dikkatlerini anlamın ötesinde, konuşma dilinin biçimine yönlendirmelerini sağlar (Griffith ve diğer., 2008).

Aşağıda sesbilgisel farkındalık düzeyleri ve uygulamalarda kullanılabilecek bazı etkinlikler sunulmuştur:

### **a) Hece Farkındalığı**

Hece farkındalığı, sözcüklerin en az bir heceden oluştuğununve hecelere bölünebileceğinin farkındalığını gerektirir. Örneğin; “Anne” gibi bir sözcüğün “an-ne” biçiminde hecelere bölünebileceğini anlamak, hece farkındalığına bir örnektir. Çocukların, sözcüklerin hece yapısı farkındalıklarını değerlendirmek için kullanılacak etkinlikler aşağıda verilmiştir (Gillon, 2004):

- Hecelere bölme – Örneğin, “çanta” sözcüğünde kaç tane hece vardır? “çan-ta” (2)
- Hece tamamlama – Örneğin, “burada bir tavşan resmi var. Sözcüğün ilk bölümünü söyleyeceğim. Sen sözcüğü tamamlayabilir misin tav\_\_?” “-şan”
- Hece tanıma – Örneğin, “köpek” ve “köpük” sözcüklerinin hangi bölümündeki sesler aynıdır?” “kö-“
- Heceyi silme – Örneğin, “kalem” sözcüğünü söyle, şimdi de “ka” hecesi olmadan söyle.” “-lem”

Sesbilgisel farkındalık aşamalı bir şekilde gelişen bir beceridir. Öyle ki sesbilgisel farkındalığın gelişim sırasını ortaya koyan çalışmalar, çocukların önce sözcük, hece ve başlangıç-kafiye gibi büyük birimlere ilişkin farkındalık geliştirebildiklerini ve büyüdükçe daha küçük birimlere duyarlı hale geldiklerini göstermiştir. Okul öncesi dönem çocukları ile sesbilgisel farkındalığın gelişimine ilişkin yapılan çalışmalarda bu dönem çocuklarının hece ve başlangıç-kafiye farkındalıklarına ilişkin görevleri kolayca yerine getirebildikleri, ancak sesbirim farkındalığına ilişkin görevlerde ise yeterince başarılı olamadıkları belirlenmiştir (Anthony ve Francis, 2005; Goswami ve Bryant, 1990). Okul çağındaki işitme cihazı kullanan işitme engelli çocuklarla yapılan çalışmalar ise işitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin işiten yaşıtları ile aynı düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca sesbilgisel farkındalığın gelişim sırasına ilişkin yapılan çalışmalar da işitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalık gelişiminde normal işitenlerle aynı sırayı takip ettiklerini göstermiştir. İşitme engelli çocuklar da işiten yaşıtları gibi ilk olarak hece ve başlangıç-kafiye farkındalıklarını geliştirebilmektedirler (Johnson ve Goswami, 2010).

Erken sözlü dil gelişimi sesbilgisel farkındalığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Normal işiten çocuklarda sesleri ayırt etme becerileri erken sözlü dil becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Ancak işitme engelli çocuklarda işitme

kaybına bağılı olarak seslerin tam olarak ayırt edilememesi işitme engelli çocukların erken sözlü dil becerilerinin gelişimini engellemektedir. (Cole ve Flexer, 2007; Spencer ve Oleson, 2008). Harris ve Beech (1998)'in yapmış oldukları çalışma, 5 yaşındaki ileri derecede işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerileri ile sesbilgisel farkındalık ve okumayı öğrenme becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

### ***b) Başlangıç-Kafiye Farkındalığı***

Başlangıç-kafiye farkındalığı, sözcüklerin ve hecelerin iç-hece birimleri diye adlandırabileceğimiz “başlangıç ve kafiye” birimlerine bölünebileceklerini bilmeyi gerektirir. “Bal” sözcüğündeki “b”, sözcüğün başlangıcı, “al” sözcüğün kafiyesidir(Gillon, 2004). Başlangıç ve kafiye birimleri, sesbirim ve hece arasında bir yerde yer almaktadır. Sözcüğün ya da hecenin başında bulunan birim “ başlangıç”, sonunda bulunan birim ise “kafiye” olarak adlandırılmaktadır. Sözcüklerin sonlarında bulunan birimlerin “kafiye” olarak adlandırılmasının sebebi, kafiyeli iki ya da daha fazla sözcüğün ortak bir son birimi paylaşmalarıdır. Başka bir deyişle, sözcüklerin kafiyeli olabilmesi için son birimlerinin aynı olması gerekmektedir (Goswami ve Bryant, 1990). Örneğin; Türkçe’de“muz” ve “tuz” sözcüklerinin son birimleri aynıdır ve kafiyelidirler. “uz” bu sözcüklerin kafiye bölümlerini oluşturmaktadır. En genel şekilde, sesbilgisel farkındalığın bu düzeyi kafiye etkinlikleri ile ölçülmektedir, çünkü iki sözcüğün kafiyeli olduğunu bilmek için bu sözcüklerin farklı birimlerle başlayıp (başlangıç), ortak bir birimle (kafiye) sonlandıklarını bilmek gerekir.Başlangıç-kafiye farkındalığını geliştirmek için kullanılan farklı etkinlikler şunlardır (Gillon, 2004):

- Söylenen sözcüklerin kafiyeli olup olmadığını belirleme – Örneğin, “ayak”, “tarak” sözcükleri kafiyeli mi?
- Söylenen sözcükler arasından kafiyeli olmayan sözcüğü bulma etkinliği – Örneğin, “kabak, tabak, kaşık” sözcüklerinden hangisi kafiyeli değildir.” “kaşık”.
- Söylenen sözcükle kafiyeli olan yeni bir sözcük üretme – Örneğin, “yol” sözcüğüyle kafiyeli olan sözcükleri söyle.” “kol”, “sol”.

Okulöncesi çocuklarda kafiye belirleme becerisinin, okuma becerisinin en belirgin göstergesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kafiye farkındalığının, iyi ve kötü okuyucuyu ayırt etmeyi sağlayan bir beceri olduğu belirlenmiştir. Okumayı öğrenmenin



ilk aşamalarında çocuklar, son hecelerinin aynı olmasından yola çıkarak, kafiyeli sözcükleri belirleyebilmektedirler. Dolayısıyla, çocuklar sözcükler arasındaki yazım benzerliklerini, diğer bir deyişle kafiyeleri kullanarak hiç öğrenmedikleri sözcükleri bile okuyabilmektedirler. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar, henüz okumayı öğrenmemiş olan çocukların, ilk üç harf (terli – terzi) benzerliğine oranla, son üç harf (bebek – kelebek) benzerliğine daha çok dikkat ettikleri sonucunu ortaya koymuştur(Wood, 2000). İşitme engelli çocuklarda ise kafiye farkındalığının diğer sesbilgisel farkındalık düzeylerine göre daha iyi geliştiği belirlenmiştir. İşitme kalıntısını en iyi şekilde kullanan, dudak okuma ve görsel ipuçlarından yararlanan ve sözel dil bakımından zengin bir çevrede yaşayan işitme engelli çocuklarda, doğrudan verilen sistematik bir eğitimle sesbilgisel farkındalığın geliştirilebildiği belirtilmiştir (Sterne ve Goswami, 1998).

### ***c) Sesbirim Farkındalığı***

Bir sözcük, hece ve başlangıç-kafiye birimlerine bölünebildiği gibi üçüncü olarak da sesbirimlere bölünebilir. O halde sesbirim nedir? Sesbirim, bir sözcüğün anlamını değiştiren, anlam ayırt edici en küçük birimdir. Örneğin, "göz" sözcüğünde üç sesbirim vardır: /g/, /ö/, /z/. Eğer bu sözcüğü oluşturan her bir sesbirim, başka bir sesbirimle değiştirilirse, farklı anlam taşıyan yeni bir sözcük ya da anlamı olmayan bir sesbirim dizgesi üretmiş oluruz. Eğer, birinci sesbirim /s/ ile değiştirilirse, "söz" sözcüğü üretilir. Eğer, "göz" sözcüğündeki son sesbirim /l/ sesbirimi ile değiştirilirse, "göl" sözcüğü üretilecektir. Dolayısıyla, bir sözcüğü oluşturan sesbirimlerdeki her değişim, sözcüğün anlamını etkilemektedir (Gillon, 2004). Sesbirimler, somut olarak harflerle temsil edilen soyut kavramlardır. Çocukların harf-sesbirim arasındaki bu ilişkiyi öğrenmeleri, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeleri ve bu farkındalığın etkisiyle okumayı öğrenmeleri için çok önemlidir (Goswami ve Bryant, 1990). Bir konuşmayı dinlerken dinleyici, söylenen sözcüklerdeki her bir sesbirimi ayrı olarak duyamaz, bunun yerine sesbirimler, ses öbekleri olarak işitilmektedirler. Bu nedenle okur-yazarlık becerisini edinebilmek için bireyler, hecelerden ayrı olarak konuşmadaki her bir sesbirimi algılamayı öğrenmelidirler. Öyle ki, sesbirim düzeyinde sesbilgisel farkındalık becerisi kazanmak, sözcüklerin sesbirimlerden oluştuğu farkındalığına sahip olmayı gerektirmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin en zor ve en yüksek düzeyi olan sesbirim farkındalığının geliştirilebilmesi ve çocukların farkındalıklarının

değerlendirilmesi için özel etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlik türleri aşağıdaki gibidir (Gillon, 2004):

- Sesbirim eşleştirme – Örneğin, “hangi sözcük “silgi” sözcüğündeki aynı sesbirim ile başlar: su, bebek, anne?” “su”
- Sesbirim ayırma – Örneğin, “tavşan” sözcüğünün başında duyduğun sesi söyle” /t/.
- Sesbirim tamamlama – Örneğin, “burada bir kedi resmi var. Sözcüğü benim için tamamla: Ked\_.” /i/
- Sesbirim silme – Örneğin, “ “burun” sözcüğünü söyle. Şimdi /b/ sesbirimi olmadan söyle.” “urun”
- Sözcüklerde ve anlamsız sesbirim öbeklerindeki sesbirimleri ayırma – Örneğin, “süt” sözcüğünde kaç tane sesbirim duyabiliyorsun?”(3)
- Sesbirimi tersine çevirme – Örneğin, “anne” sözcüğünü söyle. Şimdi de “enna” olarak tersine çevirerek söyle.”
- Sesbirim değiştirme – Örneğin, “baş” sözcüğünü söyle. Şimdi onu yine söyle fakat /a/ yerine /o/ sesbirimini söyle. “boş”.

İşitme engelli çocuklarda ise sesbirim farkındalığının gelişimi gerekli koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. İşitme engelli çocukların sözcükleri oluşturan her bir sesbirimi fark edebilmeleri için bütün sesbirimleri doğru işitebilmeleri gerekmektedir. Ancak işitme cihazı kullanan ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların “/m, n, g/” gibi şiddeti düşük olan sesbirimleri ya da /s, z, f/ gibi yüksek frekanstaki sesbirimleri işitmekte zorlandıkları ve bazı sesbirimleri ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar işitme kalıntısı ile sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerinin arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir (Spencer ve Oleson, 2008).

### **Dil Gelişimi**

Geçmişten bugüne kadar, dil gelişimine ilişkin çok farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bazı dilbilimciler dil gelişimine sadece genetik bir çerçeveden bakarken, kimi dilbilimciler ise dili bir davranış olarak ele alarak, dil gelişiminin öğrenme temelli olduğunu savunmuşlardır. Bu yaklaşımlardan doğuştancı görüşü kuvvetli olarak savunanların başında bir dilbilimci olan Noam Chomsky gelmektedir. Chomsky’e göre,

insanlar bir dil edinim düzeneğine sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Bu dil edinim düzeneği, dilbilgisel sınıflamalara, sözdizimi bilgisine ve çeşitli dilsel değişimlere ilişkin pek çok bilgiyi içermektedir. Burada Chomsky'nin evrensel dilbilgisi teorisi ortaya çıkmaktadır. Evrensel dilbilgisi teorisi, insanların dil edinim düzeneklerindeki bilgiler sayesinde her hangi bir dili edinebilecek yetiye sahip oldukları anlamını içermektedir. Yani pek çok dilde ortak olan dilbilgisi kuralları insanların doğuştan gelen dil edinim düzeneklerinde bulunmaktadır. Böylece çocuklar, ana dillerinin dilbilgisi kurallarını anne-babalarının ya da çevrenin etkisi olmadan, hataları bile düzeltilmeden kendileri edinmektedirler (Bohannon ve Bonvillian, 2005).

Çocuklar, dil edinim sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Dil üretim ve kullanım denemeleriyle, bir anlamda dili kendilerine edindirmektedirler (Otto, 2006).

Öyleyse başta Chomsky olmak üzere doğuştancı yaklaşımı benimseyenlere göre, dil öğrenilmez edinilir ve dil ediniminde, çocuğun bulunduğu dilsel çevrenin bir etkisi yoktur. Eğer dil gelişimine sadece doğuştancı yaklaşımın çerçevesinden bakılırsa, dil gelişimine büyük katkısı olan sesbilgisel farkındalık, okuma yazma gibi pek çok becerinin öğretiminin de göz ardı edilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocukların dil ediniminin ilk düzeyinde sözcüklerin biçiminden çok anlamına odaklandıkları gerçeği de dikkate alınmalıdır. Anlam, biçim kadar önemli bir dil bileşenidir ve dil gelişimi için mutlaka edinilmesi gerekmektedir. Öte yandan, kurallara uygun olarak oluşturulan her cümlenin, mutlaka bir anlam taşımayacağı da kanıtlanmıştır. Bu durumda, dil gelişimine farklı çerçevelerden bakılması, dil gelişiminin daha iyi anlaşılması için yararlı olacaktır. Dil gelişimini davranışçı yaklaşım adı altında ele alan kuramcılar, dilin biyolojik temellerini reddetmemekle birlikte daha çok gözlenebilir ve ölçülebilir yönlerine odaklanmışlardır. Davranışçılar dilin yapısı ve dilbilgisi gibi içsel yapı ve süreçlerle ilgilenmemektedirler. Çünkü dil sözel bir davranıştır ve her hangi bir davranış gibi öğrenilebilir. Açıkça davranışçılar, dilin yapısı üzerinde değil işlevi üzerinde durmaktadırlar. Dil edinim sürecinde, çocuklar çevresel uyaranların pasif birer alıcısı durumundadırlar. Çocuklar çevresel etkilerle istenilen şekilde biçimlendirilmeye uygun birer hamur parçasına benzetilmektedir. Davranışçılar, çocuğun çok ender olarak çevresini etkileyebildiğini kabul etmektedirler (Bohannon ve Bonvillian, 2005).

Öğrenme; uyaran, tepki ve pekiştireç arasındaki ilişkilere bağlı olarak gerçekleşmektedir. Dil de herhangi bir davranış gibi, bu ilişkilerin sonucunda

öğrenilmektedir (Otto, 2006). Ödüllendirilen yani pekiştirilen davranışlar tekrarlanır fakat cezalandırılan ya da görmezden gelinen davranışlar tekrarlanmazlar. Davranışçı kuramın dil edinimine ilişkin bu görüşleri de tartışmalara neden olmuştur. Özellikle çocukların sadece pekiştirilen sözcükleri öğrenebileceği iddiası üzerinde durulmuştur. Dil karmaşık ve canlı bir yapıdır ve çocuklar ve yetişkinler daha önce hiç duymadıkları yeni sözcükleri de üretip söyleyebilmektedirler. Bununla birlikte, doğuştan işitme engelli bebeklerinki ile işiten bebeklerin söz öncesi sesbilgisel gelişim dönemlerindeki sesletimleri benzerlik göstermektedir.

Dil gelişim kuramlarına ilişkin tartışmalarda ortaya konulan bu tür karşıt görüşler yeni kuramların geliştirilmesine neden olmuştur. Bunlardan sosyal etkileşim kuramı, davranışçı yaklaşım ile doğuştancı yaklaşımın dil edinimine bakış açılarını pek çok yönden birleştirmektedir. Örneğin; doğuştancılar gibi sosyal etkileşimcilere göre de, dilin kendine özgü bir yapısı ve kuralları vardır. Bu yapısal özellikler ve kurallar dili diğer davranışlardan ayırmaktadır. Öte yandan sosyal etkileşimciler, dilin yapısal özelliklerini ve kurallarını edinmede davranışçıların çevre vurgusunu da desteklemektedirler. Özellikle, dilin yapısının insan ilişkilerinde kullanılan dilin sosyal-iletişimsel işlevlerinden ayrı düşünülemediğini savunmaktadırlar. Öyle ki sosyal etkileşimcilere göre dil yapısı ne kadar iyi edinilmişse, diğer insanlarla olan sosyal etkileşimlerin kalitesi ve çeşitliliği de o kadar artacaktır. Dilin yapısal özellikleri ve kuralları sosyal etkileşim esnasında içinde yer alınan bağlama göre şekillendirilmelidir. Yani nasıl bir dil kullanılacağı, dilin işlevi, etkileşimin gerçekleştiği yer ve zamandan ve etkileşimde yer alan kişilerden bağımsız değildir. Dil edinim sürecinde, davranışçılara göre anne-babadan ve çevreden gelen dilsel uyaranların pasif birer alıcısı olarak görülen çocuklar, dilbilimcilere göre ise çevreden hiçbir şekilde etkilenmeyen aktif bir görev üstlenmektedirler. Her iki kuramın da aksine, sosyal etkileşimciler çocukları ve onların yer aldıkları dilsel çevreyi, birbirine ihtiyacı olan dinamik bir sistem olarak ele almaktadırlar. Çocukların dil gelişimleri ve etkili sosyal iletişim becerisini kazanabilmeleri için anne-babaları ile olan etkileşimleri çok önemlidir (Bohannon ve Bonvillian, 2005). Özellikle, dil öncesi dönemde, anne-babaların bebeklerle etkileşime verdikleri önem ve sözlü geri dönütler, çocukların dil edinim süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Yapılan söyleşilerde bulunan dinleme,

söylenenlere cevap verme, tekrar etme ve soru sorma gibi etkileşim becerileri, dil edinimi için çevresel destek sağlamaktadır (Otto, 2006).

Özetle sosyal etkileşimciler çocukların doğuştan sahip oldukları dil edinim düzeneklerinde bulunan dilbilgisini, diğer insanlarla olan etkileşimlerinde kullanarak dillerini geliştirebileceklerini savunmaktadırlar. Doğuştancı yaklaşıma göre, doğuştan getirildiği varsayılan dil edinim düzeneği, dilbilgisel sınıflamaların ve mümkün değişimlerin bilgisi ile dolu bir dil edinim aracıdır. Dil edinim düzeneği beyinde bulunmaktadır ve ham dil verilerini işleyerek, çocukların ana dillerinin özel, soyut dilbilgisel yapısını üretebilmelerini sağlamaktadır. Dil edinim düzeneğinde bulunan bilgiler, bütün dillere özgü evrensel bilgiler olduğu için, çocuklar her dili öğrenebilme kapasitesine sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Söz konusu düzeneğin çalışabilmesi için, çocukların doğal dil örneklerine ulaşabilmesi yeterli olmaktadır. Sosyal etkileşimciler, dil edinim düzeneğinin varlığını kabul etmekle birlikte, bahsi geçen düzeneğin çalışabilmesi için gerekli olan dil örneklerinin çevreden edinilebileceğini düşünmektedirler. Bebeklerin içinde buldukları çevrede dilsel yaşantı ne kadar zenginse, bebeklerin dil ve konuşma becerileri o kadar hızlı ve etkili olarak gelişebilecektir. Çevrenin dil edinimine olan bu etkisi, dil edinimini destekleme aracı olarak adlandırılmaktadır (Bohannon ve Bonvillian, 2005; Girgin, 2006a). Sesbilgisel farkındalık becerileri, sözlü dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte ev ve okul ortamında çocuğa sağlanan dil deneyimleri ile zenginleşmektedir.

### **İşitme Kaybı ve İşitme Engeli Nedir?**

Anadilin edinilmesi, dinleme, konuşma, okuma yazma ve diğer akademik becerilerin öğrenilmesi için temel bir gereksinim olan işitme becerisi, insan yaşamında hayati bir rol oynamaktadır. Anne karnında 20. haftadan itibaren kokleanın gelişimini tamamlamasıyla birlikte, bebekler işitmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle, işitme kaybı olmayan bebekler, 20 haftalık bir dinleme deneyimi ile dünyaya gelmektedirler. Doğumdan sonra 6. aydan itibaren konuşma seslerini ayırt etmeye başlamaktadırlar. Ancak birkaç aylık bir süre içinde, beynin dil analiz işlevleri daha etkin hale gelmektedir. Bir yaşına kadar beyinde gerçekleşen işlevsel düzenleme, bebeklerin günlük yaşamda kullanılan anadillerindeki sesbirimleri ayırt edebilmelerini sağlamaktadır. Bebeklik döneminde edinilen dinleme deneyimi, erken çocukluk

dönemindeki dil ile konuşma gelişimi ve okuma yazma becerilerinin öğrenilebilmesi için çok önem taşımaktadır (Cole ve Flexer, 2007).

Bu nedenle, işitme engelli çocuklar için, işitme kaybının erken teşhis edilmesi, erken ve uygun cihazlandırma ve zenginleştirilmiş işitsel ve dilsel yaşantı çevrelerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Cole ve Flexer, 2007). İşitme kaybı, herhangi bir nedenle işitme düzeneğinde oluşan bir engelleme sonucu, işitme işlemlerinde meydana gelen işlevsel bozuklukları içeren bir kayıptır. İşitme engeli ise, işitme kaybına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çevreden ve konuşma seslerinden gelen akustik sinyalleri eksik algılamasına ya da tam algılayamamasına neden olan bir engeldir (Girgin, 2012; Tüfekçioğlu, 2003). Bebeklik ya da çocukluk döneminde oluşan herhangi bir işitme kaybı, tipi ya da derecesi her ne olursa olsun, anadil edinimini, dinleme, konuşma, okuma-yazma ve diğer akademik becerilerin öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

### **İşitme Engelli Çocuklarda Dil Becerilerinin Gelişimi**

İşitme engeli, tanılandığı yaşa, derecesine, türüne bağlı olarak bireylerin yaşamında işitsel, dilsel, akademik ve sosyal pek çok soruna neden olmaktadır. İşitme engelli bireylerin işitebilirlikleri normal işitenlere göre azalmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). İşitme kaybının derecesi her ne olursa olsun, işitme cihazı kullanılsa bile, işitme engelli bireyler çok uzak mesafeden gelen çevre ve konuşma seslerini işitmekte zorlanmaktadırlar. Çok hafif derecede işitme kaybı olan çocuklar bile, çevrelerinde bulunan insanların kendi aralarında yaptıkları konuşmaları işitememektedirler. Bu nedenle, normal işiten çocukların bilgi edinmek için değerlendirdikleri pasif öğrenme fırsatlarından yararlanamamaktadırlar. Dolayısıyla normal işiten çocukların kendiliğinden öğrendikleri pek çok becerinin, işitme engelli çocuklara doğrudan öğretilmesi gerekmektedir (Flexer, 1999). Herhangi bir işitme sorunu olmayan ve belirli bir dinleme deneyimi ile dünyaya gelen bebekler, doğdukları andan itibaren sürekli olarak çevrelerinden akustik uyaran edinebilmektedirler. Doğumdan itibaren edinilen dinleme deneyimi, anadilin edinilmesinde, konuşma, okuma yazma ve diğer akademik becerilerin öğrenilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle normal işiten çocuklar dil ediniminde, konuşmayı ve okuma-yazmayı öğrenmede zorlanmamaktadırlar (Cole ve Flexer, 2007). Buna karşın, özellikle doğuştan ileri derecede işitme kayıplı çocuklar,

hem anne karnındaki dinleme deneyiminden hem de doğdukları andan itibaren edinebilecekleri işitsel uyaranlardan yoksun kalmaktadırlar. Bahsi geçen çocuklar konuşma içinde geçen bazı sesleri hiç işitemezken, işitebildikleri sesleri ise aralarında ayırım yapabilecek seviyede işitememektedirler. Bu nedenle, sesleri ayırt etmede ve sesbilgisel farkındalık geliştirmede zorlanmaktadırlar. İşitme ve dinleme deneyimleri sözlü dilin gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar. Dolayısıyla doğuştan ileri derecede işitme kayıplı çocukların sözlü dil gelişimleri için yeterli işitme ve dinleme deneyimi edinebilmeleri, işitme kaybının erken tanılanmasına ve var olan işitme kalıntısının tam kapasite kullanılmasına bağlıdır (Cole ve Flexer, 2007; Spencer ve Oleson, 2008; Tüfekçioğlu, 2003). Çocuğa anlamlı ve ayrıntılı seslere ulaşma olanağı ne kadar erken sağlanırsa, o kadar iyi sözlü dil, okur-yazarlık ve akademik beceri geliştirme fırsatına sahip olacaktır. Erken ve uygun cihazlandırma ile işitsel müdahale yapıldığı takdirde, işitme engelli çocuklar, normal işiten yaşlıları ile aynı biçimde sözlü dili, okuma yazma ve diğer akademik becerileri geliştirebilmektedirler (Flexer, 1999). Yapılan araştırmalar, koklear implant kullanan dil öncesi ileri derecede işitme kayıplı çocukların konuşma üretimlerinin, konuşmayı algılama ve okuma becerilerinin, işitme cihazı kullanan ileri derecede işitme kayıplı yaşlılarından daha iyi olduğu belirlenmiştir (Geers, 2003). Sözlü dilin, okuma ve diğer akademik becerilerin gelişimi için koklear implant ya da işitme cihazı ile beyinde bulunan işitsel sinir bağlarına ulaşılması, bu bağların uyarılması ve büyütülmesi gerekmektedir. Plastisite olarak adlandırılan beyin yapısının şekillendirilebilme süreci, belli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu nedenle, işitme cihazı ya da koklear implant kullanımına ve işitsel müdahaleye mümkün olduğu kadar erken başlanması büyük önem taşımaktadır (Cole ve Flexer, 2007; Spencer ve Oleson, 2008). Dinlemenin öğretilmesi için işitebilirlik bir ön koşuldur. Ayrıca sözlü dilin geliştirilmesinde ve okuma yazma becerilerinin öğrenilmesinde erken dinleme deneyimleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, işitme engelli çocukların işitmeye ve söze dayalı bir iletişim yaklaşımı ile eğitim almaları dinleme becerilerinin gelişimi için önemlidir (Flexer, 1999). Özellikle Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) uygulanan, sözlü iletişim yöntemlerinden biri olan Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşım ve ilkelerini bünyesinde barındırdığı İşitsel-Sözel Yaklaşım, işitme engelli çocuklara işiten toplumun sözlü dil ve iletişim becerilerini kazandıran en etkili yaklaşımlardır. Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşım

göre, işitme kaybının erken tanınması, erken ve uygun cihazlandırmanın yapılması, işitme cihazının sürekli kullanımının sağlanması, cihazların düzenli kontrol ve bakımlarının yapılması, çocuklara anlamlı dil girdilerini içeren doğal dil yaşantılarının sağlanması ve aile eğitimi verilmesi, işitme engelli çocukların dinlemeyi, konuşmayı ve okuma-yazmayı öğrenebilmeleri için yerine getirilmesi gereken ön koşullardır (Tüfekçioğlu, 1998). İşitsel-Sözel Yaklaşım, Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşımından farklı olarak, özellikle birebir yapılan söyleşiler esnasında, işitme engelli çocuğun dudak okumasını ve diğer görsel iletişim ipuçlarından yararlanmasını engellemektedir. Ancak hem Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşım hem de İşitsel-Sözel Yaklaşım, işitme engelli çocukların işiten toplumda bağımsız, sosyal birer birey olarak yer almalarını sağlamayı amaçlayan ilkeleri benimsemişlerdir (Clark, 2006; Estabrooks, 1996).

### **İşitme Engelliler ve Sesbilgisel Farkındalık Becerileri**

Başta sesbilgisel farkındalık becerisi olmak üzere, alfabeye ilişkin bilgi, sözcük bilgisi ve sözdizimi bilgisi gibi farklı beceriler, okuma yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öyle ki, bu becerilerin gelişimine bakarak çocukların gelecekteki okuma yazma becerilerine ilişkin tahminlerde bulunmak mümkündür (Neuman ve Dickinson, 2002). Ayrıca sosyo-kültürel özellikler ve öğretim yöntemi de okuma yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler arasında ele alınabilir. Herhangi bir gelişim sorunu olmayan ve normal işiten çocuklarda, söz konusu bu becerilerin gelişimi, işitme engelli çocuklara göre çok daha kolaydır. Çünkü işiten çocuklarda; sesleri ayırt etme, konuşmayı algılama ve dinleme becerileri sözlü dilin gelişimini sağlamaktadır. Sözlü dil becerisi ise okuma yazma becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle normal gelişim gösteren ve normal işiten çocuklar için okuma yazma becerilerini kazanmak ve geliştirmek çok zor değildir. Buna karşın işitme engelli çocukların sesleri ayırt etme, konuşmayı algılama ve dinleme becerilerini edinmeleri ve sesbilgisel farkındalık geliştirmeleri pek çok etkene bağlıdır. Doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar, erken yaşta cihazlandırıldıklarında bile pek çok sesi ya eksik işitmekte ya da hiç işitememektedirler. Sesleri ayırt etme becerileri de yeterli değildir. Dolayısıyla işitme engelli çocuklar ne kadar iyi işitirlerse o kadar iyi dinleme becerisi edinebileceklerdir ve dinleme becerisine bağlı olarak, okuma yazma becerileri geliştireceklerdir (Spencer ve Oleson, 2008).



Çocuğun yaşamının kritik ilk yıllarında, büyüyüp gelişen nörolojik bağlar, çocuğun yaşamının ilerdeki dönemlerinde edineceği dilsel beceriler, okuryazarlık becerisi ve diğer akademik beceriler için temel oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla, eğer bir çocuğun akademik başarısı yeterli düzeyde değilse ve eğitim yaşamında sorun yaşıyorsa, bunun nedeni istemeden de olsa, beyin bütünlüğünü sağlayan önemli bir bileşenin etkisinin azaltılmış olmasıdır. Söz konusu bu bütünlüğü sağlayan ve bireyin sosyal ve akademik yaşamında çok güçlü bir etkiye sahip olan bileşenlerden biri de işittir. Beyin gelişimi üzerine yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, beynin duysal uyarımı beyin gelişimi için büyük önem taşımaktadır ve işitsel beyin yollarının gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bazı beyin alanları ki özellikle de birinci ve ikinci işitsel alanlar, çocukların dinleme ve okuma süreçlerinde en aktif olan alanlardır. Bu durum, sesbilgisel farkındalık ya da sesbirim farkındalığı becerilerinin edinilmesi demektir (Flexer, 1999). Özellikle doğuştan işitme kayıplı çocuklarda, işitsel beyin alanlarına kritik plastisite sürecinde ulaşılması ve söz konusu alanların uyarılması büyük önem taşımaktadır. Plastisite, beyin büyüme, gelişme ve uyarılma işlevine ilişkin yapısının değiştirilmeye uygun ve elverişli olması demektir. Plastisite, yaşamın ilk üç yılını kapsamaktadır. Erken tanı ve uygun cihazlandırma sayesinde, kritik plastisite sürecinde, işitme engelli bebeklere zengin işitsel dil girdileri sağlanabilmektedir. Plastisite sayesinde, işitme engelli bebekler ve çocuklar, sözlü dil, okuma becerileri ve diğer akademik becerilerin geliştirilmesi için daha fazla fırsat elde etmektedirler (Cole ve Flexer, 2007).

Çocuklar, iletişime dayalı bir öğrenme durumunda, dinleme becerilerini yetişkinler kadar etkili kullanamamaktadırlar. Bu durum iki nedene bağlı olarak açıklanabilir. Birincisi; insan işitsel beyin yapısının 15 yaşına kadar tam olarak olgunlaşmamasıdır. Dolayısıyla çocuk, dinleme becerisini kullanması gereken bir durumda, nörolojik sistemini tam olarak kullanamamaktadır. İkincisi ise çocukların konuşmaların işitilemeyen ya da karmaşık olup anlaşılamayan bölümlerini tamamlamak için yetişkinler kadar yeterli dil becerisine ve dil yaşantısına sahip olmamalarıdır. Bu nedenle, çocukların yetişkinlerden daha ayrıntılı işitsel bilgiye ihtiyaçları vardır. İşitme ve dinleme, sözlü iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bebekler ve çocuklar gün içinde zamanlarının çoğunu, çevrelerinden bilgi elde etmek amacıyla aktif ve pasif dinleme

etkinlikleri ile meşgul olarak geçirirler. Çocukların tam olarak işitebilmeye olan gereksinimleri göz ardı edilmemelidir (Flexer, 1999).

Bebekler doğumdan itibaren annelerinin konuşmalarını ve hatta doğmadan önce duydukları şarkıları vehikayeleri bile tanıyıp ilgi göstermektedirler. İşitme kayıplı olarak doğan bebekler, anne karnında gerçekleşen 20 haftalık dinleme deneyiminden yoksun kalmaktadırlar. Bu nedenle, işitme kaybının erken teşhisi, erken, uygun cihazlandırma ve işitsel-dilsel yaşantı bakımından zengin bir çevrenin sağlanması işitme engelli çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Yaşamın ilk 6 ayında, bebekler yaşadıkları ortamda konuşulmayan konuşma seslerini bile ayırt edebilmektedirler. Ancak daha sonraki aylarda, beyin konuşmaları daha etkili ve ayrıntılı analiz etmeye başlamaktadır. Bebekler bir yaşına ulaştıklarında, beyinde, günlük konuşmalardaki özel sesbirimleri ayırt edebilmeyi sağlayan yeni bir düzenleme gerçekleşmektedir. Beyinde gerçekleşen bu düzenleme, bebeklerin ana dilleri için gerekli olan sesbilgisel bölümleri oluşturmasını ve gerekli olmayanları ayırt etmesini sağlayacaktır (Cole ve Flexer, 2007). Beyinde oluşturulmuş olan söz konusu sesbilgisel bölümler, bebeklerin yeni sözcükler öğrenebilmeleri için temel oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla, bebeklik dönemindeki dinleme deneyimleri, çocukların hem dil hem de konuşma becerilerini edinebilmeleri için oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca söz konusu bu deneyim, okumayı öğrenmek için gerekli olan etkili bir dilsel temelin oluşturulmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Cole ve Flexer, 2007).

İşitme kaybının, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve diğer sesbilgisel becerilerinin gelişimine etkisi, çeşitli unsurlara bağlıdır. Söz konusu etki, işitme kaybının nedeni, derecesi, oluş yaş, erken cihazlandırma, işitme kaybının erken teşhis edilmesi ve işitme engelli çocuğun dil gelişimine göre farklılık göstermektedir. İşitme kaybı 6 yaşında meydana gelen bir çocuğun işitme kaybı derecesi ile doğuştan işitme kaybı olan bir çocuğun işitme kaybı derecesi aynı olabilir, fakat bu çocukların dil edinimi döneminde edindikleri dil deneyimleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir. İşitme kaybı sonradan oluşan çocuklar, dil becerilerini, dili işleme ve diğer bilişsel becerilerini, normal işiten çocuklarla aynı biçimde oluşturmaktadırlar. Buna karşın doğuştan işitme kayıplı çocuklar, dil becerilerini geliştirmek için aynı imkana sahip değildirler ve sesbilgisel örüntülerini gecikmeli olarak oluşturmaktadırlar.

Aile, işitme engelli çocuğun erken dil deneyimini etkileyen unsurlardan biridir. İşitme kaybının erken teşhisi ile birlikte, ailenin davranışlarında meydana gelen değişimler, diğer pek çok etkenin yanında, çocuğun dil edinimini olumsuz yönde etkileyebilecektir. İşiten bir aileye sahip olan işitme engelli çocuk ile işitme engelli bir aileye sahip olan çocuğun erken dil deneyimleri arasında farklılık olacaktır. İşiten anne-babalar işitme engelli çocuklarına uygun olarak davranışlarını değiştirmektedirler ve çocuklarının dili edinebilmeleri ve konuşmayı öğrenebilmeleri için çaba göstermektedirler. Buna karşın, işitme engelli olup işaret dili kullanan anne-babaların çocukları genellikle işaret dili kullanmaktadırlar (Parker ve Rose, 1990). İşitme engelli çocukların dil ve konuşmaya ilişkin becerilerinin geliştirilebilmesinin erken teşhis ve cihazlandırmanın sonrasında verilecek olan erken eğitime bağlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anne-baba ve öğretmenler birlikte çalışarak aile merkezli bir yöntemle işitme engelli çocukların hem evde hem de okulda dil becerilerini geliştirebilmeyi amaçlamaktadırlar. Son yıllarda geliştirilen aile merkezli eğitim yönteminde, sadece çocuğa belirli becerilerin öğretilmesinin yerine, ailelerle birlikte çalışarak onların çocukların eğitiminde aktif rol almaları sağlanmaktadır. İşitme engelli çocukların dil edinimi ve dil gelişimi süreçlerinde aktif rol oynaması beklenen anne-babaların etkili ve anlamlı etkileşim becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Anne-babaların çocukları ile olan etkileşimlerinde göz teması kurmaya, ortak ilgiyi sağlayan konularda konuşmaya, çocuklara yönelik bir dil kullanmaya ve günlük rutinleri değerlendirerek tekrarlardan yararlanmaya dikkat etmeleri gerekmektedir (Turan, 2010). Dil gelişimi, işitme engelli çocukların sosyal yaşamda yer alabilmeleri ve akademik başarı elde edebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve anne-babaların işbirliği yaparak çocuklara dil gelişimi için uygun koşulları ve ortamları sağlamaları gerekmektedir (Cole ve Flexer, 2007).

### **Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Becerileri**

Okul öncesi dönem, çocukların gelecekte okuma yazma becerilerini sorunsuz bir şekilde edinmelerini sağlayacak temel becerilerin ortaya çıkması ve gelişimi için kritik bir dönemdir. Sesbilgisel farkındalık, okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri olarak önemli rol oynamaktadır. Erken çocukluk döneminde geliştirilen okuryazarlık kavramları, bilgi ve becerileri çocukların gelecekteki okuma başarılarının en iyi göstergeleridir. Okuma yazma becerileri yönünden zengin

ortamlarda yetiştirilen çocuklar, okumanın temelini oluşturan kavramları edinmiş olarak okula gideceklerdir, öyle ki bazı çocuklar okula başlamadan önce okumayı öğrenmiş olabileceklerdir. Buna karşın, okuma alanında günümüzde yapılan araştırmalar göstermiştir ki okula yetersiz okuma becerisi ile başlayan çocuklar, okul yaşamları boyunca ve sonrasında yetersiz okuyucular olarak yaşamlarına devam etmektedirler. Çocukların ileriki yaşamlarında, okuma becerisinin edinimi ve gelişiminde karşılaşılabilecekleri sorunları engellemek için erken çocukluk döneminde çocuklara, uygun ortam ve gerekli yaşantı olanakları sağlanmalıdır (Pullen ve Justice, 2003).

Çocukların ilkokulda okuma yazmaya başlayabilmeleri için gerekli olan gelişim düzeyine ulaşmış ve okuma yazmaya hazırlık için gerekli olan bütün beceri ve deneyimleri okul öncesi dönemde kazanmış olmaları gerekmektedir (Kılıçarslan, 1997). Okul öncesi eğitim programında okuma yazma öğretimi yer almazken okuma yazmaya hazırlık için gerekli tüm becerilerin geliştirilmesine ilişkin pek çok etkinlik bulunmaktadır (Albayrak, 2000). Okul öncesi eğitiminde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, anlama, alfabeyle ilişkin bilgi, görsel algı, yazı bilinci, dinleme ve konuşma gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesine ilişkin etkinliklere yer verilmektedir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Uyanık ve Kandır, 2010).

Sesbilgisel farkındalık, okul öncesi dönemde geliştirilen en etkili okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biridir. Çocukların ilkokul döneminde ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için başta sesbilgisel farkındalık olmak üzere diğer tüm okuma yazmaya hazırlık becerilerinin de çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi gerekmektedir. Kişinin konuşma dilinin ses yapısına olan duyarlılığı olarak tanımlanabilen sesbilgisel farkındalık, sözcüğü oluşturan sesleri ayırma, seslerin yerlerini değiştirme ve sözcüklerdeki ses benzerliklerini ve farklılıklarını fark etme becerilerini içermektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalığını geliştirmek için şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca çocukların sesbilgisel farkındalığını artırmak için okul öncesi öğretmenlerinin uygulama saatlerinde cümleleri sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri bulma, seslerden yeni sözcük

oluşturma gibi etkinliklere zaman ayırmaları gerekmektedir. (Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999).

Okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken okuma yazmaya hazırlık becerilerinden bir diğeri olan sözcük dağarcığı ise çocuklara hikaye okuma, hikaye anlatma, hikaye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, hikayede geçen yeni kelimeleri vurgulama gibi etkinliklerle geliştirilebilmektedir. Görsel algıyı geliştirmek amacıyla yapılacak olan görsel algı ve görsel ayırt etme ile ilgili etkinlikler alfabe bilgisinin geliştirilmesine de kolaylık sağlamaktadır. Çocuklara yaptırılacak olan eşleştirme, yer-yön belirleme, şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi görsel algının geliştirilmesine yönelik etkinliklerin, okuma yazma sürecinde çocukların harfleri tanımlarına ve harfler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edilebilmelerine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Kavale ve Forness, 2000; Wasik ve Hindman, 2011).

Okuma yazmaya hazırlık amacıyla okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken diğeri iki önemli beceri ise dinleme ve konuşma becerileridir. Dinleme; konuşma ve sesbilgisel farkındalığın gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Konuşma seslerinin ve çevredeki diğeri seslerin işitsel olarak algılanıp fark edilmesi, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanan dinleme sürecinde beynin birincil ve ikincil işitsel alanları etkin hale getirilmektedir. Bu etkinlik sayesinde çocuklar dili oluşturan konuşma seslerinin yapılarını ve anlamlı ses öbeklerinin oluşturulmasına ilişkin kuralları fark etmektedirler. Dolayısıyla dinleme becerisi okuma yazmanın geliştirilmesinde önemli rol oynayan sesbilgisel farkındalığın ve konuşmanın geliştirilmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Flexer, 1999; Girgin, 2006a). Okul öncesi eğitim programında hikaye okuma, hikaye anlatma, hikaye tamamlama, görsel sunu çalışmalarını yapma, yeni bir hikaye oluşturma, resimlerin yorumlanması gibi etkinliklere yer verilerek çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Erdoğan T, Altınkaynak ve Erdoğan Ö., 2013).

Sesbilgisel farkındalık, dinleme ve konuşma, sözcük dağarcığı, görsel algı, yazı bilinci gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesi, işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde daha önemli bir rol oynamaktadır. Dil edinimi ve konuşmanın ön koşulu olan dinleme becerileri beynin

birincil ve ikincil işitsel alanlarının etkin hale gelmesini ve çocukların konuşma seslerinin yapılarını ve anlamlı ses öbekleri oluşturma kurallarını fark etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla işitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalık geliştirebilmeleri, konuşmayı öğrenebilmeleri için erken dönemde dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak işitme düzeneğinde herhangi bir sebeple bir sorun oluşması sonucu işitme kaybı yaşayan çocuklar akustik uyarınları ya normalden az algılamakta ya da hiç algılayamamaktadırlar. İşitme kaybının neden olduğu akustik uyarın eksikliği işitme engelli çocukların işitme merkezlerinin olgunlaşmasını ve beynin birincil ve ikincil işitsel alanlarının çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle özellikle doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve dil ediniminde sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla dinleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve dil ediniminde sorun yaşayan işitme engelli çocuklar okuma yazmayı öğrenmekte zorlanmaktadırlar (Girgin, 2006a; Spencer ve Oleson, 2008). Ayrıca doğuştan işitme kayıplı çocuklar, yazılı sözcükleri sesbilgisel olarak işlemedeki eksikliklerinden dolayı, okumayı öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Normal işiten çocuklar, okuma becerilerini edinme sürecinde, yazılı sözcükleri geçici olarak akılda tutabilmek için sesbilgisel kodlama işleminden yararlanmaktadırlar. Bu nedenle, özellikle doğuştan işitme engelli çocuklara, okuma becerilerinin edinilmesinden önce, yoğun sesbilgisel farkındalık eğitiminin verilmesi, gelecekte okumanın öğrenilmesinde yarar sağlayacaktır (Desjardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Miller, 2009).

Okulöncesi genel eğitim müfredatına, sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde dahil edilmesinin yanı sıra, sesbilgisel farkındalık becerilerini yeterli düzeyde geliştirememiş olan çocuklara da erken müdahalenin sağlanması gerekmektedir. Eğer çocuklara sistematik bir biçimde, gelişim dönemlerine uygun sesbilgisel farkındalık etkinlikleri uygulanırsa, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin ortaya çıkması mümkündür. Pek çok çocuk, okulöncesi eğitiminin ilk döneminde uygulanan basit düzeydeki farkındalık etkinlikleri sayesinde, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye başlamaktadır. Okulöncesi eğitiminin sonunda ya da birinci sınıfın başında, daha üst düzey farkındalık etkinlikleri uygulanarak çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri daha ileri bir noktaya taşınmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla bu noktada, çocukların sınıf öğretiminden ne

kadar yarar sağladıklarını, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin hangi düzeye ulaştığını ve doğrudan bir müdahaleye ihtiyaç olup olmadığını belirlemek mümkündür. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha büyük bir değişim sağlanabilmesi için erken müdahale edilmesi önemlidir. Çünkü çocuklar okul öncesi dönemde, birinci sınıftan daha az sesbilgisel farkındalık becerisine sahiptirler. Bu nedenle, küçük çocukların, söz konusu becerilerin gelişimi için daha fazla alana sahip oldukları belirtilmektedir. (Schuele ve Boudreau, 2008).

Ailede başlayan, okul öncesi dönemde devam eden okuma yazmaya hazırlık sürecinde, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli deneyim ve etkinliklerle geliştirilmesi gerekmektedir. Doğduğu andan itibaren okuma yazma araçlarının bulunduğu bir ortamda okuma yazmaya ilişkin yeterli deneyim kazandırılmış ve söz konusu deneyimleri okul öncesi eğitiminde çeşitli etkinliklerle geliştirilmiş olan çocukların okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çelenk, 2003). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin uygulayacakları etkinliklerin ve iletişim yaklaşımının çocukların bireysel farklılıklarına ve okuma yazma deneyimi seviyelerine uygun olması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesi için de basit düzeydeki sesbilgisel farkındalık etkinliklerinden yararlanılması uygun olacaktır. Kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde gelişen sesbilgisel farkındalığa ilişkin bu dönemde uygulanması gereken etkinlikler ise kafiye sözcükleri belirleme, cümleleri sözcüklerine ve sözcükleri hecelerine ayırma olarak belirlenmiştir (Erdoğan, 2011). İlkokulda ve devam eden yaşamda okuma yazmada başarılı olabilmek için hem işiten hem de işitme engelli çocukların aynı hazırlık süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Ancak işitme engelli çocukların hem okuma yazmaya hazırlık sürecinde, hem de ilkokulda okuma yazmayı öğrenme sürecinde gelişimlerinin işiten yaşlıları kadar hızlı olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin etkinliklerin uygulanmasında ve ilkokulda okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarına uygun iletişim yaklaşımlarını kullanmalarını büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2005a).

Aşağıda okul öncesi ve ilkokulda uygulanabilecek sesbilgisel farkındalık etkinliklerine ilişkin çeşitli örnekler verilmiştir (Goldsworthy, 1998):

## Sözcük Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri

### 1. Sözcükleri Hesaplama

Öğrenciye söyle: “Sözcükleri hesaplayacağız.”

**ÖRNEKLER:** “Bu cümlede (ya da ifadede) kaç tane sözcük duyuyorsun?”

“bu kedi” (2)

“kırmızı başlıklı kız” (3)

“benim annem” (2)

“Ayşe bebeğini masanın üzerine koydu.” (5)

“Ali’nin bir topu var.” (4)

### 2. Listede eksik olan sözcüğü belirleme

Öğrenciye söyle: “Benim söylediğim sözcükleri söyle. Sözcükleri tekrar söyleyeceğim. Atladığım sözcüğü bana söyle.”

**ÖRNEKLER:** “Söylediğim sözcükleri dinle: ‘inek, çiçek, bebek.’ Sözcükleri tekrar söyleyeceğim. Hangi sözcüğü atladığımı bana söyle:

“inek, bebek, çiçek.” “İnek, bebek.” (çiçek)

“dede, baba, amca.” “dede, amca.” (baba)

“kedi, köpek, kuzu.” “kuzu, kedi.” (köpek)

“sarı, yeşil, kırmızı.” “yeşil, kırmızı.” (sarı)

“çanta, ev, kalem.” “ev, çanta.” (kalem)

### 3. Cümle ya da ifadedeki eksik sözcüğü belirleme

Öğrenciye söyle: “Okuduğum cümleyi dinle. Cümleyi ikinci kez okuduğumda eksik olan sözcüğü bana söyle.”

**ÖRNEKLER:** “‘Tabağın içinde muz var.’ Tekrar dinle ve hangi sözcüğü atladığımı bana söyle.”

“Tabağın içinde \_\_\_\_\_ var.” (muz)

“Ela \_\_\_\_\_ gidiyor.” (parka)

“Çocuklar bahçede \_\_\_\_\_ oynuyorlar.” (top)

“Beyaz kedi \_\_\_\_\_ içti.” (süt)

“\_\_\_\_\_ annesinin kucağında uyuyor.” (bebek)



#### 4. Sözcükleri yeniden düzenlemek

Öğrenciye söyle: “Sıralı olmayan bazı sözcükler söyleyeceğim. Onları doğru sıraya koy, böylece anlamlı olsunlar.”

**ÖRNEKLER:** “‘Yiyor, elma, kız.’ Bu sözcükleri doğru sıraya koy.” (Kız elma yiyor)

“‘Süt, bebek, içiyor.’ Bu sözcükleri doğru sıraya koy.” (Bebek süt içiyor)

“‘Çantamda, var, kalemim.’ Bu sözcükleri doğru sıraya koy.” (Çantamda kalemim var)

“‘Kurabiye, annem, pişiriyor.’ Bu sözcükleri doğru sıraya koy.” (Annem kurabiye pişiriyor)

“‘Çiçek, lale, topladı.’ Bu sözcükleri doğru sıraya koy.” (Lale çiçek topladı)

### Hece Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri

#### 1. Hece hesaplama

Öğrenciye söyle: “Sözcüklerin hecelerini hesaplayacağız.”

**ÖRNEKLER:** “‘Köpek’ sözcüğünde kaç tane hece var?” (2)

“‘elma’ sözcüğünde kaç tane hece var?” (2)

“‘portakal’ sözcüğünde kaç tane hece var?” (3)

“‘su’ sözcüğünde kaç tane hece var?” (1)

“‘araba’ sözcüğünde kaç tane hece var?” (3)

#### 2. İlk heceyi silme

Öğrenciye söyle: “Heceleri (ya da sözcüklerin bölümlerini) atlayacağız.”

**ÖRNEKLER:** “‘Tavşan’ sözcüğünü ‘tav’ hecesi olmadan söyle.” (şan)

“‘bardak’ sözcüğünü ‘bar’ hecesi olmadan söyle.” (dak)

“‘şapka’ sözcüğünü ‘şap’ hecesi olmadan söyle.” (ka)

“‘yatak’ sözcüğünü ‘ya’ hecesi olmadan söyle.” (tak)

“‘masal’ sözcüğünü ‘ma’ hecesi olmadan söyle.” (sal)

#### 3. Son heceyi silme

Öğrenciye söyle: “Heceleri (ya da sözcüklerin bölümlerini) atlayacağız.”

**ÖRNEKLER:** “‘Pasta’ sözcüğünü ‘ta’ hecesi olmadan söyle.” (pas)

“‘ördek’ sözcüğünü ‘dek’ hecesi olmadan söyle.” (ör)

“‘ku’ sözcüğünü ‘zu’ hecesi olmadan söyle.” (ku)

“‘ekmek’ sözcüğünü ‘mek’ hecesi olmadan söyle.” (ek)

“patates’ sözcüğünü ‘tes’ hecesi olmadan söyle.” (pata)

#### 4. Sözcüğün sonuna hece ekleme

Öğrenciye söyle: “Hadi şimdi sözcüklere heceler ekleyelim.”

**ÖRNEKLER:** “‘el’ sözcüğünün sonuna ‘ma’ hecesini ekle.” (elma)

“‘sar’ sözcüğünün sonuna ‘ay’ hecesini ekle.” (saray)

“‘göz’ sözcüğünün sonuna ‘lük’ hecesini ekle.” (gözlük)

“‘oyun’ sözcüğünün sonuna ‘cak’ hecesini ekle.” (oyuncak)

“‘as’ sözcüğünün sonuna ‘ker’ hecesini ekle.” (asker)

#### 5. Bir hecenin yerine başka bir hece koyma

Öğrenciye söyle: “Hadi bazı yeni sözcükler türetelim.”

**ÖRNEKLER:** “‘Masa’ sözcüğünü söyle. ‘sa’ hecesi yerine ‘sal’ hecesini söyle.

Yeni sözcük ‘masal’.”

“‘bebek’ sözcüğünü söyle. ‘bek’ hecesi yerine ‘şik’ hecesini söyle.

Yeni sözcük ‘beşik’.”

“‘kedi’ sözcüğünü söyle. ‘di’ hecesi yerine ‘çi’ hecesini söyle.

Yeni sözcük ‘keçi’.”

“‘yemek’ sözcüğünü söyle. ‘mek’ hecesi yerine ‘di’ hecesini söyle.

Yeni sözcük ‘yedi’.”

“‘güneş’ sözcüğünü söyle. ‘neş’ hecesi yerine ‘zel’ hecesini söyle.

Yeni sözcük ‘güzel’.”

### Sesbirim Düzeyinde Sesbilgisel Farkındalık Etkinlikleri

#### 1. Sesbirim hesaplama

Öğrenciye söyle: “Sözcüklerdeki sesbirimleri hesaplayacağız.”

**ÖRNEKLER:** “Bu sözcüklerde kaç tane sesbirim duyuyorsun? “

‘muz’ (3)                      ‘köpek’ (5)

‘anne’ (4)                      ‘uç’ (2)

‘tavşan’ (6)

#### 2. Kafiye olmayan sözcüğü bulma

Öğrenciye söyle: “Diğer üç sözcükle kafiye olmayan hangi sözcüğü söyleyeceğimi tahmin et.”

**ÖRNEKLER:** “Hangi sözcüğün diğer üç sözcükle kafiye olmadığını söyle.”

- ‘yol, bol, kol, buz’. (buz)  
 ‘baş, taş, kel, kaş’. (kel)  
 ‘kış, beş, güneş, ateş’. (kış)  
 ‘karpuz, elma, muz, tuz’. (elma)  
 ‘baca, ece, gece, çüce’. (baca)

### 3.Kafiye eşleştirme

Öğrenciye söyle: “Kafiyeli sözcükleri düşüneceğiz.”

**ÖRNEKLER:** “Hangi sözcük ‘pelin’ sözcüğüyle kafiyelidir?

‘Selin, Ayla, Gülcan, Derya.’” (Selin)

“Hangi sözcük ‘bal’ sözcüğüyle kafiyelidir?

‘koş, boş, dal, bağ’. (dal)

“Hangi sözcük ‘masa’ sözcüğüyle kafiyelidir?

‘iki, sepet, kasa, kedi’. (kasa)

“Hangi sözcük ‘arı’ sözcüğüyle kafiyelidir?

‘kırmızı, yeşil, sarı, mavi’. (sarı)

“Hangi sözcük ‘fil’ sözcüğüyle kafiyelidir?

‘çilek, dil, kir, zil’. (dil)

### 4.Kafiye üretme

Öğrenciye söyle: “Şimdi kafiyeli sözcükleri söyleyeceğiz.”

**ÖRNEKLER:** “‘dağ’ sözcüğüyle kafiyeli bir sözcük söyle. (bağ)

“‘yağmur’ sözcüğüyle kafiyeli bir sözcük söyle. (hamur)

“‘kova’ sözcüğüyle kafiyeli bir sözcük söyle. (yuva)

“‘pasta’ sözcüğüyle kafiyeli bir sözcük söyle. (hasta)

“‘soba’ sözcüğüyle kafiyeli bir sözcük söyle. (baba)

### 5.Sesbirim eşleştirme (ilk/baştaki sesbirim)

Öğrenciye söyle: “Şimdi sözcüklerdeki ilk sesbirimi dinleyeceğiz.”

**ÖRNEKLER:** “Bu sesi dinle /k/. Söylediğim hangi sözcük bu sesbirimle başlıyor,

söyle: ‘sepet, dolap, kutu, şişe.’” (kutu)

“Bu sesi dinle /b/. Söylediğim hangi sözcük bu sesbirimle başlıyor,

söyle: ‘aslan, kurbağa, tavuk, bebek.’” (bebek)

“Bu sesi dinle /y/. Söylediğim hangi sözcük bu sesbirimle başlıyor,

söyle: ‘elma, şapka, yaz, ilkbahar.’” (yaz)

“Bu sesi dinle /s/. Söylediğim hangi sözcük bu sesbirimle başlıyor, söyle: ‘inek, süt, köpek, kelebek.’” (süt)

“Bu sesi dinle /a/. Söylediğim hangi sözcük bu sesbirimle başlıyor, söyle: ‘ördek, havuç, ayı, tavşan.’” (ayı)

### 6. Sesbirim eşleştirme ( son sesbirim)

Öğrenciye söyle: “Şimdi sözcüklerdeki son sesbirimleri dinleyeceğiz.”

**ÖRNEKLER:** “Bu sesbirimi dinle /l/. Söylediğim hangi sözcüğün bu sesbirimle

bittiğini söyle: ‘kazak, şapka, fil, havuz.’” (fil)

“Bu sesbirimi dinle /v/. Söylediğim hangi sözcüğün bu sesbirimle bittiğini söyle: ‘kova, ev, ayak, takvim.’” (ev)

“Bu sesbirimi dinle /z/. Söylediğim hangi sözcüğün bu sesbirimle bittiğini söyle: ‘zürafa, kazak, göz, burun.’” (göz)

“Bu sesbirimi dinle /i/. Söylediğim hangi sözcüğün bu sesbirimle bittiğini söyle: ‘resim, limon, çilek, kedi.’” (kedi)

“Bu sesbirimi dinle /r/. Söylediği hangi sözcüğün bu sesbirimle bittiğini söyle: ‘çorap, arı, kar, reçel.’” (kar)

### 7. Sözcüklerdeki ilk sesbirimi belirleme

**ÖRNEKLER:** “‘zincir’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘incir’ sözcüğünde yoktur? (/z/)

“‘dev’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘ev’ sözcüğünde yoktur?” (/d/)

“‘sarı’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘arı’ sözcüğünde yoktur?” (/s/)

“‘bal’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘al’ sözcüğünde yoktur?” (/b/)

“‘kel’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘el’ sözcüğünde yoktur?” (/k/)

### 8. Sözcüklerdeki son sesbirimi belirleme

**ÖRNEKLER:** “‘kare’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘kar’ sözcüğünde yoktur?” (/e/)

“‘tavan’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘tava’ sözcüğünde yoktur?” (/n/)

“‘ayı’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘ay’ sözcüğünde yoktur?” (/ı/)

“‘masal’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘masa’ sözcüğünde yoktur?” (/l/)

“‘ikiz’ sözcüğünde duyduğun hangi sesbirim, ‘iki’ sözcüğünde yoktur?” (/z/)

### 9.Sözcüklerdeki ilk sesbirimi ayırma

**ÖRNEKLER:** “‘Ayı’ sözcüğünde duyduğun ilk sesbirim hangi sesbirimdir?” (/a/)

“‘Ördek’ sözcüğünde duyduğun ilk sesbirim hangi sesbirimdir?” (/ö/)

“‘Bebek’ sözcüğünde duyduğun ilk sesbirim hangi sesbirimdir?” (/b/)

“‘Şeker’ sözcüğünde duyduğun ilk sesbirim hangi sesbirimdir?” (/ş/)

“‘çikolata’ sözcüğünde duyduğun ilk sesbirim hangi sesbirimdir?” (/ç/)

### 10. Sözcüklerdeki son sesbirimi ayırma

**ÖRNEKLER:** “‘Güneş’ sözcüğünde duyduğun son sesbirim hangisidir?” (/ş/)

“‘Yağmur’ sözcüğünde duyduğun son sesbirim hangisidir?” (/r/)

“‘Çocuk’ sözcüğünde duyduğun son sesbirim hangisidir?” (/k/)

“‘su’ sözcüğünde duyduğun son sesbirim hangisidir?” (/u/)

“‘süt’ sözcüğünde duyduğun son sesbirim hangisidir?” (/t/)

### 11. Verilen bir ünsüz+kafiyeden tek heceli bir sözcük üretme

**ÖRNEKLER:**“ /b/ + ir hangi sözcüğü oluşturur?” (bir)

“ /ç/ + ok hangi sözcüğü oluşturur?” (çok)

“ /k/ + oş hangi sözcüğü oluşturur?” (koş)

“ /s/ + üt hangi sözcüğü oluşturur?” (süt)

“/g/ + öz hangi sözcüğü oluşturur?” (göz)

### 12. Sözcüklerdeki ilk sesbirimi başka bir sesbirimle değiştirme

**ÖRNEKLER:** “‘lale’ sözcüğünü söyle. /l/ sesbirimi yerine, /j/ sesbirimini söyle.

Yeni sözcük nedir?” (jale)

“‘bal’ sözcüğünü söyle. /b/ sesbirimi yerine, /d/ sesbirimini söyle.

Yeni sözcük nedir?” (dal)

“‘koş’ sözcüğünü söyle. /k/ sesbirimi yerine, /b/ sesbirimini söyle.

Yeni sözcük nedir?” (boş)

“yol’ sözcüğünü söyle. /y/ sesbirimi yerine, /k/ sesbirimini söyle.  
Yeni sözcük nedir?” (kol)

“çok’ sözcüğünü söyle. /ç/ sesbirimi yerine, /y/ sesbirimini söyle.  
Yeni sözcük nedir?” (yok)

### 13.Sözcüklerdeki son sesbirimi başka bir sesbirimle değiştirme

**ÖRNEKLER:** “kuş’ sözcüğünü söyle. /ş/ sesbirimi yerine /m/ sesbirimini söyle.

Yeni sözcük nedir?” (kum)

“el’ sözcüğünü söyle. /l/ sesbirimi yerine /v/ sesbirimini söyle. Yeni sözcük nedir?” (ev)

“baş’ sözcüğünü söyle. /ş/ sesbirimi yerine /l/ sesbirimini söyle.  
Yeni sözcük nedir?” (bal)

“yaz’ sözcüğünü söyle. /z/ sesbirimi yerine /p/ sesbirimini söyle.  
Yeni sözcük nedir?” (yap)

“at’ sözcüğünü söyle. /t/ sesbirimi yerine /ç/ sesbirimini söyle. Yeni sözcük nedir?” (aç)

### 14.Tek heceli sözcüklerdeki orta sesbirimi ayırma

**ÖRNEKLER:** “ayı’ sözcüğündeki orta sesbirim nedir?” (/y/)

“çocuk’ sözcüğündeki orta sesbirim nedir?” (/c/)

“pis’ sözcüğündeki orta sesbirim nedir?” (/i/)

“kış’ sözcüğündeki orta sesbirim nedir?” (/ı/)

“top’ sözcüğündeki orta sesbirim nedir?” (/o/)

### 15. Sözcüklerdeki orta sesbirimi başka bir sesbirimle değiştirme

**ÖRNEKLER:** “ben’ sözcüğünü söyle. /e/ sesbirimi yerine /i/ sesbirimini söyle.” (bin)

“yüz’ sözcüğünü söyle. /ü/ sesbirimi yerine /a/ sesbirimini söyle.” (yaz)

“boş’ sözcüğünü söyle. /o/ sesbirimi yerine /e/ sesbirimini söyle.” (beş)

“arı’ sözcüğünü söyle. /r/ sesbirimi yerine /ş/ sesbirimini söyle.” (aşı)

“kış’ sözcüğünü söyle. /ı/ sesbirimi yerine /u/ sesbirimini söyle.” (kuş)

### 16. Tek heceli sözcüklerdeki bütün sesbirimleri belirleme

**ÖRNEKLER:** “kol’ sözcüğünde hangi sesbirimleri duyuyorsun?” (/k/, /o/, /l/).

“ev’ sözcüğünde hangi sesbirimleri duyuyorsun?” (/e/, /v/).

“göz’ sözcüğünde hangi sesbirimleri duyuyorsun?” (/g/, /ö/, /z/).

“top’ sözcüğünde hangi sesbirimleri duyuyorsun?” (/t/, /o/, /p/).

“ses’ sözcüğünde hangi sesbirimleri duyuyorsun?” (/s/, /e/, /s/).

### 17. Sözcüklerden sesbirimleri silme

**ÖRNEKLER:** “‘ayı’ sözcüğünü /ı/ sesbirimini söylemeden söyle.” (ay).

“‘kare’ sözcüğünü /e/ sesbirimini söylemeden söyle.” (kar)

“‘bal’ sözcüğünü /b/ sesbirimini söylemeden söyle.” (al)

“‘tavan’ sözcüğünü /n/ sesbirimini söylemeden söyle.” (tava)

“‘masal’ sözcüğünü /l/ sesbirimini söylemeden söyle.” (masa)

### **Okuryazarlık, Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi**

Okuryazarlık, doğumla birlikte başlayan ve hayat boyu devam eden, konuşma, dinleme ve düşünme becerilerinin etkili olduğu, ilk okuma yazma davranışlarının gözlemlendiği ve geliştirildiği bir süreçtir. Dinleme becerisi, konuşmanın öğrenilmesinde, konuşma ise okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma yazmanın öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İlk okuma-yazma davranışlarının, çocukların nesne devamlılığını kazanarak görünürde var olmayan nesnelere ve olayları zihinlerinde tutabilmek için semboller kullanmaya başlamaları ile birlikte ortaya çıkmaya başladığı belirtilmektedir (Girgin M. C., 2006a; Girgin Ü., 2008b). Ailede, yuvada ve anaokulunda yazılı materyallerle karşılaşan çocuklar, yetişkinleri gözlemleyerek bu materyallerin işlevini öğrenmektedirler. Yazılı materyallerle etkileşimlerinin ve yetişkin gözlemlerinin sonucunda çocuklar, henüz harfleri tanımadan ve harf-ses ilişkilerini anlamadan önce çeşitli çizimler, karalamalar yapmaktadırlar. Yaptıkları karalama ve çizimlerle insanları, nesnelere, olayları sembolize ederek onlara kendilerine göre anlamlı olduğunu düşündükleri ifadeler yükleyip çevrelerindeki insanlara okumaya çalışmaktadırlar. Çocukların erken çocukluk dönemindeki bu tür yüzeysel okuma çabaları, çocukların seçtikleri hikaye kitaplarını onlara okuyarak anne-baba ve diğer yetişkinler tarafından desteklenmelidir. Ayrıca alfabe blokları ve resimli kitaplarla oynama da, görsel ayırt etme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı için okur-yazarlığın geliştirilmesi ve okuma-yazmanın öğretilmesi için önem taşıyan etkinlikler arasında yer almaktadır (Çelenk, 2003; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuklar dinleme, konuşma ve düşünme becerileri sayesinde okuryazarlık becerilerini geliştirerek, okuma yazma için sağlam bir temel oluşturabilmektedirler. Öyle ki özellikle okuma becerisinin temelini, dinleme ve konuşma becerileri sayesinde

öğrenilebilen bir dilin bileşenleri olarak da kabul edilen sesbilgisi, sözdizim, anlamve kullanım bilgileri oluşturmaktadır. Bu nedenle, işitme kaybına bağlı olarak dinleme ve konuşma becerilerini yeterli düzeyde geliştiremeyen, özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklar okuma yazma becerilerinin gelişiminde normal işiten yaşlılarına göre gecikme yaşamaktadırlar (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012).

Etkili iletişim kurabilmek, topluma ve dünyaya ilişkin bilgileri öğrenebilmek ve akademik başarı elde edebilmek için okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer akademik ve sosyal becerilerde olduğu gibi, okuma yazma becerilerinin kazanılmasında da birtakım çevresel uyaranların etkili olduğu görülmektedir. Çocukların iyi birer okuyucu olabilmeleri için sadece bireysel deneyimleri yeterli olmayacaktır. Özellikle anne-babaların, erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde çocukları ile nitelikli zaman geçirmeleri, çocukların ilk okuma yazma davranışlarının değerlendirilip geliştirilebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, zengin okuma araç-gereçlerinin bulunduğu ortamlarda yetiştirilen, kendisine öykü, masal anlatılan, işitsel ve görsel ayırt etmeyi ve algılamayı geliştirici kitaplarla çalışan çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde sorun yaşamadıklarını ortaya koymuştur (Çelenk, 2003; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocukların okuma yazma gelişimlerinde, okul öncesi ve ilk okuma yazmaya hazırlık dönemlerinde öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma yazma etkinliklerinin de önemi büyüktür. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma yazmanın devam eden bir süreç olduğunu ve bu sürecin iyi değerlendirilmesi gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. İlk okuma yazmaya hazırlık, çocukların okuma yazmayı öğrenebilmeleri için gerekli olan görsel, işitsel algılama, ayırt etme, dinleme ve konuşma gibi becerilerinin geliştirilmesi ve ilk okuma yazma davranışlarının çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesidir. Söz konusu hazırlık, ilköğretim birinci sınıfın başında, çocukların okuma yazma öncesi deneyimlerine bağlı olarak geliştirilen bir program çerçevesinde yapılmaktadır. İlk okuma yazmaya hazırlık, sözcükleri hecelerine ayırma, sesleri ayırt etme gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesini, harf-ses ilişkilerinin öğrenilmesini sağlayan etkinlikleri içermelidir. Çocukların okuma yazmaya hazır olmalarının ve okuma yazma öğrenebilmelerinin bazı etkenlere bağlı olduğu belirlenmiştir. Yaş, cinsiyet, zeka, görsel, işitsel beceri, okuma yazma öğretiminde



kullanılan yöntemler, dinleme, anlama becerileri, alfabe ve sesbilgisine ilişkin bilgiler çocukların okuma yazma öğrenimlerini etkilemektedir (Girgin, 2008b).

Normal işiten çocuklar, sesleri ayırt edebildikleri, belirli düzeyde dinleme deneyimi ile dünyaya geldikleri, kritik beyin plastisite sürecinden en iyi şekilde yararlanabildikleri için, sesbilgisel farkındalık geliştirmede, konuşmayı ve okuma yazma becerilerini öğrenmede zorlanmamaktadırlar. Buna karşın, işitme engelli çocuklar işitme kaybına bağlı olarak bazı sesleri hiç işitemezken, bazı sesleri ise ayırt edebilecek yeterlilikte işitememektedirler. Bu nedenle, işitme engelli çocuklar dinleme, sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma ve okuma yazma becerilerinin ediniminde zorlanmaktadırlar. Ancak, erken işitsel müdahale ve erken, uygun cihazlandırma yapılırsa, işitme engelli çocukların işiten yaşlıları ile aynı biçimde ana dillerini edinebildikleri, dinleme, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebildikleri, konuşmayı ve okuma yazmayı öğrenebildikleri belirlenmiştir (Cole ve Flexer, 2007; Spencer ve Oleson, 2008). Yapılan araştırmalar, işitme engelli çocukların, okuma-yazmayı öğrenme süreçlerinin işiten yaşlıları ile aynı olduğunu, fakat okuma-yazmayı öğrenme gelişimlerinin işiten yaşlıları kadar hızlı olmadığını göstermiştir. Bu nedenle, işitme engelli çocukların okuma-yazmayı öğrenmelerinde kullanılacak öğretim yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2005a).

### **İlk Okuma Yazma Öğretimi**

İşiten ve işitme engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde kullanılan çeşitli öğretim yaklaşımları bulunmaktadır. Etkili bir okuma yazma öğretimi için çeşitli program ya da yöntemlerden yararlanılması gerekmektedir. Öyle ki, bir yöntemin herkes için uygun olamayacağı, yöntemlerin birbirlerinden üstün ya da zayıf yönlerinin bulunabileceği belirlenmiştir (Doğan, 2007; Girgin, 2005a).

Bireşim yöntemi, Karma yöntem, Çözümleme yöntemi, Ses Temelli Cümle yöntemi ve Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi ülkemizde kullanılan ilk okuma yazma yöntemlerinden bazılarıdır. Söz konusu yöntemlerden, Çözümleme yöntemi ve Ses Temelli Cümle yöntemi en çok üzerinde tartışılan yöntemlerdir. Okuma yazma öğretimine cümlelerle başlanan Çözümleme yönteminde, çocukların günlük yaşamda en çok kullandıkları ve bildikleri uzun olmayan cümleler kullanılmaktadır. Cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere bölünmesi ile bütünden parçaya doğru bir ilerleme söz

konusu olmaktadır. Çocukların hecelerde bulunan sesleri fark etmeleri sağlanmaktadır. Yapılan analizler sonucu öğrenilen sözcük, hece ve sesler, yeni sözcüklerin ve cümlelerin kurulmasında kullanılmaktadırlar. Ses temelli cümle yönteminde ise parçadan bütüne doğru giden bir yol izlenmektedir. Çocuklara önce sesler daha sonra heceler, sözcükler ve cümleler öğretilmektedir. Seslerden başlayıp cümlelere ulaşılan öğretim sürecinde hem okuma hem de yazma etkinlikleri uygulanmaktadır. Çocukların okuduklarını yazmaları, yazdıklarını ise okumaları sağlanmaktadır (TokŞ., Tok T.ve Mazı, 2008). Çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinden hangisinin ilk okuma yazma öğretiminde daha etkili olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Özellikle öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalar, çözümleme yöntemi kullanılarak ilk okuma yazma öğretilen çocukların, Ses Temelli Cümle yöntemi ile öğretilenlerden daha hızlı okuyabildiklerini göstermiştir. Ayrıca, Çözümleme yönteminin çocukların daha anlamlı, daha doğru okumalarını sağladığı ve Çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretilen çocukların okuma yazma öğretiminde daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Doğan, 2007). Ancak Ses Temelli Cümle yöntemi, fonetik bir dil olan Türkçe'nin ses yapısına daha uygun bulunmuştur. Ayrıca Ses Temelli Cümle yöntemiyle çocukların daha çabuk okumaya başladıkları belirlenmiştir (Tok ve diğer., 2008).

Ses Temelli Cümle yönteminde sesbilgisel farkındalık önemli bir rol oynamaktadır. Söz konusu yöntemin etkili olabilmesi için, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık temelinin oluşturulması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan sesbilgisel farkındalık, Ses Temelli Cümle yöntemi ile ilköğretim birinci sınıfın başında geliştirilmektedir (Doğan, 2007; Girgin, 2008a; Pullen ve Justice, 2003). Çocuğun ilgisine, ihtiyaçlarına ve kişisel becerilerine göre planlanan bireyselleştirilmiş okuma eğitimi ise, özellikle işitme engelli çocukların okuma öğretiminde kullanılan bir yaklaşımdır. Türkçe'nin fonetik bir dil olması nedeniyle ülkemizde işiten çocukların okumayı öğrenmede zorlanmamaları ve sınıftaki öğrenci sayılarının oldukça fazla olması, Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminin normal işiten çocukların okuma eğitiminde kullanılmamasına neden olmaktadır. Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde kullanılacak materyaller, işitme engelli çocukların önceden edindikleri bilgilere, deneyimlere ve sözcük dağarcıklarına göre hazırlanmaktadır. Söz konusu materyallerin içinden çocuğun seçtiği metnin kullanılması ve ilerleme hızının çocuğun bireysel

özelliklerine göre belirlenmesi, bu eğitimin işitme engelli çocuklar için taşıdığı değeri artırmaktadır. Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminde, işitme engelli çocukların önceden edinmiş oldukları okuma deneyimlerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, çocuklara okuyacakları kitabı seçme fırsatının verilmesi, söz konusu eğitimin işitme engelli çocukların okuma öğretimi için uygun olduğunu göstermektedir (Girgin, 2005b).

Okuma-yazma öğretimi için en uygun yöntemin belirlenmesinde, çocuğun ön bilgileri, becerileri ve hazırbulunuşluk düzeyi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okuma yazma öğretiminde tek bir yonteme ve programa bağlı kalmak yerine, bireysel farklılıklara göre gerektiğinde, farklı program, yöntem ve materyallerin birleştirilerek kullanılması gerekmektedir (Doğan, 2007; Girgin, 2008a; Pullen ve Justice, 2003).

### **Türkçe’de Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Yazma Öğretimi**

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalık ve sesbilgisel işlemlerin yanı sıra, okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin de okuma-yazma başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ülkemizde 2006 yılından itibaren ilk okuma yazma yöntemi olarak Ses Temelli Cümle yöntemi kullanılmaktadır. Ses Temelli Cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretime seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma etkinlikleri ilk okuma yazma süreci boyunca birlikte sürdürülmekte, okunan her öğe yazılmakta, yazılan her öğe ise okunmaktadır. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Akbayır, 2006). Türkçe gibi yazımı ve okunması şeffaf olan dillerde, okuma-yazma öğretiminde sesi temel alan öğretim yöntemlerin kullanılması, sözcükleri oluşturan harflerin çözümlenerek sesbirimlere dönüştürülmesinde ve sesbirimlerin birleştirilerek sözcüğün okunmasında kolaylık sağlamaktadır. Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Baydık, 2006; Doğan, 2007). Özellikle tutarlı bir harf-ses ilişkisinin bulunduğu, şeffaf dillerde okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle yönteminin kullanılması, sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisinin geliştirilmesini ve okuma-yazma öğretiminde başarı elde edilmesini sağlamaktadır (Baydık, 2006).

Türkçe’de sesler ve harfler arasında oldukça düzenli bir uyum söz konusudur. Türkçe yazıldığı gibi okunup okunduğu gibi yazılma özelliği ile Hint Avrupa dilleri

Almanca ve İngilizce'den ayrılmaktadır. İngilizce ve Almanca dillerinin harf-ses ilişkilerindeki tutarsızlık, söz konusu dillerin farklı yazılıp farklı okunmalarına neden olmaktadır. Harf-ses ilişkilerindeki tutarlılık, Türkçe'nin ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle yönteminin kullanılmasına elverişli bir dil olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, ses temelli cümle yöntemiyle Türkçe'de ilk okuma-yazma öğretimi yapıldığında, seslerin daha kolay öğrenilebileceği belirtilmektedir (Tok ve diğer., 2008).

Okuma-yazma öğretiminde önemli bir rol oynayan sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesinde de konuşulan dilin ses yapısının ve harf-ses ilişkilerinin etkileri görülmektedir. Türkçe'de harf-ses ilişkilerinin birebir eşleştirilmiş olması, Türkçe konuşan çocukların yazılı bir sözcüğü sesbilgisel olarak kolayca çözümleyebilmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuklar yazıldığı gibi okunan ve okunduğu gibi yazılan Türkçe'de sesbilgisel farkındalık geliştirmede zorlanmamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, bir dildeki harf-ses ilişkilerindeki tutarlılığın, o dilde sesbilgisel farkındalık geliştirilmesini etkilediğini ortaya koymuştur (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010; Anthony ve Francis, 2005; Baydık, 2006).

### **İşitme Engellilerde Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma-Yazma Becerileri**

Okuma yazmayı öğrenme, çocukların akademik başarı elde edebilmeleri ve sosyal yaşamda var olabilmeleri için yerine getirilmesi gereken önemli bir koşuldur. Okuma yazma becerilerinin temelleri, çocuklar okula başlamadan uzun zaman önce, erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Çocukların doğumdan itibaren sesleri dinlemesi, algılaması, ayırt etmesi ve anlamlandırması ile başlayan bu uzun yolculuk, okul öncesi dönem boyunca, dinlenen hikayeler, tekrarlanan tekerlemeler ve söylenen şarkılarla devam etmektedir. Sözlü dil gelişiminde artış devam ederken çocuklar kağıt, kalem ile oynanan oyunlar ve kitaplar aracılığıyla da yazı dilini fark etmeye ve tanımaya başlamaktadırlar. Çocukların okula başladıklarında okuma yazmayı öğrenebilmeleri ve geliştirebilmeleri için erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde, okuma yazmaya karşı geliştirilen bu ilginin, farkındalığın ve ortaya çıkan becerilerin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve okul öncesi dönemde de devam eden okuryazarlık becerilerinin iyi değerlendirilip geliştirilebilmesi için bütün çocuklara aynı olanaklar sağlanamamaktadır. Bu nedenle

çocuklar okula başladıklarında farklı okuma yazma düzeylerine sahip olmaktadır (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009).

İşitme kaybı, herhangi bir nedenle işitme düzeneğinde meydana gelen hasar sonucu, işitme işlevlerinin tam olarak yerine getirilememesidir (Girgin, 2012; Tüfekçioğlu, 2003). İşitme engelli çocukların pek çoğunda “*işitme kalıntısı*” olarak adlandırılan, canlı kalan bir duyu alanından söz edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003). Söz konusu canlı kalan duyu alanının, en erken zamanda ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için işitme kaybının erken tanınması, çocuğun işitme kaybına uygun işitme cihazının belirlenip cihazın sürekli kullanılması, işitme engelli çocuk için anlamlı dil girdileri sağlayacak ortamların oluşturulması ya da doğal olarak var olanların değerlendirilmesi, aile eğitimi verilmesi ve doğru eğitim yaklaşımının belirlenmesi gerekmektedir (Estabrooks, 1996). İşitme engelli çocukların neredeyse tamamında var olduğundan söz edilen işitme kalıntısının kullanımı, çocuğun dil edinimi ve dil gelişimi için çok önemlidir. İşitme engelli çocuklarda işitme kalıntısının genellikle düşük frekanslarda gözleendiği belirtilmektedir. Dolayısıyla işitme engelli çocuklar için düşük frekanslarda daha iyi bir işitmeden söz edilmektedir. Bu özellik, işitme engelli çocukların düşük frekanslarda bulunan ünlü sesleri, yüksek frekanslarda bulunan ünsüz seslere göre daha iyi işitebilmelerine neden olmaktadır. Ünlü seslerin işitilebilmesi, işitme engelli çocukların konuşmayı öğrenebileceklerine ve sözlü etkileşimler sayesinde ana dillerini edinebileceklerine ilişkin bir kanıt olarak kabul edilmektedir. Ancak konuşmanın anlaşılabilirliği için gerekli olan işitsel bilginin büyük çoğunluğu, ünsüz sesler tarafından taşınmaktadır ve ünsüz seslerin işitilememesi, işitme engelli çocukların konuşmayı öğrenmelerini ve anadil edinimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tüfekçioğlu, 2003). Özellikle ileri derecede işitme engelli çocuklar, işitme cihazı kullandıklarında bile, /s, z, f/ gibi yüksek frekansa sahip sesleri ya sınırlı düzeyde ya da farklı bir şekilde işitebilmektedirler. Dolayısıyla ileri derecede işitme kayıplı çocuklar, sesler arasında ayırım yapmakta zorlanmaktadır (Spencer ve Oleson, 2008).

Özellikle doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların, sürekli olarak işitsel uyaran eksikliğine maruz kalmaları, çocuklara sağlanan işitsel ve dilsel girdilerin sınırlı miktarda olması, doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların, konuşmada kullanılan sesleri fark etme, ayırt etme ve kodlama becerilerinin gelişimini

engellemektedir. Bir başka ifadeyle, söz konusu bu özelliklere sahip çocuklar, yazılı sözcükleri sesbilgisel kodlara dönüştürme işleminde zorlanmaktadırlar (Miller, 2009). Dolayısıyla doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar sözcük, hece ve sesbirim düzeyinde basitten zora doğru çeşitli becerilerden oluşan sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde sorun yaşamaktadırlar (Castles ve Coltheart, 2004). Buna karşın normal işiten çocukların sesbilgisel farkındalıkları ile erken okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkması ve okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Normal işiten çocuklar, doğumdan itibaren çevrelerinden, yeterli işitsel ve dilsel girdiyi doğru bir biçimde elde edebildikleri için, konuşmada kullanılan sesleri fark etmeyi, ayırt etmeyi ve kullanabilmeyi gerektiren sesbilgisel farkındalık becerilerini kolayca geliştirebilmektedirler. Bu nedenle normal işiten çocukların okuma yazmayı öğrenmede başarılı oldukları, özellikle doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların ise konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine ve sesbilgisel farkındalık yetersizliklerine bağlı olarak okuma yazmayı öğrenmede zorlandıkları ve başarısız oldukları belirlenmiştir. Doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkması ve okuma yazmayı öğrenebilmeleri için işitme kalıntılarının en erken zamanda ve etkili biçimde kullanılması ve sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir (Spencer ve Oleson, 2008). Dolayısıyla sesbilgisel farkındalık eğitimi, doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar için normal işiten yaşlılarından daha fazla önem taşımaktadır. Okuma yazma öğreniminin en öncül koşullarından biri olan sesbilgisel farkındalık, erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde geliştirilmektedir. Bu nedenle normal işiten ya da işitme engelli çocukların okuma yazmayı başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri için erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde sesbilgisel farkındalık öğretimine ve ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine önem verilmelidir (Pullen ve Justice, 2003; Schuele ve Boudreau, 2008).

Eğer erken müdahale edilerek doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların işitme kalıntılarını en yüksek düzeyde kullanabilmeleri sağlanırsa söz konusu çocukların işiten yaşlıları ile aynı biçimde anadillerini edinebildikleri, konuşmayı, dinlemeyi ve okuma yazma gibi pek çok akademik beceriyi öğrenebildikleri belirlenmiştir (Clark, 2006; Flexer, 1999).

İşitme engelli çocuklar, sözcük-ses ayrımlarını yapabilecek derecede iyi işitemedikleri için, soyut sözlü dil kavramlarını edinmekte zorlanmaktadırlar. Sesbilgisel farkındalık becerisi de dahil olmak üzere sözlü dil becerilerinin edinilmesinde meydana gelen eksiklik, okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle okuryazarlığın edinilmesinde görsel becerilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Oysa okuryazarlığın beynin işitsel bölümlerinde yapılandırılan bir beceri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, işitme engelli çocukların işitme cihazları ya da koklear implantlar sayesinde, işitme kapasitelerini en iyi şekilde kullanarak dinlemeyi, dinleme yolu ile konuşmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Temeli işitmeye dayanan sözlü dil becerilerinin gelişimi, işitme engelli çocukların okuma yazmayı öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla işitme engelli çocukların, işiten yaşlıları gibi dinlemeyi, konuşmayı ve bu becerilere bağlı olarak okumayazmayı öğrenebilmeleri için, eğitimlerinde işitmeye ve söze dayalı bir iletişim yönteminin kullanılması büyük önem taşımaktadır (Flexer, 1999; Tüfekçioğlu, 1998). Erken sözlü dil becerisinin sesbilgisel farkındalığın gelişimi ve okuma yazma öğrenimindeki söz konusu etkisi işitme engelli çocuklar için işitmeye ve söze dayalı iletişim yöntemlerinin önemini artırmaktadır. Akustik uyaran eksikliği nedeniyle sözlü dil becerilerini tam olarak geliştirememiş olan doğuştan ileri derecede işitme kayıplı çocukların okumadaki başarı düzeylerinin işiten yaşlılarından oldukça geride olduğu belirlenmiştir (Koo, Crain, LaSasso ve Eden, 2008).

Normal işiten çocuklar işitme ve dinleme becerileri sayesinde sözcüklerdeki ses özelliklerini fark ederek sözcükleri oluşturan sesbirimleri kolayca özümseyebilmektedirler. Sesbirimlerin fark edilmesisözcükleri sesbirimlerine ayırma ya da sesbirimlerden yeni sözcük oluşturma gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin yerine getirilmesinde oldukça etkili rol oynamaktadır. Normal işiten çocuklar geliştirdikleri sesbilgisel farkındalık sayesinde sözcük dağarcıklarını da kolayca geliştirebilmektedirler. Bu nedenle işitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalık geliştirebilmeleri için var olan işitme kalıntılarını kullanabilecekleri en uygun koşulların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma ve işitsel-sözel iletişim yöntemine dayalı bir eğitim anlayışı işitme engelli çocukların hem dil edinimleri hem de sesbilgisel farkındalık geliştirerek okuma yazmayı öğrenmeleri için büyük önem taşımaktadır. Ancak bütün koşullar yerine getirilmesine ve gerekli

iyileştirme yapılmasına rağmen özellikle doğuştan ileri derecede işitme kayıplı çocukların bütün sesleri sadece işitme yoluyla tam olarak algılayabilmeleri mümkün olamamaktadır. Bu nedenle işitsel-sözel iletişim yaklaşımlarının da yapısında önemli bir yere sahip olan görsellik işitme engelli çocukların eğitiminde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. İşitsel-sözel beceriler esas alınarak yapılan eğitim ve öğretimin görsel materyaller, görsel ipuçları ile mutlaka desteklenmesi gerekmektedir. İşitsel-sözel iletişim yaklaşımı kullanılarak sağlanan doğrudan, sistematik bir eğitim anlayışı ile işitme engelli çocukların da işiten yaşlıları gibi sesbilgisel farkındalık geliştirerek okuma yazmayı öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Narr, 2006).

### **Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Önemi**

Okuma yazma becerilerinin öğrenilmesinde, sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretilmesinin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini yeterli düzeyde geliştirmiş olan çocuklar, sözcüklerin anlamlarından bağımsız olarak, sözcükleri oluşturan sesbirimleri belirleyip kullanabilmektedirler. Buna karşın, farklı kültür ve deneyimlere sahip çocuklar, farklı düzeylerde okuma yazma becerileri ile okullara gelmektedirler. Yapılan pek çok araştırma, okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkması için uygun ortamların sağlanmadığı, okuma yazma becerilerine ilişkin yeterli deneyime sahip olmayan çocukların, okuma yazma becerilerini öğrenmede sorun yaşayabileceklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ve amaçlarını, çocukların sahip oldukları kültürel özellikleri ve okuma-yazma deneyimlerini göz önünde bulundurarak belirlemeleri gerekmektedir. Ayrıca çocukların erken okumayı öğrenme girişimlerine yardımcı olabilmeleri için, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisine ve öğretim becerilerine sahip olması gerektiği de çeşitli araştırmalar sonucunda belirlenmiştir (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010).

Özellikle, işitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerine sahip olmaları, işitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimi için büyük önem taşımaktadır. İşitme engelli çocukların dili, dilin sesbilgisel özelliklerini ve konuşmayı edinebilmeleri, işitme kaybının tanılandığı yaş, işitme kaybının türü, derecesi, erken cihazlandırma, işitme cihazının sürekli kullanımı, aile eğitimi gibi pek



çok etkene bağlıdır. Özellikle doğuştan ileri derecede işitme kayıplı pek çok çocuğun, düşük frekanslarda daha iyi işitebildiği gözlenmiştir. Bu durum, işitme engelli çocukların ünlü sesleri işitebileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak ünlü sesleri işitebilmeyi sağlayan düşük frekanslardaki bu işitme kalıntısı, konuşma alanı içinde yüksek frekanslarda yer alan ünsüz seslerin işitilmesinde ve analiz edilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle ileri derecede işitme kayıplı çocukların, sözcükleri oluşturan konuşma seslerini ve konuşmada kullanılan sözcükleri tanımada ve kullanmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2003). Öte yandan işitme kaybına ya da dil yetersizliklerine bağlı olarak dilin sesbilgisel özelliklerinin geliştirilmesinde meydana gelen eksiklik ya da gecikmenin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesini de olumsuz etkilediği belirlenmiştir. İşitme kaybına bağlı olarak, sesbilgisel farkındalık becerilerini kendiliğinden edinemeyen işitme engelli çocuklara, okul öncesinden itibaren sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğrudan öğretilmesi gerekmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocukların gelecekte elde edecekleri okuma başarılarının en önemli göstergesi olduğu çeşitli araştırmalar sonucu kanıtlanmıştır. Dolayısıyla hem özel eğitim veren öğretmenlerin hem de okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, çocuklara okumayı iyi öğretebilmek için, sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, kime, neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceklerini doğru belirleyebilmeleri için yeterli düzeyde öğretim içeriği bilgisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretim için en uygun örneklerin seçilebilmesi, öğretilecek bilgilerin doğru sırada öğretilmesi, öğrenci hatalarının doğru olarak belirlenip düzeltilebilmesi için de, öğretmenlerin yeterli öğretim içeriği bilgisine sahip olmalarına önem verilmelidir (Moats, 1994).

Okuma yazma öğretiminin yapılmadığı sadece okuma yazmaya hazırlık becerilerini kapsayan etkinliklerin hazırlanıp uygulandığı okul öncesi eğitiminde, hem sesbilgisel farkındalık hem de diğer becerilere ilişkin yeterli bilgi ve eğitime sahip öğretmenlerin görev almaları gerekmektedir. Özellikle aşamalı bir şekilde gelişim gösteren bir beceri olan sesbilgisel farkındalık etkinliklerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında söz konusu aşamalara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Öyle ki okul öncesi dönemde yapılması gereken sesbilgisel farkındalık etkinlikleri basit düzeydeki görevleri içermektedir. Kafiye, cümleleri sözcüklerine

ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma basit düzeydeki sesbilgisel farkındalık etkinlikleri olarak kabul edilmektedir (Çelenk, 2003; Erdoğan, 2011, 2012).

### **Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Öğretimine İlişkin Bilgi ve Becerilerine ilişkin Araştırmalar**

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilk okuma yazma gelişimi ile ilişkisine ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların geçmişi 1970’li yıllara kadar dayandırılmaktadır. Ancak ülkemizde bu konulara ilişkin araştırmaların son beş yıl içerisinde yapılmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla, sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilk okuma yazma sürecindeki önemini ve öğretmenlerin bu süreçteki öğretim uygulamalarında sesbilgisel farkındalık öğretimine verdiklerinin önemi incelendiği görülmektedir. Aşağıda, sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimine ilk okuma yazma sürecindeki önemine ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimine verdikleri değere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

#### **Ulusal Araştırmalar**

Erdoğan (2012) ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapmış olduğu araştırmayı, Ankara İli’nde iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 126 birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında sahip oldukları temel okuma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri belirlenmiştir. Daha sonra ise birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okula başladıklarında sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisinin, birinci dönem ortasında elde ettikleri okuma başarılarında etkili olduğu, ancak birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında elde ettikleri okuma başarılarında ise etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdoğan T., Altınkaynak ve Erdoğan Ö. (2013) okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaları öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarını Ankara ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan yirmi sekiz okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların belirlenebilmesi için onlarla yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında, yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verdikleri, ancak sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ise sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yer verdikleri belirlenmiştir.

Girgin (2012) öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıklarına yönelik yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalığa ilişkin görüşlerinin, üniversitelerine, sınıflarına ve cinsiyetlerine göre bir değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalığa ilişkin görüşleri ile genel not ortalamaları ve yaşları arasında herhangi bir bağ bulunup bulunmadığı da, araştırmada ele alınmıştır. Veriler, araştırmaya katılan 549 öğretmen adayına, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 18 maddelik anketin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıkları arasında, öğrenim gördükleri üniversitelere göre .001 değerinde, sınıf düzeylerine göre .037 değerinde ve cinsiyetlerine göre .000 değerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde sesbilgisel farkındalık geliştirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalığa ilişkin görüşleri ile genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, sesbilgisel farkındalık ile yaş arasında hiçbir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Karaman ve Üstün (2011) anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarını bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarını, Ankara il merkezinde yaşayan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı; biri özel, diğerleri resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına 2005-2006 eğitim-öğretim yılında devam eden 76'sı kız, 86'sı erkek olmak üzere toplam 162 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin fonolojik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla Joseph K. Torgesen ve Brian R. Bryant tarafından 1994 yılında geliştirilen "Fonolojik Duyarlılık Testi" (Test of Phonological Awareness Second Edition: Plus) ile öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri hakkındaki bilgileri edinebilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ailelerin sosyo-kültürel düzeyleri ile öğrencilerin eğitim etkinliklerine

katılma ve okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki başarısızlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-kültürel düzeyi yetersiz olan ailelerden gelen öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki başarısızlıklarının, erken okuma yazmaya hazırlık deneyimlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir

Turan ve Akoğlu (2011) okul öncesi dönemde çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, söz konusu eğitimin çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Ayrıca okul öncesi dönemde verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocukların artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine olan katkısının da ele alındığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sesbilgisel farkındalık eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Bu araştırma ile okul öncesi dönemde verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin, sözcük farkındalığı, kafiye farkındalığı ve sesbirim farkındalığı gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak bu araştırma sürecinde, Türkiye’de sesbilgisel farkındalık eğitimi ve değerlendirilmesi konusunda önemli bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır. Öyle ki araştırmada kullanılmak üzere, herhangi bir sesbilgisel farkındalık eğitimi değerlendirme aracına, öğretim programına ya da materyale ulaşılammamıştır.

### **Uluslararası Araştırmalar**

Alghazo ve Al-Hilawani (2010), Birleşik Arap Emirlikleri’nde görev yapan 83 okul okulöncesi öğretmeninin katılımıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretim deneyimi sürelerini, sesbilgisel farkındalık konusunda aldıkları hizmet içi eğitimleri ve sınıflarındaki öğrenci sayısını esas alarak, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusundaki bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmalarında, katılımcıların 58.60 ortalama ile en yüksek puanı bilgi alanından aldıklarını, 39.30 ortalama ile en düşük puanın ise uygulama alanında görüldüğünü belirtmişlerdir. Beceri alanında ise ortalama 55.04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, bilgi ve uygulama, bilgi ve beceri, beceri ve uygulama alanları arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle, bilgi ve uygulama alanları arasındaki anlamlı farklılık esas alınarak, öğretmenlerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık bilgilerini, öğretim uygulamalarına yansıtamadıkları belirtilmiştir. Araştırmacılar, bu araştırma için yaptıkları alanyazın taramasında, sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin

araştırmaların çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngilizce yapıldığını belirlemişlerdir. Ayrıca Arapça konuşulan ülkelerde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin araştırmaların çok az sayıda olduğunu da vurgulamaktadırlar. Öyle ki söz konusu ülkelerde, sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocukların gelecekteki okuma başarılarını etkilediği bilincine bile sahip olunmadığı belirtilmektedir.

Cunningham, Zibulsky ve Callahan (2009) 20 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin, çocukların erken okur-yazarlık gelişimini desteklemek için yeterli düzeyde bir bilgi temeli oluşturup oluşturmadıklarını incelemişlerdir. Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların erken okur-yazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli olan, sesbilgisel farkındalık, söz dizim bilgisi, alfabe bilgisi gibi temel bilgi ve becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin düzeyinin çok yüksek olduğuna inandıkları ve söz konusu bu inancın, öğretmenlerin yeni bilgiler edinme istek ve gereksinimlerini yok ettiği belirtilmiştir. Cunningham ve diğerleri, Moats ile benzer sonuçları elde etmiş olup, Moats gibi çalışmalarında, öğretmenlerin içerik bilgisine önem vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öyle ki öğretmenlerin sadece, sesbilgisel farkındalık becerilerinin, ses-sembol ilişkilerinin ve dilin yapısı ile ilgili diğer becerilerin okumayı öğrenmede önemli rol oynadıklarını bilmelerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin söz konusu bu becerilere ilişkin içerik bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Deşjardin, Ambrose ve Eisenberg (2008) koklear implantlı çocukların okuryazarlık becerilerinde, erken sözlü dil becerisinin ve birlikte hikaye kitabı okumanın önemini incelemişlerdir. Koklear implantlı 16 çocuk ve annelerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, anne ve çocukların birlikte hikaye kitabı okuma etkileşimleri kaydedilmiştir. Ayrıca gelişimsel dil testi ve sesbilgisel farkındalık testleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların formal okuma yazmaya başlamadan önceki sözlü dil becerilerinin, gelecekteki sesbilgisel farkındalık ve okuma başarılarında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma birlikte hikaye kitabı okurken meydana gelen etkileşimlerin sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerinin

geliştirilmesi için yeterli olmadığını, söz konusu etkileşimlerin, çeşitli sesbilgisel farkındalık etkinlikleri ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Moats (1994) okuma, dil becerileri ve özel eğitim alanında deneyimli öğretmenlerin katılımıyla yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin sözlü dil ve yazı dilinin yapısına ilişkin gerekli duyarlılığa sahip olup olmadıklarını incelemiştir. Test sonuçlarına göre, öğretmenlerin, sözlü ve yazılı dil ile ilgili pek çok kavramı tanımadıklarını belirtmiştir. Ayrıca yine yapılan testlerin sonucunda, deneyimli öğretmenlerin, sözlü ve yazılı dil yapılarına ilişkin sahip oldukları bilginin, bu alanlarda öğretim yapabilmek için son derece yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, iyi bir öğretim planı yapabilmek, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirebilmek ve öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin sorunlarını çözebilmek için de öğretmenlerin sözlü ve yazılı dillerin yapılarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Spencer ve Oleson (2008) koklear implant kullanan çocukların erken dinleme ve konuşma becerilerinin, sonraki okuma başarılarının yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, çok ileri derecede, dil öncesi işitme kaybı olan koklear implantlı 72 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan ünlü ve ünsüzleri algılama, kelime ve konuşma üretimi testleri sonucunda, koklear implantlı ileri derecede işitme kaybı olan çocukların erken konuşmayı algılama ve konuşma üretimi becerilerinin gelecekteki okuma başarısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma erken konuşmayı algılama ve konuşma üretimi becerilerinin düzeyinin, okuma başarısının düzeyini belirlediğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, sesbilgisel farkındalığın okul öncesi dönemde erken okuryazarlığın ortaya çıkmasında ve ilk okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan becerilerin başında yer aldığı yapılan pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Özellikle ülkemizde ve diğer pek çok ülkede görev yapan okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığın okuryazarlığın ortaya çıkmasında ve ilk okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde sahip olduğu önemin yeterince farkında olmadıkları göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Söz konusu bu durum öğretim uygulamaları esnasında sınıfta yapılan gözlemlerle, öğretmenlerle yapılan birebir görüşme ve uygulanan anketlerle açık bir şekilde kanıtlanmıştır. Temel akademik becerilerin başında yer alan okuma yazma becerilerinin öğretilmesinde ve

geliştirilmesinde öğretmenlere ve onlara destek olması gereken aile bireylerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin akademik ve sosyal yaşamın her alanında gerekli olan okuma yazma becerilerinin çocuklara kazandırılmasında ne kadar etkili olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu bilinçle okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıfındaki öğretim uygulamalarında sadece müfredatta yer aldığı kadarıyla değil, çocukların gereksinimlerini karşılayacak sıklıkta ve çeşitlilikte sesbilgisel farkındalık etkinliklerine zaman ayırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfındaki öğretim uygulamalarında sesbilgisel farkındalık becerileri başta olmak üzere ilk okuma yazma sürecinde etkili olabilecek diğer becerilere ilişkin etkinliklere ne kadar ve ne sıklıkta zaman ayırdıklarına ilişkin yapılacak çalışmaların bir farkındalık yaratmak adına yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

### **Problem**

Türkiye’de sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimine, söz konusu becerinin erken okuryazarlığın ortaya çıkmasında ve ilk okuma yazma becerilerinin geliştirilmesindeki önemine ilişkin araştırmaların son yıllarda artış göstermeye başladığı görülmektedir. Ancak Türkiye’de yapılan alanyazın taramasında, herhangi bir eğitim düzeyinde, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca, Turan ve Akoğlu’nun (2011) okul öncesi dönemde çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin yapmış oldukları araştırma sürecinde, Türkiye’de sesbilgisel farkındalık eğitimi ve değerlendirilmesi konusunda önemli bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır. Öyle ki araştırmada kullanılmak üzere, herhangi bir sesbilgisel farkındalık eğitimi değerlendirme aracına, öğretim programına ya da materyale ulaşılamamıştır.

Sesbilgisel farkındalığa ilişkin alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminin, erken okuryazarlığın ortaya çıkmasında ve ilk okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Okul öncesi dönemden başlayarak ilk okuma yazma öğretimine kadar devam eden süreçte, sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesi hem normal işiten hem de işitme engelli çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca sesbilgisel farkındalık öğretiminde etkili bir rol oynamaları beklenen okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin,

sesbilgisel farkındalık öğretiminin öneminin farkında olmaları gerekmektedir (Spencer ve Oleson, 2008; Uyanık ve Kandır, 2010).

Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri sesbilgisel farkındalık öğretiminde kullanılması gereken öğretim etkinliklerini sınıfta ne kadar sıklıkla kullanmaktadırlar? Söz konusu ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi ya da öğrencileri bulunanlar, sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta ne kadar sıklıkla kullanmaktadırlar? Bu sorulara cevap bulabilmek için, araştırmanın problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

“İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta ne sıklıkla kullanmaktadırlar?” ve “Sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin bulunması, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarını etkilemekte midir?”

### **Alt Problemler**

Toplanan veriler ve elde edilen bulgular ışığında aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıflarında ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
2. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden, sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanların sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları ile sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayanların sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?
3. Sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım sıklıkları arasında sınıflarında bulunan işitme engelli öğrenci sayısına göre bir fark var mıdır?
4. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?



5. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında öğretmenlerin yaşlarına göre bir fark var mıdır?
6. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında mezun oldukları üniversiteye göre bir fark var mıdır?
7. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında öğretmenlerin hizmet yıllarına göre bir fark var mıdır?

### **Amaç**

Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin, sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesinde önemli rol oynayan sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sınıflarında ne sıklıkla kullandıklarına ilişkin yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarını inceleyen herhangi bir araştırmanın varlığı da söz konusu değildir. Oysa sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi, hem işiten hem de işitme kaybı olan çocukların okumayı öğrenebilmeleri ve okuma becerisinde başarılı olabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Özellikle işitme kaybına bağlı olarak ortaya çıkan sesbilgisel işleme eksikliklerinden dolayı işitme engelli çocuklar, sesbilgisel farkındalık öğretimine işiten yaşlılarından daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Spencer ve Oleson, 2008). Türkiye’de bu konuda yapılacak çalışmalara duyulan gereksinim göz önüne alınarak ve bu konuda ileriye dönük yapılacak olan çalışmalara örnek ve yardımcı olabileceği düşünülerek yapılan bu araştırma aşağıda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıflarında ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek ve söz konusu birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanlar ile bulunmayanların sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıflarında kullanma sıklıkları arasında fark olup olmadığını saptamaktır.

## Önem

Bu araştırmanın, Türkiye’de ilköğretim okullarının birinci ve ikinci sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamaları esnasında sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerine yeterli zaman ayırıp ayırmadıklarını görmelerine ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerine daha çok önem vermeleri gerektiğini fark etmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın gelişimine hizmet eden etkinlikleri kullanmalarına yönelik var olan durumu ortaya koymakla birlikte, etkinliklerin öneminin vurgulanması ve öğretimsel uygulamalara yol göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, sesbilgisel farkındalık eğitimine normal işiten çocuklardan daha fazla ihtiyacı olan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin de sesbilgisel farkındalık öğretimine daha fazla önem vermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi, sesbilgisel farkındalığın okuma-yazma becerileriyle ilişkisi ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin önemi ile ilgili yapılan alanyazın taraması gelecekte bu alanlarda yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilir. Yapılan araştırmalar, okuma yazma becerilerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde kritik dönemlerin olduğunu, çocukların okuma yazma becerilerine yönelik erken yaşlarda edinmiş oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerin ilk okuma yazma becerilerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde önemli rol oynadığını göstermiştir (Çelenk, 2007; Pullen ve Justice, 2003). Sesbilgisel farkındalık, ilk okuma yazma gelişimini kolaylaştıran en önemli becerilerden biridir (Anthony ve Francis, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın okul öncesi dönemde gelişmeye başladığına, geliştirilebilir ve öğretilbilir bir beceri olduğuna, kendiliğinden gelişmeyeceğine, gelecekteki okuma başarısında önemli bir etkiye sahip olduğuna ve sesbilgisel farkındalığın geliştirilebilmesi için ne tür etkinliklerin uygulanması gerektiğine ilişkin yeterli bilgi ve eğitime sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Alghazo ve Al Hilawani, 2010; Chard ve Dickson, 1999; Pullen ve Justice, 2003).

Aşamalı şekilde gelişen bir beceri olan sesbilgisel farkındalığın öğretiminde, ilk olarak parça bütün ilişkisi ile başlanması ve kolaydan zora doğru giden bir yol izlenmesi

gerekmektedir. Çocuklara öncelikle cümlelerin sözcüklere ayrılabilceği ve sözcüklerden de cümlelerin oluşturulabileceği öğretilmeli, daha sonra sözcüklerin hecelerden meydana geldiği anlatılarak, en zor aşama olan sesbirim farkındalığı aşamasına geçilmelidir. Sesbilgisel farkındalığın gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarla da, çocukların büyüdükçe sözcükleri oluşturan daha küçük birimlere duyarlı hale geldikleri, öğrenme sürecinin kolaydan zora doğru bir ilerleme gösterdiği belirlenmiştir (Anthony ve Francis, 2005; Goswami ve Bryant, 1990; Johnson ve Goswami, 2010). Bu bağlamda okul öncesi dönemden itibaren sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi için nasıl bir plan yapılması gerektiğine, söz konusu öğretim planında sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerine hangi sıklıkta ve ne kadar zaman verilmesi gerektiğine ilişkin yapılacak araştırmalar öğretmenler için yol gösterici olabilecektir. Bu sayede öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak, öğretim süreçlerini çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlemeye dikkat edecekleri düşünülmektedir.

#### **Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin her bir düzeydeki sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsadığı,
2. Araştırmaya katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin yeterli sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerisine sahip oldukları,
3. Öğretmenlerin verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır.

#### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilen şekildedir:

1. Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli ilkokullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Kullanılma sıklıkları ölçülen sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinlikleri ankette verilen sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinlikleri ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### Araştırma Modeli

Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarını belirlemeyi ve söz konusu öğretmenlerden sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunanlar ile bulunmayanların sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden (Karasar, 1998) yararlanılmıştır. Tarama modelleri, olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları durumları, koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1998; Kuzu, 2011).

İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarının dağılım durumlarının ortaya konulması için tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. İlkokulbirinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunupbulunmamasına, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları üniversiteye ve hizmet yıllarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca anket sorularından elde edilecek yanıtların sağlamlasını yapabilmek ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarında görsel materyal kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa ne tür görsel materyaller kullandıklarını belirleyebilmek amacıyla anketin sonunda öğretmenlere üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu açık uçlu sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen yazılı yanıtların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli ilkokullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerileri öğretiminin, okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını göstermiştir (Uyanık ve Kandır, 2010). Ancak Türkiye’de ve Eskişehir’de özellikle işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okul öncesi eğitim veren çok fazla okul bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmaya okul öncesi öğretmenleri dahil edilmemiştir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi’nde her kademedeki eğitim veren İÇEM’in bulunması ve Eskişehir’de işitme engelli çocukların eğitimine verilen önem, araştırma için özellikle Eskişehir İli’nin seçilmesinde ve araştırma örnekleminin Eskişehir İli ilkokullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden oluşturulmasında etkili olmuştur. Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan İÇEM, Türkiye’de 1979 yılından beri çalışmalarını sürdüren, Türkiye’de işitme engelli çocukların eğitimi için model niteliğini taşıyan bir kurumdur. Odyoloji klinikleri, aile eğitim programlarının da yer aldığı bu kurumda, işitme engelli öğrencilere okul öncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde tam gün eğitim verilmektedir. Ayrıca kurumda kaynaştırma eğitimi uygulaması da bulunmaktadır (Girgin, 2006b). İÇEM’in kaynaştırma eğitime yönelik uygulamalarının da bulunması, araştırmanın örneklem seçiminde etkili olmuştur.

### **Katılımcıların Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklere göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 1

Yaşlarına göre Frekans Yüzdeleri

Yaş Grupları	Frekans (f)	Yüzde (%)
26-34	20	14.1
35-43	46	32.4

44-52	45	31.7
53-61	24	16.9
Toplam	135	95.1
Kayıp Veri	7	4.9
Toplam	142	100.0

Tablo 1 incelendiğinde ankete katılan 142 öğretmenden 20'sinin (%14.1) 26-34 yaş grubunda, 46'sının (%32.4) 35-43 yaş grubunda, 45'inin (% 31.7) 44-55 yaş grubunda ve 24'ünün (% 16.9) 53-61 yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir. 7 (%4.9) öğretmen ise yaşlarına ilişkin bilgi vermemiştir.

Ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Hizmet Yıllarına göre Frekans Yüzdeleri

Hizmet Yılları	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-10	18	12.7
11-20	62	43.7
21-30	38	26.8
31-40	21	14.8
Toplam	139	97.9
Kayıp Veri	3	2.1
Toplam	142	100.0

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ankete katılan 142 öğretmenden 18'i (% 12.7) 1-10 yıl, 62'si (% 43.7) 11-20 yıl, 38'i (%26.8) 21-30 yıl ve 21'i (14.8) 31-40 yıl öğretmenlik mesleğinde hizmet vermişlerdir. 3 (% 2.1) öğretmen ise hizmet yıllarına ilişkin bilgi vermemiştir.

Ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	84	59.2
Erkek	57	40.1
Toplam	141	99.3
Kayıp Veri	1	7
Toplam	142	100.0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 142 1. ve 2. sınıf öğretmeninden 84'ünün (%59.2) kadın ve 57'sinin (%40.1) erkek olduğu belirlenmiştir. 1 öğretmen ise cinsiyet değişkenine ilişkin bilgi vermemiştir.

Ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu	Frekans (f)	Yüzde(%)
Evet	16	11.3
Hayır	124	87.3
Toplam	140	98.6
Kayıp Veri	2	1.4
Toplam	142	100.0

Tablo 4'e göre ankete katılan 142 1. ve 2. sınıf öğretmeninden 16 öğretmenin (%11.3) sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunurken, 124 öğretmenin

(%87.3) sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. 2 öğretmen ise sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olup olmaması konusunda bilgi vermemiştir.

### **Veri Toplama Aracının Hazırlanması**

Çalışmanın veri toplama aracı, “Sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanım sıklığı” anketidir. Araştırma amacına yönelik olarak araştırma kapsamında hazırlanan anket için iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olarak araştırmacı tarafından alanyazındaki sesbilgisel farkındalık kaynakları incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise hazırlanan bu madde havuzu dört uzmandan oluşan bir panelle tartışılarak anket formu haline getirilmiştir.

Paneli oluşturan uzmanların özellikleri şöyledir: Bir uzman 30 yıldır işitme engelliler öğretmenliği bölümünde çalışan bir öğretim üyesidir. İki uzman bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktoralı 10’ar yıllık öğretmenlik deneyimleri olan öğretim üyeleridir. Diğer uzman ise eğitim teknolojisi alanında doktoralı 30 yıllık öğretmenlik deneyimi olan bir öğretim üyesidir. Paneli oluşturan uzmanların ortak noktaları, dilbilim alanında lisans derecesine sahip olmalarıdır.

Uzman panelinin görüşleri doğrultusunda anket hazırlandıktan sonra, tekrar uzmanların görüşüne sunulmuş ve ankete sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerine ilişkin iki ve sesbilgisel farkındalık çalışmalarında kullanılan görsel eğitim malzemelerine ilişkin bir açık uçlu sorunun eklenmesine karar verilmiştir. Ayrıca panele katılan uzmanlar tarafından veri toplama aracının kapsam ve dil geçerliliği de onaylanmıştır.

Uzman panelinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan “sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerinin kullanım sıklığı anketi” beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler hakkında bilgi almak için cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve hizmet yılı olmak üzere dört değişkene yer verilirken, ikinci bölümde 20 madde bulunmaktadır. Hazırlanan bu 20 madde sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ankette bu maddelerin sınıfta kullanılma sıklık derecelerinin işaretlenmesi istenmektedir. 5’li likert ile istenen yanıtlar “çok sık kullanıyorum”, “sıkça kullanıyorum”, “ara sıra kullanıyorum”, “nadir kullanıyorum” ve



“hiç kullanmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeyi gerektirmektedir. Anketin üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin hiç kullanmadıkları ve en sık kullandıkları öğretim etkinliklerine ilişkin gerekçelerini almak için iki adet açık uçlu soru yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık çalışmalarında görsel eğitim malzemesi kullanıp kullanmadıklarına ve ne gibi malzemeler kullandıklarına ilişkin bir adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenleri belirlemek amacıyla sorulan iki adet soru bulunmaktadır. Beşinci bölümde yer alan soruların birinci bölümde kişisel bilgiler arasında yer almamalarının nedeni, öğretmenlerin ikinci bölümde yer alan maddelere verecekleri yanıtları etkileyeceğinin düşünülmesidir.

### **Veri Analizi Öncesi Hazırlıklar**

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenebilmesi için öncelikle ankete katılan öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımları hesaplanmıştır. Cinsiyete, yaşa, hizmet yılına ve mezun olunan üniversiteye göre dağılım sonuçları incelendiğinde, katılımcıların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre dağılımı belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi ile kadın ve erkek katılımcılar için p değerleri .200 ve .59 ( $p > .05$ ) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, yaşa göre dağılımın belirlenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Gerek çarpıklık-basıklık değerleri gerekse Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk anlamlılık düzeylerinin  $p > .05$  olması nedeniyle dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Bireylerin ankette aldıkları toplam puanları hesaplamak için, maddelerin toplam puan ile korelasyonları incelenmiştir ve bu inceleme sonucunda 3. maddenin 40 kabul sınırının altında olduğu görülmüştür. Uzmanlar tarafından söz konusu maddenin önemli olduğunun belirtilmesi nedeniyle, 3. maddenin ölçme aracından çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca maddelerin toplam puanlarını alabilmek için maddelerin aynı durumu ölçmeye uygun olduklarının göstergelerinden biri olan korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu nedenle madde toplam puanları hesaplanmadan önce madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Maddelerin toplam puan ile korelasyonları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

## Madde Toplam Korelasyonu

Maddeler	Düzeltilmiş Madde		Maddeler	Düzeltilmiş Madde	
	Toplam	Korelasyonu		Toplam	Korelasyonu
M1	.478		M11	.649	
M2	.341		M12	.751	
M3	.247		M13	.726	
M4	.463		M14	.719	
M5	.517		M15	.706	
M6	.661		M16	.595	
M7	.708		M17	.681	
M8	.540		M18	.702	
M9	.658		M19	.663	
M10	.603		M20	.699	

**Verilerin Analizi**

Hazırlanan veri toplama aracı, Eskişehir Merkez İlçesine bağlı ilkokullarda görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Öğretmenlerin uygulamaya katılmalarında gönüllülük esas alınmıştır. Veriler SPSS programına girildikten sonra araştırma örneklemini oluşturan 143 1. ve 2. sınıf öğretmenin anketten aldığı toplam puanlar standardize edilmiş (z-skorlar) ve bir katılımcıda uç veri belirlenmiştir. Bu katılımcının aldığı puan alan yazında kabul gören -3,+3 aralığının dışında (-3.79) olduğu için veri setinden atılmış ve 142 katılımcı ile analizlere devam edilmiştir. Analizde yer alan 142 katılımcıdan elde edilen en yüksek z-skoru -1.45, en düşük z-skoru ise -2.15 olup, diğer bireylerin z-skorları ise bu iki değer arasında yer almaktadırlar. Verilerin analizinde parametrik tekniklerin mi yoksa parametrik olmayan tekniklerin mi kullanılacağını belirleyebilmek için katılımcıların dağılımları incelenmiş ve dağılımların normal olması nedeni ile verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının cinsiyete, mezun oldukları üniversiteye ve sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre

bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi, yaşlarına ve hizmet yıllarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca ankette yer alan üç adet açık uçlu soruya öğretmenler tarafından verilen yazılı yanıtların analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu nedenle toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dolayısıyla sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ardından kodlar bir araya getirilerek bu kodların ortak yönleri ve tekrarlanma durumları bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Ancak öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların çok çeşitli olması pek çok temanın oluşturulmasına ve temaların altında yer alabilecek kodların birbiriyle ilişkilendirilmesinde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Söz konusu çeşitliliğe rağmen, temalardan birbiriyle ilişkilendirilebilenler birlikte açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin istatistiksel analizler ve içerik analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### Öğretmen Adaylarının Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklıklarının Dağılımı

Öğretmenlerin “Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı” ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçek Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. Cümleleri sözcüklere ayırma. (Bugün-okula-gidiyorum.)	142	3.950	.909	-.992	1.204
2. Karışık olarak verilen sözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma. (Kedi, içiyor, süt) (Kedi süt içiyor)	142	4.204	.729	-.559	-.177
3. Öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme.	142	4.345	.652	-.492	-.688
4. Sözcükleri hecelere ayırma. (baba) (ba-ba)	141	4.269	.791	-1.047	1.343
5. Hecelerden sözcük oluşturma. (a-ra-ba) (araba)	142	4.246	.818	-.879	.141
6. Sözcüklerin sonuna heceler ekleyerek yeni sözcükler oluşturma. (el: -ma) (elma)	142	4.190	.898	-.981	.491
7. Kafiyeli sözcüklerle alıştırmayı yapma.	141	3.390	.969	-.138	-.054

---

(yol, bol, kol/sel)					
8. Sınıfta tekerlemeleri kullanma. (Karga karga “gak” dedi Çık şu dala bak dedi Karga seni tutarım Kanadını yolarım.)	141	3.418	.863	.222	-.244
9. Verilen sözcükle kafiyeli olan yeni sözcükler üretme. (Yağmur-hamur-çamur)	141	3.333	.899	-.115	.429
10. Sözcüklere sesbirimlere ayırma. (Kedi) (/k/, /e/, /d/, /i/)	140	3.400	1.084	-.647	.007
11. Sesbirimlerden sözcük oluşturma.(/b/ /a/ /b/ /a/) (baba)	140	3.557	1.054	-.750	.126
12. Bir sözcüğün ilk sesbirimini belirleme. (süt) (/s/)	138	3.702	1.013	-.653	.341
13. Bir sözcüğün son sesbirimini belirleme. (kulak) (/k/)	141	3.780	.964	-.660	.376
14. Aynı sesbirimle başlayan sözcükleri bulma. (su, top, köpek, süt, ev) (su, süt: /s/)	141	3.539	1.017	-.210	-.403
15. Farklı sesbirimle başlayan sözcüğü bulma. (kulak, kapı, bebek, kar, kek) (bebek: /b/)	141	3.475	.945	-.159	-.458
16. Harflerin sırasını değiştirerek anlamli sözcükler oluşturma. (kış) (şık)	140	3.135	1.040	-.004	-.573
17. Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükler oluşturma. (bal: /d/ dal)	142	3.281	.932	-.114	-.201
18. Sözcüklerdeki son sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükler oluşturma. (ev: /l/ el)	141	3.631	.928	-.662	.205

---

19. Sözcüklerdeki ilk sesbirimlerin silme. (bal: /b/ al)	142	2.838	1.076	.259	-.535
20. Sözcüklerdeki son sesbirimlerin silme. (masal: /l/ masa)	142	2.880	1.139	.238	-.636
Toplam	142	72.119	12.23	-.041	.449

Tablo 6 incelendiğinde, en düşük ortalamaların 19. ( $\bar{X} = 2.8380$ ) ve 20. ( $\bar{X} = 2.8803$ ) maddelere, en yüksek ortalamaların ise 2. ( $\bar{X} = 4.2042$ ), 3. ( $\bar{X} = 4.3451$ ), 4. ( $\bar{X} = 4.2695$ ), 5. ( $\bar{X} = 4.2465$ ) ve 6. ( $\bar{X} = 4.1901$ ) maddelere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca, Tablo 6'ya göre maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri +1, -1 normallik sınırları içinde yer almakta ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım sıklıkları normal bir dağılım göstermektedir.

### **Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine göre Kümeleme Analizi**

Ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerini karşılaştırmak amacıyla kümeleme analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine göre Kümeleme analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeylerine göre Kümeleme Analizi Sonuçları

Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri	N	%	$\bar{X}$	Ss
Düşük Düzey	104	73.2	66.701	8.699
Yüksek Düzey	38	26.8	86.947	7.229
Toplam	142	100.0	72.119	12.243

Tablo 7'de görüldüğü gibi, ankete katılan öğretmenlerin 104'ünün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olduğu, 38 'inin ise kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri**

Ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin çeşitli demografik özellikler açısından dağılımları ve bu demografik özellikler ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

#### **Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu**

Ankete katılan 1.ve 2. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarının sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılımları ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumunun Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımı

	Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini kullanma düzeyleri		
	Düşük Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu			
Evet	16	0	16
Hayır	87	37	124
Toplam	103	37	140

Tablo 8 incelendiğinde sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 16 öğretmenin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın, Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayan 124 öğretmenden 87’sinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeyleri yüksek iken, 37’sinin kullanma düzeyleri ise düşüktür. Bu sonuçlara göre sınıflarında işitme engelli

kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayanlara göre daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 9

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu ile Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-kare	6.489	1	.011

Tablo 9’da görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, ( $\chi^2 = 6.489$ ; ;  $p < .05$ ). Bir başka ifade ile sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin kullanım düzeylerinden çok daha düşüktür.

### Hizmet Yılı

Hizmet yıllarına göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin dağılımı ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Hizmet Yıllarına göre Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım

	Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri		
Hizmet	Düşük Düzey	Yüksek	Toplam



Yılı		Düzy		
1-10	Sayı	13	5	18
	Hizmet Yılı değişkeni içerisindeki %	72.2	27.8	100.0
	SFÖE Kullanma düzeyleri içerisindeki %	12.9	13.2	12.9
	Toplam	9.4	3.6	12.9
11-20	Sayı	40	22	62
	Hizmet Yılı değişkeni içerisindeki %	64.5	35.5	100.0
	SFÖE Kullanma düzeyleri içerisindeki %	39.6	57.9	44.6
	Toplam	28.8	15.8	44.6
21-30	Sayı	32	6	38
	Hizmet Yılı değişkeni içerisindeki %	84.2	15.8	100.0
	SFÖE Kullanma düzeyleri içerisindeki %	31.7	15.8	27.3
	Toplam	23.0	4.3	27.3
31-40	Sayı	16	5	21
	Hizmet Yılı değişkeni içerisindeki %	76.2	23.8	100.0
	SFÖE Kullanma düzeyleri içerisindeki %	15.8	13.2	15.1
	Toplam	11.5	3.6	15.1
Toplam	Sayı	101	38	139
	Hizmet Yılı değişkeni içerisindeki %	72.7	27.3	100.0
	SFÖE Kullanma düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
	Toplam	72.7	27.3	100.0

Tablo 11

Hizmet Yılları ile Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-kare	4.756	3	.191

Tablo 11’de görüldüğü üzere ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinde hizmet yılları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, ( $\chi^2= 4.756$ ;  $p> .05$ ).

### Yaş

Yaşlarına göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

Yaşlarına göre Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım

		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		
Yaş Grupları		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
26-34	Sayı	15	5	20
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	75.0	25.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	15.3	13.5	14.8

	Toplam	11.1	3.7	14.8
35-43	Sayı	29	17	46
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	63.0	37.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	29.6	45.9	34.1
	Toplam	21.5	12.6	34.1
44-52	Sayı	36	9	45
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	80.0	20.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	36.7	24.3	33.3
	Toplam	26.7	6.7	33.3
53-61	Sayı	18	6	24
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	75.0	25.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	18.4	16.2	17.8
	Toplam	13.3	4.4	17.8
Toplam	Sayı	98	37	135
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	72.6	27.4	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
	Toplam	72.6	27.4	100.0

Tablo 13

Yaş Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-kare	3.477	3	.324

Tablo 13’de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ( $\chi^2=3.477$ ;  $p>.05$ ).

### Mezun Olunan Üniversite

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14

Mezun Oldukları Üniversiteye göre Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım

Üniversite		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		
		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
Anadolu Üniversitesi	Sayı	28	12	40
	Üniversite değişkeni içerisindeki %	70.0	30.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	31.5	33.3	32.0
	Toplam	22.4	9.6	32.0
	Diğerleri	Sayı	61	24
Diğerleri	Üniversite değişkeni içerisindeki %	71.8	28.2	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	68.5	66.7	68.0
	Toplam	48.8	19.2	68.0
	Toplam	Sayı	89	36

Üniversite değişkeni içerisindeki %	71.2	28.8	100.0
SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
Toplam	71.2	28.8	100.0

Tablo 15

Üniversite Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-kare	.041	1	.839

Tablo 15 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, ( $\chi^2=0.41$ ,  $p>.05$ ).

### Cinsiyet

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyete göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16

Cinsiyete göre Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Dağılım

		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		
Cinsiyet		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
Kadın	Sayı	59	25	84
	Cinsiyet Değişkeni içerisindeki %	70.2	29.8	100.0

	SFÖE Kullanım Düzeyleri içerisindeki %	57.3	65.8	59.6
	Toplam	41.8	17.7	59.6
Erkek	Sayı	44	13	57
	Cinsiyet Değişkeni içerisindeki %	77.2	22.8	100.0
	SFÖE Kullanım Düzeyleri içerisindeki %	42.7	34.2	40.4
	Toplam	31.2	9.2	40.4
Toplam	Sayı	103	38	141
	Cinsiyet Değişkeni içerisindeki %	73.0	27.0	100.0
	SFÖE Kullanım Düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
	Toplam	73.0	27.0	100.0

Tablo 17

Cinsiyet Değişkeni ile Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinlikleri Kullanım Düzeyleri Arasındaki Ki-kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik Derecesi	p
Pearson Ki-kare	.834	1	.361

Tablo 17 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, ( $\chi^2=.834$ ,  $p>.05$ ).

**Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıklarının Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi**

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklığı” anketinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, yaş, mezun oldukları üniversite, hizmet yılı ve işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumu olmak üzere çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir.

**Cinsiyet**

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18

Cinsiyetlerine göre Anket Toplam Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Değerleri

Cinsiyet	N	X	Ss	Standart Hata Ort.
Kadın	84	73.178	11.788	1.286
Erkek	57	70.543	12.932	1.712

Tablo 18’de görüldüğü üzere ankete katılan kadın öğretmenlerin aldıkları puan  $\bar{X} = 73.178$  ve erkek öğretmenlerin aldıkları puan  $\bar{X} = 70.54$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin anketten aldıkları puanların birbirlerine çok yakın oldukları görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin anket toplam puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Cinsiyetlere göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri

Levene Testi	F	p	t	Sd	P (2-tailed)
Varyansların Türdeş Olma Durumu	.018	.895	1.252	139	.213
Varyansların Türdeş Olmama Durumu			1.230	112.764	.221

Analiz sonucunda Tablo 19’da görüldüğü gibi birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, ( $t=1.252$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre, kadınöğretmenler ile erkek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

### Mezun Olunan Üniversite

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının mezun olunan üniversiteye göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20

Üniversitelerine göre Anket Toplam Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
Anadolu Üniversitesi	40	72.625	12.286
Diğerleri	85	72.070	13.045

Tablo 20’de görüldüğü gibi Anadolu Üniversitesi’nden mezun olan öğretmenlerin anketten aldıkları puan  $X=72.625$  ve diğer üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin anketten aldıkları puan ise  $X=72.070$  olarak belirlenmiştir. Bu bulgular Anadolu Üniversitesi’nden ve diğer üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin anket



toplam puanlarının hemen hemen aynı olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Üniversitelerine göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri

Levene Testi	F	p	t	Sd.	p (2-tailed)
Varyansların Türdeş Olma Durumu	.057	.811	.226	123	.822
Varyansların Türdeş Olmama Durumu			.231	80.799	.818

Analiz sonucunda Tablo 21’de görüldüğü gibi birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında mezun oldukları üniversiteler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo 21’e göre  $p > .05$  olduğu için varyansların türdeş olduğu belirlenmiştir.

### Sınıfta İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna göre Anket Toplam Puanları Betimleyici İstatistik Değerleri

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	16	67.312	7.665
Hayır	124	72.709	12.682

Tablo 22’ye göre araştırmaya katılan 16 öğretmenin sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunurken, 124 öğretmenin sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin ortalaması  $X=67.31$  ve sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ortalaması ise  $X= 72.70$ ’tir. Bu bulgulara göre sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin anket toplam puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Değerleri

Levene Testi	F	p	t	Sd.	p (2-tailed)
Varyansların Türdeş Olma Durumu	3.241	.074	-1.660	138	.099
Varyansların Türdeş Olmama Durumu			-2.421	27.056	.022

Analiz sonucunda Tablo 23’te görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin anket toplam puanlarında sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olması açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, ( $t=-1.660$ ,  $p>05$ ).

### Yaş

Araştırma alt amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklığı” anketinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Yaşlarına göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Değerleri

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareleri	F	p
Gruplar arası	734.403	3	244.801	1.581	.197
Grup içi	20280.589	131	154.814		
Toplam	21014.993	134			

Tablo 24’te görüldüğü gibi ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları puanlar arasında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, ( $F(3,131)=1.581$ ,  $p>.05$ ). Bir başka ifade ile öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmamaktadır.

### Hizmet Yılı

Araştırma alt amaçları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinlikleri Kullanım Sıklığı” anketinden aldıkları toplam puanların hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Hizmet Yıllarına göre Anket Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Değerleri

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareleri	F	p
Gruplar arası	529.588	3	176.529	1.158	.328
Grup İçi	20575.060	135	152.408		
Toplam	21104.647	138			

Tablo 25’de görüldüğü üzere ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları toplam puanlarda hizmet yılları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, ( $F(3.135)=1.158, p>.05$ ). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım sıklıkları hizmet yıllarına göre değişmemektedir.

### İçerik Analizi

Ölçme aracında yöneltilen açık uçlu soruların her biri için, katılımcılardan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

**Soru 1:** “Hiç kullanmadığınız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 1’e verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26

Soru 1 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları

Temalar	Frekans
Bütün sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullananlar	30
Müfredatta yer almadığı için	6
Gerekçe belirtmeksizin sadece hiç kullanmadıkları sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliğini belirtenler	6
Ses Temelli Cümle öğretim yöntemi kullanıldığı için	4
1. sınıf öğretmeni olduğu için hepsini kullananlar	3
2. sınıfta kullanılmadığı için	2
Sınıf seviyesine uygun olmadığı için	6
Türkçe’nin yapısına uygun olmadığı için	2
Etkili olmadığı için	2
Yararlı olmadığı için	1
İşlevsel olmadığı için	1
İhtiyaç duyulmadığı için	1
Soruyu anlamadıkları için yanlış cevap verenler	2

Toplam	66
77 boş	

Tablo 26’da verilmiş olan içerik analizi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin “*Hiç kullanmadığınız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.*” sorusuna verdikleri yanıtlar çok çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinden bazılarını sınıftaki öğretim uygulamaları esnasında hiç kullanmıyor olmalarını çok çeşitli nedenlere dayandırdıkları görülmektedir. Söz konusu açık uçlu soruya yanıt veren 66 öğretmenden 30’u “*Hepsini kullanıyorum*” ve “*Hiç kullanmadığım yok*” ifadeleri ile bütün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullandıklarını belirtirken, 6 öğretmen ise herhangi bir gerekçe belirtmeksizin doğrudan sınıftaki öğretim uygulamaları esnasında hiç kullanmadıkları sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin ne olduğunu belirtmişlerdir. Ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıftaki öğretim uygulamalarında hiç kullanmamalarına gerekçe olarak etkinliklerin müfredat kapsamında yer almadığını belirten öğretmenler ise soruya “*Program kazanımlarında bulunmadığı için*”, “*Türkçe öğretimi program kazanımlarında olmaması*”, “*Müfredatta olmadığı için kullanmıyorum*”, “*Temalarda bu tür sesbilgisel farkındalık öğretimi yok*” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Okuma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılmasını gerekçe olarak ileri süren öğretmenler ise yanıtlarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Parçadan bütüne bir yöntem kullandığımız için hepsi gerekli.*” “*Sesleri hissettirerek öğretmeye başladığımız için hepsini kullanıyorum.*” “*Sözcükleri sesbirimlerine ayırma etkinliğini yapmıyorum, çünkü yeni öğretim sisteminde parçadan bütüne sistemi var.*” “*Cümleden sese değil, ses temelli cümle öğretim yöntemi kullandığım için.*”

Türkçe’nin yapısına uygun olmamasını gerekçe göstererek ankette 19. maddede yer alan “*Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme.(bal: /b/ al)*” sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğini sınıftaki öğretim uygulamalarında kullanmadıklarını belirten öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir: “*19. maddeyi fazla kullanmıyorum, çünkü Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için öğrencilerde kafa karışıklığı yaratıyor.*” “*Genellikle çoğunluğunu yapıyoruz fakat Türkçe’ye uygun olmadığı için ilk sesbirimleri*

*silme etkinliğini yapamıyorum.*”Söz konusu soruyu anlamayarak yanlış cevap veren öğretmenler ise sorunun tam tersine öğretim etkinliklerini neden kullandıklarına ilişkin gerekçelerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Anlamlı okuma için. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için. Öğrendiklerini unutmamaları için. Öğrenmenin akıcı ve hızlı olması için.”* *“Dilbilgisi müfredatında olmadığı halde, genelde sınavlarda sorulan, öğrencinin zorlandığı pek çok konular var. Ulama, hece düşmesi, kaynaştırma gibi.”*

**Soru 2:** *“En sık kullandığınız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 2’ye verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27

Soru 2 için öğretmenlerin yanıtlarının analiz sonuçları

Temalar	Frekans
Gerekçe belirtmeksizin en sık kullandıkları etkinlikleri yazanlar	26
Pekiştirme amaçlı kullananlar	14
Müfredatta/program kazanımlarında yer aldığı için kullananlar	2
Ses temelli cümle öğretim yöntemine uygun olduğu için kullananlar	6
Okuma-yazma öğretiminde gerekli olduğu için kullananlar	13
Sesleri hissettirerek öğretmek için kullananlar	4
1. sınıfta kullanılması gerektiği için kullananlar	3
Kelime dağarcığını geliştirmek için kullananlar	4
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için kullananlar	3
Türkçe’nin yapısına uygun olduğu için kullananlar	1
Soruyu yanlış anlayıp yanlış cevap verenler	2
Sözdizim bilgisini geliştirmek için kullananlar	1
Sözlük bilgisini geliştirmek için kullananlar	1
Etkili ve yararlı olduğu için kullananlar	2
Anlam bilgisini geliştirmek için kullananlar	2
İşlevsel ve öğretici olduğu için kullananlar	2
Değerlendirme yapmak için kullananlar	1
Sınavlarda ve kullanılan kaynaklarda çok fazla karşılaştığı için	1

Toplam	88
55 boş	

Tablo 27’ye göre, araştırmaya katılan ilkokul 1. ve 2 sınıf öğretmenlerinin ankette yer alan “*En sık kullandığınız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.*” sorusuna verdikleri yanıtların içerik analizi de 1. soruda olduğu gibi çok çeşitli temaları içermektedir. Tablo 27 incelendiğinde,söz konusu soruya yanıt veren 88 öğretmenden 26’sının, gerekçe belirtmeksizin sınıftaki öğretim uygulamalarında en sık kullandıkları sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin neler olduğunu yazarak yanıt verdikleri görülmektedir. 26 öğretmenden bazılarının ifadeleri şu şekildedir: “*Yeni öğrenilen sözcüklerle cümle kurma, aynı sesle başlayan sözcükler bulma, karışık verilen sözcükleri kurallı hale getirme, tekerlemeler.*” “*En çok hecelerden sözcük oluşturmayı kullanıyorum.*” “*Heceleri ekleyerek sözcük oluşturma.*” “*Karışık verilen sözcüklerden kurallı cümle oluşturma.*” Ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinden bazılarını pekiştirme amaçlı olarak daha sık kullandıklarını belirten öğretmenlerin sayısı ise 14 olarak verilmiştir. 6 öğretmen bazı sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta daha sık kullanmalarına gerekçe olarak ses temelli cümle öğretim yöntemine uygunluğu belirtirken, 2 öğretmen ise müfredatın kapsamını gerekçe olarak göstermektedirler. Ayrıca 2 öğretmen soruyu yanlış anlayıp yanlış cevap verirken, diğer öğretmenler de sözlük bilgisini, sözdizim bilgisini, anlam bilgisini, yaratıcılığını geliştirmek için ya da işlevsel ve yararlı olduğu için gibi çok çeşitli gerekçeler ortaya koymuşlardır.

**Soru 3:** “*Sesbilgisel farkındalık çalışmalarınızda görsel eğitim malzemeleri kullanıyor musunuz? Şayet kullanıyorsanız, ne gibi malzemeler kullanıyorsunuz? Lütfen aşağıda kısaca açıklayınız.*”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 2’ye verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28

Soru 3 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları

Temalar	Frekans
---------	---------

Görsel Eğitim Malzemeleri kullanmayanlar	3
Görsel Eğitim Malzemeleri Kullananlar	89
Bilgisayar, projeksiyon cihazı ve eğitim Cd'leri	72
Ses, hece, sözcük Kartları ve resimli Kartlar	11
Akıllı Tahta	6
Ses, hece, sözcük Levhaları	11
Çeşitli resimler (Ders kitaplarındaki, çalışma kağıdındaki, öğrenci ve öğretmenlerin kendi hazırladıkları resimler)	23
Afişler ve fişler	9
Seslere ilişkin görüntülü şarkılar	4
Çevreden örnekler ve gerçek nesnelere	10
Maket	1
<hr/>	
51 boş	

Tablo 28’de verilen içerik analizi sonuçlarına göre, “*Sesbilgisel farkındalık çalışmalarınızda görsel eğitim malzemeleri kullanıyor musunuz? Şayet kullanıyorsanız, ne gibi malzemeler kullanıyorsunuz? Lütfen aşağıda kısaca açıklayınız.*” sorusuna yanıt veren öğretmenlerden 3’ü sınıftaki sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim uygulamalarında herhangi bir görsel eğitim malzemesi kullanmadığını belirtirken, 89’u kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, tablo 29 incelendiğinde sınıftaki sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim uygulamalarında herhangi bir görsel eğitim malzemesi kullanan öğretmenlerin en çok bilgisayar, projeksiyon cihazı ve eğitim Cd’lerini, en az ise maket ve seslere ilişkin görüntülü şarkıları kullandıkları görülmektedir.



## YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

### **İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları**

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, “sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme” öğretim etkinliğinin yer aldığı 19. maddenin ( $\bar{X} = 2.8380$ ) ve “sözcüklerdeki son sesbirimleri silme” öğretim etkinliğinin yer aldığı 20. maddenin ( $\bar{X} = 2.8803$ ) ölçek maddeleri içinde en düşük ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ankete katılan öğretmenlerin söz konusu öğretim etkinliklerini sınıflardaki uygulamalarında oldukça nadir kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan’ın (2013) okuma yazmaya hazırlığa yönelik okul öncesi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verdikleri fakat sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yer verdikleri belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan açık uçlu sorularda, çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri “Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme etkinliğini kullanmıyorum” yanıtı, öğretmenlerin söz konusu öğretim etkinliğini kullanmama nedenlerini de ortaya koymaktadır. Türkçe’nin kökü Altay dil ailesine dayanmaktadır ve Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak bilinmektedir. Genel olarak, dillerde yer alan üç tür ek bulunmaktadır. Ön ekler sözcüklerin başına, iç ekler sözcüklerin içine ve son ekler ise sonuna eklenebilmektedir. Türkçede ön ek bulunmaz iken son ek olarak da yapım ve çekim ekleri kullanılmaktadır (Onan, 2009; Tosun, 2006). Ancak sözcüklerin sonundaki sesbirimlerin silinmesi ile yeni sözcüklerin türetilmesi çok fazla mümkün olmamaktadır. Türkçe’de ancak yapım ekleri ile yeni sözcükler üretilmektedir. Öyle ki Türkçe’nin bu yapısal özelliğine bağlı olarak

öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilebilmesi için, sözcüklerdeki ilk ve son seslerin silinmesine ilişkin öğretim etkinliklerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Buna karşın, ölçekte yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olanların 2. ( $\bar{X} = 4.2042$ ), 3. ( $\bar{X} = 4.3451$ ), 4. ( $\bar{X} = 4.2695$ ), 5. ( $\bar{X} = 4.2465$ ) ve 6. ( $\bar{X} = 4.1901$ ) maddeler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “karışık olarak verilen sözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma” öğretim etkinliğini çok sık, “öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme”, “sözcükleri hecelere ayırma”, “hecelerden sözcük oluşturma” ve “sözcüklerin sonuna yeni heceler ekleyerek yeni sözcükler oluşturma” öğretim etkinliklerini ise sınıfta sıklıkla kullandıklarını söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilebilmesi için sınıflarda sıklıkla kullandıkları öğretim etkinlikleri ile çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları öğretim etkinlikleri arasında bir tutarlılık bulunmaktadır. Öğretmenler, Türkçe’nin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle, okuma-yazma becerilerinin daha kolay öğretilebileceği, Türkçe’nin yapısal özelliklerine uygun sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Ayrıca Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin, Türkçe gibi yazımı şeffaf dillerde okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir (Baydık, 2006).

Ses temelli cümle yönteminde, cümle üretiminin temel aşamasını oluşturacak temel bir fonetik yapılandırma ile öğretime başlanmaktadır. Önce seslerin sezdirilmesi ve daha sonra ise üretilmesi esastır. Söz konusu yöntemde, oluşturulan ses temelinin yapılandırılabilmesi için öğrencilere harf-ses ilişkilerinin açıklanması ve seslerin nasıl birleştirilip sözcük oluşturulabileceği öğretilmektedir. Ses öğretimi öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmede de önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla gelişen sözcük dağarcıkları sayesinde yeni cümleler kurabilen öğrenciler, bilginin yapılandırılması ve okuma-yazmanın öğrenilmesi konusunda üst düzey bir ilerleme göstermektedirler (Tok ve diğer., 2008). Bu nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlerin, hem okuma-yazma öğretiminde hala yürürlükte olan ve Türkçe’nin şeffaf yazım özelliğine uygun bulunan ses temelli cümle yöntemine bağlı olarak, hem de Türkçe’nin yapısal özelliklerine dayanarak bu öğretim etkinliklerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

**Sınıflarında İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları**

Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre de analiz edilmiştir. Yapılan kümeleme analizi sonucu, araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sının sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunduğu ve söz konusu öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna karşın, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 124 öğretmenden 37'sinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tamamının sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olmasının, okuma yazma öğretimine ilişkin etkilerinin sorgulanması gerekmektedir. Öyle ki sesbilgisel farkındalık başta olmak üzere, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, sözdizim bilgisi gibi farklı beceriler okuma-yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedirler.

Sesbilgisel farkındalık ve söz konusu diğer becerilerin gelişimine bakarak, çocukların gelecekteki okuma-yazma becerilerine ilişkin tahminlerde bulunmanın mümkün olduğu belirtilmektedir. Herhangi bir gelişim sorunu olmayan ve normal işitebilen çocuklarda, sesbilgisel farkındalık becerisinin geliştirilmesinin, işitme engelli çocuklara göre çok daha kolay olduğu belirlenmiştir. Normal işitmesi olan ve normal gelişim gösteren çocukların doğumdan itibaren, sesleri kolayca işitebilmeleri, algılayabilmeleri, ayırt edebilmeleri, anlamlandırabilmeleri ve dinleyebilmeleri, söz konusu çocukların kolayca sözlü dil geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla normal işiten çocuklar okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde sorun yaşamamaktadırlar. Sarıkaya ve Uzuner'in (2013) işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşlerini ele aldıkları çalışmada çoğu öğretmenin işitme engelli çocukların okuma yazmayı işiten çocuklarla aynı aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları işiten çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerinin erken tanı, erken eğitim ve aile eğitimi gibi

etkenlerle önemli bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocukların, sesleri işitmesi, algılaması, ayırt etmesi, anlamlandırması ve dinleme becerisi geliştirmesi pek çok etkene bağlı bulunmaktadır. Söz konusu çocuklar, çok erken yaşta cihazlandırıldıklarında bile, pek çok sesi ya eksik işitmekte ya da hiç işitememekteydirler. Bu nedenle, işitme engelli çocukların yeterli düzeyde dinleme becerileri ve sesbilgisel farkındalık geliştirebilmelerinin, yeterli düzeyde işitebilme koşuluna bağlı olduğu belirlenmiştir (Spencer ve Oleson, 2008). İşitme kayıplı çocukların sadece cihazlandırılmaları, sesbilgisel işlem ve kodlamalardaki yetersizliklerini ortadan kaldırmamaktadır. Bunun yanında, okuma yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için erken çocukluk döneminde işitme engelli çocuklara etkili bir şekilde sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmesi gerekmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini, normal işiten çocuklar gibi kendiliğinden geliştirmekte zorlanan işitme engelli çocukların, sesbilgisel farkındalık eğitimine daha çok önem verilmesi gerekmektedir (Miller, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları, kaynaştırma, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme ve zamanı yönetebilme gibi konularda kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık eğitiminin önemini yeterince farkında olmadıklarını söylemek mümkündür.

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret'in (2014) okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamalarına yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklere günde sadece 15-40 dakika arasında değişen bir sürede yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu sürede erken okuryazarlığın en temel alt becerileri olarak kabul edilen sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisine ilişkin becerilere daha az yer verildiği görülmüştür. Buna karşın, okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkabilmesi için hem işiten hem de işitme engelli

çocuklara uygun ortamın, koşulların sağlanması ve gerekli deneyimin kazandırılması gerekmektedir. Ancak bütün çocuklar ekonomik, sosyal, kültürel, duygusal bakımdan aynı yaşam koşullarına sahip olamamaktadırlar. Bu nedenle, farklı deneyimlerle, farklı çevrelerden gelen çocuklara okuma yazma öğretecek olan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerini çocukların özelliklerine ve seviyelerine göre belirlemeleri gerekmektedir. Bunun yanında, çocukların erken okuma yazma girişimlerine yardımcı olabilmeleri için, öğretmenlerin yeterli sesbilgisel farkındalık bilgisine ve öğretim becerisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010).

Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin erken okuryazarlık ve onu oluşturan alt becerilerin önemi ve öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle erken okuryazarlık etkinliklerine sınırlı düzeyde yer verdiklerini göstermiştir. Örneğin öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik yaptıkları etkinlikler ünlü seslerle başlayan sözcüklerin bulunması veya aynı sesle başlayan sözcüklerin bulunması gibi etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Buna karşın ilgili alanyazın incelendiğinde sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik çok çeşitli etkinliklerin yapıldığı ve uygulama için önerildiği görülmektedir (Ergül ve diğer., 2014). Özellikle, işitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceriler, dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Doğuştan ileri derecede işitme kaybı olan çocuklarda dil edinimi, konuşmayı öğrenme ve dolayısıyla okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi, işitme kaybının tanındığı yaş, işitme kaybının türü, derecesi, erken cihazlandırma, işitme cihazının sürekli kullanımı, aile eğitimi gibi pek çok etkene bağlı bulunmaktadır. Söz konusu çocukların pek çoğunun özellikle düşük frekanslarda bulunan ünlü sesleri daha iyi işitebildikleri belirlenmiştir. Ancak düşük frekanslardaki ünlü seslerin işitilebilmesini sağlayan bu işitme kalıntısının, yüksek frekanslarda bulunan ünsüz seslerin işitilebilmesi ve ayırt edilebilmesi için yeterli olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle, doğuştan ileri derecede işitme engelli çocuklar, sözcükleri oluşturan sesleri ve konuşmada kullanılan sözcükleri tanımada ve kullanmada zorlanmaktadırlar. Normal işiten çocukların işitme ve dinleme becerileri sayesinde değerlendirebildikleri doğal dil yaşantısına ilişkin fırsatları, işitme engelli çocuklar işitme kaybından dolayı değerlendirememektedirler (Tüfekçioğlu, 2003).

İşitme kaybına bağlı olarak, sesbilgisel farkındalık becerilerini kendiliğinden edinebilmekte zorlanan işitme engelli çocuklara, sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğrudan öğretilmesi gerekmektedir. Sesbilgisel farkındalığın, çocukların gelecekte okuma yazma becerilerine ilişkin elde edecekleri başarıların en önemli göstergesi olduğu çeşitli araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Bu nedenle, işitme engelli çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretilmesine ve geliştirilmesine iki kat daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ancak, hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmasının yanında, öneminin de farkında olması gerekmektedir. Oysa bu araştırmada elde edilen bulgular, işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin normal işiten çocukların da ötesinde, işitme engelli çocuklar için öneminin farkında olmadıklarını göstermiştir (Moats, 1994).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar bağlamında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik getirilen öneriler yer almaktadır.

#### Sonuç

İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir;

Araştırmanın, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin *“Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı”* ölçeğine vermiş oldukları *yanıtlara ilişkin* betimleyici istatistik sonuçları şunlardır;

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin “sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme” ve “sözcüklerdeki son sesbirimleri silme” etkinliklerini en az sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin “karmaşık olarak verilen sözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma”, “öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme”, “sözcükleri hecelere ayırma”, hecelerden sözcük oluşturma” ve “sözcüklerin sonuna heceler ekleyerek yeni sözcükler oluşturma” etkinlikleri çok sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın, *çeşitli demografik özellikler açısından öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçları* şunlardır;

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği ve sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın, *ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları ile demografik değişkenler* arasındaki farka ilişkin sonuçları şunlardır;

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın yapılan kümeleme analizi sonucunda araştırmaya katılan ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.



- Araştırmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarını ölçmek amacıyla yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin araştırmaya konu olan sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sınıftaki öğretim uygulamalarında yeterli sıklıkta kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminin işitme engelli çocuklar için normal işiten çocuklara göre iki kat daha fazla önem taşıdığı pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır. Buna karşın sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencileri bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık öğretimine daha az önem verdikleri belirlenmiştir. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin başında yer alan ve çocukların gelecekteki okuma yazma başarılarını önemli ölçüde etkileyen sesbilgisel farkındalığın öğretimine önem verilmesi gerekmektedir.

Sesbilgisel farkındalığın özellikle okul öncesi dönemde gelişmeye başlaması okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki sorumluluğunu artırmaktadır. Başta okul öncesi öğretmenleri olmak üzere ilkokul ve özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgi ve öğretim becerisine sahip olmaları çocukların gelecekte iyi birer okuryazar olabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra sesbilgisel farkındalığın önemine ilişkin de yeterli bilince sahip olmaları gerekmektedir.

### **Öneriler**

Bu araştırma sonuçlarında yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

#### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

- İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin düşük olması göz önünde bulundurularak, sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemini yeterince farkında olmadıkları söylenebilir. Sesbilgisel farkındalığın özellikle okuma-yazma becerilerinin

geliştirilmesinde ne kadar önemli bir role sahip olduğunun öğretilebilmesi için üniversitelerde var olan sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü programları sesbilgisel farkındalığın ve okuma yazma becerilerinin önemini vurgulayan derslerle zenginleştirilmelidir.

- Üniversitelerde, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümlerinin öğretim süreci sesbilgisel farkındalığın önemini vurgulayan sınav, ödev ve projeler ile zenginleştirilebilir.
- Okullarda düzenlenen seminerlerle, öğretmenler sesbilgisel farkındalığın işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir yere sahip olduğu konusunda bilgilendirilebilir.
- Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim kursları ile sesbilgisel farkındalık becerileri ve okuma yazma öğretimini daha etkili, eğlenceli ve kalıcı hale getirecek işitsel ve görsel öğretim materyalleri öğretmenlere tanıtılarak öğretmenler bu materyalleri öğretim uygulamalarında kullanmaya teşvik edilebilir.

#### ***Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler***

- İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarını daha derinlemesine inceleyerek var olan durumu daha geniş bir çerçevede ortaya koyacak nitel araştırmalar desenlenebilir.
- Okuryazarlığın temelleri okul öncesi dönemde kurulduğu için, özellikle okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerine ilişkin uygulamaları gözlem ve görüşme yoluyla incelenebilir.
- Okul öncesi, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları ile sahip oldukları içerik bilgisi arasındaki ilişki incelenebilir.
- Sesbilgisel farkındalık öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel öğretim materyallerinin, okuma-yazma öğretimine olan etkileri incelenebilir.
- Sesbilgisel farkındalık becerileri ile işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.

**EKLER**

EK A – Araştırma kapsamındaki ilkokullar ve öğretmen sayıları .....	91
EK B – Veri toplama Aracı .....	93
EK C –Valilikten alınan örnek. Veri toplama izin yazısı I .....	96
EK D – Üniversiteden valiliğe gönderilen örnek. Veri toplama izin yazısı II .....	97

EK A – ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ İLKOKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI

NO	İLKOKULLAR	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Adalet İlk Okulu	13
2	Ahmet Olcay İlk Okulu	6
3	Avukat Şahap Demirer İlk Okulu	2
4	Barbaros İlk Okulu	4
5	Cahit Kural İlk Okulu	3
6	Cevat Ünügür İlk Okulu	4
7	Çamlıca Ticaret Odası İlk Okulu	2
8	Dumlupınar İlk Okulu	2
9	Eskişehir Ticaret Odası İlk Okulu	3
10	İbrahim Karaoğlanoğlu İlk Okulu	14
11	İstiklal İlk Okulu	8
12	Kazım Karabekir İlk Okulu	4
13	Milli Zafer İlk Okulu	10
14	Mithat Paşa İlk Okulu	6
15	Mustafa Kemal İlk Okulu	7
16	Orgeneral Halil Sözer Orta Okulu	5
17	Sinan Alağaç İlk Okulu	13
18	Şehit Tuna Güzey İlk Okulu	2
19	Şeker İlk Okulu	4
20	Ülkü İlk Okulu	7
21	Yarbay Mehmet Yaşar Gülle İlk Okulu	5
22	75. Yıl Özel İdare İlk Okulu	2
23	23 Nisan İlk Okulu	6
24	Yunus Emre İlk Okulu	3
25	Ziya Gökalp İlk Okulu	4
26	Zübeyde Hanım İlk Okulu	4
TOPLAM		143

“Orgeneral Halil Sözer Orta Okulu” bünyesinde ilkokul 2. sınıfların yer alması nedeniyle, söz konusu orta okul araştırma kapsamına alınmıştır.

## EK B – VERİ TOPLAMA ARACI

## SESBİLGİSEL FARKINDALIK ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN KULLANIM SIKLIĞI ANKETİ

Değerli Öğretmen,

Bu çalışma Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarını belirleyebilmek için yapılmaktadır. Bu amaçla verilerin toplanması için aşağıdaki sorular kullanılacaktır. Bu veri toplama aracı kapsamında vereceğiniz bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak ve kesinlikle hiçbir kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Sizden aşağıda sıralanan her bir maddeyi inceleyerek, size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz ve tüm bölümleri eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ceyda  
Emir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İşitme Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans

## 1. Kişisel Bilgiler

1.	Cinsiyetiniz: K <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>
2.	Yaşınız:
3.	Hizmet yılınız:
4.	Mezun olduğunuz üniversite:

2. Aşağıda sıralanan sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sınıfınızda ne kadar sıklıkla kullandığınızı (X) işareti ile belirtiniz.

No	Maddeler	Çok sık kullanıyorum	Sıklıkla kullanıyorum	Ara sıra kullanıyorum	Nadiren kullanıyorum	Hiç kullanmıyorum
1.	Cümleleri sözcüklere ayırma. (Bugün-okula-gidiyorum.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Karışık olarak verilen sözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma. (Kedi, içiyor, süt) (Kedi süt içiyor.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sözcükleri hecelere ayırma. (baba) (ba-ba)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hecelerden sözcük oluşturma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No	Maddeler	Çok sık kullanıyorum	Sıklıkla kullanıyorum	Ara sıra kullanıyorum	Nadiren kullanıyorum	Hiç kullanmıyorum
	(a-ra-ba) (araba)					
6.	Sözcüklerin sonuna heceler ekleyerek yeni sözcükler oluşturma. (el: -ma) (elma)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Kafiyeli sözcüklerle alıştırtma yapma. (yol, bol, kol / sel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Sınıfta tekerlemeleri kullanma. (Karga karga “gak” dedi Çık şu dala bak dedi Karga seni tutarım Kanadını yolarım.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Verilen sözcükle kafiyeli olan yeni sözcükler üretme. (Yağmur-hamur, çamur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sözcükleri sesbirimlere ayırma. (Kedi) (/k/, /e/, /d/, /i/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Sesbirimlerden sözcük oluşturma. (/b/ /a/ /b/ /a/) (baba)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Bir sözcüğün ilk sesbirimini belirleme. (Süt) (/s/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Bir sözcüğün son sesbirimini belirleme. (Kulak) (/k/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Aynı sesbirimle başlayan sözcükleri bulma. (su, top, köpek, süt, ev) (su, süt: /s/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Farklı sesbirimle başlayan sözcüğü bulma. (kulak, kapı, bebek, kar, kek) (bebek: /b/)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Harflerin sırasını değiştirerek anlamlı sözcükler oluşturma. (kış) (şık)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükler oluşturma. (bal: /d/ dal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Sözcüklerdeki son sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükler oluşturma. (ev: /l/ el)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme. (bal: /b/ al)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Sözcüklerdeki son sesbirimleri silme. (masal: /l/ masa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Lütfen sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerinden hiç kullanmadığınız ve en sık kullandıklarınızın gerekçelerini aşağıda kısaca açıklayınız.**

1.	Hiç kullanmadığımız sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.
----	---

2.	En sık kullandığınız sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.
----	--

**4. Sesbilgisel farkındalık çalışmalarınızda görsel eğitim malzemeleri kullanıyor musunuz? Şayet kullanıyorsanız, ne gibi malzemeler kullanıyorsunuz? Lütfen aşağıda kısaca açıklayınız.**

--

**5. Lütfen aşağıdaki sorulara yanıt veriniz.**

1.	Sınıfınızda işitme engelli kaynaştırma öğrencisi var mı?	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
2.	Sınıfınızda kaç tane işitme engelli kaynaştırma öğrencisi var?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> (.....)

(**NOT:** Eğer sınıfınızdaki işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin sayısı beşten fazla ise lütfen sayısını yukarıda (.....) ile belirtilen yere yazınız.)

TEŞEKKÜRLER...



EK C – VALİLİKTEN ALINAN ÖRNEK  
VERİ TOPLAMA İZİN YAZISI -I

Eğitim Müd.

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.22.605.01.1(153)  
Konu : Anket Uygulama Çalışması  
İzin Talebi.

20.12.2012 \* 20580

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 12.12.2012 tarih ve 1394 - 14249 sayılı yazınız.  
b) 19.12.2012 tarih ve 20485 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ceyda EMİR'in, "İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları" konulu tez çalışmasına ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce de tasdik edilen anket çalışmasının bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Kenan TUĞAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

**EKLER:**

- 1: Valilik Oluru.
- 2: Anket Çalışması ( 3 sayfa)

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü  
Evrak Kayıt Servisi  
K. TARİHİ: 24 Aralık 2012  
K. NOSU: 12124

GELEN EVRAK  
Kayıt Tarihi : 25.12.2012  
Kayıt No.su : 2499

- Danışman  
- Öğrenci  
25.12.2012

- Eğit. Bil. Enst. Müd.  
- Y. T. Müd.



Tel : 0 (222) 239 72 00-207 E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr  
Faks : 0 (222) 239 39 77 İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr



EK D – ÜNİVERSİTEDEN VALİLİĞE GÖNDERİLEN ÖRNEK  
VERİ TOPLAMA İZİN YAZISI - II

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.00.22-605.01/( )  
Konu : Anket Uygulama Çalışması  
İzin Talebi.

19.12.2012 \* 20435

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 12/12/2012 tarih ve 1394 – 14249 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ceyda DEMİR'in, "İlköğretim 1. ve 2.Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları" konulu tez çalışması gereği, Merkez İlkokullarda görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine yönelik, anket çalışması yapmak için izin talebinde bulunulmuş olup, Anadolu Üniversitesince de kabul edilen anket uygulama çalışması, "Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da incelenmiş ve 3 sayfadan oluşan anketin uygulanmasında sakınca görülme eğilimi tespit edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ceyda DEMİR'in, müdürlüğümüz tarafından tasdik edilen 3 sayfadan oluşan "İlköğretim 1. ve 2.Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları" konulu anketin 03.12.2012 – 30.03.2013 tarihleri arasında, Merkez İlkokullarda görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine, okul müdürlüklerinin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Kenan TUĞAN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR,  
...../12/2012

Gürhan YAZAR  
Vali  
Vali Yardımcısı



Tel : 0 (222) 239 72 00-207 E-Posta Adresi : eskisehir@meb.gov.tr  
Faks : 0 (222) 239 24 22 İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr  
Yayın Bilgi H. J. AKKAYA E-Posta Adresi : travkr26@meb.gov.tr



## KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). "Türkçe Öğretim Programı" K. Kiroğlu, (Ed.), *İlköğretim Programları* içinde. Ankara: PegemA.
- Albayrak, H., (2000). "Okuma yazma Eğitimine Hazırlık Çalışmaları." *Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Alghazo, E. M., & Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(2), 172-185.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *American psychological society, 14* (5), 255-259.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 29-36.
- Bohannon, J. N. & Bonvillian, J. D. (2005). Theoretical approaches to language acquisition. J. B. Gleason, (Ed.). *The development of language* (6. Baskı) içinde (230-280). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition-Elsevier, 91* (2004), 77-111.
- Chard, D. J. ve Dickson S.V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Clark, M. (2006). *A practical guide to quality interaction with children who have a*

*hearing loss*. San Diego: Plural.

Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking*. San Diego: Plural.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510).

Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.

Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Desjardin, J. L., Ambrose, S. E. ve Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint story book reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 22-43.

Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 85-97.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.

Epstein, S. (1996). A medical approach to hearing loss. S. Schwartz, (Ed.), *Choices in deafness: A parents' guide to communication options* (2. Baskı) içinde (1-16). USA: Woodbine House.

Erdoğan, T., Altinkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim*

*Online, 12(4), 1188-1199.*

- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 161-180.*
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37(166), 41-51.*
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13(4), 1449-1472.*
- Estabrooks, W. (1996). The auditory-verbal approach: A Professional point of view. S. Schwartz, (Ed.), *Choices in deafness: A parents' guide to communication options* (2. Baskı) içinde (53-87). USA: Woodbine House.
- Flexer, C. (1999). *Facilitating hearing and listening in young children* (2. Baskı). SanDiego: CA, Singular.
- Geers, A. E. (2003). Predicting reading skills development in children with early coclear implantation. *Ear Hear, 514, 59-68.*
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. USA: The Guilford Press.
- Girgin, M. C. (2006a). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(1), 15-28.*
- Girgin, M. C. (2006b). History of higher education provision for the deaf in Turkey and current applications at the Anadolu University. *The Turkish Online of*

*Educational Technology*, 5(3), (6-11).

Girgin, M. C. (2012). Öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıklarına yönelik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 186-193.

Girgin, Ü. (2005a). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2) 27-36.

Girgin, Ü. (2005b). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 143-150.

Girgin, Ü. (2008a). İlköğretimde ilk okuma yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. G. Can, (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (1. Baskı) içinde (1-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2008b). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can, (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (1. Baskı) içinde (50-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Goldsworthy, C. L. (1998). *Sourcebook of phonological awareness activities*. Africa: Singular.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Psychology Press.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, M. ve Beech, J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf*

*Education, 3, 205-216.*

Johnson, C. ve Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53, 237-261.*

Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2011), 267-278.*

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(1), 65-87.*

Kavale, K. A. ve Forness, S. R. (2000). Auditory and visual perception processes and reading ability. *Learning Disability Quarterly, 23, 253-270.*

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koo, D., Crain, K., Lasasso, C. ve Eden, G. F. (2008). Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *New York Academy of Sciences, 83-99.*

Kuzu, A. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. A. Kurt, (Ed.), *Araştırmaların*

*planlanması* (1. Baskı) içinde (20-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Miller, P. (2009). The nature and efficiency of the word reading strategies of orally raised deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (3), 344-361.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Dil Gelişimi*.

[http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgCCgQF&url=http%3A%2F%2Fismek.ibb.gov.tr%2Fismek-el-sanatları-kursları%2Fwebedition%2Ffile%2F2013\\_hbo\\_program\\_modulleri%2FDil%2520Geli%25C5%259Fimi.pdf&ei=nOljVIjHJDsaMrjIAM&usg=AFQjCNGiOjDqh6WjFOkqIo8G\\_gPbg&sig2=0eEmaq8xZq0pgjXEDk61HQ&bvm=bv.79189006,d.d2s](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgCCgQF&url=http%3A%2F%2Fismek.ibb.gov.tr%2Fismek-el-sanatları-kursları%2Fwebedition%2Ffile%2F2013_hbo_program_modulleri%2FDil%2520Geli%25C5%259Fimi.pdf&ei=nOljVIjHJDsaMrjIAM&usg=AFQjCNGiOjDqh6WjFOkqIo8G_gPbg&sig2=0eEmaq8xZq0pgjXEDk61HQ&bvm=bv.79189006,d.d2s) adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 81-102.

Narr, R. A. F. (2006). Teaching phonological awareness with deaf and hard of hearing students. *Teaching exceptional children*, 38(4), 53-58.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.

Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel kognitif zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.

Otto, B. (2006). *Language development in early childhood* (2.Baskı). Upper Saddle



River, NJ: Pearson.

Parker, A., & Rose, H. (1990). Deaf children's phonological development. C.

Livingstone, (Ed.), *Developmental speech disorders: Current issues and clinical implications* içinde (83-105). Edinburgh, UK: Baker & Taylor.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98.

Rubba, J. (2004). 12.09.2012. *Phonological awareness skills and spelling skills*.

Retrieved September 12, 2012, from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.

Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (2), 399-432.

Sarıkaya E. ve Uzuner Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1* (1), 31-61.

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*, 3-20

Spencer, L. J., & Oleson, J. J. (2008). Early listening and speaking skills predict later reading proficiency in pediatric cochlear implant users. *Ear & Hearing, 2008* (29), 270-280.

Sterne, A. ve Goswami, U. (1998). Deaf children can make rhymes: evidence from a

simple rhyme task. *ACFOS II*, 137-155.

Sterne, A. ve Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 609-625.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Tok, Ş., Tok, T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2008(53), 123-144.

Torgesen, J. K. & Mathes, P. G. (1998). *What every teacher should know about phonological awareness*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.

Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1697-1756.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.

Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu, (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (1. Baskı) içinde (1-

45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler.

*Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.

Wasik, B. A. ve Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of*

*Educational Psychology*, 103(2), 455-469.

Wood, C. (2000). Rhyme awareness, orthographic analogy use, phonemic awareness

and reading: an examination of relationships. *Educational Psychology*, 20 (1),

5-15.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.