KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÖĞRENCİNİN İLKOKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK DESTEK EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ezgi TOZAK

Eskişehir 2018

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÖĞRENCİNİN İLKOKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK DESTEK EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Ezgi TOZAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. H. Pelin KARASU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ezgi TOZAK'ın "Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi" başlıklı tezi 18.12.2017 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.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Halise Pelin KARASU	.....
Üye	: Prof.Dr. Ümit GİRGİN	.....
Üye	: Doç.Dr. Berrin BAYDIK	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDAKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÖĞRENCİNİN İLKOKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK DESTEK EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Ezgi TOZAK
Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2018
Danışman: Doç. Dr. H. Pelin KARASU

Bu araştırmada, normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik verilen destek eğitim hizmetinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları; işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma verileri araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları ve belgeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde uygulamalar planlanmış, etkinlikler hazırlanmış, gerçekleştirilen uygulamalar her hafta geçerlik toplantılarında değerlendirilmiş ve sonraki uygulamalara karar verilmiştir. Veri toplama süreci ve analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Destek eğitimde kullanılan etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap paralelinde olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler; kavram gelişimine yönelik etkinlikler ile dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler; görsel materyallerle zenginleştirilmiş, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma becerilerinin edinimi ve gelişimine yönelik sunulan destek eğitim uygulamalarından fayda sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı, Kaynaştırma, Destek eğitim, İlkokuma becerileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE PROCESS OF SUPPORTIVE EDUCATION DESIGNED FOR THE READING SKILLS OF A STUDENT WITH HEARING LOSS IN INCLUSION ENVIRONMENT

Ezgi TOZAK

Department of Special Education

Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. H. Pelin KARASU

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

Keywords: Hearing loss, Inclusion, Supporting services, Reading skills, Phonics Based Sentence Method.

TEŞEKKÜR

Normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin gelişime destek veren bu araştırmanın başlaması, ilerlemesi ve sonlanmasında çok sayıda insana gönül borcum bulunmaktadır. Çalışma disiplinini, titizliğini, çalışkanlığını örnek almaya çalıştığım tez danışmanım, çok değerli hocam Doç. Dr. H. Pelin KARASU, akademik gelişimimde ve ilkokuma yazma uygulamalarını yürütmem konusunda bana destek, emek ve güven verdi. Her koşulda bir telefon veya 10 dakikalık mesafe uzağımda olduğunu bilmek kaygılarımı azalttı. Hayatımın önemli bir yerinde hocama tesadüf ettiğim için kendimi şanslı görüyorum. Gönülden teşekkür ederim.

Araştırmanın geçerlik komitesinde olmasından öte her aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleriyle bakış açımı genişleten, olumlu yönde destekleyen mesleki gelişimimde büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Ümit GİRGİN'e çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde beni motive eden hocam Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e ve Öğrt. Elif AKAY'a teşekkür ederim. Final jürisinde değerli önerileri ile araştırmama katkı sağlayan Doç. Dr. Berrin BAYDIK hocama teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için ortam sağlayan Rehabilitasyon Merkezi sahibi ve okul müdürüne teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde olumlu tutumu ve işbirliği için sınıf öğretmenine; araştırmama katılmayı kabul ederek işimi kolaylaştıran, evlerinin kapılarını bana açan öğrencimin ailesine çok teşekkür ederim.

Hale KUŞÇU GÜLTEPE karşılama, misafir etme, uğurlama döngüsünde güler yüzüyle, misafirperverliğiyle yolculuğuma destek oldu. Aslı GEREK varlığıyla, keyifli sohbetleriyle, eş zamanlı büyüyen tezlerimiz ile yol arkadaşım oldu. Merve KAYMAZ benimle üzüldü, benimle sevindi. Nasıl olduğumu soran uzakta ve yakınımda hocalarımın, arkadaşlarımın olması beni mutlu etti. Hepinize ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ve ailem… Her durumda yanımda olan, sevgilerini, desteklerini esirgemeyen; annem, babam, can kardeşlerim; Özge, Sinem, Gülüfe. İyi ki varsınız.

Ve esas kahraman öğrencim… Yolculuğumun, araştırmamın, yaptığım işin anlamı olduğun için sonsuz teşekkürler.

Ezgi TOZAK

Eskişehir 2018

.../.../..20

ETİL İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama ve analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durum saptanması durumunda ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

26.12.2017

Ezgi Tozak



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI …… i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ……. ii

ÖZET ……..... iii

ABSTRACT ……..... iv

TEŞEKKÜR ……..... v

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ……. vi

İÇİNDEKİLER ……..... vii

TABLOLAR DİZİNİ ……... xii

ŞEKİLLER DİZİNİ ……..…….. xiii

GÖRSELLER DİZİNİ …… xiv

1. GİRİŞ ……. 1

1.1. Problem ……..... 1

1.1.1. Okuma becerilerinin gelişimi ……..…… 2

1.1.2. Okuma öğretimi ……..…..... 4

1.1.3. Okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ……...……... 5

1.1.4. İşitme kayıplı çocuklar ve okuma becerileri ……...…. 12

1.1.5. İşitme kayıplı çocukları ilkokumada yaşadıkları zorluklar ... 13

1.1.5.1. Harf ses ilişkisi kurmada yaşanan zorluklar ……... 13

1.1.5.2. Sesleri birleştirme ve bölmede yaşanan zorluklar ….. 14

1.1.5.3. Okuduğunu anlamada yaşanan zorluklar …….. 14

1.1.6. İşitme kayıplı çocukların ilkokuma becerilerini etkileyen faktörler ……. 15

1.1.6.1. Bireysel faktörler …….. 15

1.1.6.1.1. İşitme kaybı derecesi ……..……. 15

1.1.6.1.2. Erken cihazlandırma ve işitme cihazı kullanımı ……..…… 16

1.1.6.2. Çevresel faktörler …….……... 17

1.1.6.2.1. Ev ortamı ……. 17

Sayfa

1.1.6.2.2. Aile eğitimi ve okul öncesi eğitim ……... 17

1.1.6.2.3. Okul ortamı ……. 18

1.1.7. İşitme kayıplı çocuklar için düzenlenen eğitim ortamları ….. 18

1.1.7.1. Kaynaştırma uygulamaları ……. 18

1.1.7.2. Destek eğitim …… 19

1.1.8. İşitme kayıplı çocuklarla ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar……..……. 21

1.1.8.1. Uluslararası araştırmalar ……... 21

1.1.8.1.1. Uluslararası nicel araştırmalar …….. 21

1.1.8.1.2. Uluslararası nitel araştırmalar …… 25

1.1.8.2. Ulusal araştırmalar ……. 27

1.2. Amaç ……..……..…..... 29

1.3. Araştırmanın Önemi ……... 29

2. YÖNTEM ……. 31

2.1. Araştırmanın Deseni ……...……... 31

2.1. Araştırmanın Gerçekleştiği Ortam ……... 34

2.1.1. Okulun ve dersliğin fiziki özellikleri …… 34

2.1.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin fiziki özellikleri ….. 36

2.1.3. Öğrencinin evinin fiziki özellikleri …….. 37

2.2. Katılımcılar ……. 38

2.2.1. Bilge …….…….. 38

2.2.2. Bilge'nin ailesi ……... 39

2.2.3. Sınıf öğretmeni ……..... 39

2.2.4. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen …… 40

2.2.5. Araştırmacı/öğretmen …….. 40

2.2.6. Geçerlik komitesi üyeleri ……..... 40

2.3. Veri Toplama Teknikleri ……..…… 41

2.3.1. Araştırmacı günlüğü ……. 41

2.3.2. Görüşmeler …… 42

Sayfa

2.3.3. Gözlemler …….. 43

2.3.4. Geçerlik komitesi toplantıları …….. 44

2.3.5. Belgeler ……..… 46

2.3.5.1. Katılımcı bilgi formu ……... 46

2.3.5.2. Geçerlik komitesi toplantı tutanakları ……... 47

2.3.5.3. Ders planı ……. 47

2.3.5.4. Süreç ürünleri …….. 47

2.4. Verilerin Analizi ……. 48

2.5. Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği ……..... 48

2.6. Araştırma Etiği ……..... 49

3. BULGULAR ……. 51

3.1. İlkokuma Becerilerini Destekleme Süreci ……..... 51

3.1.1. Hazırlık süreci ……..... 51

3.1.1.1. Öğrencinin değerlendirilmesi ……... 51

3.1.1.1.1. Alıcı ve ifade edici dil becerileri …… 51

3.1.1.1.2. Okumaya hazırlık becerileri ……. 54

3.1.1.2. Aile, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme ……. 57

3.1.1.2.1. Anne ile görüşme …….. 57

3.1.1.2.2. Sınıf öğretmeni ile görüşme ……. 57

3.1.1.2.3. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme ……... 58

3.1.2. Uygulama süreci …….. 58

3.1.2.1. Kavram gelişimine yönelik etkinlikler …….. 61

3.1.2.1.1. Cümlelerdeki sözcüklerin anlamı …… 61

3.1.2.1.2. Kız/erkek isimleri …….. 62

3.1.2.1.3. Takvim etkinliği ……..… 64

3.1.2.2. Dinleme ve anlama becerilerine yönelik etkinlikler …. 65

3.1.2.2.1. Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ... 65

Sayfa

3.1.2.2.2. Hikaye anlatma …….. 66

3.1.2.2.3. Öğrenciye hikaye okuma …….. 67

3.1.2.2.4. Tekerlemeler/şarkılar ……...… 68

3.1.2.2.5. Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği ……. 70

3.1.2.2.6. Harf-ses ilişkisi etkinliği …… 71

3.1.2.2.7. Sözcük bankası …….. 73

3.1.2.2.8. Sözcük/cümle okuma anlama etkinlikleri … 74

3.2. İlkokuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar …… 76

3.2.1. Kavramlara ilişkin sorunlar ……... 76

3.2.2. Dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar …… 79

3.2.2.1. Dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar ……..... 79

3.2.2.2. Sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar ……. 80

3.2.2.3. Sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar 80

3.3. Sorunlara Geliştirilen Çözümler ……. 82

3.3.1. Kavramlara yönelik çözümler ……..... 82

3.3.2. Dinleme ve anlamaya yönelik çözümler ……..… 84

3.3.2.1. Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler ……..... 85

3.3.2.2. Sesi hissetme ve ayırt etmeye yönelik çözümler …….. 86

3.3.2.3. Sözcük/cümle okuma ve anlamaya yönelik çözümler .. 86

3.4. Sürecin Katılımcılara Katkıları ……... 87

3.4.1. Öğrenciye yönelik katkılar ……. 87

3.4.2. Araştırmacı/öğretmene yönelik katkılar ……... 88

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER …….. 89

4.1. Tartışma ve Sonuç ……. 89

4.1.1. İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? ……... 89

4.1.2. Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşılmıştır? …… 92

4.1.3. Sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir? ……... 93

4.1.4. Sürecin katılımcılara katkıları nelerdir? ……... 94

Sayfa

4.2. Sonuç …….. 95

4.3. Öneriler ……. 95

KAYNAKÇA …… 96

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğrencinin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri …… 39

Tablo 2.2. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ……..... 42

Tablo 2.3. Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve gündemi …… 44

Tablo 3.1. Değerlendirmede gerçekleştirilen etkinlikler ……. 52

Tablo 3.2. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ……..... 59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Eylem Araştırması Döngüsü ……... 32

Şekil 2.2. Araştırma Döngüsü …….. 33

Şekil 2.3. Dersliğin Kattaki Fiziki Konumu ……..... 35

Şekil 2.4. Dersliğin Kattaki Fiziki Konumu ……..... 36

Şekil 2.5. Odanın Evin İçindeki Konumu ……..... 37

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Uygulamaların gerçekleştirildiği dersliğin genel görünümü …..... 35

Görsel 2.2. Dersliğin genel görünümü……. 36

Görsel 2.3. Odanın genel görünümü ……..... 37

Görsel 3.1. Kız/erkek isimleri tablosu…….. 62

Görsel 3.2. Takvim Etkinliği …….. 63

Görsel 3.3. Tekerleme etkinliği ……... 69

Görsel 3.4. Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği …… 70

Görsel 3.5. Harf-ses ilişkisi etkinliği …….. 72

Görsel 3.6. Sözcük bankası …… 73

Görsel 3.7. Cümle okuma anlama etkinliği …… 74

Görsel 3.8. Cümleler kitabı ……. 75

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Bireyin dil ve akademik becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan, aynı zamanda öğretim programlarının bel kemiği olarak görülen okuma becerileri (Noble vd., 2006, s. 642), farklı kişilerce çeşitli yönleriyle ele alınarak tanımlanmıştır. Bunlardan birinde okuma, herhangi bir konuyu öğrenme amacıyla yazılı metni kullanarak seslere dönüştürme ve çözümleyip anlama süreci olarak ele alınmıştır (Hoover ve Gough, 1990, s. 127). Bazı araştırmacılar okumayı; bir yazının sözcüklerini, cümlelerini, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama işlemi olarak belirtmişlerdir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 140-142). Kamhi ve Catts (2005, s. 3) ise okumanın beyinde gerçekleşen değerlendirme, problem çözme, muhakeme yapma, hayal kurma seyrini izleyip anlam oluşturmaya dayanan oldukça karmaşık zihinsel bir süreç olduğuna dikkat çekmiştir.

Bu tanımlara bakıldığında, okumanın çözümleme ve anlama yönleriyle ele alındığı görülmektedir. Çözümleme; metindeki sembollerin doğru seslendirilmesi, sözcüklerin sesli ya da sessiz tekrar kodlanmasıdır (Scanlon, Anderson ve Sweeney, 2010, s. 81). Çözümlemenin ardından gelen okuduğunu anlama ise deneyimlerle elde edilen bilginin metni anlamlandırma sürecinde kullanılmasıdır (Miller, 2005, s. 242). Okumanın istenilen düzeye ulaşması algısal, dilsel ve bilişsel bileşenleri kapsayan çözümleme ve anlama becerilerinin birbirine paralel olarak gelişmesine bağlıdır. Bu bileşenlerde yaşanan bir eksiklik veya gecikme, okuma becerilerinin öğrenilmesinde de gecikmeye sebep olabilmektedir (Adams, 1990, s. 237; Goldin-Meadow ve Mayberry, 2001, s. 222; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 59; Hoover ve Gough, 1990, s. 156-157). Diğer bir ifadeyle çözümleme becerisinin gelişiminde yaşanan sorunlar, anlama becerilerinin gelişimini etkileyecek, okuduğunu anlamayan öğrenciler ise sadece sözcükleri seslere çevirmiş olacaklardır (Girgin, 1999, s. 161). Normal işiten çocuklar, yazılı dilde kodlanmış bilgileri tahmin etmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olan sözcük dağarcığı ve sözdizimi bilgisine sahiptirler. Ancak işitme kayıplı çocuklar, dil gelişiminde yaşadıkları gecikmeden dolayı sözcükleri veya cümleleri okumakta ve anlamakta zorlanmaktadırlar (Stewart ve Clarke, 2003, s. 144-145).

Okuma becerilerinin gelişimi, okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul yıllarında devam etmektedir (Adams, 1990, s. 236-237). Aşağıda, okuma becerilerinin gelişimi ele alınmıştır

1.1.1. Okuma becerilerinin gelişimi

Çocuklar formel okuma eğitimine başlamadan önce okuma ve yazmanın ön koşulu olan becerileri edinmeye başlamaktadırlar (Adams, 1990, s. 236-237). Okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen bu becerileri; a) sözcük dağarcığı, alıcı dil, ifade edici dil ve anlamayı kapsayan sözlü dil, b) sesbilgisel farkındalık, c) yazı farkındalığı ve d) alfabeye ilişkin bilgi olarak sıralamak mümkündür (Adams, 1990, s. 236-237; Cabel vd., 2009, s. 4-6; Griffith, vd., 2008, s. 23-82; McGee ve Morrow, 2005, s. 43-44).

a) Sözlü dil, okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Griffith, vd., 2008, s.23; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 93; Vacca vd., 2003, s. 113). Miller (2005, s. 114), sözlü dil ve okuma arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır:

- Çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminden önce sözlü dilleri gelişmektedir.
- Sözlü ve yazılı dil, aynı grameri ve sözcük dağarcığını paylaşmaktadır.
- Çocuklar, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde sözlü dil bilgilerini kullanmaktadırlar.

Sözlü dilin gelişimi ile sözcük dağarcığı, alıcı dil, ifade edici dil ve anlama becerilerinin gelişimi bir arada gerçekleşmektedir (Griffith, vd., 2008, s. 22; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 59-60; Morrow, 2012, s. 110-111; Vacca vd., 2003, s. 280-281). Çocuğun kendisine söylenilenleri anlamaya başlaması alıcı dil becerilerinin, duygu ve düşüncelerini anlatmaya başlaması ise ifade edici dil becerisinin gelişmeye başladığının göstergesidir (Morrow, 2012, s. 110-111). İlkokuma sürecinde öğrencilerin sözcüğü, cümleyi veya metni okuyup anlayabilmeleri için alıcı ve ifade edici dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. İşitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinin zayıf olması; sınırlı sözcük dağarcığına, sözdizimi hatalarına, duygu ve düşüncelerini basit cümlelerle anlatmalarına neden olmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 114-239; Nicholas ve Geers, 2006, s. 2-3). Bununla birlikte erken cihazlandırma ve erken eğitim; işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Erken cihazlandırılan ve erken dönemde bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenen nitelikli eğitim ortamlarında bulunan işitme kayıplı çocukların sözcük dağarcığı ile sese ilişkin farkındalıkları gelişmekte, sözcükleri tanıma, çözümleme, akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerinde gelişim gözlenmektedir (Boons vd., 2013, s. 2008; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008, s. 22; Lederberg vd., 2014, s. 438).

b) Çevre sesleri ve konuşma seslerini işitebilmeyle ilişkili bir beceri olan *sesbilgisel farkındalık* (Adams, 1990, s. 303-304; Jett-Simpson ve Leslie, 1997, s. 46); sözlü dildeki sesi fark etme ve sesi kullanma, sözcüklerdeki hece, fonem, harf gibi bileşenlerin varlığının farkında olma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Adams, 1990, s. 155; Vacca vd., 2003). Sesbilgisel farkındalık; sözcükleri, heceleri, biçimbirimleri ve sesbirimleri çevreleyen bir kavramdır (Cabel vd., 2009, s. 6). Sesbilgisel farkındalığa sahip çocuklar, konuşma seslerini heceden daha küçük birimlere bölebilmektedirler (Culatta ve Hall, 2006, s. 29; McGee ve Morrow, 2005, s. 47-49). Sesbilgisel farkındalığın yetersiz olması, alfabetik kuralların kazanımında ön koşul olan sözcükleri çözümleme ve tanıma becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir (Badian, 2001, s. 196; Culatta ve Hall, 2006, s. 179; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000, s. 606-608; Phillips ve Torgensen, 2006, s. 101). Sesbilgisel farkındalığın gelişiminde işitme ve dinleme önemli rol oynamaktadır. Normal işiten çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocuklarda da okuma becerileri ile sesbilgisel farkındalık arasında ilişki bulunmaktadır. Başarılı işitme kayıplı okuyucuların sesbilgisel bilgiyi, okuma düzeyi düşük olan okuyuculara oranla daha iyi kullanabildikleri görülmektedir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 145; Kyle ve Harris, 2006, s. 273; Webb ve Lederberg, s., 2012, 131).

c) Formel okuma öğretiminden önce gelişmesi beklenen becerilerden bir diğeri *yazı farkındalığıdır.* Yazılı materyallerin zengin olduğu bir çevre yazı farkındalığının gelişiminde önemlidir (Adams, 1990, s. 335; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 159). Böyle bir çevrede büyüyen çocuklar, öncelikle çevredeki yazıları fark etmekte (Adams, 1990, s. 335; Reutzel ve Cooter, 2007, s. 191) ve zamanla bu yazıların yapıları, işlevi ve formları ile ilgili bilgi oluşturabilmektedirler (Adams, 1990, s. 335-336; Stuart, 1995, s. 295). Yazının düzeni, okumanın soldan sağa veya yukarıdan aşağıya doğru yapıldığı bilgisidir. Yazının işlevi ise yazıların bir anlam taşıdığına ve sözcüklerin harflerden oluştuğuna ilişkin bilginin fark edilmesidir (Adams, 1990, s. 337-343; Cabell vd., 2009, s. 5). Bir sonraki basamakta ise çocuklar bazı sözcüklerin kısa, bazılarının uzun olduğunun, ilk ve son harflerinin farklı olduğunun, noktalama işaretlerinin durma veya duraklama işlevini yerine getirdiğinin farkına varabilirler (McGee ve Morrow, 2005, s. 50-51).

d) Okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen bir diğer beceri *alfabeye ilişkin bilgidir*. Alfabeye ilişkin bilgi, sözcükleri çözümlemeye ve anlamlandırmaya zemin hazırlamaktadır (Morrow, 2012, s. 161). Çocukların kendi isimlerini yazmaya

başlamaları alfabeye ilişkin farkındalığın ilk adımı olarak düşünülmektedir (McGee ve Morrow, 2005, s. 44-45). Harf farkındalığı olarak da bilinen alfabeye ilişkin farkındalık, harflerle konuşma dili arasında ilişki kurma (Adams, 1990, s. 245; Bursuck ve Dramer, 2007, s. 6; Mayer ve Trezek, 2015, s. 59; Vacca vd., 2003, s. 13) ve büyük-küçük harf bilgisini de kapsamaktadır (Cabell vd., 2009, s. 5). Sesbilgisel kodlama yapabilme, bu sürece yardımcı olmaktadır. Sesbilgisel kodlama ile öncelikle işitilen sesin yazı dilindeki karşılığı bulunmakta, arkasından harf sırası ile ses sırası karşılaştırılmaktadır. Çocukların bu stratejiyi geliştirmeleri, aşina olmadıkları sözcüklerle sesleri karşılaştırmalarına fırsat vermektedir (Adams, 1990, s. 216-217; Cabell vd., 2009, s. 5; Treiman, Tincoff ve Richmond-Welty, 1996, s. 513). İşitme kayıplı öğrenciler alfabeye ilişkin bilgiyi kullanmakta zorlanmaktadırlar (Bergeron vd., 2009, s. 87-88). Öğretim stratejilerinini ve materyallerinin çeşitlendirilmesi işitme kayıplı okuyucuların alfabeye ilişkinin bilgilerinin gelişimini desteklemektedir (Reutzel ve Cooter, 2007, s. 191).

Normal işiten çocuklar, kendiliğinden dil becerilerini edinmiş ve okul öncesi eğitimle birlikte sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve alfabeye ilişkin bilgileri gelişmiş olarak okula başlamaktadırlar (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 62; Reutzel ve Cooter, 2007, s. 150; Vacca vd., 2003, s. 113; Worden ve Boettcher, 1990, s. 283-284). İşitme kayıplı çocuklar ise normal işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek okuma yazma becerilerini edinmekte, ancak işitme kaybının varlığı, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini geciktirerek okuma becerilerinin gelişiminin de gecikmesine neden olmaktadır (Girgin, 2004, s. 33; Schirmer, 2000, s. 29; Stewart ve Clarke, 2003, s. 32).

1.1.2. Okuma öğretimi

İlkokuma öğretimi, temel dil becerileri arasında yer alan konuşma ve dinleme becerilerini temel alarak altı-yedi yaş aralığındaki bir bireye, okuma yazma becerilerini edindirmek olarak tanımlanmaktadır (Çelenk, 2005; s. 38). Okuma becerilerinin gelişimi dinleme ve konuşma alanlarından ayrı olarak düşünülmemekte, bu öğrenme alanlarıyla iç içe bir öğretim programını uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Sarı, 2008, s. 106). İlkokuma öğretimi; öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileriyle ilişkili olarak anadili doğru ve etkili kullanabilmelerini, sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi, sözcükleri kullanarak bir metni veya hikayeyi anlama ve anlatma becerisini arttırmayı, noktalama, imla becerilerinin gelişimini desteklemeyi ve nihayetinde düşüncelerini yazılı olarak

ifade edebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2015, s. 5-17). Bu amaçların gerçekleştirilmesi, bazı eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.

1.1.3. Okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar

Okuma yaklaşımları, okuma programlarının hedeflediği amaçlara ulaşabilmede gerekli görülmektedir (Vacca vd., 2003, s. 44). Yaklaşımlar; öğretmene, öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişimi için gerekli öğretici adımları belirlemesinde, her bir adımda sürekliliği sağlamasında ve öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapabilmesinde yardımcı olmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 302; Schirmer, 2000, s. 139; Vacca vd., 2003, s. 44). Temel Okuma Yaklaşımı (The Basal Reading Approach), Literatür Tabanlı Yaklaşım (Literature-Based Approach), Sözcük Yöntemi (Word Model), Cümle Yöntemi (Sentence Method), Öykü Yöntemi (Narrative Method), Dil Deneyim Yaklaşımı (Language Experience Approach) Dengeli Okuma ve Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Instructional Model) ve Ses Öğretim Yaklaşımları (Approaches to Phonics Instruction) okuma yazma yaklaşımlarından bazılarıdır (Vacca vd., 2003, s. 45-56). Bu araştırmada öğretimsel uygulamalar, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi çerçevesinde düzenlenmiştir. Aşağıda Dengeli Okuma Yazma ve Ses Öğretimi yaklaşımlarının temel özellikleri ele alınmıştır.

Dengeli Okuma ve Yazma Yaklaşımı: Ses öğretimi ile Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language) arasında dengeyi esas alan bu yaklaşım (Reutzel ve Cooter, 2007, s. 4), okuma öğretiminde tek bir strateji veya yaklaşım kullanmak yerine çeşitli öğretim stratejileri ve materyallerinin kullanımını vugulamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 10). Dengeli okuma yazma yaklaşımı; alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birlikte gelişimi, öğrencilerin okuma yazma sürecinde aktif olmaları, ürünler kadar sürecin de önemli olması, okuma yazma gelişiminin disiplinlerarası programın bir parçası olması ilkelerine dayalıdır (Schirmer, 2000, s. 98). İşitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde yaygın olarak kullanılan bu yaklaşım (Schirmer, 2000, s. 100; Uzuner vd., 2011, s. 2111) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklanarak yoğun ve sistematik bir öğretim programıyla çocukların okuma ve yazma becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 60; Schirmer, 2000, s. 101; Vacca vd., 2003, s. 51-53). Sözcük çalışmalarını, kullandığı metinleri veya hikaye etkinliklerini sınıfta işlenen konulara bağlı olarak ve müfredatta yer

alan diğer derslerle entegre ederek yapması bu dengeyi sağlamaktadır (Center, 2005, s. 18-19; Girgin, 2008, s. 11-12). Ayrıca ses çalışmaları ile çözümleme ve anlama çalışmaları birlikte yürütülerek, beceri ve stratejilerin öğretimi arasında da denge kurulmaktadır (Girgin, 2008, s. 11-12; Vacca vd., 2003, s. 54-55).

Ses öğretimi yaklaşımları: Ses öğretiminde, analitik veya bireşim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler, alfabeye ilişkin kuralların kazanılmasının gerekliliğine dikkat çekmiş, çözümleme ve anlama becerilerinin gelişiminde ses öğretiminin önemli olduğunu savunmuştur (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 168-169; Vacca vd., 2003, s. 45-47).

a) *Analitik Yöntemle Seslerin Öğretimi:* Sözcüklerin bütünden parçaya doğru öğretilmesi prensibine dayanan bu yöntemde önce sözcükler verilerek öğretime başlanmaktadır. Sözcüklerin okutulmasının ardından sözcükleri oluşturan sesler analiz edilmektedir. Bu noktada, bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında benzer hece veya sözcükler kullanılarak çözümleme yapılabilmektedir (Girgin, 2008, s. 7; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 168; Vacca vd., 2003, s. 46).

b) *Bireşim Yöntemiyle Seslerin Öğretimi:* Sözcüklerin parçadan bütüne doğru öğretilmesi prensibine dayanan bu yöntemde, her bir ses birbirinden bağımsız olarak öğretilmekte, anlamlı bütün oluşturacak sayıda sesler verildikten sonra bu sesler birleştirilerek hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılmaktadır (Girgin, 2008, s. 7; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 168-169; Vacca vd., 2003, s. 47). Her bir harfin bir sese karşılık geldiği dillerde bireşim yöntemiyle seslerin öğretimi harf ses ilişkisine fırsat vermekte, sesbilgisel farkındalığın ve alfabeye ilişkin bilgilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2005, s. 155-156).

Son araştırmalar, analitik ve bireşim yöntemlerinin üstün ve zayıf yönlerine yönelik çeşitli bulgular ortaya koymaktadır (Akyol ve Temur, 2008, s. 92-94; Arslantaş ve Cinoğlu, 2010, s. 91; Karadağ ve Gültekin, 2007, s. 102; Maviş, Özel ve Aslan, 2014; s. 490-492; Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 139-140; Yaşar ve Aktay, 2015, s. 13-15). Ancak hangi yöntem uygulanırsa uygulansın ses öğretiminin sistematik bir şekilde yapılması (Akyol ve Temur, s. 92-94; Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 52) ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programının düzenlenmesi gerekmektedir (Girgin, 2005, s. 35; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 302; Schirmer, 2000, s. 142).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Ülkemizde 2006 yılından bu yana ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi, bireşim yoluyla ses öğretimine

dayanmaktadır (MEB, 2015, s. 4-5). Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması, işlek ve anlamlı hece yapısına sahip olması, kısa sürede cümlelere ulaşması, cümleleri olabildiğince görsellerle somutlaştırması nedeniyle önemli avantajlar sunmaktadır (MEB, 2015, s. 4). Bu yöntemde, öğrencilerin kısa sürede çözümleme becerisini edindikleri (Bıçak ve Kırmızı, 2012, s. 193-199), akıcı okumalarının geliştiği (Bayat, 2015, s. 25), dinleme ve sözcük tanıma becerilerinin de hızla gelişme gösterdiği ifade edilmektedir (Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 132). Öte yandan Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma öğretimine çeşitli eleştiriler getirilmektedir. Bazı ses gruplarında yazılışları okunuşları birbirine yakın seslerin bulunması, öğrencilerin sesleri karıştırabilmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca sözcüğe ses ekleme, ses ve heceyi eksik okuma gözlenmektedir. Bazı araştırmalar da, Ses Temelli Cümle Yönteminin erken okuma yazmaya geçişe katkısı olsa da okuduğunu anlama becerisini desteklemediği belirtilmektedir (Koç, 2012, s. 2268; Sönmez, 2006, s. 43; Turan, 2007, s. 304). Buna karşılık öğrenciler ilk zamanlarda okuduğunu anlamada sorun yaşasalar da bu sorunun kısa zamanda çözüldüğünü, okuma yazma yöntemi yerine öğretmen ve öğrenci özelliklerine odaklanmak gerektiğini belitmişlerdir (Durukan ve Alver, 2008, s. 287). İşitme kayıplı öğrencilere okuma öğretimini, çeşitli materyallerle zenginleştirilerek, öğretim stretejileri ve çeşitli yaklaşımlarla desteklenerek yapıldığında olumlu sonuçlar verdiği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Cohen ve Brady, 2011, s. 81; Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 179; Trezek ve Malmgren, 2005, s. 256; Trezek ve Wang, 2006, s. 202; Trezek, vd., 2007, s. 373).

İlköğretim programının içeriğini genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar ve etkinlikler oluşturmaktadır. Amaçlar; (a) Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirme, (b) Bilişsel gelişime göre anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi becerileri geliştirme, (c) Metinler arası düşünme becerilerini arttırarak sözcük dağarcığını geliştirme, (d) Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırma, (e) Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme becerilerini geliştirme, (f) Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme, (g) Teknolojiyi kullanarak okuma ve metinler arası anlam kurma becerilerini geliştirme şeklinde ele alınmıştır.

Ders programındaki bu amaçlar doğrultusunda belirlenen kazanımlar ve etkinlikler, öğrenciyi merkeze almış; öğrencinin deneyimleri, becerileri ve gelişimleri dikkate

alınarak hazırlanmıştır. Kazanımlara ulaşmada öğretmenlere destek olan ve bir ders saati içerisinde birden fazla etkinliğe yer verebilecek şekilde düzenlenen bu etkinlikler, öğrenciye aktif rol vererek iletişim kurma, sorun çözme, girişimcilik, işbirliği yapma gibi becerileri geliştirecek şekilde organize edilmiştir. Program içerisinde öğrencilerin etkinliğe bireysel veya grup olarak katılımlarının sağlanması ve etkinliklerin tekrarı oldukça önemlidir (MEB, 2015, s. 5-6).

Programda kazanımlar; okumaya hazırlık, okumanın amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçimi, dikkati yoğunlaştırma, ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, çözümleme yapma, okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlara ek olarak sözcük dağarcığını geliştirme, metin içi ve metinler arası anlam kurma kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar çerçevesinde, ilkokuma yazma öğretimi aşağıdaki etkinlikler izlenerek gerçekleştirilmektedir (MEB, 2015, s. 10-12):

1. İlkokuma yazmaya hazırlık

Genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür uygulama yapılmaktadır. Genel hazırlık aşamasında öğrencinin sınıf ortamına, öğretmenine ve arkadaşlarına adapte olabilmelerini sağlamaya dönük oyun, drama, şarkı etkinlikleri uygulanmaktadır. Okumaya hazırlık aşamasında, *kitabı tutma ve açma* kurallarının öğretimi ile birlikte görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerini geliştiren *görsel okuma-sunu* etkinlikleri yapılmaktadır. Yazmaya hazırlık aşamasında ise *el-kol kaslarını geliştirici* çalışmalara ek olarak bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte karalama, sürekli ve eğik çizgiler çizme etkinlikleriyle *serbest çizgi çalışmaları* ve harfleri yazmaya hazırlık niteliğinde *düzenli çizgi çalışmaları* yaptırılmaktadır.

2. İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme

a) Sesi Hissetme ve Tanıma; hikayeler anlatma, şarkı söyleme gibi etkinliklerle ve görseller kullanılarak sesi fark etme ve ayırt etme etkinliklerini içermektedir.

b) Sesi Okuma ve Yazma; sesin karşılığı olan harfi yazdırmaya dönük çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu süreçte, öncelikle öğretmen tahtaya ilgili sesi yazmakta ve öğrencilerle birlikte sesli okumaktadır. Arkasından alıştırma kitabındaki ok yönünde satır aralıklarına yazılmış harfin üstünden kalemle yazma çalışması yapılır. Seslerin öğretiminde, alfabetik sıralamaya bakılmaksızın harflerin yazım kolaylığı, seslerin anlamlı hece ve sözcük üretmede işlevsel olması dikkate alınarak uygulama için sıralama oluşturulmuştur. Uygulamalardan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak 2016-

2017 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, harf-ses gruplarının uygulama sırasında değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2015, s. 12).

c) *Sesten Heceler, Hecelerden Sözcükler, Sözcüklerden Cümleler Oluşturma;* basamağında öğretilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılır. Öğretilen her yeni ses, bir öncekilerle ilişkilendirilerek okuma yazma çalışmaları yapılır. Sözcük ve cümlelerin anlamları üzerinde durulur.

d) *Metin Oluşturma aşamasında,* öğretilen sözcüklerden ve cümlelerden yararlanılarak metin yazdırılır. Bu çalışmada öğrencilerin yazı estetiğine özen göstermeleri ve yazdıkları metni okumaya teşvik edilmeleri önemlidir.

3. Bağımsız okuma yazma

Bu son aşamada, kendilerine verilen hikaye veya metinleri sınıf arkadaşlarına bağımsız olarak okumaları, kendilerini yazılı ifade etmeleri ve yazdıklarını okuyarak paylaşmaları sağlanır.

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan özellikler incelendiğinde, ilkokuma yazma programı; öğrenciyi merkeze alması, etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı ile iç içe olacak şekilde yapılandırılmış olması, etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ihtiyacına yönelik düzenlenmesine önem verilmesi nedeniyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın temel prensipleriyle benzerlik göstermektedir.

İlkokuma Etkinlikleri: Ses öğretimi ilkokuma yazma programlarının önemli ögelerinden biridir. Ancak sadece ses öğretimi yapılması ve anlamaya yönelik etkinliklerin kullanılmaması, öğrencilerin sadece sesleri tanımalarına ve birleştirmelerine hizmet edecektir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini de desteklemek amacıyla hikaye anlatma, hikaye okuma etkinlikleri ve hikayelere ilişkin soruları cevaplama etkinlikleri birlikte yürütülmelidir (Vacca vd., 2003, s. 45-58). Okuma yazma öğretimi sürecinde; öğrencinin ihtiyaçları, becerileri ve ilgilerine göre çeşitli materyallerin hazırlanması, görsel materyallerin kullanılması, strateji öğretimi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve sık sık tekrarlanması gerekmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 214; Morrow, 2012, s. 165-186; Schirmer, 2010, s. 133; Vacca vd., 2003, s. 56).

İlköğretim yıllarında öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi konusunda çeşitli etkinliklere yer verilmektedir (Scanlon, Andersen ve Sweeney, 2010, s. 112-115). Çok ve çeşitli sayıda hazırlanan bu etkinliklere dinleme ve sözlü dil etkinlikleri (tek

resimdeki olayları anlatma, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma), sınıf kitabı, kavram öğretimi, ses çalışmaları (harf ses ilişkisi kurma, sesleri tanıma, harfleri karşılaştırma, sesleri birleştirme-sözcükleri seslere bölme), sözcük bankası, cümle oluşturma çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Aşağıda, bu etkinlikler kısaca açıklanmıştır.

Dinleme ve sözlü dil etkinlikleri; dinlemenin ve sözlü dil becerilerinin gelişimi okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir (Miller, 2005, s. 107-120). *Tek resimdeki olayları anlatma, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma etkinlikleri,* dinleme ve sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dinlediklerinden anlam çıkarmalarına, olaylar arasında ilişki kurmalarına, tahminlerde bulunmalarına, hikaye yapılarının farkında olmalarına; dinleme, konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi fark etmelerine, sözcük dağarcıkları ve cümle yapılarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Griffith vd., 2008, s. 33-38; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 78-118; Miller, 2005, s. 122).

Sınıf kitabı; öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerinin öğretmen veya kendisi tarafından yazılarak oluşturulan okuma materyallerdir. Öğrencilerin yazılı dil ile sözlü dil arasında ilişki kurabilmelerine, resimdeki olayları, cümle yapılarını ve içeriği tahmin edebilmelerine ve yazıbirim ile sesbirim arasında ilişki olduğunu görebilmelerine yardımcı olmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 113-115). Ayrıca öğrencilerin kendi yazdırdıklarını okumayı denemeleri harflerin isimlerini söyleme, sözcükleri anlama ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Miller, 2005, s. 14; Vacca vd., 2003, s. 99).

Kavram öğretimi, anlama ulaşma ve sözcüğü oluşturan birimlerin farkına varma açısından önemlidir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 160). Bu etkinlikler arasında takvim, saat, sayılar, renkler, şekiller yer almaktadır (Morrow, 2012, s. 116). Bu etkinlikler; öğrencilerin günler, aylar, mevsimler gibi kavramları öğrenebilmelerine (Beneke, Ostroksy ve Katz, 2008, s. 6; Hardin, Jones ve Figueras, 2005, s. 236), zaman ve rutinler arasında ilişki kurabilmelerine, nesnelerle sayıların ilişkisini anlamalarına (Akman, 2002, s. 244-246) ve nesneleri bu özelliklerine göre sınıflandırmalarına yardımcı olmaktadır (Stipek, 2006, s. 457). İlkokuma sürecinde kavramların tekrar edilmesi, sözcüklerin biçimine ve yazının iletişimsel bir amacı olduğuna yönelik farkındalığı da geliştirmektedir.

Ses çalışmaları; harf ses ilişkisi kurma, sesi hissetme, ayırt etme, tanıma, harfleri karşılaştırma, sesleri birleştirme ve sözcükleri seslere bölme gelişimine hizmet

etmektedir. *Harf ses ilişkisi* ile öğrencinin harf gösterilince seslendirmesi ve sesi söylenince harfi yazabilmesi amaçlanmaktadır (Çelenk, 2005, s. 214). Harf ses etkinlikleri, öğrencilerin her bir sesin bir harfe karşılık geldiğini fark etmelerine yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2010, s. 107-108). *Sesi hissetme, ayırt etme ve tanımada;* kısa hikayeler, tekerlemeler veya şarkılar ile sesin sözcüğün başında, içinde, sonunda bulunduğu resimler kullanılmaktadır. Hikaye anlatma, tekerleme veya şarkı söyleme etkinliklerinde ses vurgulanarak sözcük söylendiği zaman sesin fark edilmesini ve resimlerdeki nesneleri dinleyerek sesin sözcükteki yerini belirlemek amaçlanmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 173). Bu etkinlik öğrencilerin sesleri fark etmesi ve ayırt etmesi için önemlidir (MEB, 2015, s. 16). Sesi tanıma kapsamında, ilk sesinden ipucu alarak sözcüğü gösterebilmektir. Sözcüklerin ilk ve son harflerinin ayırt etme, sözcüğü tanıma, sesleri birleştirme, hecelere ulaşma çözümleme becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 148-200).

Harfleri karşılaştırma; sözcüklerde boşluk bırakılan harflerin yerlerine diğer sütunda verilen harfleri karşılaştırarak sözcüğün tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik, harfleri karşılaştırmanın yanı sıra, sözcük okuma ve anlamını paylaşmaya katkı sağlamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 181).

Sesleri birleştirme; sesleri birleştirme etkinliğinde üç veya dört nesnenin resmi ve sözcükleri bulunmaktadır. Bu nesnelerin isimleri paylaşılmakta ve sözcükleriyle eşleştirilmektedir. Sözcüğü oluşturan ilgili sesler vurgulanarak ve duraklanarak söylenmekte öğrenciler sesleri yan yana getirerek birleştirmektedir. Bu etkinlik, sesi hissetme, ayırt etme ve tanıma aşamasından sonra sesleri anlamlı yapılarda kullanmaya fırsat vermektedir. Sözcükleri seslere bölme etkinliğinde, seslere bölünmüş sözcükler bulunmaktadır. Sesler sözcükteki sırasıyla vurgulanarak söylenmekte, öğrencilerden dinlediği sesleri yan yana getirip sözcüğü oluşturmaları istenmektedir (Scanlon, Andersen ve Sweeney, 2010, s. 96-103).

Sözcük bankası; bireysel veya grup etkinliklerinde çalışılan sözcüklerden oluşmaktadır. Kavram etkinlikleri, hikaye kitapları ve cümlelerde geçen sözcükler ile sözcük bankaları oluşturulabilir. Çalışılan sözcükleri tekrar etmeyi amaçlayan bu etkinlik, aynı zamanda öğrencilerin sözcük tanıma ve anlamını paylaşmasına yardımcı olmaktadır (Zwiers, 2005, s. 131).

Cümle oluşturma çalışmaları; Karışık verilmiş sözcüklerden basit cümleler oluşturma sözcük dağarcığını ve anlamayı geliştirmenin yanı sıra nokta, soru işareti gibi noktalama

işaretlerinin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca sözdizimine ve anlama uygun cümle kurmaya hizmet etmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 162; Scanlon, Andersen ve Sweeney, 2010, s. 234).

1.1.4. İşitme kayıplı çocuklar ve okuma becerileri

İşitme kayıplı çocuklar, okumayı normal işiten akranları gibi öğrenebilmekte, fakat işitme kaybına bağlı olarak dil gelişimlerindeki gecikmeden dolayı okuma becerilerini edinme aşamaları normal işiten akranlarından daha uzun olmaktadır (Chaleff ve Ritter, 2001, s. 194; Girgin, 2004, s. 33; 2006, s. 82; Schirmer, 2000, s. 116-117; Schirmer ve McGough, 2005, s. 111; Stewart ve Clark, 2003, s. 32). Dil gelişiminde yaşanan gecikmeden dolayı kendiliğinden öğrenmelerin gerçekleşememesi sözcük dağarcıklarının gelişimini, alıcı ve ifade edici dil becerileri ile harf-ses ilişkisi kurma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Connor ve Zwolan, 2004, s. 509; Cannon, Fredrick ve Easterbrooks, 2009, s. 1; Donne, 2011, s. 5; Nittrouer, Caldwell ve Holloman, 2012, s. 1115). Bu durum, yoğun ve çeşitli etkinliklerin öğretim programında uygulanmasını gerektirmektedir (Cannon ve Guardino, 2012, s. 94; Caposeco, Hickson ve Meyer, 2012, s. 1; Girgin, 2005, s. 148-149; Kelly, 2003, s. 171; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85).

Okuma için gerekli olan çözümleme becerisi, okuduğunu anlama üzerinde etkilidir. Çözümlemenin öğrenilmesi, anlama için gerekli stratejilere önem vermeyi sağlamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 150; Miller, 2005, s. 242). Normal işiten çocuk, okula çözümleme ve anlama becerilerinin ön koşulu olan sesbilgisel farkındalık, sözcük tanıma, sözcük dağarcığı, sözdizimi gibi becerilere sahip olarak başlamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 150; Stewart ve Clarke, 2003, s. 144-145) İşitme kayıplı bireyler bu becerilerin ediniminde zorluklar yaşayabilmekte, bu durum öğrencinin düzeyi ve ihtiyacına yönelik yaklaşım ve stratejilerle desteklenerek yapılan planlı ve düzenli bir öğretimi gerekli kılmaktadır (Schirmer, 2000, s. 152; Stewart ve Clarke, 2003, s. 144-145). İşitme kayıplı çocuklarda işitme kaybı, cihaz kullanma yaşı, kullandığı iletişim yöntemi, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, okul ortamının niteliği gibi faktörler bu becerilerin gelişimini ve buna bağlı olarak ilkokuma öğretimi sürecini etkilemektedir (Connor ve Zwolan, 2004, s. 509; Kamhi ve Catts, 2005, s. 106-109; Schirmer, 2010, s. 17-20). Erken cihazlandırma ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eğitim ortamları, işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerini edinme sürecinde önemli

etkenler olarak gösterilmektedir (Colderon, 2000, s. 140; Geers, Brenner ve Davidson, 2003, s. 24; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85). Öğrencilerin dil, akademik ve kültürel becerilerinin gelişimi dahil oldukları eğitim ortamlarıyla ilişkilidir (Miller, 2005, s. 4; Vacca vd., 2003, s. 457). Özellikle işitme kayıplı öğrencilere okuma yazma öğretiminde, ihtiyaçlarına uygun etkinliklerin hazırlanması, çeşitli teknik ve stratejiler kullanılması ve okuma yazma becerilerinin gelişiminin izlenerek programların düzenlenmesi, karşılaşılacak zorlukların azaltılmasında önemlidir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 9-10; Reutzel ve Cooter, 2007, s. 87-88; Schirmer, 2000, s. 28-29; Schirmer, 2010, s. 19-20).

1.1.5. İşitme kayıplı çocukların ilkokumada yaşadıkları zorluklar

Okuma öğretimi; harf ses ilişkisi kurma, sesleri birleştirme ve sözcükleri seslere bölme, sözcük tanıma, sözcüklerin anlamına ulaşma ve okuduğunu anlama olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır (Miller, 2005, s. 127-231; Schirmer, 2000, s. 151-169; Schirmer, 2010, s. 6-11). Aşağıda, işitme kayıplı öğrencilerin bu bileşenlere ilişkin yaşadıkları zorluklar ele alınmıştır.

1.1.5.1. *Harf ses ilişkisi kurmada yaşanan zorluklar*

Harf ses ilişkisi kurma becerisi, çocuklara harfler ile sesler arasında ilişkiyi anlama ve kullanmada yardımcı olmaktadır. Harf ses ilişkisi bilgisi alfabeye ilişkin bilginin başlangıcıdır (Adams, 1990, s. 48-238). Normal işiten çocuklar, okumayı öğrenirken harf ses ilişkisi bilgisini kullanabilmektedirler. Harf ses ilişkisi kurabilmede sesbilgisi önemli rol oynamaktadır (Stewart ve Clarke, 2003, s. 144). İşitme kaybı nedeniyle işitme kayplı çocukların sözlü dillerinin sınırlı olması, sesbilgisi ve bunun paralelinde harf ses ilişkisi bilgisini kullanabilmelerini olumsuz etkilemektedir. Koklear implant uygulamaları erken eğitimle işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinin normal işiten akranlarına yakın düzeyde gelişme göstermesi beklenmektedir. Buna bağlı olarak harf ses ilişkisi kurmada normal işiten akranlarıyla yakın düzeyde de gelişim göstermesi düşünülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar; koklear implantlı öğrencilerin işitme cihazı kullanan öğrencilere göre harf ses ilişkisi kurmada başarılarının daha yüksek olduğunu, normal işiten akranlarına yakın performans gösterdiklerini vurgulamaktadır; ancak koklear implantlı öğrenciler de sesi hissetme, sesi ayırt etme ve harfi seslendirmede zorluk yaşamaktadırlar (Easterbrooks vd., 2008, s. 107; Kyle ve Harris, 2010, s. 289; McKinley ve Warren, 2000, s. 252; Spencer ve Oleson, 2008, s. 270).

1.1.5.2. *Sesleri birleştirmede ve sözcükleri seslere bölmede yaşanan zorluklar*

Ses öğretimi, sözcüklerde yer alan sesleri bölebilme ve ayrı ayrı verilen sesleri bir araya getirerek anlamlı sözcükler üretebilmeyi amaçlamaktadır (Bursuck ve Damer, 2007, s. 32; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 165). Sesleri birleştirme ve sözcükleri seslere bölme, çözümleme yapabilmenin önkoşulu olarak görülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin sesbilgisel farkındalıklarının zayıf olması, yazılı dildeki sesleri fark etmeleri ve birleştirmelerini etkilemektedir (Scanlon, Andersen ve Sweeney, 2010, s. 79-80). İşitme kayıplı öğrencilerin, sözcükleri seslere bölme ve birleştirme yapabilmeleri öğretmenlerin daha fazla zamanı ayırmasına, çabasına ve etkinliklerin çeşitliliğine bağlıdır (Schirmer, 2010, s. 103-108).

1.1.5.3. *Sözcüğün anlamına ulaşmada yaşanan zorluklar*

Sözcüğün anlamına ulaşma, yazılan sözcüklerin anlamını bilme olarak tanımlanmaktadır. Anlama ulaşma; sesbilgisel farkındalığın (Perfetti ve Sandak, 2000, s. 32) ve sözcük dağarcığının gelişimi ile yakından ilişkilidir (Schirmer, 2010, s. 6; Scanlon, Andersen ve Sweeney, 2010 s. 199-2000). İşitme kaybından dolayı öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ve sözcük dağarcığı gelişimleri olumsuz yönde etkilenmekte (Bursuck ve Damer, 2007, s. 8-9) bu da sözcüğün anlamına ulaşmada zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir (Colin, Magnan ve Leybaert, 2007, s. 143; Bursuck ve Damer, 2007, s. 8-9). Bu durum ilkokuma öğretiminde, sözcük dağarcığının gelişimine yönelik uygulamaları zorunlu kılmaktadır (Bursuck ve Damer, 2007, s. 8-9).

1.1.5.4. *Okuduğunu anlamada yaşanan zorluklar*

Okumanın nihai amacı okuduğunu anlamadır (Miller, 2005, s. 231). Okuduğunu anlayabilen öğrenciler, dinleme ve çözümleme becerileri gelişmiş, sözcük dağarcıklarını kullanarak anlama ulaşabilen, sorulan sorulara yanıt verebilen, okuduklarını özetlemeye başlayan bireylerdir (Bursuck ve Damer, 2007, s. 9; de Jong ve van der Leij, 2002, s. 51). İşitme kayıplı öğrencilerin dil ediniminde yaşadıkları gecikme (Musselman, 2000, s. 9) sözcüklerin (Kelly, 1996, s. 75) ve cümlelerin anlamına ulaşma (Wauters, Tellings ve Van Bon, 2007, s. 49), okuduklarını birleştirerek metnin genel anlamına ulaşma (Trezek, Wang ve Paul, 2003, s. 396) metinle ilişkili bilgileri hatırlayabilme ve anlatma

performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Luckner ve Handley, 2008, s. 31-32; Kelly, 2003, s. 171).

1.1.6. İşitme kayıplı çocukların ilkokuma becerilerini etkileyen faktörler

İşitme kayıplı çocukların ilkokuma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler, bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki grupta ele alınabilir.

1.1.6.1. *Bireysel faktörler*

İşitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma becerilerinin gelişimini etkileyen bireysel faktörler kapsamında; işitme kaybı derecesi, erken cihazlandırma ve işitme cihazı kullanımı ele alınabilir.

1.1.6.1.1. *İşitme kaybı derecesi*

İşitme kaybı, işitme yollarında oluşan problemlerden dolayı bireyin konuşma ve anlama becerilerini etkileyerek iletişim kurmasını, eğitim öğretim hayatlarını ve iş edinmelerini etkileyen engelleyici durum olarak tanımlanmaktadır (Çolpan, 2015, s. 257). Özellikle doğuştan veya dil öncesi dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, bireyin dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Turan, 2006, s. 54).

İşitme kaybı, hafif dereceden çok ileri dereceye kadar geniş bir yelpazade görülebilir. Hafif derecede ve orta derecede işitme kayıplı çocukların dil ve konuşma gelişiminde işitme cihazında fayda sağlamakta, ancak erken tanı ve özel eğitim desteği önemli görülmektedir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 41). İleri ve çok ileri derecede işitme kayıplı bir çocuğun işitsel girdiler büyük oranda sınırlanmakta, bu da sözlü dil becerileri ile birlikte okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Colin vd., 2007, s. 139; Geers, 2003, s. 59). İşitme kaybı derecelerinin sınıflanmasında genel olarak 20-40 dBHL hafif derecede, 41-70 dBHL orta derecede, 71-95 dBHL ileri derecede, 96 dBHL ve üzeri çok ileri derecede ele alınmaktadır (BATOD, 2009, s. 1). Bazı araştırmalar, işitme kaybı derecesi ile öğrencilerin okuma yazma düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. İleri ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma düzeyleri genellikle normal işiten akranlarının gerisinde olduğu bulunmuştur (Kyle ve Harris, 2006, s. 280-283; Moeller, vd., 2007, s. 740-741; Schirmer, 2000, s. 203; Schirmer, McGough, 2005, s. 84). Diğer taraftan alanyazında, işitme kayıplı bireylerin

okuma yazma becerilerinin gelişiminde çocuğun işitme düzeyinin etkisini tek başına değerlendirmek yerine, bu faktör göz önünde tutularak çocuğun tanılandığı, ilk cihazlandırıldığı yaş ve okul ortamının birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Geers, 2003, s. 59; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012, s. 1; Moeller, 2000, s. 1; Schorr, Roth ve Fox, 2008, s. 195).

1.1.6.1.2. *Erken cihazlandırma ve işitme cihazı kullanımı*

İşitme kaybının erken tanılanması ve hemen ardından kayba uygun cihaz kullanımı, aile eğitimi ve erken eğitim ile işitme kayıplı çocukların dil becerilerinde gelişme görülmektedir (Lederberg, Schick ve Spencer, 2012, s. 1; Turan vd., 2012, s. 142; Yoshinaga-Itano, vd., 1998, s. 1161). Dil becerilerinin gelişimi ile paralel olarak okuma yazma becerilerinin gelişimi de olumlu yönde etkilenmektedir (Geers, Nicholas ve Sedey, 2003, s. 59; Kyle ve Harris, 2010 s. 289; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012, s. 1). İşitme cihazları, çocuğun ihtiyacı olan düzeyde işitebilmesini sağlamakta, işitme kaybının olumsuz etkilerini önleme veya gidermeye yaramaktadır (Belgin, 2015, s. 467). Klasik işitme cihazlarından yararlanamayan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar için son yıllarda koklear implant uygulamalarına hız kazanmıştır (İncesulu, 2015, s. 511)

Koklear implant, cerrahi müdahale iç kulağa yerleştirilen elektrotlar, ses enerjisini elektiriksel sinyallerine dönüştürüp işitme sinirindeki canlı kalmış nöronları direkt uyarmakta, hastaların farklı frekansları algılamalarına yardımcı olmaktadır (İncesulu, 2015, s. 511). Fakat bu noktada unutulmaması gereken, koklear implant uygulamasından başarı sağlanmasının bazı önkoşullara bağlı olduğudur. İşitme cihazı kullanımında olduğu gibi implant uygulamasında da etkili olan bu faktörleri; ameliyat yaşı, ameliyat öncesi ve sonrası çocuğun aldığı işitsel sözel eğitim olarak sıralamak mümkündür (Connor ve Zwolan, 2004, s. 509; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008, s. 35-36; Hayes, vd., 2009, s. 128; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 65; Miyamoto, vd., 2003, s.122; Rastegarianzadeh, Shahbodaghi ve Faghihzadeh, 2014, s. 50; Turan, 2006, s. 56). Bunların yanı sıra işitme kayıplı çocuğun zeka düzeyi, öğrenme süreçleri, ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi koklear implant uygulamalarının başarılı olmasını etkileyen diğer unsurlardır (DesJardins ve Eisenberg, 2007, s. 456; Karasu ve Girgin, 2007, s. 467; Nittrouer, Caldwell ve Holloman, 2012, s. 1115; Spencer ve Tomblin, 2008, s. 1).

Koklear implant ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, koklear implantın dinleme ve konuşma becerilerini edinme ile okuma ve yazma

becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ele almıştır (Connor ve Zwolan, 2004, s. 509-526; Geers, 2003, s. 59-68; Miyamoto, vd., 2003, s. 241-244; Nicholas ve Geers, 2007, s. 1048-1062; Svirsky, vd., 2000, s. 153-158; Tomblin, vd., 2005, s. 853-867). Araştırmaların ortak bulguları; erken koklear implant ile implantı sürekli kullanma ve implant öncesi/sonrası sözel eğitim alma değişkenlerinin bu becerilerin gelişimi üzerinde etkisi olduğu yönündedir.

1.1.6.2. *Çevresel faktörler*

Normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini etkileyen çevresel faktörler kapsamında, erken eğitim, ev ve okul ortamı ele alınabilir.

1.1.6.2.1. *Ev ortamı*

Okul öncesi dönemde, evde yapılan okuma yazma etkinliklerinin çocukların ilkokuma yazma becerilerini edinmesinde önemli olduğu bilinmektedir (Reutzel ve Cooter, 2007, s.115; Lasasso ve Crain, 2015, s. 462; Senechal ve LeFevre, 2002, s. 445). Ailelerin düzenli olarak çocuklarıyla oyun oynamaları, onlara kitap okumaları, basılı materyaller üzerinden onlarla etkileşime girmeleri veya kütüphaneye gitmeleri bu etkinlikler arasındadır (Reutzel ve Cooter, 2007, s.115). Okuma yazmanın gelişimi için ev ortamında verilen uyaranlara ulaşabilme, etkinlikleri uygulayabilme ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi ile doğru orantılı gerçekleşmektedir (DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008, s. 35-36; Dunst Hamby ve Brookfield, 2007, s. 268; Schirmer, 2010, s. 19).

1.1.6.2.2. *Aile eğitimi ve okul öncesi eğitim*

Eğitimde tüm gelişim alanlarındaki becerilerin temelleri oluşmaktadır. Bu nedenle çocukların daha sonraki yıllarda önemli rolleri olan bilişsel ve dil gelişimi için okul öncesi eğitim önemlidir (Güven ve Efe-Azeskin, 2016, s. 2-3). İşitme kayıplı çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanan aile eğitim programı sözlü dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemlidir (Turan, 2010, s. 1667). Aile eğitimi ile başlayan sürecin mümkün olduğu kadar erken okul öncesi eğitimle sürdürülmesi okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 96-98).

1.1.6.2.3. *Okul ortamı*

Ev ortamında edindikleri iletişim yaklaşımının okul ortamında sürdürülmesi işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Reutzel ve Cooter, 2007, s.115-116; Vacca vd., 2003, s. 77). Özellikle okul ortamında konuşmaya dayalı iletişim kullanmanın okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir (Donin, Doehring ve Browns, 1991, s. 307; Geers, 2003, s. 59; Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 96-98). Bu sebeple işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dillerinin gelişimini destekleyen etkinliklerin sunulması (Vasanta, 2007, s. 232-233), ihtiyaçları doğrultusunda program geliştirilmesi ve materyal hazırlanması (Schirmer, 2010, s. 93-94), programın uygulanış şekli, öğretim yöntem ve yaklaşımlarının çeşitlenmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve öğretmenin niteliği eğitimin başarısı arttırmaktadır (Girgin, 2005, s. 149; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 85-86; Zazove, vd., 2013, s. 760).

1.1.7. İşitme kayıplı çocuklar için düzenlenen eğitim ortamları

İşitme kayıplı bir öğrencinin yerleştirilebileceği eğitim ortamlarını; yatılı ve gündüzlü eğitim okulları, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıfları olarak sıralamak mümkündür (Antina, Stinson ve Gaustad, 2002, s. 214-215; Kreimeyer vd., 2000, s. 174). Okullara işitme kayıplı bireyleri toplumdan izole eden eğitim ortamı oldukları gerekçesiyle eleştiri getirilmiştir (Morris, Abbott ve Ward, 2002, s. 3). Bu nedenle son dönemlerde kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011, s. 331; Hegarty, 2001, s. 243).

1.1.7.1. *Kaynaştırma uygulamaları*

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal işiten akranları ile birlikte eğitim almasını sağlayan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2004, s. 15). İşitme kayıplı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise kaynaştırma eğitiminin amacı, bu bireylerin işiten akranları ile aynı koşullarda eğitim alarak onların dili öğrenmelerine katkıda bulunmak, etkileşim kurma becerilerini, akademik ve sosyal becerilerini geliştirmektir (Cohen, 1994, s. 35; Kreimeyer, vd., 2000, s. 174, Powers, 2001, s. 183).

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yerleştirilmesi sürecinde ön koşul; konuşma ve dil gelişimlerine ek olarak okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte bir sınıf ortamının sunulmasıdır (Schirmer, 2000, s. 29).

Öğrencinin işitme düzeyi, dil becerileri, akademik ve iletişim düzeyinin uygun olup olmadığına bakılarak kaynaştırma eğitimine yerleştirilmesi gerekmektedir (Vetter, vd., 2010, s. 369).

Çeşitli araştırmalar, kaynaştırmaya yerleştirilen işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir (Berndsen ve Luckner, 2010, s. 111; Kreimeyer vd., 2000, s. 174; Vetter, vd., 2010, s. 369). Öte yandan bazı araştırmalar, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin özel eğitim kurumuna devam eden akranlarına göre sosyal reddedilme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, ayrıca sosyal becerileri ve iletişim becerilerinin normal işiten akranlarına göre daha az geliştiğini ifade etmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999, s. 71-72; Antia ve Stinson, 1999, s. 246; Wauters ve Knoors, 2007, s. 21). Kaynaştırma ortamındaki üç engel grubunun okuma yazmadaki başarılarının öğretme görüşlerine göre incelendiği bir araştırmada işitme kayıplı öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ifade ederken (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s. 48) bazıları akranlarıyla aynı düzeyde ilerleme göstermediklerini belirtmektedir (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005, s. 244; Karasu ve Girgin, 2007, s. 481). Kaynaştırma uygulamalarından beklenilen faydaya ulaşılamamasının çeşitli sebepleri bulunmaktadır: Kaynaştırma ortamlarında işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılmaması (akustik yalıtım, işitme cihazlarının kullanılmaması gibi), sınıf öğretmenlerinin destek eğitim ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmamaları, kaynaştırma uygulamalarına dönük olumsuz tutumları bunlar arasında gösterilebilir (Antina, Stinson ve Gaustad, 2002, s. 214; de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011, s. 331; Karasu ve Girgin, 2007, s. 481). Öte yandan bu bireylerin okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları güçlükleri belirleyen bir tanılamanın ve değerlendirmenin yapılamaması bir diğer önemli nedendir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s. 49-50). Destek eğitim hizmetlerinin, yaşanılan bu güçlüklerin asgariye indirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 42; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s. 50; Kuz, 2001, s. 2-13).

1.1.7.2. *Destek eğitim*

Kaynaştırma uygulamalarına verilen destek eğitim hizmetlerini; konuşma ve dil eğitimi, destek eğitim odası, sınıf içi yardım, odyolojik destek, psikolojik ve rehabilitasyon hizmetleri olarak sıralamak mümkündür (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 42; Kluwin, 1999, s. 339; Power ve Hyde, 2002, s. 302). İşitme kayıplı öğrencinin

işitme kaybından dolayı dil becerilerinde ve okuma yazma becerilerinde yaşadığı gerilik destek hizmetlerin sunulmasını gerekli kılmaktadır (Akay, 2015, s. 1; Foster ve Cue, 2009, s. 445-446; Hopwood ve Gallaway, 1999, s. 172; Karasu ve Girgin, 2007, s. 483). Bu hizmetin başarılı olabilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesine, öğrencinin bireysel ihtiyacına göre öğretim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasına ve yapılan öğretimin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır (Akay, 2015, s. 9-10; Cawthon, 2001, s. 212; Karasu ve Girgin, 2007, s. 483).

Destek eğitim hizmetinin verilmemesi durumu, işitme kayıplı öğrenciyi sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmek ve bırakmak anlamına gelmektedir (Baker ve Zigmond, 1995, s. 163; Friend ve Reising, 1993, s. 6). Bu gereksinim, genel eğitim sınıfının dışında uygulanan destek eğitim odası hizmetini biraz daha ön plana çıkarmaktadır. Çünkü bu uygulama işitme kayıplı öğrenciye bireysel ihtiyacına uygun olarak farklı öğretim teknikleri kullanarak müfredat derslerinde yaşadığı eksiklikleri tamamlama, dil ve okuma yazma becerilerini geliştirebilme fırsatı sunmaktadır (Hopwood ve Gallaway, 1999, s. 172; Kluwin, 1999, s. 339).

Destek özel eğitim hizmetleri, sınıf içinde ve sınıf dışında sunulan hizmetler olarak iki grupta ele alınmaktadır. Sınıf dışında sunulan özel eğitim hizmetleri, destek eğitim odası (kaynak oda) ve özel eğitim danışmanlığı iken sınıf içinde sunulan özel eğitim hizmeti, işbirliği ile öğretimdir (Giangreco vd., 2010, s. 254-255; Stinson ve Kluwin, 2003, s. 47).

Destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencilere ihtiyaç duyduğu alanlarda özel eğitim hizmetlerinin genel eğitim sınıflarının dışında sunulmasıdır (Stinson ve Kluwin, 2003, s. 53). Destek eğitim uygulamasının genel eğitim sınıfındaki çalışmalarla aynı doğrultuda sürdürülmesi uygulamanın başarısını arttırmaktadır (Hewitt, 1999, s.134; Reed, 2003, s. 341). Genel eğitim sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmeninin danışmanlığında sürdürülen özel eğitim danışmanlığının amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun stratejileri, uygulamaları ve değerlendirmeleri belirlemek ve geliştirmektir (Bradley, 1994, s. 65-66; Dettmer, Thurston ve Dyck, 2005, s. 45-46; Sheridan, Richards ve Smooth, 2000, s. 169). Destek eğitim odasına alternatif olarak geliştirilen işbirliği ile öğretim ise (Adams ve Cessna, 1993, s. 28; Bauwens ve Hourcade, 1991, s. 19; Weiss, 2004, s. 218) kaynaştırma sınıflarında en az iki öğretmenin sorumluluğu paylaşarak öğretim yapmaları olarak ifade edilmektedir (Nevin, Villa ve Thousand, 2009, s. 4; Wilson, 2005, s. 271).

1.1.8. İşitme kayıplı çocuklarla ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar

Tezin bu bölümünde işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma gelişimine ilişkin uluslararası nicel ve nitel araştırmalar ile normal işiten, özel gereksinimi olan ve işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma gelişimine ilişkin ulusal nicel ve nitel araştırmalar sunulmaktadır.

1.1.8.1. *Uluslararası araştırmalar*

1.1.8.1.1. *Uluslararası nicel araştırmalar*

Fung, Chow ve McBridge-Chang'ın (2005, s. 82-95) Hong Kong'ta yürüttükleri araştırmalarında diyaloglu (dialogic) okuma stratejisini kullanmışlardır. Bu strateji, okul öncesi dönemde aile çocuk etkileşimi bağlamını kullanarak özellikle dil gelişimi ve sözcük dağarcığının gelişimini desteklediği ilkokuma öğretimi sürecinde ise bu becerilerin gelişimine ek olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğu için tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf düzeyinde orta ve ileri derecede işitme kayıplı 28 öğrenci ile öğrencilerin aileleri ve öğretmenleridir. Öğrencilerin işitme cihazı veya koklear implant kullanımı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Katılımcılar diyaloglu okuma, genel (typical) okuma ve kontrol grubu olmak üzere seçkisiz olarak üç gruba bölünmüştür. Diyaloglu okuma grubunda hikaye kitapları, okumanın sonunda sorulan sorular ve resimli kartlara ek olarak okuma programını gösteren kontrol listeleri kullanılmıştır. Genel okuma grubunda hikaye kitapları ve kontrol listelerinden faydalanılmış, sorular ve resimli kartlar kullanılmamıştır. Kontrol grubuna ise diyaloglu okuma grubuna yapılan uygulama gecikmeli olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama, okul öncesi dönem katılımcılarına aileler, ilkokul düzeyindeki katılımcılara öğretmenler tarafından yapılmıştır. Sekiz hafta süren periyodun sonunda kronolojik yaş ve işitme kaybı derecesi istatistiksel olarak kontrol edilerek sözcük dağarcığı ve okuma testleri ile sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmada, üç grup içerisinde diyaloglu okuma ile genel okuma grubu arasında belirgin derecede farklılık olduğu, diyaloglu okuma ve kontrol grubu arasında çok az fark olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır.

Kelly ve Ewoldt (1984, s. 41-55), araştırmalarını 7-15 yaş aralığındaki 96 işitme kayıplı öğrenciyle yürütmüşlerdir. Öğrencilerin işitme cihazı kullanımı hakkında bir

bilgiyle karşılaşılmamıştır. Tüm Dil Yaklaşımının okuma serisini kullanarak yürüttükleri bu çalışmada, okuma öğretiminde anlam ve sözdizimsel ilerlemeyi görebilmek amaçlanmıştır. Bu amaçla seçilen okuma serisinin okulda kullanılıyor olmamasına dikkat edilerek öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin güçlü olduğu yanlar ve ihtiyaç duyduğu beceriler tespit edilerek bu becerilerin gelişimi için uygun stratejiler belirlenmiştir. Yedi ay süren uygulamanın sonunda öğrencilerin anlam ve sözcük bilgilerini kullanmaya başladıkları, uygulanan hikayelerin dikkat düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Ek olarak bu etkinliklerin okuduğunu anlamaya rehber olduğu yorumu getirilmiştir.

Limbrick, McNaughton ve Clay (1992, s. 309-314), ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 5-10 yaş aralığında 45 işitme kayıplı öğrenci ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Katılımcıların işitme cihazı kullanımına ilişkin bilgi verilmemiştir. Çalışmada yararlanılan Anlama Dayalı Yaklaşım (Meaning-Based Model), ilkokuma öğretiminde öğrencilerin seviyelerine uygun kitapların seçilmesini, birlikte okuma etkinlikleri yapılmasını, okuma metinleri ve materyallerin kullanılmasını desteklemektedir. Öğretmenler bu amaçla öğrencilerle öğretim, tartışma, onaylama, okuma ve dinleme amaçlı genel etkileşim kurdukları gibi dil modelleri, sözcük öğretimi, anlamı yapılandırma, eş zamanlı okumaya dönük özel öğretim yapmaktadırlar. Bu öğretimsel uygulamalar aynı zamanda "bütüncül model" olarak isimlendirilmektedir. Sınıf gözlemleri ve anketler yoluyla toplanan verilere göre, bu model kullanılarak öğretime harcanan zaman ile öğrencilerin okuma başarısı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Rahim ve Brown (2015, s. 206-210) işitme kayıplı öğrencilere uygulanan müdahale programının onların sesleri ve konuşmayı algılama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yaş ortalaması 9 olan katılımcılar, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Katılımcıların 7'si koklear implant, 8'i işitme cihazı, 3'ü hem implant hem de işitme cihazı kullanmaktadır. Uygulama sürecinde THRASS'ın (Teaching Handwriting Reading and Spelling Skills) teknik ve materyalleri kullanılmıştır. Kullanılan program; okuryazarlıkta çekirdek beceriler olarak nitelendirilen harf-ses ilişkisi kurma, artikülasyon, sözcükleri seslere bölme ve birleştirme, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Resim, yazıbirim kartları, sözcük listeleri, çalışma kağıtları gibi materyallerin desteği ile program 10 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan analizlerde, öğrencilerin ses ve

konuşmayı algılama becerilerinin gelişimine fayda sağlayan koklear implant kullanımının, programın etkililiğinde avantaj sağladığı ortaya çıkmıştır.

Schirmer ve Schaffer (2010, s. 377-385) araştırmalarında hafif dereceden ileri dereceye kadar işitme kayıplı olan 6-11 yaş aralığındaki katılımcılarla yürütmüşlerdir. Katılımcıların işitme cihazı kullanımına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Tek-Denekli araştırma yöntemine ek olarak gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara bölünmüş ve uygulamayı öğretmenler gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecini Rehberli Okuma Yaklaşımının sunduğu seviye kitapları oluşturmaktadır. Birinci aşamada öğretmenler tarafından zorluk seviyelerine göre kitaplar seçilmiş, ikinci aşamada tüm gruba kitap kapak sayfasından başlayarak anlatılmıştır. Üçüncü aşamada öğrenciler bağımsız ve sessiz kendi okumalarını gerçekleştirmişler, öğretmenler de sözcük tanıma, cümle yapıları anlama veya ihtiyaç duydukları beceriyi gözlemleyerek not almışlardır. Aynı zamanda sorularla yönlendirerek rehber olmuşlardır. Son aşamada öğrenciler kitabı tartışmışlardır. Bir akademik yılın sonunda yapılan analizler düzeylerine göre gruplanan öğrencilerde takip eden süreç boyunca önemli oranda ilerleme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle ilk seviyedeki grup bir yılın sonunda ikinci seviyeye ulaşmıştır.

Trezek ve Malmgren'in (2005, s. 255-271) yarı-deneysel yürüttükleri çalışmalarının katılımcıları kaynaştırmaya devam eden 23 ortaokul öğrencisidir. 11-14 yaş aralığında olan bu öğrencilerin kayıp dereceleri hafif, orta ileri ve çok ileri derecede olmak üzere farklılık göstermektedir. Katılımcıların işitme cihazı kullanımlarına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Deney grubu öğrencilerine standart okuma öğretimine devam edilirken kontrol grubu öğrencilerine *Corrective Reading-Decoding A* ses öğretimi programı uygulanmıştır. Bu programın ilk kısmında, 20 ders boyunca sesler ve seslerle ilişkili 120 sözcük verilmektedir. Ek olarak bilgisayar programı ile öğretim desteklenmektedir. İkinci kısmında öğrencinin sesleri tanıyıp tanımadıkları değerlendirilmektedir. 8 haftanın sonunda, işitme kaybının derecesi ile bağlantılı olmadan iki grup arasında önemli oranda farklılık olduğu görülmüştür.

Trezek ve Wang (2006, s. 202-213), araştırmalarında The Reading Mastery I programını görsel seslerle (Visual Phonics) destekleyerek uygulamışlardır. Çalışmanın katılımcıları ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 5-7 yaş aralığında olan 13 öğrencidir. Katılımcılardan ikisi koklear implant kullanmaktadır. 160 ders saati (8 ay) uygulanan program üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmında çözümleme becerilerini

destekleyen sesleri telaffuz etme, sesleri sıralama ve anlama becerilerini destekleyen hikaye anlatma, olayları sıralama çalışmaları yapılmıştır. Bu noktada bazı sesler telaffuz edilirken dudak hareketleri kullanılarak desteklenmiştir. İkinci kısma hikaye okuma, harfleri tanıma, sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları eklenmiştir. Üçüncü kısımda sözcüğün anlamına ulaşma, metnin anlamına ulaşma ve metinle ilgili soruları cevaplandırma ve çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ölçme kısmında, *Wechsler Individual Achievement Test-II*'nin Sözcük Okuma (Word Reading) alt testi anaokulu düzeyindeki öğrencilere, aynı alt teste ek olarak Çözümleme (Decoding) ve Okumayı Anlama (Reading Comprehension) alt testleri birinci sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerde 8 ayın sonunda harf ses ilişkisi kurma, harfleri öğrenme, harfleri birleştirerek sözcüklere ulaşma, sözcüğün anlamına ulaşma ve nihayetinde okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde işitme kaybı derecesi ile ilişki kurulmaksızın önemli oranda farklılık olduğu gözlenmiştir.

Trezek vd., (2007, s. 1-12) bu çalışmalarını, orta dereceden ileri dereceye kadar farklılık gösteren 5-8 yaş arasındaki 20 katılımcıyla yürütmüşlerdir. 10 katılımcı koklear implant kullanmaktadır. Öğretimin birinci kısmında, harf-ses ilişkisi kurma ve sesleri birleştirme, hecelere ve sözcüklere ulaşma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür. İlk 10 dakikada akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Son 10 dakikada ise öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Yapılan uygulamalar Görsel Sesler (visual phonics) kullanılarak güçlendirilmiştir. Görsel sesler, İngilizcedeki sesbirimleri işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik olarak sunan bir okuma programıdır. İkinci kısmı, 30 dakikalık okuma serilerine ayrılmıştır. Okuma serileriyle öğrencilere soruları cevaplama, paylaşma, özetleme gibi okuma stratejilerini kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Son kısmında ise, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre küçük gruplara bölerek destekleme veya tekrar öğretim yapılmıştır. *The Dominie Reading and Writing Assessment Portfolio* kullanılarak elde edilen sonuçlar yapılan öğretimin etkililiğini desteklemektedir. Fakat katılımcıların çoğunluğunun koklear implant kullanıcı olması öğrencilerin performanslarıyla işitme kaybı derecesi arasında ilişki kurulmasını zorlaştırmıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine ilişkin bu uluslararası nicel araştırmalar, ilkokuma yazma öğretiminde ön plana çıkan ses öğretimine ilişkin öğretimsel uygulamaların etkililiğini belirlemektedir.

Bunlara ek olarak, araştırmalarda genellikle işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimin etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda dilsel, bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkilediği sözlü dil, sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı gelişimi ile harf-ses ilişkisi kurma, sesleri birleştirme ve sözcükleri seslere bölme, çözümleme, sözcük ve metnin anlamına ulaşma becerilerinin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır (Anthony ve Lonigan, 2004; Connor ve Zwolan, 2004, s. 509; Geers, Brenner ve Davidson, 2003, s. 24; Gravenstede, 2009, s. 171; Halliday ve Bishop, 2005, s. 200; Harris ve Moreno, 2004, s. 289; James, vd., 2005, s. 1511; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012, s. 1; Luetke-Stalhman ve Nielsen, 2003, s. 464; Marschark vd., 2009, s. 366; Moeller, 2000, s. 2-4; Wauters, Van Bon ve Telling, 2006, s. 49). İlkokuma öğretiminin yordayıcısı olan bu becerilerin gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerle ilgilenen diğer araştırmalarda bunun işitme kaybının erken tanılanması, kayba uygun cihazlandırma, implant olma yaşı, aile eğitimi ile mümkün olacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Diğer yandan bu çalışmaların dayanağını benzer şekilde faktörler arası ilişkiyi belirleme oluşturmuştur (Spencer ve Tomblin, 2008, s. 1; Geers, Nicholas ve Sedey, 2003, s. 46; Colderon, 2000, s. 140; Morton, 2000, s. 363-364; Koester, 1992, s. 366-367).

Yukarıda sözü edilen araştırmalarla birlikte bazı araştırmalarda üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli olduğu (Houtveen ve van de Grift, 2007, s. 173-190), okuma öğretiminde kullanılan bir araç olan Görsel Seslerin (visual phonics) sesbilgisel farkındalık, çözümleme becerileri, sözcük dağarcığı gelişimi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yardımcı olduğu (Narr ve Cawtnon, 2010, s. 66-78), tekrar eden okumaların akıcı okumayı desteklediği (Schirmer vd., 2009, s. 168-177; Schirmer, vd., 2012, s. 469-475), doğrudan öğretimin sözcükleri seslere bölme, birleştirme ve harf ses ilişkisi kurabilmeye katkı sağladığı (Syverud, Guardino ve Selznick, 2009, s. 382-388), ayrıca bilgisayar destekli alıştırma programlarının sözcük heceleme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Wolbers, Dostal ve Bowers, 2012, s. 19-38).

1.1.8.1.2. *Uluslararası nitel araştırmalar*

Johnson ve Roberson'un (1988, s. 223-225), Dil Deneyim Yaklaşımını kullandıkları çalışmalarının katılımcılarını ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı dört anaokulu üç birinci sınıf öğrencisi ve öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmenler, yaklaşımla ilgili bilgi sahibi olmakla birlikte programlarında yaklaşımı kullanmamaktadırlar. Öğretmenler, Dil Deneyim Yaklaşımının grup hikayeleri, bireysel sözcük bankaları, katılımcıların deneyimlerinden oluşan hikayelerini kullanmışlardır. Araştırmacıların gözlemleri ve görüşmeleri üç ay sürmüştür. Uygulamanın sonunda sözlü dil becerilerinin ve sözcük dağarcığının gelişiminin yanı sıra özellikle birinci sınıf öğrencilerinde sözcüğün anlamına ulaşma ve çözümleme becerilerinde ilerleme olduğu gözlemlenmiştir.

Nielsen ve Luetke-Stahlman (2002, s. 149-186), vaka çalışması şeklinde desenledikleri araştırmanın katılımcısı işitme kayıplı bir kız öğrencidir. Öğrenci ileri derecede işitme kayıplıdır ve işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencinin okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadarki zaman aralığında dil ve okuma yazma gelişimi çeşitli öğretimsel yaklaşımlar, stratejiler ve materyaller kullanılarak gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde yapılan uygulamalar dinleme becerisinin gelişimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, sözcük dağarcığının gelişimi üzerine olmuştur. Birinci sınıf boyunca kaynak odada işitme engelliler öğretmeni tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlkokuma öğretimi yapılan bu aşamada ses öğretimi, çözümleme, heceleme, sözcüğe ulaşma, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaklaşım ve stratejiler kullanılarak yapılmıştır. Uygulamanın diğer aşamalarına gramer bilgisi, sanat etkinlikleri, bağımsız yazma çalışmaları eklenmiştir. Her yılın sonunda öğrencinin sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama, artikülasyon, sözcük tanıma, sesli okuma, okuduğunu anlama testleri ile düzeyi değerlendirilmiştir. Altıncı sınıfın sonunda öğrencinin bağımsız okuyucu seviyesine gelmesine etki eden faktörler izleme, düzenli yapılan değerlendirmeler, okuma yazmanın etkileşimle entegre edilmesi, yöntem ve stratejilerin kullanımı olarak sıralanmıştır.

Pakulski ve Kaderavek (2004, s. 179-188), 9 ve 12 yaşında ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı iki öğrenci, öğrencilerin aileleri ve terapistler ile çalışmışlardır. İki katılımcı da koklear implant ve işitme cihazı kullanmaktadır. Araştırmada ilkokuma edinimini ev bağlamında Dil Deneyim Yaklaşımının kitapları kullanılarak desteklemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin deneyimlerini merkeze alan kitaplarda yaşamlarındaki özel anların, günlük aktivitelerinin ve yaptıkları gezilerin resimleri bulunmaktadır. Her sayfayı açıklayan cümleler bulunmaktadır. Bu etkinlikle hedeflenen, öğrencilerin dil becerilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirmek, karmaşık hikayeleri anlama becerilerine katkı sağlamak, sözdizimi, biçimbirim ve gramer kurallarını kazandırmak, yazma becerilerini

gelişimine katkı sağlamaktır. Başlangıçta hikayeleri aileler ve terapistler yazarken zamanla öğrenciler daha karmaşık cümle yapılarını bağımsız yazabilme düzeyine erişmişlerdir.

1.1.8.2. *Ulusal araştırmalar*

Türkiye'de normal işiten ilkokul birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimine ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur (Akyol ve Temur, 2008, s. 79-95; Bay, 2010, s. 164-181; Bayat, 2015, s. 242-252; Kayıran ve Karabay, 2012, s. 2847-2860; Karsak, Ada ve Aşıcı, 2014, s. 276-292; Kırmızı ve Kasap, 2013, s. 1167-1186; Öztosun, 2003, s. 125-131; Şenel, 2004, s. 48-53; Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 123-144; Yıldız, 2010, s. 31-63). İlkokuma yazma deneyimi olan özel gereksinimli öğrencileri konu edinen araştırmalara bakıldığında işitme kaybı, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin ilkokuma yazma becerilerine ilişkin genel değerlendirmeleri, okuma sürecindeki eğitsel uygulamalar ve bunların yeterliğine ilişkin görüşlerin ve algıların belirlendiği araştırmalar bulunmaktadır (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s.39-53; Arabacı, 2009, s. 1-53; Başal ve Batu, 2002, s. 85-98; Toros, 2011, s. 1-104; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, s. 3-13; Özak ve Avcıoğlu, 2007, s. 33-50).

Daha öznel anlamda işitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çeşitli yaş gruplarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği (Bozkurt, 2002, s. 1-88; Deretarla, 2000, s. 1-79; Girgin, 1987, s. 1-154; Girgin, 2006, s. 68-84; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 65-88), soru-yanıt ilişkilerinin incelendiği (Akçamete, 1999, s. 171-177; İçden, 2003, s. 1-111; Uzuner, 2008, s. 47-54) ve öykü yapısının ele alındığı (Ayata-Baran, 2007, s. 1-173; Uzuner, Kırcali-İftar ve Karasu, 2005c, s. 15-26; Uzuner, vd., 2005b, s. 111-121) görülmektedir. Bunlara ek olarak, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilere Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin yanı sıra öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerin uygulandığı bir çalışma (Akay, 2015, s. 1-14) ile işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma sürecindeki uygulamalarında teknoloji desteğini kullanan bir çalışma bulunmaktadır (Şılbır, 2011, 1-115).

İşitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine yönelik ise sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılmıştır. Bu araştırmalardan birinde nicel araştırma yöntemi (Yaşar, 2008, s. 1-86), üçünde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Girgin, 2012, s. 1-63;

Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015, s. 111-144; Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 31-61). Bu araştırmaların ikisi uygulamalarda kullanılan etkinliklere odaklanmış (Girgin, 2012, s. 1-63; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015, s. 111-144), ikisi öğretmen görüşlerini ele almış (Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 31-61; Yaşar, 2008, s. 1-86).

Yaşar'ın (2008, s. 1-86) yürüttüğü çalışmanın katılımcılarını 52 işitme engelliler öğretmeni oluşturmaktadır. Anket yoluyla elde edilen verilere göre; öğretmenler, yeni yönteme genel anlamda olumlu eleştiriler getirmişlerdir. Olumsuz görüşler ise işitme kayıplı öğrencilerin bitişik eğik yazıya uygun şekilde harfleri birleştiremediği, hecelerden elde edilen sözcükleri anlamlandırmada zorlandıkları, yazı ve konuşma arasında bir bağ kurmada zorlandıkları şeklindedir.

Şılbır (2011, s. 1-115), Trabzon İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda yürüttükleri araştırmalarında, işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde yaşadıkları problemlere çözüm bulmak ve gramer becerilerinin geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinde işitme cihazı kullanan 14 işitme kayıplı öğrenciye geliştirdikleri Görsel Yardım Paketi'ni (GÖRYAP) uygulanmıştır. Görsel Yardım Paketi özellikle sözcük dağarcığının gelişimi ve eklerin kullanımını görsel ögelerle destekleyen teknolojik bir uygulamadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Uygulama müfredatta ilişkili olarak bir yıl sürmüştür. Ürünler, konu başarı testleri ve ölçme envanterleri kullanılarak yapılan öntest sontest değerlendirmelerine göre öğrencilerin sözcük dağarcıklarında gelişim ve ek kullanma becerilerinde artış gözlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de bu doğrultuda sonuçlar vermiştir.

Girgin (2012, s. 1-63), Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren İşitme Engelliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) ilkokuma öğretimine yönelik bir çalışma yapmıştır. İÇEM, işitme kayıplı öğrencilere doğal/işitsel sözel yöntemle, tam gün gündüzlü eğitim veren araştırma ve uygulama merkezidir. Çalışmanın katılımcılarını aile eğitimi almış ve ek engeli olmayan 7 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Vaka çalışması biçiminde desenlenen bu araştırmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının sunduğu etkinlikler kullanılmıştır. Bir akademik yılın sonunda, sesleri tanıma, çözümleme, birleştirme; sözcüklerin anlamına ve nihayetinde metnin genel anlamına ulaşma becerilerinin desteklendiği ve bu etkinliklerin işitme kayıplı öğrencilerin bağımsız okuyucu olabilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya ve Uzuner'in (2013, s. 31-61) çalışmalarında, katılımcılar en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimi olan, alan mezunu 8 işitme engelliler öğretmenidir. Yapılan yarı-

yapılandırılmış görüşmelere dayanan çalışmada, katılımcıların çoğunluğu, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranları gibi okuma yazmayı öğrendiklerini fakat bu sürecin uzun sürdüğünü bildirmişlerdir. Öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminde bu yöntemin seslerin önce verilmesi sebebiyle işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma yazma öğretiminde kullanılan araç gereçlerin işitme kayıplı öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı için işitme kayıplılara uygun kitap ve program hazırlanması gerektiği önerisini getirmişlerdir.

Karasu, Girgin ve Gürgür (2015, s. 111-144), Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren İşitme Engelliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) yürüttükleri bu araştırmanın katılımcısı ilkokul ikinci sınıf düzeyinde işitme kayıplı bir öğrenci, sınıf öğretmeni ve konu uzmanlarıdır. İleri derecede işitme kaybı olan katılımcı koklear implant ve işitme cihazı kullanmaktadır. Çalışma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Süreçte sıralı kartlar ve kelime bankası materyalleri kullanılmıştır. Veriler araştırmacı günlüğü, belgeler, görüşmeler ve videoteyp kayıtları ile toplanmıştır. Bir akademik yılın sonunda Dil Deneyim yaklaşımı uygulamaları öğrencinin okuma yazma sürecine yönelik motivasyonunu arttırmış, harf-ses ilişkisi kurma, çözümleme, sözcük dağarcığı, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, gramer bilgisi artmıştır.

1.2. Amaç

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

1. İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşılmıştır?
3. Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?
4. Sürecin katılımcılara katkıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi akademik becerilerin ve sosyal becerilerin gelişimde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar için formel eğitimin ilk yılları, ilkokuma yazma becerilerinin edinimi açısından kritiktir bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde gerçekleşecek

öğrenmeler için hazırlanan programlar oldukça önemlidir (Akman ve Aşkın, 2012, s. 2). Bilindiği üzere Türkiye'de işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmesi giderek artmaktadır. Bu durum, araştırmacılara yeni sorumluluklar yükleyerek işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında yapılan uygulamaları incelemeye ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları araştırmaya itmiştir. Araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin yanı sıra ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde normal işiten akranlarının gerisinde olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır. İşitme kayıplı öğrencileri konu edinen diğer araştırmalar ise okuma yazma becerilerini değerlendirerek bu becerilerin gelişimi üzerinde etkili olan faktörleri belirleme amacına yoğunlaşmıştır. Araştırmaların çoğunluğu, işitme kaybı ile dil ve ilkokuma becerileri arasında ilişki kurmuş, işitme kayıplı öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminde koklear implant kullanımı, erken eğitim ve eğitim ortamının özelliklerine dikkat çekmiştir. Araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek eğitime ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

Yapılan tüm araştırmalar ışığında, işitme kayıplı öğrencilerin işitme kaybının tanı yaşı, cihaz veya implant kullanmaya başlanan yaş, ameliyat öncesi ve sonrası alınan eğitimin; harf-ses ilişkisi kurma, sesleri birleştirme veya sözcükleri seslere bölmede, sözcük tanımada ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu yorumu söylenebilir. Ulusal alanyazında kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine destek veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, ilkokuma yazma sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenmiş ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarının işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlara ışık tutacağı, uygulamaların desteklenmesinde kullanılan yöntem ve stratejilerin önemini vurgulayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerine yönelik uygulamalara yol gösterici olabilir. Bununla birlikte, araştırma süreci işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde uygulamaları sunması açısından ulusal ve uluslararası yazına katkı sağlayabilir.

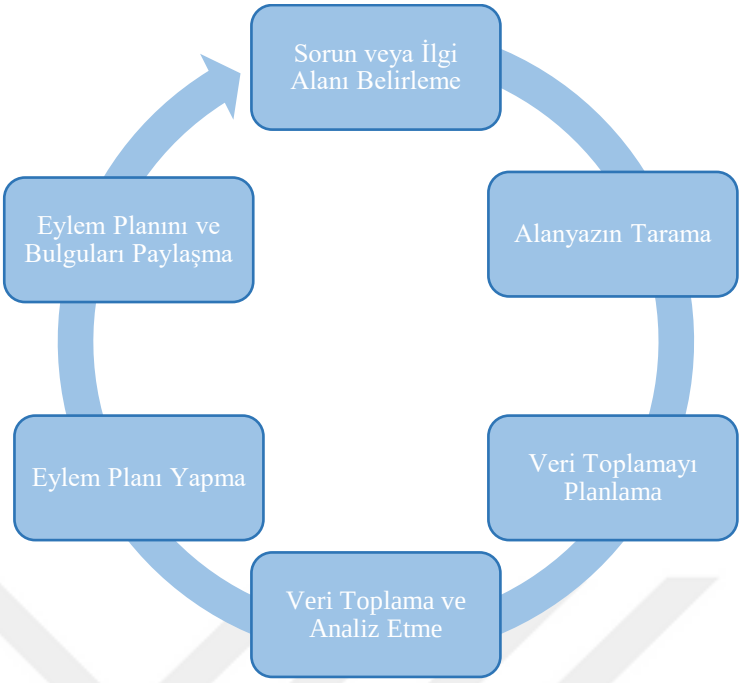
2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, araştırmanın gerçekleştiği ortam, katılımcılar, veri toplama süreci ve verilerin analizi sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin desteklenme sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. En genel tanımıyla eylem araştırması, eğitim ortamındaki bir öğretmenin, doğrudan kendisinin veya bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği, uygulamada bir sorunu belirlemeye ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren döngüsel bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Eğitim alanında yaygınlaşan eylem araştırmasını öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler tercih etmektedirler (Derince ve Özgen, 2015, s. 146). Bu bağlamda, eğitimde öğretmen araştırması olarak da nitelendirilen eylem araştırmasının öğretmenin mesleki gelişimine, kuram ile uygulamayı birleştirmesine, öğrencinin gereksinimlerine göre programlar geliştirilmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 508-510; Glesne, 2015, s. 32; Johnson, 2012, s. 20-22;). Bu araştırmada, işitme engelliler öğretmenliği programında yüksek lisans öğrenimi gören bir araştırmacı/öğretmen, araştırmanın her aşamasında yer alan danışman ve geçerlik komitesi üyeleri işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinde karşılaştığı sorunları belirleme ve çözüm yollarını üretmede birlikte çalışmışlardır.

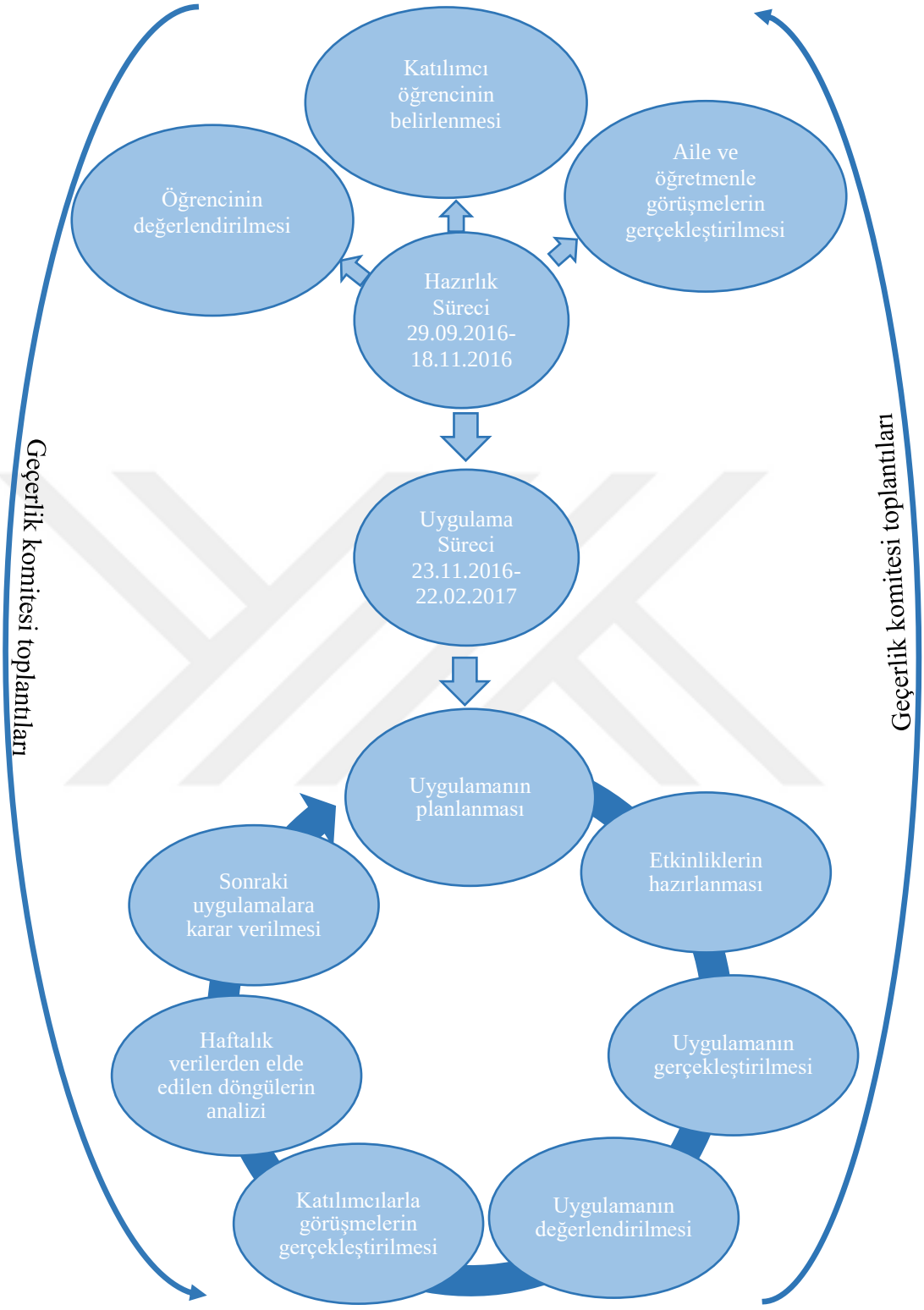
Eylem araştırması döngüsel bir süreçtir. Bu özelliğiyle eylem araştırması, doğrusal süreçler yerine sürekli birbirini takip eden ve birbiriyle ilişkili döngüsel aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar, bazen tekrar edebilmekte, bazen aşamaların yeri ya da sırası değişebilmektedir. Genel olarak, eylem araştırması süreci, bir konu veya problem alanı belirlemek, veri toplamak, verileri analiz etmek ve bir eylem planı oluşturmak aşamalarından oluşmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 507; Johnson, 2012, s. 16; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 335). Şekil 2.1'de eylem araştırması döngüsü sunulmuştur (Jonhson, 2012, s. 17).



Şekil 2.1. *Eylem araştırması döngüsü* (*Johnson, 2012)*

Şekil 2.1'de verilen döngünün başlangıç noktasını soru sormak, problemi tanımlamak veya keşfetmek oluşturmaktadır. İkinci adımda, odaklanılan konu veya sorunu kuramsal bir çerçeveye dayandırmak amacıyla detaylı alanyazın taraması yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 341). Bu araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesinin gerekçesi, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine destek veren bir araştırmaya rastlanmamış olmasıdır. Eylem araştırmasının üçüncü adımında, katılımcılar ve veri toplama sıklığı planlanmaktadır. Sonrasında uygulamaların gerçekleştiği dördüncü adıma geçilmektedir. Bu adımda, verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı gerçekleşmektedir. Beşinci adımda, bulgular temel alınarak eylem planları yapılmaktadır. Sonrasında, bulguların alanyazın ile ilişkilendirilerek sonuçların tartışılması ve önerilerin geliştirilmesi söz konusudur. Bu adımda, ileri eylem planlarının geliştirilmesi de gerekmektedir (Johnson, 2012, s. 16).

Bu adımlar çerçevesinde gerçekleştirilen mevcut araştırmanın döngüsü Şekil 2.2'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. *Araştırma döngüsü*

Bu araştırma, 29 Eylül 2016/22 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Şekil 2.2'de görüldüğü üzere araştırma, "*Hazırlık Süreci"* ve *"Uygulama Süreci"* olmak üzere iki adımdan oluşmaktadır. Sürecin her adımında tez danışmanı ile yapılan birebir görüşmeler ve geçerlik komitesi toplantılarının aktif bir işlevi bulunmaktadır. Hazırlık süreci 20 Eylül 2016/18 Kasım 2016 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Bu süreçte araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığından gerekli araştırma izni alınmış (EK-1), belirlenen kriterler doğrultusunda katılımcı belirlenmiş, katılımcının annesi ve öğretmeninden araştırmaya gönüllü katılmalarıyla ilgili yazılı izin belgeleri alınmış (EK-2), öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgi sahibi olmak için anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş, son olarak uygulamalara başlamadan önce öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama süreci, 23 Kasım 2016/22 Şubat 2017 tarihlerini kapsamaktadır. Bu süreç; uygulamanın planlanması, etkinliklerin hazırlanması, uygulamanın planlara uygun gerçekleştirilmesi, uygulama sonrası değerlendirme yapılması, anne ve sınıf öğretmeni ile sürece yönelik görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi doğrultusunda sonraki uygulamalara karar verilmesi döngüsü içinde gerçekleşmiştir. Uygulamalar, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016, s. 26-105) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) çalışmaları içermektedir.

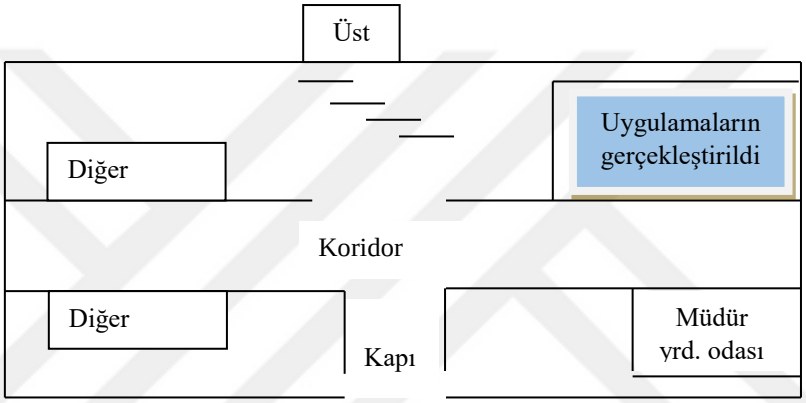
2.2. Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı

Öğrencinin ders programının aksatılmaması amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmeni ile ders günleri ve süreleri görüşülerek uygulama zamanları ve yerleri belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma, öğrencinin okulu, kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile evi olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, araştırmanın gerçekleştiği ortamların fiziki özellikleri açıklanmıştır.

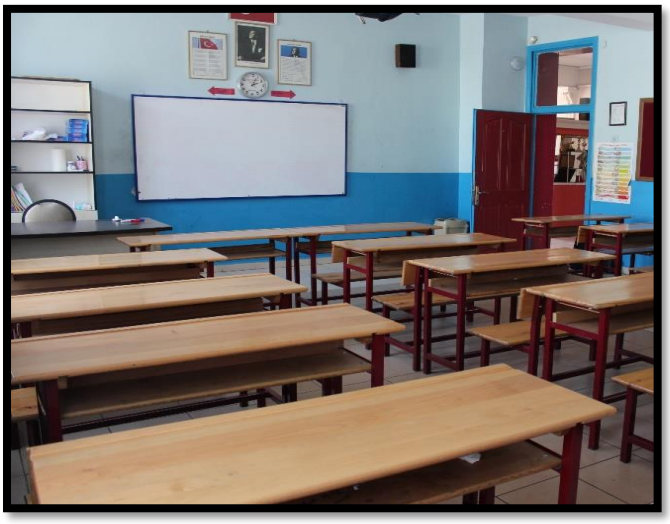
2.2.1. Okulun ve dersliğin fiziki özellikleri

Konya merkezde bulunan okul 1989 yılında eğitim öğretime başlamış, 2008 yılında okul öncesi sınıfı açılmıştır. Okul, iki katlıdır ve 12 dersliği bulunmaktadır. Birinci katta, okul öncesi sınıfı, ilkokul derslikleri ve kız erkek tuvaletleri bulunmaktadır. Öğrencinin

dersliği koridorun sonunda sol taraftadır. 30 kişilik mevcudu olan bu derslikte sıralar ve masalar arka arkaya konmuştur. Öğrenci, en önde, öğretmen masasının bitişiğindeki sırada oturmaktadır. Dersliğin duvarlarında yer alan panolarda mevsimler ve haftanın günleri, matematik dersi, sanat etkinlikleri ile ilkokuma yazma etkinlikleri yer almaktadır. İlkokuma yazma etkinlikleri panosunda harfler, ilgili harflerle ilişkili sözcükler ve cümleler mevcuttur. Okulun engelli öğrencileri desteklemek amacıyla açılan bir destek eğitim odası bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenci ile gerçekleştirilen uygulamaların 4'ü, birinci katta boş bir derslikte yapılmıştır. Şekil 2.3'de dersliğin kattaki fiziki konumu, Görsel 2.1'de dersliğin fiziki ortamı sunulmuştur.



Şekil 2.3. *Dersliğin kattaki konumu*



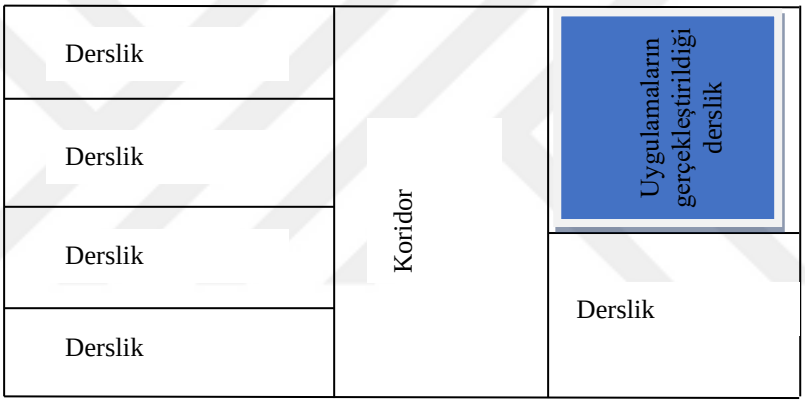
Görsel 2.1. *Uygulamaların gerçekleştirildiği dersliğin genel görünümü*

İngilizce derslerinin yapıldığı bu derslik yaklaşık 35 metrekaredir. Sıra ve masalar arka arkaya konmuştur. Dersliğin duvarlarında İngilizce sözcükler ve yapılan etkinlikler

yer almaktadır. Gerçekleştirilen uygulamalarda, araştırmacı/öğretmen ve öğrenci ön, orta sırada yan yana oturmuşlardır.

2.2.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin fiziki özellikleri

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Konya merkezde bulunmaktadır. Üç katlı olan kurumun ikinci katında koridorun sol tarafında dört, sağ tarafında iki derslik mevcuttur. Araştırma kapsamında, ilkokuma yazma uygulamalarının 7'si koridorun sağ tarafındaki derslikte gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrenci düzenli olarak kuruma devam etmemiş, ancak ailenin isteği doğrultusunda uygulamaların bir kısmı bu kurumda sürdürülmüştür. Şekil 2.4'de dersliğin kattaki konumu, Görsel 2.2'de dersliğin fiziki ortamı yer almaktadır.



Şekil 2.4. *Dersliğin kattaki konumu*

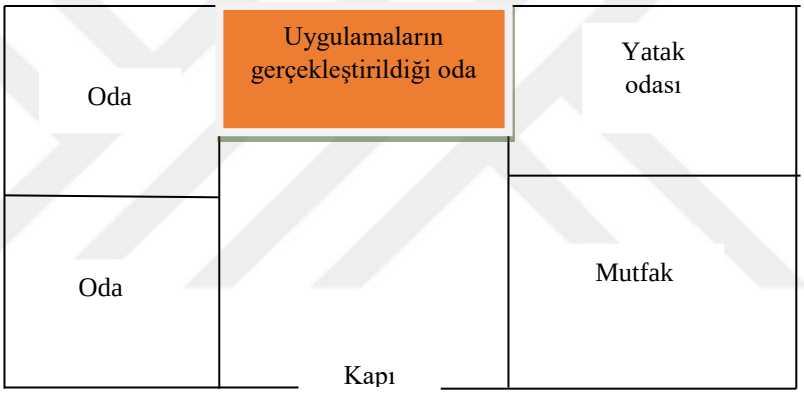


Görsel 2.2. *Dersliğin genel görünümü*

Derslik yaklaşık 15 metrekaredir. Dersliğin sağında materyallerin bulunduğu bir dolap bulunmaktadır. Solunda tahta vardır. Tahtanın önünde derslerin yapıldığı bir masa ve sandalye mevcuttur. Dersliğin panolarında herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Uygulamalarda, araştırmacı/öğretmen ve öğrenci bu masada yan yana oturmuşlardır.

2.2.3. Öğrencinin evinin fiziki özellikleri

Öğrenci, Konya merkezde tek katlı bir evde oturmaktadır. Evin kapısından girildiğinde sağda mutfak ve bir yatak odası, solda iki oda mevcuttur. Kapının karşısında Bilge'nin kardeşleriyle paylaştığı bir oda vardır. Araştırma kapsamında ilkokuma yazma uygulamalarının 4'ü bu odada gerçekleştirilmiştir. Şekil 2.5'de odanın evin içindeki konumu, Görsel 2.3'de odanın fiziki ortamı yer almaktadır.



Şekil 2.5. *Odanın evin içindeki konumu*



Görsel 2.3. *Odanın genel görünümü*

Oda yaklaşık 6 metrekare ve tek pencerelidir. Duvarlara yaslanmış minderlerle ve yastıklarla dekore edilmiştir. Odada bir sehpa ve sehpanın üzerinde televizyon bulunmaktadır. Uygulamalar için alçak bir masa getirilmiş ve araştırmacı/öğretmen ile öğrenci yere yan yana otururak uygulamayı gerçekleştirmiştir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Katılımcı öğrencinin belirlenmesi amacıyla geçerlik toplantısında alınan kararlar aşağıdaki gibidir:

- Katılımcının öğrencinin, (a) ilkokul birinci sınıfa başlamış olması, (b) kaynaştırma öğrencisi olması, (c) herhangi bir ek engelinin bulunmaması kriterlerine uygun olmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 1, 29.09.2016).
- Katılımcıyı belirlemek amacıyla Eskişehir ilindeki ilkokulların taranmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 1, 29.09.2016).
- Eskişehir'de belirlenen kriterlere uygun öğrenci olmaması durumunda, Afyon, Bilecik, Kütahya ve Konya illerinin taranmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 2, 20.10.2016).

Eskişehir, Afyon, Bilecik, Kütahya ve Konya illerinde yapılan tarama sonucu ulaşılan sekiz adayın özellikleri incelenmiştir. Adaylardan dördünün ek engeli bulunmaktadır. Bu nedenle diğer dört öğrencinin değerlendirme çalışmaları izlenmiştir. Değerlendirme sonucunda, iki öğrencinin ilkokuma yazma becerilerini edinmiş olduğu, bir öğrencinin işitme kaybının hafif düzeyde olduğu ve süreçte destek eğitime ihtiyacının az olabileceği gözlenmiş, destek eğitime ihtiyacı olabileceği düşünülen Bilge ile araştırma sürecinin başlamasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).
Araştırma etiği nedeniyle katılımcıların isimleri verilmemektedir (Brinkmann ve Kvale, 2015, s. 95; Günel, 2015, 236-238). Bu nedenle, bu araştırmada öğrenciye Bilge temsili ismi verilmiştir. Aşağıda, katılımcıların özellikleri sunulmuştur.

2.3.1. Bilge

Bilge, Konya merkezde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun 1. sınıfına devam etmektedir. Bilge'nin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Bilge'nin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri*

Cinsiyeti	Erkek
Kronolojik yaşı	84 ay (7 yaş)
İşitme kaybı zamanı	Doğum sırasında
İşitme kaybı	Sağ Sol Kİ* 103 dBHL
İlk cihazlandırılma yaşı	18 ay (1.5 yaş)
Koklear implant yaşı	24 ay (2 yaş)
İşitme cihazı türü	Sağ Sol Kİ -
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitime başlama yaşı	18 ay (1.5 yaş)
Okul öncesi eğitime başlama yaşı	60 ay (5 yaş)

Kİ*=Koklear implant

06.06.2010 doğumlu olan Bilge, çok ileri derecede sensorineural işitme kaybıyla tanılanmış, 18 aylıkken cihazlandırılmıştır. 06.06.2012 tarihinde, 2 yaşında koklear implant ameliyatı olmuş ve 08.06.2012 tarihinde cihazın dış parçaları programlanarak implantını kullanmaya başlamıştır. Öğretmen ve aile bildirimlerine göre Bilge'de herhangi bir ek engel bulunmamaktadır. Bilge, aile eğitimi almamış, 5 yaşındayken işiten çocukların devam ettiği anasınıfına 12 ay devam etmiştir. 1.5 yaşından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya başlamış, ancak araştırma süreci boyunca bu kuruma düzenli devam etmediği gözlenmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında kaynaştırma amacıyla Konya merkezde bulunan bir ilkokulun 1. sınıfına 7 yaşında başlamıştır.

2.3.2. Bilge'nin ailesi

Bilge, dört çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Ailenin diğer bireylerinde herhangi bir engel bulunmamaktadır. Ailede, babaanne, dede, amca, yenge ve kuzen aynı evde yaşamaktadır. 32 yaşında olan baba tır şoförlüğü yapmaktadır ve ilkokul mezunudur. Anne 27 yaşında, ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Bilge'nin babası sıklıkla evde olmadığı için görüşmeler anne ile gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Sınıf öğretmeni

Bilge'nin sınıf öğretmeni 40 yaşında, erkektir. Konya Selçuk Üniversitesi Fizik Öğretmenliği programından mezun olmuştur. 18 yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almıştır. Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciyle 5 yıl çalışmıştır. İşitme kayıplı ilk öğrencisi Bilge'dir.

2.3.4. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen

Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen 26 yaşında, kadındır. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programlarından mezun olmuştur. Özel eğitim alanında sertifikası bulunmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde işitme kayıplı, down sendromlu, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla 4 yıllık çalışma deneyimi vardır.

2.3.5. Araştırmacı/öğretmen

Araştırmacı/öğretmen, 2011 yılında, Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı yılın Eylül ayında Konya ilinde işitme kayıplı ve zihin engelli çocuklar için faaliyet gösteren rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmaya başlamış, 1,5-20 yaş arası işitme kayıplı ve zihinsel yetersizliği olan çocuk ve gençlerle bireysel eğitim çalışmalarını yürütmüştür. 2013 yılı Eylül ayında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Ordu Üniversitesi'ne araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2015 yılı Şubat ayında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında lisansüstü eğitimine başlamıştır.

Eylem araştırmasının uygulamayı test etme, uygulayıcıya yol gösterme ve araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması gibi amaçları bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 334-335). Araştırmacı, bu araştırmada öğretmenlik mesleğinde daha yetkin olabilmesi, yeni bilgi ve deneyimler edinebilmesi, problemleri çözebilme ve kuram ile uygulamayı birleştirebilme becerisi edinebilmesi amacıyla araştırmada öğretmen rolünü üstlenmiştir. İlkokuma becerilerini destekleme sürecinde, sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde öğrencinin ihtiyaçlarını belirleme, öğretim sürecini planlama, etkinlikleri uygulama, öğrencinin performansını değerlendirme, bu rolü ile üstlendiği sorumluluklarıdır. Araştırma konusunun kapsamında yaptığı alanyazın taramasıyla durumu ortaya koymaya çalışması, araştırma süreci içerisinde verileri toplaması ve analiz etmesi, geçerlik komitesi ile birlikte olası problemlere çözümler üretmesi ve bunları uygulaması, araştırmacı rolüyle üstlendikleridir.

2.3.6. Geçerlik komitesi üyeleri

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacı/öğretmen tarafından toplanan veriler işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzman bir ekip tarafından

geçerlik toplantıları ile izlenmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri bir alan uzmanından ve tez danışmanından oluşmuştur. Tez danışmanının, işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi konularında 24 yıllık deneyimi vardır. Diğer alan uzmanının işitme kayıplı çocukların dil gelişimleri ve okuma yazma becerilerinin gelişimi konularında 36 yıllık deneyimi bulunmaktadır.

2.4. Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmasının amacı doğrultusunda, veri çeşitliliği (triangulation) sağlamak amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır (Creswell, 2005, s. 283; Johnson, 2012, s. 93). Bu araçların birlikte kullanılması araştırmanın inandırıcılığını (trustworthiness) sağlayabilmek açısından önemlidir (Johnson, 2012, s. 92; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). Eylem araştırmalarının verileri; sistematik bir şekilde gözlem, görüşme, ses ve videoteyp kayıtları, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar, ölçekler, öğrenci dosyaları ve ders kitapları gibi çeşitli teknikler kullanılarak toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 133-141; Buran, 2015, s. 44-49; Cresswell, 2014, s. 235; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 382-391; Johnson, 2012, s. 68-88).

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda veriler; araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı bilgi formu, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, ders kitapları, süreç ürünleri, öğrenci defterleri veri toplama sürecinde kullanılan belgeler niteliğindedir. Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.4.1. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinin her bir adımını tanımlamak amacıyla kullanılan veri toplama tekniğidir (Johnson, 2012, s. 68). Araştırmacının araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini, duygularını, yorumlarını, açıklamalarını ve değerlendirmelerini içermektedir (Glesne, 2015, 104; Johnson, 2012, s. 68). Bu araştırma sürecinde, uygulama öncesi yapılan hazırlıklar, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar, alanyazınla bu sorunların karşılaştırılması, bu sorunların çözümüne yönelik geçerlik toplantılarında alınan kararlar ve yansıtmalı değerlendirmeler düzenli bir biçimde günlüğe kaydedilmiştir. Yansıtmalı değerlendirmeler, uygulamanın nasıl yapıldığını ve yönlendirildiğini gösteren veri kaynakları olarak kullanılmakta (Johnson, 2012, s. 68), sonraki uygulamaya eleştirel gözle bakmaya katkı sağlamaktadır (Glesne, 2015, 105).

Ayrıca araştırmacı günlüğü, verilerin betimlenmesi ve analizi sürecinde, temaların ortaya çıkmasında bulguları destekleyici bir belge niteliğindedir (Glesne, 2015, s. 107). Araştırmacı günlüğü, Word belgesi şeklinde, Calibri yazı karakteri kullanılarak 11 puntoda, 1,5 satır aralığında yazılmıştır ve 170 sayfadan oluşmaktadır.

2.4.2. Görüşmeler

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, araştırmacının gözlem yaparak veya anket kullanarak ulaşamayacağı bilgileri ve düşünceleri ortaya çıkarabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103). Görüşmeler yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış biçimde yapılabilir (Glesne, 2015, s. 141). Yapılandırılmış görüşmede, önceden belirlenmiş sorular görüşme boyunca değiştirilmez. Yapılandırılmamış görüşmede, önceden hazırlanmış sorular bulunmamakta, sorular etkileşim sırasında araştırma odağına göre geliştirilebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise sorular önceden hazırlanmakta, ancak görüşülen kişinin yanıtlarına göre yan veya alt sorular görüşmenin akışını etkileyebilmektedir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı, video veya not alma yoluyla kaydedilebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 175; Glesne, 2015, s. 141). Bu araştırmada, dokuz yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve tamamının ses kaydı alınmıştır. Tablo 2.2'de görüşme yapılan kişiler, görüşmelerin tarihleri, saatleri, süreleri ve yerleri sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Araştırma sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler*

Görüşme Yapılan Kişiler	**Tarih**	**Saat/Süre**	**Yer**
Anne	04.11.2016	16.00 04′15"	Öğrencinin Okulu
Sınıf Öğretmeni	04.11.2016	16.10 04′02"	Öğrencinin Okulu
Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmen	04.11.2016	13.30 03′58"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Sınıf Öğretmeni	18.11.2016	14.00 02′54"	Öğrencinin Okulu
Sınıf Öğretmeni	09.12.2016	14.15 04′13"	Öğrencinin Okulu
Sınıf Öğretmeni	02.01.2017	14.00 02′50"	Telefonla Görüşme
Sınıf Öğretmeni	13.01.2017	14.00 12′32"	Öğrencinin Okulu
Anne	20.01.2017	12.30 04′13"	Öğrencinin Okulu
Sınıf Öğretmeni	08.03.2017	11.00 03′49"	Telefonla Görüşme

Araştırma sürecinde, anne ile 2, sınıf öğretmeni ile 6 görüşme yapılmıştır. Öğrencinin uygulama süreci boyunca rehabilitasyon merkezine devam etmemesinden dolayı rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile sadece hazırlık sürecinde 1 görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden üçü araştırmanın hazırlık sürecinde, 04 Kasım 2016 tarihinde yapılmıştır. Bu görüşmelerle, uygulama sürecine başlamadan önce öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Annenin, ilkokuma yazma sürecinde çocuğunun düzeyi ile ilgili ne düşündüğünü ve ilkokuma yazma becerilerini evde nasıl desteklediğini öğrenebilmek amacıyla iki temel soru hazırlanmıştır. Sınıf öğretmeninin ilkokuma yazma sürecinde sesi hissetme, tanıma, okuma, yazma aşamasında kaçıncı grup seslerin öğretimini yaptığını, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde Bilge ile ilgili gözlemlerini, Bilge'nin normal işiten akranlarından hangi noktalarda ayrıldığını ve Bilge'ye bu noktalarda ek bir destek verip vermediğini öğrenebilmek amacıyla altı soru hazırlanmıştır. Görüşmelerden altısı uygulama sürecinde yapılmıştır. Bu görüşmelerle, uygulama sürecinde öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki gelişimine ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Annenin, ilkokuma yazma sürecinde çocuğunun gelişimi ile ilgili ne düşündüğünü ve ilkokuma yazma becerilerini evde nasıl desteklediğini öğrenebilmek amacıyla iki temel soru hazırlanmıştır. Sınıf öğretmeninin ilkokuma yazma sürecinde sesi hissetme, tanıma, okuma, yazma aşamasında kaçıncı grup seslerin öğretimini yaptığını, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki etkinliklere ekleme veya çıkarma yapıp yapmadığını, ekleme veya çıkarma yapma nedenini, süreçte Bilge'nin performansı ile ilgili gözlemlerini, Bilge'nin normal işiten akranlarından hangi noktalarda ayrıldığını ve ek bir destek verip vermediğini öğrenebilmek amacıyla sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, geçerlik komitesi tarafından kontrol edilerek onaylanmıştır. Katılımcıların izniyle ses kaydı alınan görüşmeler, sonrasında dinlenerek doğrudan dökümü yapılmıştır. Dökümlerden elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla paralel olarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.4.3. Gözlemler

Gözlemler, bir ortamdaki davranışların not tutma ve/veya video kayıt cihazı yoluyla incelenip tanımlanması ile gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 209). Bu araştırmada, uygulamalara ilişkin gözlemler video kaydı yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın video kaydının alınması, ortamdaki etkileşime ilişkin analiz yapmaya fırsat

sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 212). Veri toplama sürecinde video kamera; uygulamacı ve öğrenciyi, bir arada alacak açıda ve ışık yönüne dikkat edilerek ayarlanmıştır. Toplam kayıt süresi, yaklaşık 14 saat 7 dakikadır. Bu video kayıtlarından, uygulamaların tarihlerine, başlangıç saatlerine, sürelerine, yerlerine ve uygulamalara ilişkin bilgi elde edilebilmektedir. Aynı zamanda video kayıtları geçerlik çalışmalarında uygulamaları izlemek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299-301). Süreçte video kayıtları her hafta geçerlik toplantılarında izlenerek öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimi izlenmiş, ihtiyaçları belirlenmiş ve sonraki uygulamalara karar verilmiştir.

2.4.4. Geçerlik komitesi toplantıları

Nitel araştırmalarda araştırma sürecini takip etmek, sorunları tartışmak, toplanan verileri kontrol etmek amacıyla ek bir veri kaynağına gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, eylem araştırmaları "geçerlik komitesi" olarak isimlendirilen bir ekip tarafından izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 342-343).

Bu araştırmada; araştırma sürecini izlemek ve problem durumları tartışmak amacıyla alan uzmanı ve danışmandan oluşan geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Tez danışmanının odasında, geçerlik komitesi üyeleriyle haftanın bir günü olmak üzere düzenli toplantılar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 18 geçerlik toplantısı yapılmıştır. 29 Eylül/10 Kasım 2016 tarihleri arasında yapılan toplantılar hazırlık sürecini, 23 Kasım 2016/22 Şubat 2017 tarihleri arasında yapılan toplantılar uygulama sürecini içermektedir.

Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında toplantılar ses kayıt cihazı ve video kamera ile kaydedilmiştir. Bu kayıtların toplam süresi 12 saat 20 dakikadır. Aşağıda, geçerlik komitesi toplantılarının tarih ve gündemi sunulmuştur (Tablo 2.3).

Tablo 2.3. *Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve gündemi*

Tarih	Saat/Süre	Gündem
29.09.2016	10.50 26′46"	• Katılımcı adaylarının değerlendirilmesi • İlkokuma yazmaya hazırlık düzeyini belirlemede kullanılacak materyallerin değerlendirilmesi
20.10.2016	14.30 26′24"	
03.11.2016	15.30 36′32"	• Katılımcının belirlenmesi • 05.11.2016 tarihinde gerçekleştirilecek uygulamanın planlanması • Aile ve öğretmenle görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Tablo 2.3. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantı tarihleri ve gündemi*

Tarih	Süre	Gündem
10.11.2016	16.00 38′34"	• 05.11.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin tanımlanması • 12.11.2016 ile 18.11.2016 tarihlerinde gerçekleştirilecek uygulamanın planlanması • Aile ve öğretmenle görüşmelerin değerlendirilmesi
23.11.2016	17.00 23′22"	• 12.11.2016 ile 18.11.2016 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 26.11.2016 tarihinde gerçekleştirilecek sesi hissetme ve ayırt etme ile cümle okuma anlama etkinliklerinin planlanması
01.12.2016	15.00 21′35"	• 26.11.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 03.12.2016 tarihinde gerçekleştirilecek sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi kurma ve cümle okuma anlama etkinliklerinin planlanması
07.12.2016	16.00 23′13"	• 03.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 10.12.2016 tarihinde gerçekleştirilecek ses ayırt etme etkinliği ve sınıf öğretmeni ile görüşmenin planlanması
15.12.2016	16.00 44′48"	• 10.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 17.12.2016 tarihinde gerçekleştirilecek tekerleme etkinliği materyalinin planlanması
21.12.2016	15.00 47′24"	• 17.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 24.12.2016 tarihinde gerçekleştirilecek cümlelerin hatırlaması ile sesi hissetme ve ayırt etme çalışmalarının uygulama basamaklarının planlanması
28.12.2016	15.00 1s08′5"	• 24.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 30.12.2016 tarihinde gerçekleştirilecek hikaye anlatma etkinliğinin ve ses ayırt etme çalışmasının uygulama basamaklarının planlanması
04.01.2017	14.00 1s13′16"	• 30.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 07.01.2017 tarihinde gerçekleştirilecek takvim, cinsiyet tablosu, hikaye okuma, cümleler kitabı etkinliklerinin materyalinin planlanması
11.07.2017	14.15 52′03"	• 07.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 13.01.2017 tarihinde gerçekleştirilecek takvim etkinliğinin uygulama basamaklarının planlanması
16.01.2016	13.30 1s30′07"	• 13.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 20.01.2017 tarihinde gerçekleştirilecek sözcük bankası etkinliğinin planlanması
23.01.2017	10.30 1s04′15"	• 20.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 27.01.2017 tarihinde gerçekleştirilecek takvim etkinliği ile cümlelerin hatırlanması etkinliklerinin uygulama basamaklarının planlanması
30.01.2017	14.00 1s40′06"	• 27.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 03.02.2017 tarihinde gerçekleştirilecek takvim etkinliği uygulama basamaklarının planlanması
07.02.2017	14.00 1s30′02"	• 03.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi • 10.02.2017 tarihinde gerçekleştirilecek sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği ile cümlelerin hatırlanması etkinliğinin uygulama basamaklarının planlanması
15.02.2017	16.30 20′	• 18.02.2017 tarihine gerçekleştirilmek üzere ertelenen uygulamaya eklemelerin planlanması
22.02.2017	15.00 44′55"	• 18.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesi

Tablo 2.3'de görüldüğü üzere 20 Eylül/10 Kasım 2016 tarihleri arasında, hazırlık sürecinde 4 geçerlik toplantısı yapılmıştır. Bu oturumlarda, (a) Bilge'nin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri ile ilkokuma düzeyi değerlendirilmiş, (b) Anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde 15 geçerlik toplantısı yapılmıştır. Bu oturumlarda, uygulama videoları izlenerek (a) uygulamalarda kullanılan materyaller, (b) stratejiler, (c) öğrencinin performansı üzerinde durulmuş, (d) öğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkarak bir sonraki uygulamaya yönelik kararlar verilmiştir.

2.4.5. Belgeler

Eylem araştırmalarında belge incelemesi, araştırma sorusu ya da sorularına yönelik materyallerin incelenmesini içermektedir. Veri kaynağı olarak kullanılabilecek belgeler arasında; ders kitapları, ders planları, arşiv belgeleri, öğrenci kayıtları, defterleri, sınavları gösterilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 133; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217-219). Bu araştırmada; katılımcı bilgi formu, geçerlik komitesi toplantılarının tutanakları, ders planları, öğrenci defterleri, ders kitapları, süreç ürünleri ve odyolojik belgeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bilge'nin 10 Aralık 2016 tarihli odyogramı (cihazlı eşikler testi sonuçları) EK-3'te sunulmuştur.

2.4.5.1. *Katılımcı bilgi formu*

Araştırmada öğrencinin kişisel bilgileri, aile bilgileri, eğitim bilgileri ve odyolojik bilgilerini içeren bölümlerin yer aldığı katılımcı bilgi formu geliştirilmiştir (EK-4). Katılımcı bilgi formunda, kişisel bilgiler, aile bilgileri ve eğitim bilgileri bölümünde;

a) Öğrencinin adı, soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, okulu, sınıfı, şubesi, ek bir engeli olup olmadığına ilişkin bilgiler,
b) Anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, sahip olduğu çocuk sayısı ve işitme kayıplı çocukları dışında engelli çocuklarının olup olmadığı,
c) Öğrencinin aile eğitimi ve okul öncesi alıp almadığı, ilkokula başlama yaşı ve okula ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Öğrencinin odyolojik bilgilerine erişmek amacıyla hazırlanan bölümde;

a) İşitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, son odyogram tarihi, işitme kaybı nedeni, işitme kaybı tanısının konduğu yaş, işitme cihazını taktığı yaş, ilk cihazlandırıldığı merkez, kullandığı işitme teknolojisi, cihazının kontrolü ve bakımı, kullandığı cihazda herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadığına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Katılımcı bilgi formu aile tarafından doldurulmuştur. Odyolojik bilgilere, Bilge'nin kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden ulaşılmıştır.

2.4.5.2. *Geçerlik komitesi toplantı tutanakları*

Tutanakları hazırlamak için ses ve video kayıtları dinlenmiş, dökümü yapılmış ve alınan kararlar yazılmıştır. Bu tutanaklar, komite üyeleri tarafından kontrol edilerek imzalanmıştır. Araştırma boyunca 18 geçerlik komitesi toplantı tutanağı hazırlanmıştır.

2.4.5.3. *Ders planı*

Ders planı, bir ders için işlenecek konuların planlanmasıdır.[1] Ders planı hazırlayarak öğretmen derste kullanacağı yöntem, teknik ve stratejileri belirleyerek öğrencinin performansını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Demirel, 2015, s. 6-8). Bu araştırmada birebir eğitim planı ve ilkokuma yazma ders planı olmak üzere iki tür ders planı kullanılmıştır. Araştırmacının hazırladığı planlar danışman tarafından incelenmiş, amaçlara ve dersin işleyişine yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde 10 birebir eğitim planı, her ilkokuma etkinliği için 54 ilkokuma ders planı hazırlanmıştır. Cümle okuma anlama etkinliğine ilişkin hazırlanan plan EK-5'te sunulmuştur.

2.4.5.4. *Süreç ürünleri*

Araştırmacının veya katılımcıların araştırma sürecinde geliştirdiği ürünlerdir (Johnson, 2012, s. 97; Yin, 2012, s. 148). Bu araştırma sürecinde; öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan tekerlemeler, şarkılar takvimler, kız/erkek isimleri, ses ayırt etme tabloları, sözcük bankaları süreç ürünlerini oluşturmaktadır. Ülkemizde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ilk grup ses verildikten sonra anlamlı cümlelere ulaşılmaktadır (MEB, 2016, s. 50). Bu araştırmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki cümleler kullanılmıştır. Süreç ürünleri

[1] http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html

kapsamında bu cümlelere ek olarak cümlelerdeki olayı anlatan resimler hazırlanmıştır. Süreç ürünlerine ilişkin örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, verilerin toplanması sürecinde veya veriler toplandıktan sonra yapılabilmektedir. Eylem araştırmasının döngüsel bir süreç olması sebebiyle verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması eş zamanlı gerçekleşmektedir (Johnson, 2012, s. 112; Thomas, 2006, s. 237). Veriler toplanırken verilerin ne anlama geldiği sorgulanmakta, bu esnada belli sorular ortaya çıkmakta, sistematik olarak bu sorulara cevap aranmaktadır (Uzuner, 2005a, s. 1). Araştırmacı, bu sırada elde ettiği verilere ve bu verilerin süreci nasıl yönlendirdiğine yönelik görüşlerini günlüğüne kaydetmektedir. Verilerin toplanması ve yorumlanması esnasında araştırmacılar; toplanan verilerin anlamlarına odaklanmakta, temaları ve eğilimleri belirlemektedirler (Mills, 2003). Temalar, araştırmanın amacına göre, fikir birliğine varılmış tanımlardan, yaygın olarak kullanılan konulardan, araştırmacıların değerlerinden, teorik yönlendirmelerden ve bireysel deneyimlerden oluşabilmektedir (Rayn ve Bernard, 2003, s. 85).

Bu araştırmada da, verilerin toplanması ile analizi eş zamanlı gerçekleşmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının ve ilkokuma yazma uygulamalarının video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Betimlenen veriler ile video kayıtlarının tutarlılığı geçerlik komitesi toplantılarında izlenerek dökümler doğrulatılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda tekrarlayan durumlar belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Başlangıçta ilkokuma yazma becerilerini destekleme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, geçerlik toplantılarında değerlendirilmiş, aralarındaki ilişkiler belirlenmiş, benzer kategoriler birleştirilerek iki temaya indirilmiştir. Bunlar, (a) kavramlara ilişkin sorunlar (b) dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar olmak üzere bulgular bölümünde ele alınmıştır.

2.6. Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda araştırmacı, geçmiş yaşantılar, kişilik yapısı, sosyal ortam, kısacası insanı şekillendiren tüm bileşenlerle birlikte sahaya adım atan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum yanlılık tehlikesine yol açabilmektedir. Bu sebeple araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları iki ölçüt olarak kullanılmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2017, s. 49). Bir eylem araştırmasının geçerliği ve güvenirliği; inandırıcılık

(trustworthiness), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) yapıları ile sağlanmaktadır (Jonhson, 2012, s. 92; Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). İnandırıcılık, bir araştırmanın bilimsel alanyazına eklediği bilgi ve karşılaşılan sorunlara getirilen çözümler olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). İnandırıcılığın başarılabilmesinde uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı onayı stratejileri kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba 1985'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). Aktarılabilirlik, ayrıntılı veri toplama ve ayrıntılı araştırma raporlarıyla araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirliğidir. Güvenilebilirlik, araştırma verilerinin farklı araştırma verileri ile desteklenmesindeki tutarlılıktır. Onaylanabilirlik ise verilerin araştırma süreci boyunca yansız ve objektif toplanmasıdır (Mills, 2003). Bu araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla alınan önlemler aşağıda sunulmuştur:

- Çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinin her aşamasında düzenli olarak alan uzmanlarıyla geçerlik toplantıları gerçekleştirilmiştir.
- Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.
- Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.
- Verilerin kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiştir.
- Veriler, ses kaydı ve video kaydı ile belgelenmiş, bu kayıtların dökümleri doğrulatılmıştır.

2.7. Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde katılımcıların haklarını korumak önemlidir (Seggie ve Bayyurt, s. 159). Dolayısıyla, bütün araştırma yöntemlerinde yerine getirilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler; gönüllülük, gizlilik ve dürüstlüktür (Uzuner, 2005a, s. 9-10; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 118). Gönüllülük ilkesi, katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları ve sözlü veya yazılı onaylarının alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 119). Bu araştırmaya başlamadan önce katılımcılar ile görüşülmüş, görüşmelerde araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve istediği zaman araştırmadan çekilebileceği belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya gönüllü katıldıklarını belirtmişler ve yazılı onay vermişlerdir. Gizlilik ilkesi, araştırmacının isminin ortaya çıkmasını engellemektedir (Uzuner, 2005a, s. 10). Bu araştırmada, gizlilik

ilkesi gereği araştırmaya katılanların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağına, verilerin sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağına yönelik bilgi verilmiştir. Dürüstlük ilkesi, kişisel inanç ve değerlerin kanıtlanması amacıyla verilerde uydurma yapmamaktır. Elde edilen verilerde aldatma yapılması araştırmayı bilimsellikten uzaklaştırmaktadır (Mills, 2003). Araştırma verileri video kayıtları ve ses kayıtları ile toplanmış, bu veriler değiştirilmeden dökülmüş ve dökümler doğrulatılmıştır.

3. BULGULAR

Normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu araştırmada, *(1) İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? (2) Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşılmıştır? (3) Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir? (4) Sürecin katılımcılara katkıları nelerdir?* sorularına cevap aranmıştır. Araştırma bulguları, bu sorular çerçevesinde ve ulaşılan temaların altında aşağıda ele alınmıştır.

3.1. İlkokuma Becerilerini Destekleme Süreci Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

Araştırma süreci; (a) hazırlık süreci, (b) uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir (Şekil 2.2). Aşağıda, hazırlık süreci ve uygulama sürecinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1.1. Hazırlık süreci

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

3.1.1.1. *Öğrencinin değerlendirilmesi*

Kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Bunun nedeni; her öğrencinin yaşına, dil ve bilgi düzeyine, deneyimine göre desteğe ihtiyacı bulunmasıdır (Salend, 1998, s. 190-191). Araştırma sürecinde uygulamalara başlamadan önce, Bilge'nin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri ile ilkokuma becerileri değerlendirilmiştir.

3.1.1.1.1. *Alıcı ve ifade edici dil becerileri*

03 Kasım 2016 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında Bilge'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesine karar verilmiştir. Değerlendirmede kullanılacak materyallerin belirlenmesine yönelik aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- Öğretmen ve öğrencilerin parka gitmeleri konulu sıralı kartlar ile Yasemin'in kardeşiyle oynaması ve Cemile'nin kardeşinin dünyaya gelmesi konulu hikaye kitaplarının kullanılmasına karar verilmiştir.
- Hikaye kitaplarının Hayat Bilgisi dersi "Evimiz ve Ailemiz" ünitesi göz önünde bulundurularak seçilmesine ve birinci grup (e, l, a, n) sesler ile ilişkilendirilerek düzenlenmesine karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Tablo 3.1'de bu amaçla gerçekleştirilen uygulamaların tarihleri ve etkinlikler sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Değerlendirmede gerçekleştirilen etkinlikler*

Tarih	Saat	Süre	Yer	Etkinlik
05.11.2016	11.00	14′02"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması: Park Gezisi
12.11.2016	16.00	28′04"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Hikaye kitabındaki olayların paylaşılması: Yasemin ve Küçük Ziyaretçi
18.11.2016	16.00	22′25"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Hikaye kitabındaki olayların paylaşılması: Cemile'nin Kardeşi Oluyor

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, 05 Kasım 2016 tarihinde sıralı resimlerdeki olaylar ve 12-19 Kasım 2016 tarihlerinde hikaye kitabındaki olaylar paylaşılmıştır. 14 dakika süren sıralı resimlerdeki olayların paylaşılmasında 4 resimden oluşan sıralı kartlar kullanılmıştır. Bu kartlarda; öğretmen ve öğrencilerin üstgeçitten geçerek parka gitmeleri, Yusuf'un öğretmenini çağırarak köpeği göstermesi ve öğrencilerin parkta oynamaları anlatılmaktadır. 12 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen ve 28 dakika süren etkinlikte, "Yasemin ve Küçük Ziyaretçi" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Ela Kardeşiyle Oynuyor" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Ela'nın kardeşiyle oynaması, kardeşinin yaramazlık yapması, Ela'nın kardeşiyle bahçede tavşanlarla oynaması ve günün sonunda yorgun bir şekilde telefonla konuşması anlatılmaktadır. 18 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen ve 22 dakika süren etkinlikte ise "Cemile'nin Kardeşi Oluyor" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Lale'nin Kardeşi Oluyor" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Lale'nin kardeşinin olması, babasının Lale'yi okuldan alarak kardeşine götürmesi ve Lale'nin kardeşiyle ilgilenmesi anlatılmaktadır.

Bu çalışmalar sonucunda, Bilge'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin gözlemler aşağıda sunulmuştur:

Alıcı dil: Öğretmen ve öğrencilerin üstgeçitten karşıya geçtikleri görülen karta ilişkin araştırmacı/öğretmen "Bak, burada park var. Öğretmen ve çocuklar üst geçitten geçip bu parka gidecekler. Eğer üstgeçitten geçmezlerse araba çarpabilir." anlatımlarını yapmıştır. Bilge, bu anlatımları dinlemiş ve "Evet" veya "Tamam" diyerek başını sallamıştır. Ancak açıklamanın hemen ardından sorulan "Çocuklar nereye gidiyorlar?", "Neden üst geçitten geçiyorlar?" sorularını cevaplayamamıştır. Bilge, cevabı materyalde doğrudan görünen ve cevabı tek sözcükten oluşan soruları anlayabilmektedir. Örneğin; "Ela nerede?", "Lale kardeşine ne alacak?" gibi. Cevabı resimde görünen, ancak olayların cümlelerle anlatılmasını gerektiren soruları anlamakta zorluk çekmiştir. Örneğin; "Çocuklar parkta ne yapıyorlar?", "Ela tavşanlara ne yapıyor? "Lale ile babası nasıl gidiyorlar?" sorularına cevap verememiştir.

Bilge'nin olaylar arası ilişki kurma ve olayları tahmin etmesi için sorulan soruları anlamakta zorluk çektiği gözlenmiştir. Örneğin; "Neden üstgeçitten geçiyorlar?", "Bebek neden ağlıyor?", "Lale neden mutlu olmuş?" "Ela ne yapacak?" sorularına cevap verememiştir. Bu soruları, resimde gördüğü olayları anlatarak cevaplamaya çalışmıştır. Örneğin; "Bebek neden ağlıyor?" sorusuna "eee, ee sallıyor", "Ela ne yapacak?" sorusuna "Ela, burda ağlıyo." cevaplarını vermiştir. Bunun üzerine bu sorular, materyaldeki olay gösterilerek ipuçlarıyla açılmış, ancak Bilge sorulara cevap vermekte yine zorluk çekmiştir.

İfade edici dil: Bilge'nin sözcüğün anlamına ve bağlama uygun, basit yapıda ve anlaşılır genellikle iki sözcüklü cümleler kurabildiğini söylemek mümkündür. Kurduğu cümleler günlük hayatında sıkça karşılaştığı eylem cümleleridir ve materyallerdeki somut olayları anlatırken kullanmaktadır. Örneğin; çocukların parkta piknik yaptıklarının göründüğü sıralı kartlarda Bilge, çöpü atan çocuğa göstererek "Çöp atıyor" cümlesini söylemiştir. "Cemile'nin kardeşi oluyor" isimli hikaye kitabında "Lale'nin uyuyan kardeşini izlediği sayfada "Bebek yatıyor." anlatımını yapmıştır. Cümlelerin sözdiziminin uygun olduğu ve yüklemde şimdiki zaman ile gelecek zaman ekini kullandığı gözlenmiştir. Örneğin; "Okula gidiyor", "Köpek ağlıyor", "Öğretmen verecek" gibi. Materyaldeki olayları soru sorulmadan kendiliğinden anlatmak istemiştir. Örneğin; öğretmen ile öğrencilerin üstgeçitten karşıya geçtikleri kart gösterildiğinde "Okula gidiyo; anne, araba gidiyo." anlatımlarını yapmıştır. Bilge, hal ekleri, çoğul eki ve kişi eklerini kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu ekleri yanlış kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Örneğin; isme ve

eyleme gelen çoğul eki [çocuk (lar), tavşan (lar), koşuyo (lar)], durum ekleri [çocuk sanda (sandalyede) oturuyor], aitlik ekleri [anne (m), baba (m), anne (si)] gibi.

Bilge'nin iki veya üç sözcüklü cümleleri tekrar edebildiği, ancak bu tekrarlarında eklerin bazılarını söyleyemediği gözlenmiştir. Örneğin; "Öğretmen ve çocuk gidecekler" cümlesini "Öğretmen ve çocuk gidiyor", "Anne ve babası oturuyor" cümlesini "Anne ve baba oturuyor" şeklinde tekrar etmiştir (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016).

3.1.1.1.2. *Okumaya hazırlık becerileri*

Bilge'nin okumaya hazırlık becerilerini değerlendirmede kullanılacak materyaller 03 Kasım 2016 tarihindeki geçerlik toplantısında belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016). Değerlendirme amacıyla mevsimler, günler, şekiller, sayılar, renklerden oluşan eşleme etkinlikleri ile Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan cümleler kullanılmıştır. Bu cümlelere cümlelerdeki olayları anlatan resimler eklenmiştir. Eşleme etkinlikleri önce; resmin resme/nesneye, sonra resim yazının-resim yazıya, arkasından resim yazının-yazıya, son olarak resmin yazıya eşlenmesi şeklinde kullanılmaktadır (MEB, 2016, s. 13-50). Değerlendirmede bu materyallerin kullanılmasının temel sebebi, öğrencinin formel okuma eğitimine başlamadan önce okul öncesi dönemde bazı kavramları (renk, şekil gibi) edinmiş olabileceği ve sözcüklerin biçiminden yola çıkarak sözcükleri tanıyabileceği ihtimalidir. 29 Eylül 2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında değerlendirmede kullanılacak materyallerin belirlenmesine ve etkinliğin uygulanmasına yönelik aşağıdaki kararlar alınmıştır (Geçerlik Toplantısı 1, 29.09.2016):

- Okumaya hazırlık becerilerini belirlemede kullanılacak materyallerin boyutlarının küçük olmamasına, katılımcının detayları da rahatlıkla görebileceği boyutlarda hazırlanmasına karar verilmiştir.
- Günler etkinliğine takvim eklenmesine, sayılar etkinliğinde sayıların yazılı formlarının eklenmesine karar verilmiştir.
- Resimlerin cümlelerin anlamını açıklayacak şekilde net ve anlaşılır hazırlanmasına karar verilmiştir.
- Etkinliğin uygulama basamakları belirlenmiştir.

20 Ekim 2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında bu kararlar doğrultusunda hazırlanan materyaller kontrol edilmiş ve değerlendirmede kullanılabileceği yönünde karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 2, 20.10.2016).

29 Ekim 2016 tarihinde, eşleme ve cümle okuma anlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama yaklaşık 27 dakika sürmüştür. Bilge ile yapılan uygulamalar sonucu, Bilge'nin eşleme ve cümle okuma anlama etkinliklerindeki performansına ilişkin gözlemler aşağıda sunulmuştur:

Eşleme etkinlikleri: Mevsimler, günler, şekiller, sayılar ve renkler; resimler ve sözcüklerin yazılı formlarından oluşmaktadır. Mevsimler etkinliğinde; ilkbahar, yaz, sonbahar ve kış mevsimlerini anlatan tek kart resimler ile her mevsimin ve aylarının yazılı sözcükleri yer almaktadır. Günler etkinliği; gün şeridi üzerinde haftanın yedi gününün sözcükleri ile bu günlere eşlenecek eşleme kartlarından oluşmaktadır. Şekiller etkinliğinde; kare, üçgen, daire ve dikdörtgen bulunmaktadır. Her şeklin altında yazılı sözcükleri ve eşlenecek eşleme kartları yer almaktadır. "0 (sıfır) ile 10 (on)" arasındaki sayılar sayı şeridi üzerinde ve tek kartlarda yer almaktadır. Her sayının yazıyla yazılmış sözcüğü ve eşlenecek eşleme kartı bulunmaktadır. "Sarı, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu, pembe, mor, siyah, beyaz, kahverengi ve gri"den oluşan renklerin altında yazılı sözcükleri ve sözcüklere eşlenecek eşleme kartları yer almaktadır.

Okumaya hazırlık becerilerini değerlendirme kapsamında, 29.10.2016 tarihinde gerçekleştirilen eşleme etkinlikleri şu şekilde uygulanmıştır: Önce söylenen nesnenin resmini göstermesi, sonra resim yazıyı-yazıya eşlemesi istenmiştir. Örneğin; "Mavi renk hangisi?" diye sorulmuş renkler içerisinden maviyi göstermesi beklenmiştir. Sonra "Bak bu renk mavi, mavi burada yazıyor. Başka nerede mavi yazıyor?" sorusu sorulmuş, Bilge'den resim yazıyı resim-yazıya eşleştirmesi beklenmiştir. Devamında ise resmi yazıya eşlemesi istenmiştir. Örneğin; "Bak burada mavi renk var. Mavi nerede yazıyor?" sorusu sorulmuş, renk ile yazılı formu eşleştirmesi beklenmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016)

Bilge'nin eşleme etkinliklerinden kare, üçgen, dikdörtgen ve daireden oluşan şekilleri bilmediği gözlenmiştir. Örneğin; "Kare hangisi?" diye sorulduğunda üçgeni göstermiştir. Bu resimlerin yazılı formlarını eşleştirememiştir. Örneğin; "Diktörtgen nerede yazıyor?" sorusuna üçgen yazılı formunu göstererek cevap vermiştir.

Sayılar etkinliğine Bilge'den 10'a kadar sayması istenerek başlanmış, ancak Bilge'nin ritmik sayamadığı görülmüştür. Sayı şeridi üzerinden kendisine gösterilen sayılardan sadece 2, 3, 4 rakamlarını söyleyebilmiştir. Örneğin; 7 rakamını 3 olarak ifade etmiştir. Sayı şeridi üzerinden kendisine söylenen sayılar arasında sadece 1'i doğru

gösterebilmiştir. Örneğin; "5 hangisi?" diye sorulduğunda 10'u göstermiştir. Yazılı sözcükleri rakamlarla eşleştirememiştir.

Renkler etkinliğinde, Bilge sadece kırmızı, mavi ve yeşil renklerini göstermiştir. Diğer renklere cevap verememiş, tekrar etmiştir. Renkleri yazılı formlarıyla eşleştirememiştir.

Bilge'nin mevsimlere ilişkin sözcükleri anlamına uygun kullanamadığı gözlenmiştir. Örneğin; kış mevsiminde karla oynayan çocukların anlatıldığı olaylı resim gösterilerek sorulan "Hangi mevsim?" sorusuna "Yağmur yağıyor." cevabını vermiştir. (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Sayılar, renkler, şekiller gibi kavramlar (Claessens, Duncan ve Engel, 2009, s. 415; Klibanoff vd., 2006, s. 58) ile sözcüklerin uzunluğu ve sözcüğü oluşturan harflerin biçimlerinin fark edilmesi, okul öncesi dönemde gelişimi beklenen beceriler arasındadır (McGee ve Morrow, 2005, s. 62; Vacca vd., 2003, s. 64). Bu araştırmada, Bilge'nin okumaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen eşleme etkinliklerinde sayılar, şekiller, mevsimler ve renklere ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Cümleler: 29.09.2016 tarihinde, Bilge'nin cümleleri okuma, cümleleri ve sözcükleri anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla "Ela lale al." ve "Ela Lale el ele." cümleleri kullanılmıştır.

Cümle gösterilmiş, Bilge'den, okuması istenmiştir. Bilge'nin kendisine gösterilen cümleleri okuyamadığı görülmüştür. Örneğin; "Ela lale al." cümlesi gösterilerek, "Ne yazıyor?" diye sorulmuştur. Bilge; "Ela" sözcüğünü "el" olarak okumuş, "lale" ile "al" sözcüklerini okuyamamıştır. Cümleyi anlatan resim gösterilerek sözcüklerin anlamını söylemesi istenmiştir. Ancak Bilge resimden ipucu alarak sözcüklerin ve cümlelerin anlamını açıklamakta zorluk çekmiştir. Örneğin; "Ela hangisi?" sorusuna cevap verememiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

03 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında alıcı ve ifade edici dil becerilerinin belirlenmesinin ardından Bilge'nin ilkokuma becerilerine ilişkin görüş almak amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

3.1.1.2. *Aile, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme*

Hazırlık sürecinde anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile yarı yapılandırılmış 3 görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1.2.1. *Anne ile görüşme*

Öğrencinin dil becerilerine ilişkin aileden bilgi almak ve ilkokuma sürecinde yapılacak etkinlikler hakkında aileye bilgi vermek önemlidir (Çelenk, 2005, s. 18; Schirmer, 2010, s. 184-184). Bu amaçla anne ile 04 Kasım 2016 tarihinde, saat 16.00'da, Bilge'nin okulunda, 04′15" süren görüşme gerçekleştirilmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04′15"). Annesi, Bilge'nin koklear implant cihazının bozulmasından dolayı yaklaşık üç ay sesleri duyamadığını, bu durumun onun okula adaptasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bilge'nin okuma becerisinin geride olduğunu, sadece sözcüklere bakarak yazabildiğini ifade etmiştir. Okunan sözcükleri çabuk unuttuğunu, ancak sözcüklerin resimlerle desteklenmesinin hatırlamasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Ek olarak evde abileri ile boyama yaptığını, televizyon seyrettiğini ve internetteki araba oyunlarını oynadığını, kendisinin de ödevlerine yardımcı olduğunu aktarmıştır.

3.1.1.2.2. *Sınıf öğretmeni ile görüşme*

Destek eğitim hizmetlerinde, uygulamaların sınıf programıyla paralel gidebilmesi için sınıf öğretmeni ile iletişim ve işbirliği kurulması önemlidir (Salend, 1998, s. 115). Sınıf öğretmeni ile 04 Kasım 2016 tarihinde, saat 16.10'da, Bilge'nin okulunda, 04′02" süren görüşme gerçekleştirilmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04′02"). Sınıf öğretmeni, sınıfta ikinci grubun ilk sesinin /i/ öğretiminin yapıldığını ifade etmiştir. Bilge'nin koklear implant cihazının bozulmasının yaklaşık üç ay sesleri duyamamasına yol açtığını, bu durumun onun konuşmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Normal işiten akranlarına göre dikkatinin daha çabuk dağıldığını ve dersi takip etme süresinin oldukça kısa olduğunu ifade etmiştir. Harfleri seslendirmede zorluk çekmesine rağmen sözcük çalışmalarında performansının daha iyi olduğunu belirtmiş, sözcüklerin görsel materyaller kullanılarak çalışılabileceği önerisini vermiştir.

3.1.1.2.3. *Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme*

Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile 04 Kasım 2016 tarihinde, saat 13.30'da, yapılan görüşme, 03′58" sürmüştür (Ses kaydı 1, 04.11.2016, 03′58"). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, Bilge ile iki ders yaptığını belirtmiş, bu zaman aralığındaki gözlemlerini aktarmıştır. Bilge'nin dikkatinin dağınık olduğunu, dinleme becerisinin zayıf olduğunu, alıcı dil becerilerinin ifade edici dil becerilerine oranla gelişmiş olduğunu belirtmiştir. İki ders saati süresinde "e" ile "l" sesini çalıştıklarını ve bu seslerin telaffuzunda sorun görmediğini ifade etmiştir. Öğrencinin araştırma süreci boyunca rehabilitasyon merkezine devam etmemesinden dolayı rehabilitasyon öğretmeni ile süreçte başka bir görüşme gerçekleştirilmemiştir.

Hazırlık sürecinde yapılan değerlendirmeler ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Bilge'nin ihtiyaçlarına yönelik öne çıkan başlıklar aşağıdaki gibidir (Geçerlik Toplantısı 4, 10.11.2016):

- Bilge'nin dinleme ve sözlü dil becerilerinin desteklenmesine ihtiyacı bulunmaktadır.
- İlkokuma becerilerini destekleyici etkinliklerin çeşitli görsel metaryallerle zenginleştirilmesi, Bilge'nin çözümleme ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Bilge'nin sözcükleri ve anlamlarını hatırlamasında daha fazla tekrara ihtiyacı bulunmaktadır.

23 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri, ilkokuma becerileri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler incelenerek *Uygulama Süreci*ne geçilmiştir (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016).

3.1.2. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci 23 Kasım 2016/22 Şubat 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci; ilkokuma becerilerini desteklemek amacıyla etkinliklerin hazırlanmasını, görüşmelerin gerçekleştirilmesini, uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri ve izleyen haftaların planlanmasını içermektedir. Uygulamalar, Bilge'nin dil ve bilgi düzeyi temel alınarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016, s. 26-105) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Tablo 3.2'de uygulama tarihleri ve etkinlikler sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar*

Tarih	Saat/Süre	Yer	Etkinlik
26.11.2016	16.00 31′35"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	• Ses Ayırt Etme Etkinliği: e, l, a • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Ela, Lale el ele.
03.12.2016	16.00 58′14"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	• Ses Ayırt Etme Etkinliği: n • Harf-Ses İlişkisi Etkinliği: e, l, a • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Anne nane al.
10.12.2016	16.00 58′03"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	• Ses Ayırt Etme Etkinliği: a,n • Ses Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l
17.12.2016	15.50 1s16′19"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	• Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada • Sıralı resimlerdeki olayların paylaşımı: Leylek • Ses Ayırt Etme Etkinliği: i • Ses Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l, a, n • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Ali elinle lale al.
24.12.2016	15.00 46′53"	Bilge'nin Evi	• Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada • Ses Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
30.12.2016	14.00 1s04′02"	Bilge'nin Evi	• Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık • Hikaye Anlatma: Ali Kardan Adam Yapıyor • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: t • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Talat at al, Ali ite et at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
07.01.2017	14.30 1s21′02"	Bilge'nin Evi	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Saklambaç Oyunu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Kardan Adam Nerede? • Sözcüklerle Eşlemeli Cümlelerin Kontrolü
13.01.2017	10.15 1s15′21"	Bilge'nin Okulu	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Fış Fış Kayıkçı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Ekrana Yapışan Çocuk • Ses Ayırt Etme Etkinliği: o • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Onat olta al, Nil ata ot at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
20.01.2017	10.30 1s40′17"	Bilge'nin Okulu	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Kırmızı Balık Saklambaç Oyunu, Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Zeynep Karne Alıyor • Sözcük Bankası: e, l, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
27.01.2017	10.30 02s60′08"	Bilge'nin Okulu	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sözcük Bankası: e, l, a, n, i, t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 3.2. (Devam) *Uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar*

Tarih	Saat/Süre	Yer	Etkinlik
03.02.2017	12.30 02s01′49"	Bilge'nin Okulu	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık, Komşu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Bilal bot al. • Hikaye Okuma: Elif Hastalandı • Sözcük Bankası: t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
18.02.2017	12.30 2s14′40"	Bilge'nin Evi	• Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Ayı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: u • Sesi Ayırt Etme Kontrol Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Tuna bu bulut, Anne baba el ele ol. • Hikaye Okuma: Nele Trenle Yolculuğa Çıkıyor • Sözcük Bankası: b • Cümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 3.2'de; etkinliklerin (a) kavram gelişimine yönelik etkinlikler, (b) dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Aşağıda, ilk araştırma sorusu kapsamında, uygulanan etkinlikler ve etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiği sunulmuştur.

3.1.2.1. *Kavram gelişimine yönelik etkinlikler*

Bilge'nin ihtiyaçlarından yola çıkarak kavram gelişimine yönelik etkinlikler kapsamında; cümlelerdeki sözcüklerin anlamı, kız/erkek isimleri ve takvim etkinlikleri uygulanmıştır.

3.1.2.1.1. *Cümlelerdeki sözcüklerin anlamı*

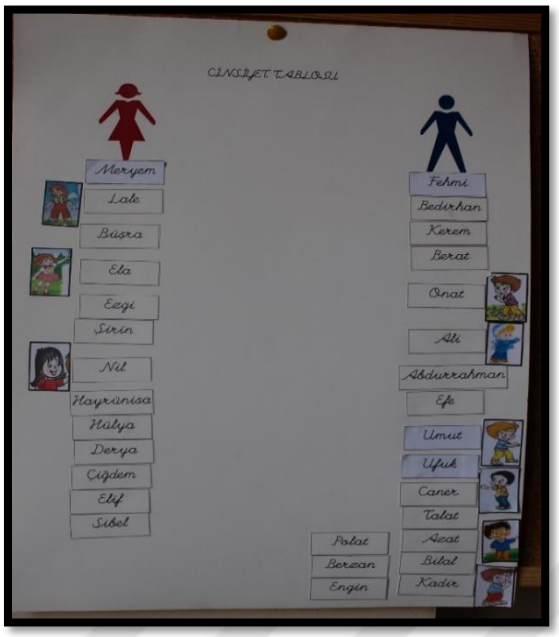
İşitme kayıplı öğrenciler, sözcükler arasında ilişki kurma ve cümleleri bir bütün olarak anlamakta zorluk çekmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 83; Kyle ve Harris, 2010, s. 237). Sözcüklerin anlamı üzerinde durmak cümleyi anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır (Vacca vd., 2003, s. 258-259). Bilge'nin 03.12.2016 tarihindeki uygulamada "Anne nane al." cümlesindeki nane sözcüğünü çiçekle karıştırdığı gözlenerek hem resim hem de gerçek nesne kullanılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). "Anne nane al." cümlesinin olaylı resminde tezgahın üzerinde naneler bulunmaktadır. Kızın annesi bu tezgahtan nane almaktadır. Bu cümle kartının

köşesine çiçek resmi eklenmiştir. Ayrıca taze ve kuru nane gerçek nesneleri kullanılmıştır. Benzer şekilde, 30 Aralık 2016 tarihindeki uygulamada "Talat at al." cümlesindeki "at", 13 Ocak 2017 tarihindeki uygulamada "Onat olta al." cümlesindeki "olta", "Nil ata ot at." cümlesindeki "ata" ile 18 Şubat 2017 tarihindeki uygulamada "Tuna bu bulut" cümlesindeki "bulut" sözcüklerinin anlamını açıklayamamıştır. "Talat at al." cümlesinin olaylı resminde çocuk atı göstermekte, Talat atı ipinden tutmaktadır. "Onat olta al." cümlesinin olaylı resminde çocuk Onat'a olta uzatmaktadır. "Nil ata ot at." cümlesinin olaylı resminde çocuk ot tutmakta, Nil çitin arkasındaki ata bakmaktadır. "Tuna bu bulut." cümlesinin olaylı resminde çocuk Tuna'ya bulutu göstermektedir. Etkinliklerde Bilge'nin anlamını açıklayamadığı sözcükler için cümleleri açıklayan görsel materyaller kullanılmıştır.

03 Aralık 2016-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen cümledeki sözcüğü anlama ve hatırlamaya ilişkin uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: 30 Aralık 2016 tarihindeki uygulamada, cümledeki nane resmi gösterilerek "Anne ne alıyor?" sorusu sorulmuştur. Bilge'nin cevabı "çiçek" olmuştur. Bunun üzerine çiçek ve nane resimleri karşılaştırılarak, "Bu nane, bu çiçek" açıklaması yapılmış, ikisinin aynı olmadığı anlatılmıştır. 04 Ocak 2017 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında "nane" sözcüğünü hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla nane limon hazırlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). 07 Ocak 2017 tarihindeki uygulamada, nane limon gerçek nesneleri tek tek gösterilerek isimleri söylenmiştir. Cümledeki nane resmine dikkati çekilerek "Hangisi nane?" veya "Nane nerede?" soruları sorulmuştur. Cevabı yanlışsa nane resmi gösterilerek "Bu nane" açıklaması yapılmış, Bilge'den kuru naneyi koklaması ve naneye dokunması istenmiştir. Gerçek nesnelerin kullanılması bilgiyi paylaşabilmeye, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ve kavramları anlamlı ortamlarda kullanabilmelerine hizmet etmektedir (Stewart ve Clarke, 2003, s. 112-113).

3.1.2.1.2. *Kız/erkek isimleri*

Bilge'nin cümle okuma anlama etkinliklerinde, karakterin cinsiyeti ile ilgili soruları cevaplayamadığı ve kız/erkek isimlerini ayırt edemediği gözlenerek kız/erkek isimleri etkinliğinin hazırlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Hazırlanan kız erkek isimleri etkinliği Görsel 3.1'de sunulmuştur.



Görsel 3.1. *Kız/erkek isimleri tablosu*

50x70 boyutlarında hazırlanan kız/erkek isimleri tablosu kadın ve erkek resimlerinin olduğu iki sütuna ayrılmıştır. Tabloya ilgili sütuna eklenmek üzere cümlelerdeki karakterlerin resimleri ve sözcüklerin yazılı formları bulunmaktadır. Bu sözcükler, Bilge'nin kendisi ile yakın çevresindeki kişilerin isimlerinden oluşturulmuştur.

07 Ocak 2017-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen kız/erkek isimleri tablosuna ilişkin uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Tablonun başındaki resimlerin cinsiyetleri söylenmiştir. Örneğin; "Hangisi kız?", "Hangisi erkek?" soruları sorulmuş, Bilge'den doğru resimleri göstermesi beklenmiştir. Daha sonra karakterlere ilişkin yazılı sözcük gösterilerek okunmuş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Sonra karakter isimleri resimleriyle eşleştirilmiştir. Örneğin; "Resimlere bak, Ali hangisi?" yönergesi verilmiş, Bilge'den sözcüğü doğru resimle eşleştirmesi beklenmiştir. Bilge'nin eşleştiremediği karakterin yazılı sözcüğü tekrar okunmuş, cinsiyeti söylenmiş ve sözcük resimle eşleştirilmiştir. Örneğin; "Burada ne yazıyordu?" sorusu sorulmuş, "Ali" yazdığı hatırlatılmıştır. Ali'nin erkek olduğu açıklaması yapılmış, resimler gösterilerek "Ali erkekti, resimlere bak, hangisi olabilir?" sorusu sorulmuş, Bilge'den doğru resmi göstermesi beklenmiştir. Sonra karakterlerin yazılı sözcükleri ve resimleri etkinliğin ilgili kız veya erkek sütununa yerleştirilmiştir.

3.1.2.1.3. *Takvim etkinliği*

Takvim etkinliği, öğrencilerin günler, aylar, mevsimler gibi kavramları tekrar edebilmelerine (Beneke ve Ostroksy, 2008, s. 6; Hardin, Jones ve Figueras, 2005, s. 236) aynı zamanda sözcüklerin biçimi ve yazının iletişimsel bir amacı olduğuna yönelik farkındalık geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Hardin, Jones ve Figueras, 2005, s. 236). Bilge'nin zaman kavramlarına ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu gözlenmiş, bu nedenle takvim etkinliklerinini yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Hazırlanan takvim etkinliği Görsel 3.2'de sunulmuştur.



Görsel 3.2. *Takvim Etkinliği*

50x70 boyutlarında resim kağıtlarına hazırlanan takvimin üzerinde yıl, mevsim, ay ve günlerin adı yazmaktadır. İçinde bulunulan ayı oluşturan her gün için bir kutucuk bulunmaktadır. Aynı zamanda, bu kutucuklarda ayın kaçıncı günü olduğu yazmaktadır. Takvim etkinliklerinde önce takvimin ismi öğrencilerle paylaşılmaktadır. Devamında takvimin üzerindeki yazılara öğrencilerin dikkati çekilerek yıl, mevsim, ay ve gün kavramları konuşulmaktadır. Özel günler konuşulduktan sonra ilgili kutucuğa o gün havanın nasıl olduğu yazılıp okunmaktadır (Beneke, Ostrosky ve Katz, 2008, s. 2-3; Ethridge ve King, 2005, s. 292-293; Karasu, 2014, s. 301). Kavramların yazılması, anlamının söylenmesi sözcüklerin biçimine ilişkin farkındalığın ve sözcükleri tanıma becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 101-102).

Bu araştırmada, 07 Ocak 2017-18 Şubat 2017 tarihleri arasında yapılan takvim etkinlikleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Takvimin ismi söylenmiştir. Örneğin; "Burada ne var?" sorusu sorulmuş, Bilge'den "takvim" cevabı beklenmiştir. Takvimin yıl, mevsim, ay ve gün kutucuklarına dikkat çekilerek içinde bulunulan yıl, mevsim, ay ve gün kavramları konuşulmuştur. Örneğin; "Hangi yıldayız, hangi mevsimdeyiz, hangi aydayız ve hangi gündeyiz?" soruları sorulmuştur. Cevaplar okunmuş, kutucuklara işaretlenmiş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Daha sonra havanın nasıl olduğu konuşulmuş, ilgili kutucuğa yazılmış, okunmuştur. Örneğin; "Kış mevsiminde hava nasıl? ve "Bugün hava nasıl?" soruları sorulmuştur. Bilge'den "kar yağışlı ve soğuk" cevabı beklenmiştir. İlgili kutucuğa yazılmış, okunmuş, Bilge tekrar etmiştir. Ayrıca uygulama sırasında özel günler konuşulmuştur. Örneğin; "Bugün günlerden ne?", "Bugün ne olacak?", "Bugün ne yapacaksın?" sorularıyla Bilge'nin özel günlere (karne günü, doğum günü vb.) dikkati çekilmiştir. İlgili kutucuğa özel gün yazılmış, okunmuş, Bilge tekrar etmiştir. Kavramların gösterilerek okunması, sözcüklerin görsel materyallerle desteklenmesi ve sözcüklerin tekrarlanması öğrencinin sözcüğün biçimi ve anlamına yönelik farkındalığının gelişimine katkı sağlamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 126).

3.1.2.2. *Dinleme ve anlama becerilerine yönelik etkinlikler*

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri ve okuyup yazabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler veya şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği örnek sözcükleri bulmaları, görsellerinden yararlanılarak sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016, s. 15; MEB, 2016, s. 33-26). Bu araştırmada, dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, tekerlemeler/şarkılar, sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi ve sözcük bankası, sözcük/cümle okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır.

3.1.2.2.1. *Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması*

Olayların tek kartta sunulduğu resimler, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri, işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimine, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları

deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığının ve sözdimini becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008, s. 36; Ingber ve Eden, 2011, s. 398-399; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015, s. 133; McGee ve Morrow, 2005, s. 28). Bilge'nin dinleme, olayları anlatma, neden sonuç ilişkisi kurma, tahmin etme becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duyduğu gözlenerek, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ve hikaye anlatma etkinliklerinin yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılmasında 5 resimden oluşan sıralı kartlar kullanılmıştır. Bu kartlarda, leyleğin ormandan topladığı dallarla çatıda yuva yapması, daha sonra yavrusuyla bu yuvada yaşamaları anlatılmaktadır. Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması yaklaşık 14 dakika sürmüştür.

07 Aralık 2016 tarihinde, sıralı resimlerin paylaşılmasına ilişkin uygulama şu şekilde gerçekleştirilmiştir: İlk kart Bilge'ye gösterilmeden önce sıralamada geçen karakterler ve olay hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Örneğin; "Burada bir leylek var. Leylek kendine bir ev yapmak için dal topluyor. Bakalım ne olacak?" cümleleriyle giriş yapılmıştır. Sırayla her kart gösterilerek resimde görünen olaylara ilişkin sorular sorulmuş ve Bilge'nin cevap vermesi beklenmiştir. Cevap veremediği durumlarda cevap söylenmiş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir.

Bilge'nin olaylara ilişkin anlatımı desteklenmiş, anlatım yapması için süre verilmiştir. Örneğin; Bilge, leylekleri gösterip "aa, kuş kuş!" deyince "Evet, bir kuş, adı leylek" denilerek anlatımı desteklenmiştir. Bilge'nin sorulara cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda soru tekrar edilmiş, yine cevap verememesi durumunda sorunun anlaşılması için sözlü ipuçları verilmiş ya da sorunun cevabı materyalden gösterilerek sorulmuştur. Örneğin; Leyleklerin uçtuğunun göründüğü resim gösterilerek "Leylekler ne yapıyorlar?" sorusu sorulmuştur. Bilge, "Koşuyorlar" cevabını vermiştir. Soru tekrarlanınca cevabını, "Yağmur yağıyor" olarak değiştirmiştir. Bulutlar gösterilerek, "Bulutlar var ama yağmur yağmıyor" açıklaması yapılmıştır. Cevabı "Leylekler uçuyorlar" olarak düzeltilmiş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Bilge'nin cevap veremediği, eksik veya yanlış cevap verdiği sorular olmuştur. Bu durumda, öğrencinin hataları düzeltilmiş ve doğru cevap tekrar ettirilmiştir. Doğru ancak eksik cevap verdiği durumda cevap genişletilmiş ve tekrar ettirilmiştir. Örneğin; Çatıya tüneyen leyleğin göründüğü resme ilişkin "Leylek ne yapmış?" sorusu sorulmuş, Bilge "Oturuyor" cevabını vermiştir. Bu cevap "Leylek çatıya oturmuş" şeklinde genişletilmiş,

Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Konuşulan her resim Bilge'nin önüne okuma yönünde soldan sağa doğru sıralanmıştır. Dersin sonunda kartlar karıştırılmış, Bilge'nin resimleri sıralaması istenmiştir. Zorluk çektiği zaman "Birinci kart hangisiydi? Leylek önce ne yapıyordu?" sorularıyla yönlendirilmiştir. Sorularla ipucu verilmesi öğrencinin olayların sırasını hatırlamasına yardımcı olmaktadır (Ingber ve Eden, 2011, s. 396).

3.1.2.2.2. *Hikaye anlatma*

Hikaye kitabı, okulda işlenen müfredatla paralel olarak Hayat Bilgisi dersi "Yılın Bölümleri" ünitesi ile ilgili seçilmiş, olayların birbirini mantıklı ve sıralı bir şekilde izlemesine dikkat edilerek düzenlenmiştir. Yaklaşık 15 dakika süren hikaye anlatma etkinliğinde, "Atakan Parka Gidiyor" isimli hikaye kullanılmıştır. Bilge'nin sözcük dağarcığı göz önünde bulundurularak hikayenin adı "Ali Kardan Adam Yapıyor" şeklinde değiştirilmiş ve kitabın sayfaları düzenlenmiştir. Hikayede, Ali'nin annesiyle parka gitmesi, parkta kardan adam yapması anlatılmaktadır.

30 Aralık 2016 tarihinde hikaye anlatma etkinliği şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Hikaye kitabının kapağı gösterilerek kitaptaki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Örneğin; "Şimdi seninle hikaye kitabı bakacağız. Burada bir çocuk var. Adı Ali. Ali ve annesi köpekleriyle birlikte parka gidiyorlar. Bakalım parkta neler yapacaklar." Kitabın kapağı ile ilgili konuşulması, çocukların kitaptaki olayları tahmin etmeleri için fırsat sunmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 112). Sırayla her sayfa gösterilerek Bilge'nin anlatım yapması için süre verilmiş ve anlatımı cesaretlendirilmiştir. Örneğin; Ali ve annesinin parkta göründüğü sayfa gösterilerek sorulan "Ali annesine ne diyor?" sorusuna Bilge, "Anne gidiyomuş. Bu da karmış adam, anne ben adam yap." anlatımlarını yapmıştır. Bilge'nin bu anlatımları "Aferin sana. Anne kardan adam yapabilir miyim? diyor olabilir" şeklinde düzeltilerek söylenmiştir. Resimde görünen olayların yanı sıra neden sonuç ilişkisi ve tahmin etmeye yönelik sorular sorulmuş, Bilge'nin cevap vermesi için beklenmiş, cevap gelmeyince cevapları söylenmiştir. Örneğin; Ali ve annesinin parka doğru yürüdüğü görülen sayfa gösterilerek "Ali ne giymiş?", "Ali neden mont giymiş?", "Ali nereye gidecek?" soruları sorulmuş, cevap gelmeyince "Ali, mont giymiş", "Hava soğuk olduğu için mont giymiş", "Ali parka gidecek" cevapları söylenmiştir. Bilge'nin sorulara cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda soru tekrar edilmiş, yine cevap verememesi durumunda sorunun anlaşılması için sözlü ipuçları verilmiş ya da sorunun cevabı materyalden

gösterilmiş, görsel ipucu verilerek sorulmuştur. Örneğin; "Sen parka gittin mi?" sorusuna Bilge cevap verememiştir. Resimdeki park gösterilerek soru yinelenmiştir. Bilge'nin cevap veremediği veya sözdizimi hatalı cevaplar verdiği sorular olmuştur. Bu durumda, hataları düzeltilmiş ve doğru cevap tekrar ettirilmiştir. Örneğin; Ali'nin bisiklet süren çocuğu annesine gösterdiği sayfa gösterilerek sorulan "Çocuk ne yapıyor?" sorusuna "Biske, çocuk gidiyo." demiştir. Cümle "Çocuk bisiklet sürüyor." şeklinde düzeltilmiş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Soruyu tekrar sorma, cevabı genişletme öğrencinin soruları anlamasına, doğru cevaba ulaşmasına ve dil becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2000, s. 164).

3.1.2.2.3. *Öğrenciye hikaye okuma*

Hikaye okuma; öğrencilerin dinlemelerini geliştirmelerine, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, hikaye yapılarının farkında olmalarına, olayları doğru sırada anlatabilmelerine ve sözcük dağarcıklarının gelişimine olanak sağlamaktadır (McGee ve Morrow, 2005, s. 64; Zwiers, 2005, s. 144). Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerine bakıldığında metinlerde Bilge'nin anlamını bilmediği sözcük sayısının fazla olduğu, metinlerin devrik cümleler, mecaz olaylar ve deyimlerden oluştuğu gözlenmiştir. Bu metinlerin normal işiten öğrencilerin düzeyine uygunluğunu değerlendiren bazı araştırmalar, metinlerin uzun olmasının ve soyut kavramların kullanılmasının dinlediğini anlama becerilerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır (Baydık ve Bayraktar, 2013, s. 13-33; Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 53; Korkmaz, 2006, s. 425). Bilge'nin alıcı dil ile ifade edici dil becerileri göz önünde bulundurulduğunda dinleme metinlerinin Bilge'nin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle dinleme becerilerinin gelişimi amacıyla Bilge'nin dil düzeyine uygun hikaye okuma etkinliği yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Hikayeler, Hayat Bilgisi dersi üniteleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Hikayelerin dili, cümle yapıları ve sözcük çeşitleri Bilge'nin sözlü dili göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Uygulama sürecinde 5 hikaye kitabı okunmuştur. 07.01.2016 tarihinde gerçekleştirilen ve yaklaşık 22 dakika süren hikaye okuma etkinliğinde "Kardan Adam Nerede?" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayede, Lale'nin kahvaltı yaptıktan sonra babasıyla kardan adam yapması, havanın ısınması nedeniyle kardan adamın erimesi, Lale'nin eriyen karı annesine göstermesi anlatılmaktadır. 13 Ocak 2017 tarihinde

gerçekleştirilen ve yaklaşık 8 dakika süren hikaye okuma etkinliğinde "Ekrana Yapışan Çocuk" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Talat'ın Gözleri Kızarıyor" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Talat'ın zamanının büyük bölümünde bilgisayarda oynaması, televizyon seyretmesi, telefonla oynaması nedeniyle gözlerinin kızarması, doktorun onu uyarması anlatılmaktadır. 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen ve yaklaşık 15 dakika süren hikaye okuma etkinliğinde "Zeynep Yarıyıl Tatilinde" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Nil Karne Alıyor" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Nil'in karne alması, tatilde kardeşiyle kartopu oynamaları ve kardan adam yapmaları anlatılmaktadır. 03 Şubat 2017 tarihinde gerçekleştirilen ve yaklaşık 11 dakika süren hikaye okuma etkinliğinde "Elif Hastalandı" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Nil Hastalandı" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Nil'in hasta olması, babasının Nil'i doktora götürmesi, doktorun verdiği ilacı Nil'in içmesi anlatılmaktadır. 18 Şubat 2017 tarihinde gerçekleştirilen ve yaklaşık 13 dakika süren hikaye okuma etkinliğinde "Nele Trenle Yolculuğa Çıkıyor" isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayenin adı "Ezgi Trene Biniyor" şeklinde değiştirilmiştir. Hikayede, Ezgi'nin annesiyle birlikte trenle Konya'ya gitmesi anlatılmaktadır.

07-13-20 Ocak 2017 ve 03-18 Şubat 2017 tarihlerinde yapılan hikaye okuma etkinliklerine ilişkin uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Hikaye kitabının kapağı gösterilerek kitaptaki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Örneğin; "Bugün seninle hikaye kitabı okuyacağız. Kitabımızın adı Nil Karne Alıyor. Buradaki kızın adı Nil. Nil yarıyıl tatiline girecek. Öğretmeni ona karne veriyor" denilerek giriş yapılmıştır. Hikaye kitabının sayfaları Bilge'nin resimlerini görebileceği şekilde açık tutularak sayfa sayfa okunmuş, okunan metinden ne anladığı sorularak dinlediğini anlatması istenmiştir. Anlatamadığı veya yanlış anlattığı olaylarda metin tekrar okunmuş, okunan metne yönelik sorular sorularak cevapları söylenmiştir. Resim gösterilerek metnin tekrar okunması, öğrencinin yanlış anlattığı veya anlatamadığı yerleri fark etmesine, dinlediğini anlamasına yardımcı olmaktadır (McGee ve Morrow, 2005, s. 64).

3.1.2.2.4. *Tekerlemeler/şarkılar*

Tekerleme birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015, s. 604). Tekerleme etkinlikleri öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmalarına, sesbilgisel farkındalığın gelişimine (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 125-126; Schirmer, 2010, s.

104) ve sözcükleri hecelere bölmelerine katkı sağlamaktadır (Önal, 2002, s. 15). Tekerlemeler ve şarkılar; öğrenciler sözcüklerin uyaklı olabileceği, aynı sesle başlayıp aynı sesle bitebileceği, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden oluştuğunun fark edilmesi açısından önemlidir (Erdoğan, Özen-Altınkaynak ve Erdoğan, 2013, s. 1189-1190). Bu amaçla Bilge'nin sözcük dağarcığı göz önünde bulundurularak tekerleme ve şarkıların seçilmesine ve materyallere resimler ilave edilmesine karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 8, 15.12.2016).

Araştırma sürecinde sırasıyla "Leylek Havada", "Kırmızı Balık", "Saklambaç Oyunu", "Kayıkçı", "Cam", "Komşu", "Ayı" tekerlemeleri ve şarkıları kullanılmıştır. 50x70 boyutlarında resim kağıtlarına hazırlanan tekerleme ve şarkılara, cümlenin anlaşılması için cümleyi anlatan resimler eklenmiştir. Bu tekerlemeler, her uygulamada tekrar edilmiştir. Görsel 3.3'de "Kayıkçı" tekerlemesi sunulmuştur.



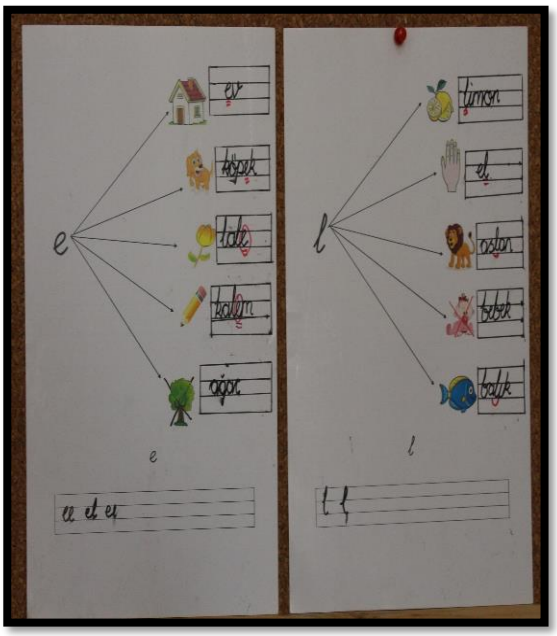
Görsel 3.3. *Tekerleme etkinliği*

17 Aralık 2016-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen tekerlemeler ve şarkılara ilişkin uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Tekerlemenin başlığı okunmuş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiş, başlığın anlamı açıklanmıştır. Örneğin; "Kayıkçı" tekerlemesinde, kayıkçının balık tuttuğu materyalden gösterilerek açıklanmıştır. Sonra sözcüklerin anlamı açıklanmıştır. Örneğin; materyalden "börek" sözcüğü gösterilerek "böreğin bir yiyecek olduğu" söylenmiş ve Bilge'nin börek yemeyi sevip sevmediği sorulmuştur. Tekerleme veya şarkı materyalden gösterilerek önce

araştırmacı/öğretmen tarafından ritmik bir şekilde okunmuş, daha sonra aynı şekilde Bilge ile birlikte okunmuştur. Tekerleme okunurken cümlenin bir sözcüğüne gelince durulmuş, öğrenciden sözcüğü söylemesi beklenmiştir. Örneğin; "Fış fış kayıkçı, kayıkçının …" sözleri okunduktan sonra, Bilge'den "küreği" sözcüğünü tamamlaması beklenmiştir. Sözcüğü söyleyemediği durumlarda öğretmeni dinleyerek tekrar etmesi istenmiştir. Cümlelerin bu şekilde tamamlanması öğrencinin sözdizimi ile sözcükleri anlamına uygun kullanma becerilerinin gelişiminde önemlidir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 474; Zwiers, 2005, s. 87).

3.1.2.2.5. *Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği*

İlkokuma yazma sürecinde öğrencilere harfi öğretmeden önce ilgili sesi hissettirmek ve sesin sözcükteki yerini bulabilmesi amacıyla "Ben hangisindeyim?" ve "Ben neredeyim?" etkinlikleri yapılmaktadır (MEB, 2016, s. 29). Bilge'nin sesi hissetme ve ayırt edebilmesine yardımcı olmak amacıyla sözcük dağarcığı göz önünde bulundurularak "sesi hissetme ve ayırt etme tablolarının hazırlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016). 13 Ocak 2017 tarihinde öğretmenle yapılan görüşmede, sınıf öğretmeni sınıfın kalabalık olmasının bu etkinliği gerçekleştirmeyi zorlaştırdığını, bu nedenle bu etkinlikleri ev ödevi olarak verdiğini ifade etmiştir (Ses Kaydı 5, 13.01.2017, 12′32"). "e" ve "l" seslerine ilişkin sesi hissetme ve ayırt etme tablosu Görsel 3.4'de sunulmuştur.



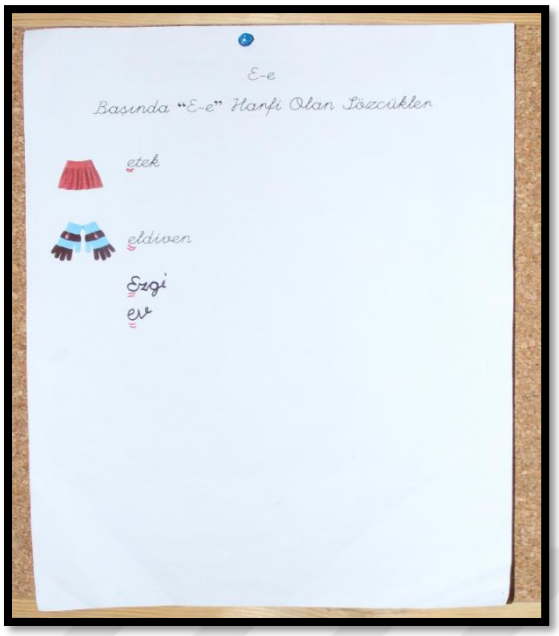
Görsel 3.4. *Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği*

Görsel 3.4'te görüldüğü gibi, A4 kağıdına hazırlanan sesi ayırt etme tablosunun soluna ortalanmış bir şekilde ilgili harf yazmaktadır. Tablonun altında harfi yazmak amacıyla 3 aralık 4 çizgiden oluşan satırlar bulunmaktadır. Harften çıkan oklarla ilgili sesin başında, içinde ve sonunda geçtiği resimler gösterilmiştir. Resimlerin yanında sözcükleri yazmak amacıyla üç aralıktan oluşan satırlar bulunmaktadır.

26 Kasım 2016-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri şu şekilde uygulanmıştır: Önce tablonun başındaki harfe ilişkin ses verilmiştir. Bilge'nin harfi seslendiremediği durumlarda harf tanıtılmış, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir. Sonra tablonun altında yer alan satıra harf yazılmıştır. Bilge'den harf yazılırken izlemesi istenmiştir. Bilge harfi yazarken ona harfin yazılışını doğru yapması için hatırlatmalarda bulunulmuştur. Daha sonra tablodaki resimlerin isimleri ve anlamları açıklanmıştır. Örneğin; tablodaki el resmi gösterilerek "Burada ne var?", "El ne demek?" soruları sorulmuş, Bilge'den cevap vermesi beklenmiştir. Etkinliğin devamında sözcük söylenmiş, Bilge sözcüğü dinleyerek ilgili sesin sözcükte olup olmadığını söylemiştir. Örneğin; "Dinle bakalım, "el" sözcüğünde "e" var mı?" sorusu sorulmuştur. Öğrenciden "var" veya "yok" cevabı beklenmiştir. Sözcük tekrar söylenmiş, Bilge sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini söylemiştir. Örneğin; "Dinle bakalım, "el" sözcüğünde "e" neresinde?" sorusu sorulmuştur. Bilge'den "başında" cevabı beklenmiştir. Etkinliğin sonunda resmin altındaki satıra sözcük yazılmış, "Bak bakalım, "e" nerede?" sorusu sorularak Bilge'den harfi göstermesi beklenmiştir. Harfin sözcük içinde yerini bulma, öğrencilerin ilgili sesi hem dinleyerek hem de okuma yoluyla fark etmelerini sağlamaktadır (Akyol, 2012, s. 100).

3.1.2.2.6. *Harf-ses ilişkisi etkinliği*

İlkokuma yazma sürecinde öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olmak amacıyla ilgili sesin geçtiği nesneleri söylemeleri ve bu nesnelerin resimlerini çizmeleri istenmektedir (MEB, 2016, s. 29). Harf-ses ilişkisi etkinlikleri, harflerin sesleri ile sözcüklerdeki harf dizelerinin şekillerine ilişkin bilgiyi destekleme amaçlarına hizmet etmektedir (Hulme vd., 2012, s. 576). Bu nedenle Bilge'nin harf-ses ilişkisi kurabilmesine katkı sağlamak amacıyla harf-ses tablosunun oluşturulmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı, 6, 01.12.2016). "e" sesine ilişkin harf-ses ilişkisi etkinliği Görsel 3.5'te sunulmuştur.



Görsel 3.5. *Harf-ses ilişkisi etkinliği*

Görsel 3.5'te görüldüğü gibi, 50x70 boyutlarında hazırlanan harf-ses ilişkisi tablosu, ilgili harfin başında geçtiği iki örnek sözcük ve resimleriyle üç sütuna ayrılmıştır. 03-10 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen harf-ses ilişkisine ilişkin uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Resimdeki nesnelerin isimleri ve anlamları sorulmuştur. Örneğin; "Burada ne var?", "Etek ne demek?" soruları sorulmuş, Bilge'den cevap vermesi beklenmiştir. Ardından sözcük söylenmiş, Bilge sözcüğü dinleyerek sesin sözcükte olup olmadığını söylemiştir. Daha sonra ilgili sesin sözcüğün neresinde olduğu sorulmuş, Bilge'nin sözcüğün "başında", "içinde", "sonunda" cevaplarından birini söylemesi beklenmiştir. Örnekteki sözcük gösterilerek sesin sözcükteki yeri söylenmiştir. Örnekler tanıtıldıktan sonra Bilge'den ilgili sesin geçtiği sözcükler söylemesi istenmiştir. Sözcük bulamadığı durumlarda etrafından ipucu alması sağlanmıştır. Örneğin; "Etrafına bak, "e harfi olan neler var?" sorusu sorulmuş, Bilge'den nesne ismi söylemesi beklenmiştir. Bilge'nin söylediği sözcük ayrı bir kağıda yazılmış, söylediği sözcükte ilgili harfin olup olmadığı konuşulmuş, var ise sözcüğün neresinde olduğu üzerinde durulmuştur. Örneğin; Bilge'nin söylediği "ev" sözcüğü kağıda yazılmış, "e var mı?" sorusu sorulmuş ve harfi göstermesi beklenmiştir. "e nerede var?" sorusu sorulmuş, "başında" cevabı beklenmiştir. Bilge'nin söylediği sözcükte ilgili sesin olması durumunda sözcük tablonun ilgili sütununa yazılmıştır. Daha sonra sözcük okunmuş, ilgili harfin altı çizilmiş, anlamı açıklanarak sözcüğün resmi yapılmıştır.

3.1.2.2.7. *Sözcük bankası*

Sözcük bankası, sözcük dağarcığının gelişimi, harf-ses ilişkisi farkındalığı ile öğrencinin anlamını bildiği sözcüklerle sözdizimi doğru, anlamlı cümlelere ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007, s. 258-259). Bu araştırmada, Bilge'nin sözcük okuma ve sözcüğün anlamına ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla sözcük bankalarının oluşturulmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Sözcük bankaları, ilk iki ses grubunda geçen (e, l, a, n; i, t, o, b, u) sözcük kartları ve bunlara ilişkin resimlerden oluşmaktadır. Bu sözcükler ve resimler ilgili harfin olduğu torbaya konmuştur. Araştırma sürecinde, toplam 8 sözcük bankası hazırlanmıştır. "e" bankasında 6, "l" bankasında 5, "a" bankasında 7, "n" bankasında 9, "i" bankasında 6, "t" bankasında 8, "o" bankasında 7 ve "b" bankasında 12 olmak üzere toplam 60 sözcük mevcuttur. Sözcük bankasına ilişkin bir örnek Görsel 3.6'da sunulmuştur.



Görsel 3.6. *Sözcük bankası*

20 Ocak 2016-18 Şubat 2017 tarihleri arasında sözcük bankaları şu şekilde uygulanmıştır: Hangi harfle ilgili sözcüklere bakılacağı söylenerek giriş yapılmıştır. Örneğin; Bankadaki harf gösterilerek, "Bugün seninle başında 'o' olan sözcüklere bakacağız." denilerek giriş yapılmıştır. Bankadan seçilen sözcük gösterilmiştir. Bilge'nin sözcüğü okuyamaması durumunda sözcük okunmuş, tekrar etmesi istenmiştir. Hemen ardından sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Örneğin; "Okul ne demek?" sorusu sorulmuş, Bilge'den açıklama yapması beklenmiştir. Sözcüğün anlamını açıklayamadığı

durumlarda sözcüğün resmi gösterilerek açıklama yapılmıştır. Bankadaki tüm sözcükler bu şekilde okunup anlamı açıklandıktan sonra tekrar okunarak Bilge'den tekrar etmesi istenmiş ve masaya sıralanmıştır. Sonrasında bu sözcüklerden biri söylenerek Bilge'den dinlemesi ve söylenen sözcüğü göstermesi istenmiş, sözcüğün anlamı üstünde tekrar durulmuştur. Etkinliğin sonunda, "Bugün hangi sözcükleri çalıştık?" sorusu sorulmuş, Bilge sıralanan sözcükler içerisinde tanıyabildiği sözcükleri söylemiş ve hangi sözcüğü okuduğunu göstermiştir.

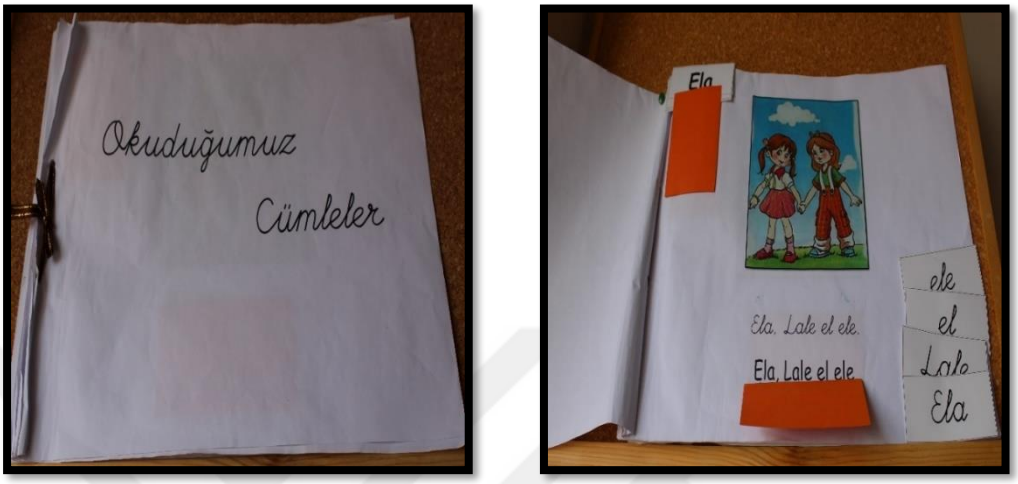
3.1.2.2.8. *Sözcük/cümle okuma anlama etkinlikleri*

Araştırmada, "e, l, a" sesleri ile çalışıldıktan sonra cümle okuma anlama etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte, ses çalışmaları yapılırken Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki yazılı cümlelerin kullanılmasına ve bu cümlelerden oluşan cümleler kitabının hazırlanmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 02.01.2017). Uygulama sürecinde, "Ela Lale el ele.", "Anne nane al.", "Ali elinle lale al.", "Talat at al.", "Ali ite et at.", "Onat olta al.", "Nil ata ot at.", "Bilal bot al.", "Tuna bu bulut.", "Anne baba el ele ol." cümleleri ile çalışılmıştır. Bitişik eğik yazı ve dik temel yazı formu kullanılan cümle kartları ve cümlenin anlamını söylemek amacıyla cümledeki olayı anlatan resimler hazırlanmıştır. Cümle okuma anlama materyaline ilişkin bir örnek Görsel 3.7'de sululmuştur.



Görsel 3.7. *Cümle okuma anlama etkinliği*

Beş cümle ile çalışıldıktan sonra bu cümleler ve resimleri kitap şekline getirilmiştir. Cümledeki sözcüklerin daha iyi ayırt edilebilmesi amacıyla her cümle, sözcüklerine bölünerek kitabın ilgili sayfasına bir zarfın içine yerleştirilmiştir. Okuduğumuz Cümleler kitabı Görsel 3.8'de sunulmuştur.



Görsel 3.8. *Cümleler kitabı*

26 Kasım 2016-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen cümle okuma anlama etkinlikleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Cümle ve resimle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Örneğin; "Burada bir cümle yazıyor. Seninle bu cümlede ne yazdığını konuşacağız." denilerek cümlenin resmi gösterilmiştir. Yazılı cümle kapatılarak gösterilen resimdeki karakterlerin kim olduğu sorulmuştur. Örneğin; "Talat at al." cümlesinde, çocuğun atı gösterdiği, Talat karakterinin de atı ipinden tuttuğu resim gösterilerek "Burada kimler var?" sorusu sorulmuş, Bilge'den karakterlerin isimlerini tahmin etmesi beklenmiştir. Sonrasında bu resimdeki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin; "Talat ne alıyor? Arkadaşı Talat'a ne diyor?" soruları sorularak cevap vermesi beklenmiştir. Sonra Bilge'nin cümleye ilişkin tahmini alınmıştır. Örneğin*;* *"*Burada bir cümle yazıyor. Acaba ne yazıyor?" sorusu sorularak kapalı cümleyi resme bakarak tahmin etmesi beklenmiştir. Cevabı yazılmış ve okunmuştur. Etkinliğin devamında cümle açılmış, Bilge'den okuması istenmiştir. Okuyamadığı sözcükler araştırmacı/öğretmen tarafından okunmuş, yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiş, Bilge'den bu sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Cümleyi anlatan resme bakarak cümlenin ve sözcüklerin ne anlama geldiği sorulmuştur. 26 Aralık-30 Aralık 2016 tarihlerinde cümleler verilmiş, altıncı haftadan sonra cümleler kitabı hazırlanmıştır.

07 Ocak-18 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilen cümleler kitabının kullanıldığı uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Kitap kapağı gösterilerek etkinlikle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Örneğin; "Burada 'Okuduğumuz Cümleler' yazıyor. Bu kitapta çalıştığımız cümleler var. Bakalım birlikte hangi cümleleri çalıştık." denilerek kitabın ilk sayfası açılmıştır. Daha sonra "Ela, Lale el ele." cümlesinin sayfası açılmıştır. Bu sayfada; yazılı cümle, cümledeki olayı anlatan resim ve zarfın içerisinde bölünmüş sözcükleri bulunmaktadır. Bilge'den önce cümlenin resmine bakarak sözcükleri yan yana getirmesi, cümleyi kurması ve okuması istenmiştir. Daha sonra resmin altındaki cümle gösterilmiş, Bilge'nin kurduğu cümleler ile karşılaştırılmıştır. Resmin altındaki cümle tekrar okunmuş, cümlelerin ve sözcüklerin anlamları üzerinde durulmuştur. Anlamını karıştırdığı veya yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiştir. Örneğin; "Ali elinle lale al." cümlesindeki "Ali" sözcüğünü Bilge "Ela" olarak okumuştur. "Ela, Lale el ele." cümlesinin bulunduğu sayfa açılarak iki sözcük arasındaki fark gösterilmiş, sözcük okunmuş, Bilge'den tekrar etmesi istenmiştir.

3.2. Süreçte Ne Tür Sorunlarla Karşılaşılmıştır?

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

3.2.1. Kavramlara ilişkin sorunlar

Araştırma sürecinde; cümlelerdeki sözcüklerin anlamına, kız/erkek isimlerine ve zaman kavramına ilişkin sorunlarla karşılaşılmıştır.

03 Aralık 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamada, Bilge'nin cümle okuma anlama etkinliğinde yer alan "Anne nane al." cümlesindeki nanenin anlamını çiçekle karıştırdığı gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). Benzer şekilde, 30 Aralık 2016 tarihinde gerçekleştirilen cümle okuma anlama etkinliklerinde yer alan "Talat at al." cümlesindeki "at" sözcüğünün anlamını "kedi veya aslan" şeklinde açıklamış, "Ali ite et at." cümlesindeki "ite" sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). 13 Ocak 2017 tarihinde cümle okuma anlama etkinliklerinde yer alan "Onat olta al." cümlesindeki "olta" sözcüğünün anlamını "balık" şeklinde açıklamış, "Nil ata ot at." cümlesindeki "ot" sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). 18 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen cümle okuma anlama

etkinliğinde Bilge, "Tuna bu bulut." cümlesindeki bulutun anlamını "kar yağıyor" şeklinde açıklamıştır (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Anne nane al. cümlesinin resmindeki nane gösterilip, 'Anne ne alıyor?' diye soruldu. Bilge, naneye 'Çiçek' dedi... materyaldeki nane ile çiçek resimleri gösterilerek 'Bu nane, bu çiçek' şeklinde açıklandı. Bilge de resimleri göstererek 'Nane, çiçek' tekrarını yaptı…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 30-56).

Cümle okuma anlama etkinliklerinde de Bilge'nin, resimdeki karakterlerin kız veya erkek olduğunu ve karakterin cinsiyetine uygun isimleri söyleyemediği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…'Ali elinle lale al.'cümlesinin resmindeki 'Ali' karakteri gösterilerek 'Çocuğun adı ne olsun?' sorusu soruldu. Bilge, Ela olarak isimlendirdi..."* (Araştırmacı Günlüğü, s. 39). Sınıf öğretmeni okulun açıldığı ilk haftalarda Bilge'nin teneffüslerde kız tuvaletine yöneldiğini gözlemlediğinden bahsetmiştir. Dikkatini tuvaletin tabelalarına çekerek hangi tuvalete gireceğini anlatmasına rağmen bir süre karıştırdığını, bu durumun Bilge'nin etrafındaki isimleri bilmediği izlenimine yol açtığını belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 18). Bilge'nin karakterin cinsiyeti ilgili sorulara cevap verebilmesi ve kız/erkek isimlerini ayırt etmesine yönelik kız/erkek isimleri tablosu kullanılmıştır.

07 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, Bilge'nin tablonun başındaki resimlerin kız veya erkek olduğuna ilişkin bilgisinin olmadığı gözlenmiştir. Sözcüklerden sadece Lale ve Ezgi'yi okuyabilmiştir. Ali ve Lale sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiş ve cinsiyetlerini söyleyememiştir. Bu resimlerle tablonun başındaki resimler eşleştirilerek "Bu çocuk erkek, Ali de erkek, buraya koyacağız." açıklaması yapılmıştır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Kız resmi gösterilerek 'Kız mı, erkek mi?" diye sorulduğunda Bilge cevap veremedi. Kızın saçlarının uzunluğu ve eteği, erkeğin saçlarının kısa oluşu ve pantolonu anlatıldı… Bilge, yakın çevresindeki kişilerin adını ve kendi adını okuyamadı, ancak yakınlığını açıkladı. Bu kişilerin kız veya erkek olduğu konuşulduktan sonra tablodaki yeri sorulunca sıraladı. Lale'ye 'erkek', Ali'ye 'kız' dedi. Lale ve Ali haricindeki sözcükleri tablonun ilgili sütununa doğru sıraladı…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 60).

13 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, tablonun başındaki kız/erkek resimleri gösterildiğinde Bilge'nin kız ve erkek sözcüklerini söyleyebildiği, Kerem, Ezgi Azat ve Lale sözcükleri haricindekileri okuyamadığı görülmüştür. Ayrıca Ali, Ela, Lale ve Nil sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiştir (Geçerlik Toplantısı 13,

16.01.2017). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Kerem, Ezgi, Azat, Lale, Ela ve Abdurrahman isimleri haricindekileri okuyamamıştır (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2017).

Yeni karakterler eklenerek gerçekleştirilen 27 Ocak-18 Şubat 2017 tarihleri arasındaki uygulamalarda, karakterlerin isimleri gösterilerek kim oldukları sorulmuş, Bilge, evi veya sınıfını göstererek ve "eve gitti", "burda", "sensin", "ben", "benim arkadaşım", "annem" sözcükleriyle anlatmış, resimleri ve sözcükleri ilgili sütuna yerleştirmiştir. Fakat yine Ali'yi resmiyle eşleştirememiş, Şirin sözcüğünün cinsiyetini ve Şirin'in kim olduğunu söyleyememiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 117-128).

Bilge'nin takvimin anlamına; günler, aylar, yıl, mevsimler gibi zaman kavramlarına ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hava durumu, yakın geçmiş zaman, yakın gelecek zaman, tatil kavramları ile günlük ve haftalık rutinlere ile ilişkin bilgi sınırlıdır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Takvimin yıl bölümüne dikkat çekilerek hangi yılda bulunulduğu sorulduğunda Bilge cevap veremedi. Yıl okundu, tekrar etmesi istendi. 'Takvimin üzerinde yıl var, başka neler var?' sorusuyla aylara geçiş yapıldı ama cevap alınamadı. Aylar okundu, tekrar etmesi istendi. İlgili kutucuk gösterilerek 'Bugün ayın kaçı?', "Bugün günlerden ne?' soruları soruldu. Bilge doğru cevap veremedi. İlgili kutucuklar gösterilerek 'Bugün ayın 7'si.', 'Bugün günlerden Cuma.' tekrarı yaptırıldı…Ocak ayında havanın nasıl olduğu sorulduğunda 'akşam' cevabını verdi. 'Ocak ayında havanın soğuk olduğu ve kar yağdığı' açıklandı. Okul ve tatil günleri konuşuldu…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 57-62).

13-20-27 Ocak 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin takvimin anlamı; günler, aylar, yıl ve mevsim gibi zaman kavramlarını hatırlamada güçlük çektiği gözlenmiştir. Aynı tarihli bu uygulamalarda, Bilge'nin hava durumu, tatil kavramı, günlük ve haftalık rutinlere ilişkin tekrarlara ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 15, 30.01.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…'Hangi mevsimdeyiz?', 'Hangi aydayız?' ve 'Hangi yıldayız?' sorularını cevaplayamadı. Takvimde ilgili bölümler gösterilerek okundu. Bilge "kış mevsimindeyiz", "ocak ayındayız", "2017 yılındayız" cümlelerini tekrar etti. İlgili kutucuk gösterilerek 'Bugün günlerden Cuma. Yarın hangi gün olacak?' sorusu ile devam edildi. Bilge 'soğuk' cevabını verdi. Günler sırayla gösterilerek 'Bugün Cuma, yarın Cumartesi," açıklaması yapıldı. 'Cumartesi günü neler yapıyorsun?' sorusuna Bilge cevap veremeyince,*

cumartesi ve pazar günleri gösterilerek 'cumartesi ve pazar sen okula gelmiyorsun, çünkü tatil.' anlatımı yapıldı... (Araştırmacı Günlüğü, s. 67-91).

3.2.2. Dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar

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

3.2.2.1. *Dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar*

Bilge'nin dinlediğini anlatmakta zorluk çektiği görülmüştür. 07-13 Ocak 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda "Kardan Adam Nerede?", "Ekrana Yapışan Çocuk" isimli hikayeler okunmuştur. Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"...Kardan Adam Nerede isimli hikayenin ilk sayfasındaki "Lale erkenden uyandı. Pencereye koştu. Perdeleri açarak bahçeye baktı. Her taraf bembeyazdı. Kar yağmıştı. Lale çok sevindi. Mutfağa koştu." cümleler okunduktan sonra 'Ne anladın?' sorusu soruldu. Bilge, olayları anlatamadı. Dikkatli dinlemesi istenerek metin tekrar okundu, ancak yine dinlediğini anlatamadı. Metinle ilgili soruları cevaplayamadı veya yanlış cevaplar verdi. Örneğin; 'Mutfağa kim koşmuş?' sorusuna 'Lale' yerine 'anne' cevabını verdi…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 61).

20 Ocak 2017 ve 03-18 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda "Zeynep Karne Alıyor", "Elif Hastalandı" ve "Nele Trenle Yolculuğa Çıkıyor" isimli hikayeler okunmuştur. Bilge'nin istekle katıldığı, olayları anlatamadığı ancak sayfanın resmi gösterilerek sorulan sorulara doğru cevaplar verebildiği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 14, 16, 18; 13.01.2017, 07-22.02.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"...Hikayenin ikinci sayfasındaki "Ezgi ve annesi trene bindiler. Ezgi babasına el salladı." cümleleri okunduktan sonra ne anladığı soruldu. Bilge, anlatamadı. Hikayenin üçüncü sayfasındaki cümleler bir kere daha okundu. Yine anlatamayınca sayfanın resmi gösterildi. "Ezgi ve annesi neye bindiler? Ezgi ne yaptı?" soruları soruldu ve ilgili cümleler tekrar okundu. Bilge, "Ezgi ve annesi neye bindiler?" ve "Ezgi ne yaptı" sorularına doğru cevaplar verdi…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 124).

3.2.2.2. *Sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar*

26 Kasım, 03-17-30 Aralık 2016, 13 Ocak, 03 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin sözcükleri dinleyerek seslerin yerini bulamadığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 26-118). 09 Aralık 2016 tarihinde öğretmenle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni de Bilge'nin harfleri seslendirmekte zorluk çektiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 2, 18.11.2016, 02′54"). 03 Aralık 2017 tarihinde gerçekleştirilen harf-ses ilişkisi etkinliğinde "e, l, a" seslerine ilişkin çevresinden ipucu alarak sözcüklere örnek veremediği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 17, 07.12.2016). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliğinde Bilge, 'e' harfini 'el', 'a' harfini 'al' olarak okudu. 'l' harfini seslendiremedi. Ev, köpek, lale, kalem sözcüklerini dinleyerek 'e' sesi olduğunu söyledi, ancak ağaç sözcüğünü dinlediğinde de sözcükte 'e' olduğunu söyledi. Sözcükleri dinleyerek seslerin yerini söyleyemedi… Harf-ses ilişkisi etkinliğinde, 'e, l, a' seslerinin geçtiği sözcüklere ilişkin çevresine bakarak herhangi bir örnek veremedi. 'Etrafında neler var? Kim var? Neyin üzerine oturuyorsun?' sorularıyla örnek verebilmesine yardımcı olundu…"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 26-38).

Daha sonra yapılan ve 03-10 Aralık 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda da sözcüğü dinleyerek "e, l, a, n" seslerini ayırt etmekte ve bu seslerin sözcükteki yerini söylemekte yaşadığı zorluğun devam ettiği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 7, 8; 07-15.12.2016).

3.2.2.3. *Sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar*

9 Aralık 2016 tarihinde öğretmenle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, Bilge'nin genel olarak sözcüklerin anlamlarını bilmediğini belirtmiştir. Yine bu görüşmede harfleri seslendirmede ve sözcükleri okumada zorluk çektiğini ifade etmiş, bu sözcüklere "anne" örneğini vermiştir (Ses Kaydı 3, 09.12.2016, 04′13"). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Bilge'nin "e, l, o" sözcük bankasındaki sözcükleri hatırlayamadığı ve okuyamadığı görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2016). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Bilge'ye sırasıyla 'e, l, o' sözcük bankasındaki ekmek, elbise, eşek, ev, etek, eldiven, limon, lahana, lastik, leğen, lamba, otobüs, okul, ok, olta, ot, ocak, odun, orman sözcükleri gösterilerek 'Burada ne yazıyor?' sorusu soruldu. Bilge, bu sözcükleri okuyamadı. Sözcükler araştırmacı/öğretmen tarafından okundu, Bilge tekrar etti. Her okunan sözcük masaya sıralandı. Bilge'den dinleyerek*

sözcükleri göstermesi istendi. Bilge farklı sözcükleri gösterdi. Örneğin; "Etek" sözcüğü söylendiğinde "bebek", "eldiven" sözcüğü söylendiğinde "elbise", "aslan" sözcüğü söylendiğinde "balık", "balık" sözcüğü söylendiğinde "lamba" sözcüklerini gösterdi. Gösterdiği sözcükle, söylenen sözcük karşılaştırılarak 'Sen elbise dedin, elbise bak burada. Ama eldiven burada yazıyor.' şeklinde açıklandı…" (Araştırmacı Günlüğü, s. 82-84).

27 Ocak ve 03 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen sözcük bankası etkinliklerinde "e, l, o" harflerini seslendirmekte yaşadığı güçlüğün devam ettiği gözlenmiştir. Çalışılan sözcüklerden günlük hayatında sıkça karşılaştığı "eldiven, kalem, araba" sözcüklerinin anlamını hatırlayabildiği, bunların haricindeki sözcüklerin anlamını hatırlatmak için sözcüğün anlamının resimle desteklenmesine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 15, 16; 30.01.2017, 07.02.2017).

Bilge'nin Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki cümleleri okumada, cümlelerin ve sözcüklerin anlamını söylemede zorluk çektiği gözlenmiştir. 03 Aralık 2016 ile 03 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen cümle okuma anlama etkinliklerinde Bilge'nin cümlenin resmini anlatabildiği, ancak cümleyi okuma ve anlamını açıklamada güçlük yaşadığı görülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 29-118). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: "*… Bilge'nin 'Ela, Lale el ele.' cümlesini okuma anlaması değerlendirilirken önce cümle kapalı tutularak Bilge'den resimdeki olayları anlatması istendi. Bilge, havanın güneşli göründüğü resimde 'yamur yadı (yağmur yağdı), bakkala gidece (bakkala gidecekler)' anlatımlarını yaptı. Havanın güneşli olduğu söylendi, Bilge tekrar etti. Karakterler gösterilerek isimleri söylendi. Bilge tekrar etti. 'Bakkala nasıl gidiyorlar' sorusuna cevap veremedi. Bunun üzerine karakterlerin elleri gösterilerek tekrarlandı. Bilge, 'el ele' cevabını verdi. Cümle açılarak okuması istendi. Bilge, 'Ela, Lale el ele' cümlesini 'Ela nane al." olarak okudu. Yanlış okuduğu sözcükler düzeltildi, Bilge tekrar etti. Cümlenin resmi gösterilip 'Ela nerede?, Lale kimin ismi?" soruları soruldu. Bilge bu sözcüklerin anlamlarını açıklayamadı.* (Araştırmacı Günlüğü, s. 28).

24-30 Aralık 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin cümleleri okuma, cümlenin ve sözcüklerin anlamını hatırlamada güçlük yaşadığı gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 10, 11; 28.12.2016, 04.01.2017).

20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada cümleler kitabıyla çalışılmıştır. Bilge'nin kapalı olan cümlenin resmine bakarak cümleyi kurabildiği, ancak

cümlenin tamamını okuyamadığı görülmüştür. Görsel materyal kullanıldığında sözcüklerin anlamını hatırlayabilmektedir (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"…Cümleler kitabının ilk sayfasındaki 'Ela, Lale el ele.' cümlesinin resmi gösterilerek "Şimdi resme bakıp, bu sözcüklerle bu resmin cümlesini kuracağız" açıklaması yapıldı. 'Ela', 'Lale', 'el', 'ele' sözcükleri ile 'Ela, Lale el ele.' cümlesini doğru kurdu. Cümledeki 'ele' sözcüğünü okuyamadı. Kitabın ikinci sayfasına geçildi. Buradaki 'Anne', 'nane', 'al.' sözcükleri ile 'Anne nane al.' cümlesini doğru kurdu, ancak 'anne' ve 'nane' sözcüklerini okuyamadı. 'Nane ne demek?' sorusunu cevaplayamadı. Kuru nane gösterilerek hatırlatıldı…"* (Araştırmacı günlüğü, s. 86).

3.3. Sorunlara Ne Tür Çözümler Geliştirilmiştir?

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, uygulama sürecinde karşılaşılan kavramlara ilişkin sorunlar ile dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlara çözümler aranmıştır. Geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda; (a) etkinliklerin görsel materyaller ve gerçek nesnelerle desteklenmesi (b) etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrar edilmesi çözümlerine ulaşılmıştır. Aşağıda, sorunlara yönelik geliştirilen bu çözümler sunulmuştur.

3.3.1. Kavramlara yönelik çözümler

Aşağıda; kavram gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda karşılan sorunlar kısaca hatırlatılmış, bu sorunlara yönelik geliştirilen çözümler sunulmuştur.

03 Aralık 2016 tarihinde gerçekleştirilen "Anne nane al." cümle okuma anlama etkinliğinde Bilge'nin, "nane" sözcüğünün anlamını çiçekle karıştırdığı gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). Benzer şekilde, 30 Aralık 2016 tarihinde gerçekleştirilen uygulamalarda "Talat at al." ile "Ali ite et at." cümlelerindeki "at" ve "ite" sözcükleri ile 13 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen "Onat olta al." cümlesindeki "olta" ve "Nil ata ot at." cümlesindeki "ata", "ot" sözcüklerinin anlamlarını açıklayamamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 51-62).

Bunun üzerine, 30 Aralık 2016 tarihinde gerçekleştirilen "Anne nane al." cümle okuma anlama etkinliği çiçek resmiyle desteklenmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). "Talat at al." ile "Ali ite et at." cümlelerindeki "at" ve "ite" sözcüklerinin

anlamını desteklemek amayla ise cümledeki olayı anlatan resimler kullanılarak etkinlikler uygulanmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017).

07 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen "Anne nane al." cümle okuma anlama etkinliğinde Bilge'nin nane sözcüğünü hatırlamadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine, Bilge'nin nane sözcüğünü hatırlamasına yardımcı olmak için nane limon hazırlanmış, sonraki uygulamalarda gerçek materyal olarak kuru nane kullanılmıştır. Benzer şekilde Bilge'nin, Talat at al." cümlesindeki "at", "Onat olta al." cümlesindeki "olta" ve "Nil ata ot at." cümlelerindeki "ata" ile "ot" sözcüklerini açıklayamaması üzerine etkinlik cümledeki olayı anlatan resmi kullanılarak sürdürülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 51-62). 27 Ocak ile 18 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda etkinliklerin görsel materyaller ve gerçek nesneler kullanılarak tekrar edilmesi sonucunda Bilge'nin bu sözcükleri cümledeki olayı anlatan resimde gösterebildiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 98-128).

Bilge'nin cümle okuma anlama etkinliklerindeki Ela, Lale, anne, Ali ve Talat karakterlerinin cinsiyetlerini bilmediği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Bunun üzerine Bilge'nin kız ve erkek karakterlerinin saç, giyim gibi farkları görebileceği görsel materyale ihtiyaç duyduğu görülerek cümlelerde geçen karakterler, karakterlerin resimleri ve Bilge'nin yakın çevresindeki kişilerden oluşan kız erkek isimlerinin tablosu oluşturulmuştur. Bilge'nin sözcük tanıma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle karakterlerin isimlerinin yazılı formları kullanılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). 07 Ocak-18 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda, kız erkek isimleri bu görsel materyali kullanılarak çalışılmıştır. Çalışılan cümlelerde geçen kız erkek karakterleri resimleriyle desteklenmiştir. Bilge'nin yakın çevresindeki kişiler bu görsel materyale eklenerek çalışılmış, bu şekilde kız erkek isimleri etkinliği çeşitlendirilmiştir. Uygulamalar sonucunda Bilge'nin Ali ve Şirin sözcükleri haricindekilerinin cinsiyetini hatırlayabildiği, Ali ve Şirin sözcüklerinin tekrar edilmesine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 59-129).

Takvim etkinliğinde, Bilge'nin takvimin anlamına; günler, aylar, yıl, mevsimler gibi zaman kavramlarına ilişkin bilgisinin olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca hava durumu, tatiller ve günlük rutinlere ilişkin bilgisi sınırlıdır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Bunun üzerine Bilge'nin zaman kavramlarına yönelik bilgi kazanması amacıyla takvim etkinlikleri sorular ve anlatımlarla sürdürülmüş (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017), evde çalışılmak üzere aileye bir takvim hazırlanmış ve nasıl çalışabileceklerinin

anlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). 07 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada katlanabilir takvim kullanmak yerine bir yılın tek sayfa üzerinde görülebileceği takvim hazırlanmıştır. Bunun sebebi, bir yıl içerisinde bulunan ayları öğrencinin arka arkaya görebilmesini sağlamaktır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Aynı tarihli uygulamalarda, etkinliğe özel günler (Bilge'nin doğum günü vb.) ve yarıyıl tatiline kalan zaman eklenerek çalışılmıştır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). 13 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada takvim materyalinde tüm ayların tek sayfada verilmesinin sözcüklerin okunmasını zorlaştırdığı görülerek her ayın tek sayfada verilmesine, yani takvimin 12 sayfadan oluşacak şekilde materyalin ebatı büyütülmüştür (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, yazıların ve rakamların rahatlıkla görünebilmesi için koyu puntoda yazılmış, ayrıca ayın kaçı olduğunu gösteren rakamların kutucukların sağ köşesinde gösterilmiştir. Bu şekilde hava durumu ve özel günleri yazmada kolaylık sağlanmıştır (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2017). 27 Ocak ve 03 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamada yarıyıl tatili ve karne günleri açıklanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 92-111).

27 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen takvim etkinliğinde, Bilge'nin takvimin ismini söyleyemediği fakat günlerin adını ifade ettiği, 20-27 Ocak 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin kendisine okunanları tekrar etmediği, soruların cevaplarını düşünmeye başladığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 80-121). Benzer şekilde, 03-18 Şubat tarihlerinde yapılan uygulamalarda ilgili kutucuk gösterilerek sorulan "Hangi gündeyiz?" sorusuna bildiği günler arasında olan "cuma", "cumartesi" günlerini söylemiştir. Ayrıca 18 Şubat 2017 tarihinde yapılan uygulamada hafta sonu rutinlerine ilişkin etkileşimde kardeşleriyle oyun oynadığını ve televizyon seyrettiğini anlatmıştır. Öte yandan "Hangi yıldayız?", "Hangi aydayız?", "Bugün ayın kaçı?" sorularına doğru cevap verememektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 121).

3.3.2. Dinleme ve anlamaya yönelik çözümler

Aşağıda; dinleme ve anlamaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda karşılaşılan dinlediğini anlatma, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar kısaca hatırlatılmış, bu sorunların çözümleri sunulmuştur.

3.3.2.1. *Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler*

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabındaki dinleme metinlerinin Bilge'nin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Örneğin; "Boncuk" isimli dinleme metninde geçen "benekli, yumuşacık, mırıldamak, sıcacık, naz, ışıl ışıl" gibi sözcükler Bilge'nin günlük yaşamında sık karşılaşmadığı ve anlamını bilmediği sözcüklerdir. Ayrıca metinde devrik cümleler bulunmakta ve resim metni yeterli düzeyde açıklamamaktadır. Bu nedenle dinlediği olayları, dinleyerek ve okunan sayfanın resminden ipucu alarak kendi deneyimleriyle birleştirmekte zorluk çekmektedir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017).

Bunun üzerine tekerleme ve şarkı söyleme etkinlikleri (Geçerlik Toplantısı 8, 15.12.2016) ile Bilge'nin dil ve bilgi düzeyine göre düzenlenen sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma ve hikaye okuma etkinlikleri yapılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017).

Hikaye okuma etkinliklerinde Bilge'nin olayları doğru sırada anlatamadığı gözlenmiştir. Hikayeyle ilgili soruları cevaplamada zorluk çekmektedir. Metnin resminden ipucu almasına fırsat verilerek sorular tekrar sorulmuş, ancak Bilge doğru cevap vermekte yine güçlük yaşamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Bunun üzerine hikayenin dili Bilge'nin var olan dili göz önünde bulundurularak basitleştirilmiş ve metin okunurken Bilge'nin resimlerinden ipucu almasına olanak verilmiştir. Bilge'nin dikkatini hikayeye yoğunlaştırarak ve metni takip ederek dinlemesine yönelik kurallar hatırlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017).

24-30 Aralık 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin "Leylek" ve "Kırmızı Balık" isimli tekerleme ve şarkıyı söylemeye istekli yaklaşmamış (Araştırmacı Günlüğü, s. 45-58), ancak 07 Ocak-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin etkinliğe katılımının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca "Leylek" tekerlemesindeki "havada", "yesin" ve "yemesin" sözcüklerini tamamlayabildiği görülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 59-129). Bilge'nin dinlediği hikayenin olaylarını anlatmakta, hikayeyi anlatabilmesine yönelik soruları cavaplamakta güçlük yaşadığı görülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 63-79). 18 Şubat 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, Bilge'nin dinlediği olayları resminden ipucu aldığında anlatabildiği ve sorulara doğru cevaplar vermeye başladığı görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017). 17.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen sıralı resimlerdeki olayların paylaşılmasında ve 30.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen hikaye anlatma

etkinliğinde Bilge'nin cevabı materyalde doğrudan görünen soruları anlayabildiği ve cevaplayabildiği gözlenmiştir. Örneğin, "Leylekler ne yapıyorlar?" sorusuna "Kuş su içiyor/yemek yiyor" cevaplarını vermiştir. Fakat olaylar arası ilişki kurmakta ve olayları tahmin etmekte zorluk çekmiştir. "Ali neden ceket giymiş?", Ali'nin annesi ne yapacak?" sorularına cevap verememiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 30-54).

3.3.2.2. *Sesi hissetme ve ayırt etmeye yönelik çözümler*

Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliğinde Bilge'nin sesleri ayırt edemediği, sözcüğün yazılı formunda sesin yerini gösteremediği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Bunun üzerine, Bilge'nin sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini belirleyebilmesi, sözcüğün yazılı formu üzerinden gösterebilmesi, sözcüklerin anlamını açıklayabilmesi amacıyla görsel materyaller kullanılarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri sürdürülmüş ve "e, l, a" seslerinin sözcüğün başında geçtiği harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği yapılmış, materyaller resimle desteklenmiş, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve her hafta tekrar edilmiştir (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016).

3.3.2.3. *Sözcük/cümle okuma ve anlamaya yönelik çözümler*

16 Ocak 2017 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, Bilge'nin sözcüğün anlamını açıklayabilmesinin yanı sıra sözcükleri okumasına yardımcı olmak amacıyla ilgili seslere yönelik çalışılan sözcüklerden oluşan sözcük bankasının oluşturulmuş ve sözcük bankasının uygulama basamakları belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017).
20 Ocak-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda ilgili seslere yönelik sözcük bankaları hazırlanarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri çeşitlendirilmiştir. 27 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen sözcük bankası etkinliğinde Bilge'nin sözcükleri okumakta zorluk çektiği, ancak sık karşılaştığı sözcüklerin anlamlarını söyleyebildiği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 15, 30.02.2017). Araştırmacının gözlemleri şu şekildedir: *"... Sözcük bankası etkinliğinde bisiklet, bıçak, bardak ve balık sözcüklerini görsellerine bakmaya ihtiyaç duymadan tanıdı ve anlamlarını ifade etti. Buzdolabı, balon sözcüklerinin anlamını açıklayamadı, ancak görseller içerisinden hangisi olduğunu göstermesi istenince doğru resmi gösterdi. Bal, bıyık, bal, balta, bebek , badem sözcüklerinin anlamlarını söylemekte ve resimlerini bulmakta zorluk çekti. Sözcükler okundu, Bilge kendisine okunan bıçak, balık, balon*

sözcüklerini doğru gösterdi. Kendisi ise bıçak ve bebek sözcüklerini okuyabildi…" (Araştırmacı Günlüğü, s. 127-128).

Cümle okuma anlama etkinliğinde, Bilge'nin cümleyi okuma ve anlamını açıklamakta zorluk çektiği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016).
Bilge'nin cümlelerleri okuması ve anlamasına yardımcı olmak amacıyla Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap paralelinde cümle okuma anlama etkinlikleri sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Bilge'nin cümleyi okumasına, cümlenin ve sözcüklerinin anlamlarını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla her hafta cümleler tekrar edilmiş (Geçerlik Toplantısı 9, 21.12.2016), cümleler ile olayı anlatan resimler kitap şekline getirilerek ve bu kitaba her cümlenin sözcükleri bölünüp eklenerek tekrarlar sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017).

03-18 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda Bilge'nin cümleleri sözcükleriyle eşleştirdiği görülmüştür. "Ela Lale ele ele.", "Anne nane al.", "Talat at al." ve "Anne baba el ele ol." cümlelerini doğru okuduğu, bazı cümlelerdeki "lale, al, at, ata, ot, bu" sözcüklerini doğru okuyabildiği gözlenmiştir. Yine "Ela Lale el ele." ile "Anne nane al." cümlelerinin anlamlarını resimden ipucu alarak açıklamıştır.

3.4. Sürecin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, sürecin katılımcılara katkıları ele alınmıştır. Bu katkılar; (a) öğrenciye yönelik katkılar (b) araştırmacı/öğretmene yönelik katkılar başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Öğrenciye yönelik katkılar

Bu başlık altında sürecin, öğrencinin kavram becerilerine katkıları ile dinleme ve anlamaya katkıları ele alınmıştır.

Kavram becerilerine katkılara yönelik 03 Aralık 2016 tarihinde başlayan değerlendirmeler sonucunda; Bilge'nin "nane", "olta" sözcüklerini gerçek nesneye ihtiyaç duymadan cümlenin resminden gösterebildiği gözlenmiştir. Ancak "ata", "ot" ve "bulut" sözcüklerinin anlamını açıklamaya yönelik tekrarlara ihtiyaç duymaktadır. Cümlelerdeki ve yakın çevresindeki kişilerin cinsiyetlerini söylemekte ve isimlerini hatırlamaktadır. Bilge'nin takvimin ismini söyleyemediği fakat günlerin adını ifade ettiği görülmüştür. Öte yandan, içinde bulunulan mevsim, yıl, ay ve gün kavramlarının tekrar edilmesine ihtiyacı sürmektedir (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

Araştırma sürecinin sonunda, Bilge'nin tekerleme ve şarkı söylemeye katılımının arttığı gözlenmiştir. Bilge, dinlediği olaylara ilişkin soruları sayfanın resminden ipucu aldığında yanıtlayabilmektedir. Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliklerinde Bilge'nin sözcüğün yazılı formunda ilgili harfin olup olmadığını söyleyebildiği, sözcük bankası etkinliklerinde tekrarı yapılan sözcükleri okuyabildiği ve anlamlarını resminden ipucu almadan açıklayabildiği gözlenmiştir. Ancak harfleri seslendirme, sözcüklerdeki ilgili sesi dinleyerek söyleyebilme, sesin geçtiği sözcüklere örnek verebilme ile sözcükleri okuma ve anlamlarını açıklayabilme becerilerinin gelişimi için etkinliklerin tekrarına ihtiyaç duymaktadır. Bilge'nin cümleleri sözcükleriyle eşleştirdiği, "Ela Lale ele ele.", "Anne nane al.", "Talat at al." ve "Anne baba el ele ol." cümlelerini doğru okuduğu görülmüştür. Ayrıca "Ela Lale el ele." ile "Anne nane al." cümlelerinin anlamlarını resimden ipucu alarak açıklayabilmektedir (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

3.4.2. Araştırmacı/öğretmene yönelik katkılar

Bu araştırmada, kullanılan Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap uygulama sürecinde araştırmacı/öğretmene rehber kaynak olmuştur. Araştırmacı/öğretmen ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yapılan çalışmaları inceleme fırsatı bulmuş, çalışmaların amaçları ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan etkinlikler konusunda bilgi sahibi olmuştur. Bu bilgiler, öğrenciyle gerçekleştirdiği uygulamaya yardımcı olmuştur.

Araştırma süreci, her hafta geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir. Araştırmacı/öğretmen, bu toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun ve ihtiyaçlarını karşılayan görsel materyaller hazırlayabilmiştir.

Materyallerle birlikte ders planları, geçerlik komitesi tarafından incelenmiş, amaçlar ve uygulama basamaklarına yönelik geri bildirim verilmiştir. Araştırma süreci içinde, araştırmacı/öğretmenin Bilge'nin dil ve bilgi düzeyini göz önünde bulundurarak etkinliğe uygun amaçlar belirlediği, uygulama basamaklarını ve öğretim stratejilerini kullanabildiği görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulguların alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmasına, ulaşılan sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu araştırma eylem araştırması deseniyle gerçekleşmiştir. Eylem araştırmasında değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmak ve sonuçları bir sınıfa, bir okula veya bir ülkedeki tüm sınıflara genellemek mümkün değildir (Mills, 2003, s. 2-88). Öte yandan bu araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesi, normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesine, bu sorunların çözümüne yönelik eylem planları geliştirilebilmesine olanak sağlamış ve işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

4.1.1. İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla etkileşime girmelerine fırsat sağlamayı ve sosyal gelişimlerini hızlandırmayı amaçlamaktadır (Powers, 2001, s. 187; Tüfekçioğlu, 1998, s. 117). Destek eğitimde öncelikli amaç, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıfında akademik ve sosyal ortama aktif katılımını arttırmaktır (Powers, 2002, s. 237).

Kaynaştırma uygulamasındaki işitme kayıplı öğrencinin genel sınıf ortamına başarıyla katılabilmesi için dil, konuşma ve okuma yazma sürecinde destek eğitim verilmesi gerekmektedir (Powers, 2001, s. 185).

Başarılı bir destek eğitim aile, öğretmen ve paydaşların iletişimi ve işbirliği ile gerçekleşmektedir (Salend, 1998, s. 114). Kaynaştırmaya devam eden öğrencinin ailelerinden öğrencinin psikolojik, sosyal ve tıbbi bilgileri, genel eğitim öğretmeninden ise öğrencinin genel eğitim ortamında akademik ve sosyal anlamda yaşadığı zorluklara ilişkin bilgi sağlanmaktadır (Salend, 1998, s. 115). Bu görüşmelerle öğrencinin dil becerilerine ilişkin bilgi almak ve uygulamaların sınıf programıyla paralel gidebilmesi için öğretmenle işbirliği kurmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen, öğrencinin iletişim sorunları yaşadığını, normal işiten

akranlarından geri olduğunu, bu geriliği dinleme ve harfleri seslendirmede daha çok gözlediğini belirtmiş, etkinliklerde görsel materyale ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerin ve değerlendirme çalışmalarının ortak sonucu, öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde desteğe ihtiyacı olduğu yönündedir.

Bu araştırmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında okuma öğretimini destekleyen uygulamalar, öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016, s. 26-105) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Normal işiten öğrencilerle yapılan araştırmalar sonucunda birbirine yakın seslerin aynı grupta ele alınmasının öğretim sürecinde karışıklığa neden olduğu belirlenmiş (Duran, Akyol, 2010, s. 829-833), bu nedenle 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren MEB tarafından ses grupları yeniden düzenlenmiştir (İlk iki ses grubu: e, l, a, k, i, n; o, m, u, t, ü, y) (MEB, 2017, s. 15). Uygulamalarda ses öğretimine ağırlık verilmesi, anlama çalışmalarının azlığı, sınıfların kalabalık olması gibi etkenler, ses öğretiminde amaçlara ulaşılmasını geciktirmektedir (Aktürk ve Taş, 2011, s. 36; Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 133). Bu nedenle uygulamalarda normal işiten çocuklar için de ses öğretimi ile anlama etkinlikleri arasında denge kurulmalı, öğrencilerin etkinliklere keyifle katılmaları sağlanmalıdır (Koç, 2012, s. 2268). Bu Araştırmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan etkinliklerle birlikte alanyazından yola çıkılarak işitme kayıplı öğrencinin gereksinimlerine yönelik etkinlikler çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler, okuma öğretiminde etkinliklerin çeşitlendirilmesine ve tekrarlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Schirmer, 2000, s. 198). Bu araştırmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı çerçevesinde, dinleme ve sözlü dil etkinliklerine (tek resimdeki olayları anlatma, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma), kavram öğretimine, ses çalışmalarına (harf-ses ilişkisi kurma, sesleri tanıma, harfleri karşılaştırma, sesleri birleştirme-sözcükleri seslere bölme), sözcük bankasına ve cümle okuma çalışmalarına yer verilmiş, bu çalışmalar dengeli bir şekilde uygulanmıştır. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi, ses öğretimi ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, 163-165).

Destek eğitimin sınıftaki derse paralel ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yapılması önemlidir (Batu, 2000, s. 37). Bu aratırmada, öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu bu etkinlikler sınıf programıyla paralel hazırlanmıştır. İşitme kayıplı çocuklar dil gelişimini destekleyici görsel materyallere ihtiyaç duymaktadırlar

(Easterbrooks ve Stephenson, 2006, s. 387; Stewart ve Clarke, 2003, s. 72-74). Bu araştırmada, etkinlikler görsel materyallerle desteklenmiş, bununla birlikte gerçek nesneler kullanılmıştır. Etkinliklerde gerçek nesne kullanılması, öğrencilerin kavramları öğrenebilmelerine ve anlamlı bağlamlarda kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Stewart ve Clarke, 2003, s. 112-113). Ayrıca görsel materyal, işitme kayıplı öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni bilgi arasında ilişki kurarak materyalde sunulan kavramın kalıcı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2000, s. 73).

Okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri, harf-ses ilişkisi kurabilmeleri, harfi seslendirip yazabilmeleri, sözcük ve cümlelere ulaşabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler ve şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği sözcükleri bulmaları ve sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016, s. 15; MEB, 2016, s. 33-26). Normal işiten öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması okumayı öğrenirken harf-ses ilişkisi kurma, sesi ayırt etme, sesleri birleştirme, sözcüğün anlamına ulaşma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 58-60; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012, s. 1; Vacca vd., 2003, 163-165). Ancak işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybından dolayı bu beceriler daha yavaş gelişmektedir (Easterbrooks vd., s. 107-110; Briscoe, Bishop ve Norbury, 2001, s. 329). Okuma öğretimi sürecinde bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla etkinliklerin görsel materyallerle desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi önemlidir (Cohen ve Brady, 2001, s. 81; Schirmer ve McGough, 2005, s. 83). Bu araştırmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan bu etkinliklerin yanı sıra dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma ve sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır.

Sesi hissetme ve ayırt etme etkinliğinde, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan sözcükler ve resimlerine ek olarak işitme kayıplı öğrencinin sözcük dağarcığında yer alan sözcükler ilave edilmiş ve tekrarlanmıştır. Öğrencilerin bildiği etkinliklerin tekrar edilmesi, anlamayı ve etkinliğe katılımı arttırmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007, s. 410). Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencinin sözcük dağarcığında yer alan sözcükler farklı bağlamlarda kullanılanarak sesi hissetme ve ayırt edebilmesine katkı sağlanmıştır. Harf-ses ilişkisi etkinliği, harf gösterilince seslendirme ve ses söylenince harfi yazabilmeyi desteklemektedir (Çelenk, 2005, s. 214). Bu araştırmada, işitme kayıplı

öğrencinin harf-ses ilişkisi kurabilmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan harf-ses ilişkisi etkinliğine sözcüklerin resimleri eklenmiştir. Resimli materyallerin kullanılması, öğrencilerin bağlamdan ipucu alarak sözcüğü tanıma veya anlamını paylaşmaya yardımcı olmaktadır (Morrow, 2010, s. 156).

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

4.1.2. Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşılmıştır?

Araştırma sürecinde öğrencinin harf-ses ilişkisi kurmada, sesi hissetme ve ayırt etmede, sözcükleri ve cümleleri okuma ve anlamada zorluk çektiği görülmüştür. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmada, sesleri birleştirmede sözcüklerin anlamına ulaşmada ve okuduğunu anlamada zorluk çektikleri vurgulanmaktadır (Briscoe, Bishop ve Norbury, 2001, s. 329; Kelly, 1996, s. 75; Trezek ve Wang, 2006, s. 211-212; Wauters, Tellingg ve van Bon, 2007, s. 49). İşitme kayıplı öğrenciler, işitme kaybından kaynaklanan sınırlılıklar sebebiyle harf-ses ilişkisi kurmada ve sesleri ayırt etmede sorun yaşamaktadırlar (Goldberg ve Lederberg, 2015, s. 519-520). Koklear implant uygulamalarının bu sorunları azaltabileceği düşünülmektedir. Ancak koklear implant kullanımı tek başına sözlü dil ve okuma becerilerinin gelişimini sağlamamaktadır. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanımı, ilk cihazlandırma yaşı ve erken yaşta işitsel/sözel eğitim olanakları koklear implant başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Turan vd., 2012, s. 142). Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrenci 8 aylıkken ilk işitme cihazını takmış ve 2 yaşında koklear implant olmuştur. Bununla birlikte aile eğitimi ve erken okul öncesi eğitim almamıştır. Erken çocukluk eğitimi, işitme kayıplı çocukların dil gelişimde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte eğitim ortamlarının özellikleri de dil becerileri ve akademik becerilerin gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir (Stinson ve Antia, 1999, s. 171-173). Araştırma bulgularından yola çıkılarak bu araştırmaya katılan işitme kayıplı öğrencinin 8 aylıkken cihazlandırılması ve

2 yaşında koklear implant olmasına rağmen geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile bu araştırmada işitme kayıplı öğrenci, erken cihazlandırılmış, koklear implant olmuş, ancak aile eğitimi ve okulöncesi eğitim almamıştır. Bu sınırlılığın, işitme kayıplı öğrencinin sözlü dil becerileri ile birlikte kavramları öğrenmesini harf-ses ilişkisi kurmasını, sesleri birleştirmesini, sözcükleri okuyarak anlama ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Çünkü alanyazında belirtildiği üzere erken cihazlandırma ve erken dönemde yoğun bir şekilde uygulanan işitsel/sözel eğitim, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerileriyle birlikte okumaya hazırlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Lim, 2005, s. 307).

4.1.3. Sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma sürecinde zorluk çektiği alanlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümünde temel kaynak olarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklerle beraber alanyazından yola çıkılarak etkinliklerin sistematik ve anlamlı bir şekilde tekrarlanması amacıyla etkinlikler çeşitlendirilmiştir. Ses öğretimi çalışmalarında Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan tekerlemeler/şarkılar, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, cümle okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulama basamakları uygulanmıştır. Aynı zamanda işitme kayıplı öğrencinin dinleme metinlerinden fayda sağlayabilmesi ve dinlediğini anlatabilmesi amacıyla hikaye okuma etkinliğine yer verilmiştir. Hikaye kitaplarının işitme kayıplı öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiş, öğrencinin dinlediğini anlaması ve anlatması üzerinde durulmuştur. İşitme kayıplı öğrencinin düzeyine uygun hikaye okunması sesbilgisel farkındalığın gelişimini desteklediği gibi cümleleri anlama, olayları sıralama ve hikaye yapılarına ilişkin farkındalığın gelişimine hizmet etmektedir (Girgin, 2012, s. 49). Bu araştırmada, harf-ses ilişkisi, sesi tanıma, sesi ayırt etme etkinlikleri ile birlikte sıralı resimlerdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma, sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır. Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri; işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimiyle birlikte, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığının ve sözdimini becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008, s. 36; Ingber ve Eden, 2011, s. 398-399; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015, s. 133; McGee ve Morrow, 2005, s. 28). Sözcük bankası, öğrencilerin

sözcükleri tanımalarına, anlamını hatırlamalarına ve cümle içerisinde kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007, s. 258-259). Bu araştırmada, tekerlemeler/şarkılar, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, kız/erkek isimleri, takvim, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük bankası, cümle okuma bir arada kullanılarak işitme kayıplı öğrencinin, dinlediğinden anlam çıkarması, sesbilgisel farkındalığı, harf-ses ilişkisi kurabilmesi, sesi hissetme ve ayırt etme becerilerinin gelişimi, sözcük ve cümle okuma ve anlama becerilerinin gelişimi desteklenmiştir.

4.1.4. Sürecin katılımcılara katkıları nelerdir?

Eylem araştırmaları, süreç içerisinde karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve bu sorunların çözümüne odaklanırken katılımcılara katkı sağlayarak var olan durumun iyileşmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, s. 333). Araştırma sürecinin işitme kayıplı öğrencinin harf-ses ilişkisi kurmaya, resimdeki ipuçlarını kullanmaya, sözcüklerin biçiminden ve ilk harfinden yola çıkarak sözcüğü tanımaya, sözcük ve cümlelerin anlamına ulaşmaya katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkı; süreç içerisinde etkinliklerin çeşitli görsel materyallerle desteklenmesi, çeşitlendirilmesi ve sistematik olarak tekrarlanması ile açıklanabilir (Adams,1990, s. 366-368; Girgin, 2012, s. 48). Bununla beraber bu araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuğun sesleri birleştirme, sözcükleri seslere bölme, sözcükleri tanıma ve anlama ulaşma becerilerindeki ihtiyacının devam ettiği ve sistematik bir şekilde uygulanacak destek eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öğretmenin okuma yazma programına hakim olması ve uygulama basamaklarını yürütebilmesi, öğrencinin uygulanan etkinliklerden sağlayacağı faydayı belirlemektedir. Öğretmen yeterliği; öğrencinin stratejileri kullanma ve yeni öğrendiği bilgiyi transfer edebilme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (MEB, 2015, s. 4-14). Bu araştırmada, araştırmacı/öğretmenin süreç içerisinde okuma öğretimi programının nasıl uygulanabileceği konusunda bilgi sahibi olduğu, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda görsel materyaller hazırlayabildiği, planlama ve uygulama becerilerinde de gelişme görüldüğü söylenebilir.

4.2. Sonuç

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

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin sistematik olarak değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak destek eğitim hizmetlerinin uygulanması, bu öğrencilerin kaynaştırma ortamından sağladığı faydayı arttırabilir. Okuma yazma öğretiminde sözcük bankalarının hazırlanması ve uygulanması, öğrencilerin sözcükleri ve anlamlarını hatırlamalarına yardımcı olabilir. Okuma yazma öğretiminde çocuklarla birlikte oluşturulan kitaplar, ses öğretimiyle birlikte sözcük ve cümleleri anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Gelecekteki araştırmalarda, okuma yazma becerileri ile birlikte diğer akademik alanlarda sağlanan destek eğitim hizmetleri boylamsal araştırmalarla ele alınabilir. Erken cihazlandırma ve koklear implant kullanımı ile birlikte aile eğitimi ve erken okul öncesi eğitim alan işitme kayıplı çocukların ilkokuma becerileri incelenebilir. Destek eğitim sürecinde, harf-ses öğretimi sırasında dinleme ve anlama becerilerinin gelişimi incelenebilir. İşitme kayıplı öğrencilerle yapılacak hece çalışmaları için çeşitli materyaller hazırlanarak ses ve heceleri birleştirme, sözcükleri seslere bölme süreci incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adams, L. and Cessna, K. (1993). Metaphors of the co-taught classroom. *Preventing School Failure,* 37 (4), 28-31.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology,* 1 (1), 1-14.

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD,* 2 (2), 42-66.

Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education,* 14 (2), 171-177.

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (3), 44-74.

Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 4 (2), 39-53.

Akman, B. (2002). Okulöncesi döneminde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 244-248.

Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *GEFAD/GUJGEF,* 32 (1), 1-18. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (1), 27-37.

Aktürk, Y ve Taş, A.M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "Ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği).

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (9), 79-95.

Anthony, J.L. and Lonigan, C.J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology,* 96 (1), 43-55.

Antia, S.D. and Stinson, M.S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 4 (3), 245-248.

Antia, S.D., Reed, S. and Kreimeyer, K.H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10 (3), 244-255.

Arabacı, İ.E. (2009). *Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilkokuma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütüsü.

Arslantaş, H.İ. ve Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (1), 81-92.

Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Badian, N.A. (2001). Phonological and orthhographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia,* 51 (1), 179-202.

Baker, J. M. and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education,* 29 (2), 163-180.

Başal, M. ve Batu, E.S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 2 (2), 85-98.

Batu, E.M. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (4), 35-45.

Bauwens, J. and Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure,* 35 (4), 19-24.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (1), 164-181.

Bayat, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (7), 241-251.

Baydık, B. and Bayraktar, A. (2013). Evaluation of text in language art books in terms of reading comprehension instruction. *International Journal of Arts and Sciences (IJAS)*'de sunulan bildiri. Fransa: Paris.

Belgin, E. (2015). İşitme cihazları. E. Belgin ve A.S. Şahlı (eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 368-478). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.

Beneke, S. J., Ostrosky, M. M. and Katz, L. G. (2008). Calendar time for young children: good intentions gone awry. *Young Children*, 63(4), 12-16.

Bergeron, J.P., Lederberg, A.R., Easterbrooks, S.R., Miller, E.M. and Connor, C.M. (2009). Building the Alphabetic Principle in Young Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *The Volta Review*, 109 (2-3), 87-119.

Berndsen, M. and Luckner, J. (2010). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33 (2), 111-118.

Bıçak, E. ve Kırmızı, F.S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (1), 193-210.

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Boons, T., De Reave, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. and van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34, (2008-2022).

Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bradley, D.F. (1994). A framework for the acquisition of collaborative consultation skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation.* 5 (1), 51-68.

Briscoe, J., Bishop, D.V.M. and Norbury, C.F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: A comparison of children with mild-to-moderate

sensorineural hearing loss and those with spesific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiat.,* 42 (3), 329-340.

British Association of Teachers of the Deaf [BATOD]. (2009). Audiometric discriptors

Buran, A. (2015). Eylem araştırması. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (eds), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde* (s. 43-59). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bursuck, W.D. and Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities.* Boston: Pearson Education, Inc.

Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. and Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy: Lessons for success.* San Diego: Plural Publishing.

Cannon, J.E. and Guardino, C. (2012). Literacy strategies for deaf/hard-of-hearing English language learners: Where do we begin? *Deafness & Education International,* 14 (2), 78-99.

Cannon, J.E., Fredrick, L.D. and Easterbrooks, S.R. (2009). Vocabulary instruction through boks read in American Sign Language for English-language learners with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly,* 2 (1), 1-15.

Caposecco, A., Hickson, L. and Meyer, C. (2012). Assembly and intersion of a self-fitting hearing aid: Desing of effective instruction materials. *Trends of Amplification,* 2 (1), 1-12.

Cawthon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 6 (3), 212-225.

Center, Y. (2005). *Beginning reading: A balanced approach to teaching literacy during the first three years at school.* London: Continuum International Publishing Group.

Chaleff, C.D. and Ritter, M.H. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher,* 55 (2), 190-200.

Claessens, A., Duncan, G. and Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review,* 28, 415-427.

Cohen, E.J. and Brady, M.P. (2011). Acquisition and generalization of word decoding in students with reading disabilities by integrating vowel pattern analysis and children's literature. *Education and Treatment of Children,* 34 (1), 81-113.

Cohen, O. (1994). Inclusion should not include deaf students. *Education Week,* 13 (30), 35-40.

Colderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5 (2), 140-155.

Colin, S., Magnan, A., Ecalle, J. and Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 48 (2), 139-146.

Connor, C.M. and Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* 47 (3), 509-526.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Culatta, B. and Hall, K.M. (2006). Phonological awareness instruction in early childhood settings. L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention: A volüme in the emergent and literacy series* içinde (s. 179-221). San Diego: Plural Publishing.

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma öğretimi.* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çolpan, B. (2015). İşitme kayıplıların etiyolojisi. E. Belgin ve A.S. Şahlı (eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 257-283). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.

de Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education,* 15 (3), 331-353.

de Jong, P.F. and van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading,* 6 (1), 51-57.

Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Derince, Z.M. ve Özgen, B (2015). Eylem araştırması. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (eds), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde* (s. 146-162). Ankara: Anı Yayıncılık

DesJardin, J.L. and Eisenberg, L. (2007). Maternal contribution: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear & Hearing,* 28 (4), 456-469.

DesJardin, J.L., Ambrose, S.E. and Eisenberg, L.S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 14 (1), 22-43.

Dettmer, P., Thurston, L.P. and Dyck, N.J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs.* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Donin, J., Doehring, D.G. and Browns, F. (1991). Text comprehension and reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Discourse Processes,* 14 (3), 307-337.

Donne, V. (2011). Reading instruction and text difficulty. *The Volta Review,* 111 (1), 5-23.

Dunst, C.J., Hamby, D.W. and Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods,* 2 (3), 268-287.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8 (4), 817-838.

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Research,* 1 (5), 274-289.

Easterbrooks, S. R. and Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf,* 151 (4), 384-397.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P. and Connor, C. M. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses. *The Volta Review,* 108, 91-114.

Erdoğan, T., Özen-Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi. *Elementary Education Online,* 12 (4), 1188-1119.

Ethridge, E.A. and King, J.R. (2005). Calendar Math in Preschool and Primary Classrooms: Questioning the Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 32 (5), 291-296.

Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf,* 153 (5), 435-449.

Friend, M. and Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure,* 37 (4), 6-10.

Fung, P., Chow, B.W. and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school–aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10 (1), 82-95.

Gay, L.M. Mills, G.E. and Arirasian, P.W. (2012). *Educational research: Compentencies for analysis and applicatons,* Boston: Pearson Education, Inc.

Geers, A.E., Brenner, C. and Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear Hear,* 24, 24-35.

Geers, A.E., Nicholas, J.G. and Sedey, A.L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing,* 24, 46-58.

Geers, A.N. (2003). Predictors of reading skills development in children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing,* 24, 59-68.

Giangreco, M.F., Carter, E.W., Doyle, M.B. and Suter, J.C. (2010). Supporting students with disabilities in inclusive classroom: Personnel peers. R. Rose (Ed.), *Conforting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* içinde (s. 247-305). New York: Taylor & Francis.

Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2004). İşitme engelli çocuklarda okuma anlama stratejilerinin önemi ve kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (8), 33-44.

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

Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading camprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education,* 21 (3), 68-84.

Girgin, Ü. (2008). İlköğretimde ilkokuma ve yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. G. Can (Ed.). *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2012). *Phonic-based sentence method for students with hearing impairnment: A case study from Turkey.* Berlin: LAP Lambert Academic Publishing.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goldberg, H. and Lederberg, A. R. (2015). Acquisition of the alphabetic principle in deaf and hard-of-hearing preschoolers: The role of phonology in letter-sound learning. *Reading and Writing*, 28 (4), 509-525.

Goldin-Meadow, S. and Mayberry, R.I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice,* 16 (4), 222-229.

Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11 (4), 171-190.

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

Guardino, C., Syverud, S.M., Joyner, A., Nicols, H. and King, S. (2011). Further evidence of the effectiveness of phonologıcal instruction wıth oral-deaf readers. *American Annals of Deaf,* 155 (5), 562-568.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi: Kuram ve uygulamaları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2005). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* (3. baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Güven, G. ve Efe-Azeskin, K. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (eds.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-50). Pegem Akademi.

Halliday, L.F. and Bishop, D.V. (2005) Frequency discrimination and literacy skills in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 48, 1187-1203.

Hardin, B. J., Jones, M. G., and Figueras, O. (2005). More than clocks and calendars: The construction of timekeepers by eleven kindergarten children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education,* 19 (3), 223-241.

Harris, M. and Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 9 (3), 253-268.

Hayes, H., Geers, A.E., Treiman, R. and Moog, J.S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear & Hearing,* 30, 128-135.

Hegarty, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education,* 30 (3), 243-249.

Heilman, A.W., Blair, T.R. and Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading.* (10th ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,* 43 (3), 133-134.

Hoover, V.A. and Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 2, 127-160.

Hopwood, V. and Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistik experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International,* 1 (3), 172- 187.

Houtveen, A.A.M. and van de Grift, W.J.C.M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement,* 18 (2), 173-190.

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J.M., Duff, F.J. and Snowling, M.J. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. *Psychological Science,* 23 (6), 572-577.

Ingber, S. and Eden, S. (2011). Enhancing sequential time perception and storytelling ability of deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf* 156 (4), 391-401.

İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" stratejisinin kullanımı.*

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve A.S. Şahlı (eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 511-526). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.

James, D., Rajput, K., Brown, T., Sirimanna, T., Brinton, J. and Goswami, U. (2005). Phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 48, 1511-1528.

Jet-Simpson, M. and Leslie, L. (1997). *Authentic literacy assessment: An ecological approach.* New York: Longman.

Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research. (4th ed).*USA: Pearson Education Inc.

Johnson, M.A. and Roberson, G.F. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf,* 133 (3), 223-225.

Kamhi, A.G. and Catts, H.W. (2005). Language and reading: convergences and divergences. H.W. Catts ve A.G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* içinde (s. 1-25). Boston: Pearson Education, Inc.

Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 3 (1), 102-121.

Karasu, H.P. (2014). İşitme engelli çocuklara okulöncesi dönemde uygulanan okuma ve yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim,* 39 (174), 297-312.

Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 467-488.

Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 6 (1), 111-144.

Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 2 (1), 65-88.

Karsak, H.G.O., Ada, S. ve Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin okul öncesinde eğitim alma ve anne baba çabasına göre ilk okuma yazma başarısına etkisinin incelenmesi. *NWSA-Educational Sciences,* 9 (3), 276-292.

Kayıran, B. K. ve Karabay, A. (2012). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (4), 2847-2860.

Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 1, 75-90.

Kelly, L. (2003). Consideration for designing practice for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 8 (2), 171-185.

Kelly, L. and Ewoldt, C. (1984). Interpreting nonverbatim cloze responses to evaluate program success and diagnose student needs for reading instruction. *American Annals of the Deaf,* 129 (1), 45-51.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (3), 3-13.

Kırmızı, F.S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretim programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (25), 42-54.

Kırmızı, F.S. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8 (8). 1167-1186.

Kırmızı, F.S. ve Ünal, E. (2016). *İlk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Klibanoff, R.S., Levine, S.C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. and Hedges, L.V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: the effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology, 42 (1), 59-69.*

Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of The Deaf,* 144 (4), 339-344.

Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7 (4), 2259-2268.

Koester, L.S. (1992). Intuitive parenting as a model for understanding parent-infant interactions when one partner is deaf. *American Annals of the Deaf,* 137 (4), 362-369.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 419-431.

Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Kleinn, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5 (2), 174-185.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi.* Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/7.

Kyle, F. E. and Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 11, 273-288.

Kyle, F.E. and Harris, M. (2010). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 16 (3), 289-304.

Lasasso, C.J. and Crain, K.L. (2015). Reading for deaf and hearing readers: Qualitatively and/or quantitatively similar or different? A natüre versus nurture issue. *American Annals of the deaf,* 159 (5), 447-467.

Lederberg, A.R., Miller, E.M., Easterbrooks, S.R. and Connor, C.M. (2014). Foundation for literacy: an early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 19 (4), 438-455.

Lederberg, A.R., Schick, B. and Spencer, P.A. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Succeses and challenges. *Developmental Psychology,* 30, 1-16.

Limbrick, E.A., McNaughton, S. and Clay, M.M. (1992). Time engaged in reading: A critical factor in reading achievement. *American Annals of the Deaf,* 137 (4), 309-314.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R. and Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology,* 36 (5), 596-613.

Luckner, J.L. and Handley, C.M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,* 153 (1), 6-36.

Luetke-Stahlman, B. and Nielsen, D.C. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 8(4), 464-484.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C.M. and Mayer, C. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf,* 154 (4), 357-370.

Maviş, F.Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlkokuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örneklemi). *International Journal of Social Science,* 28, 481-494.

Mayer, C. and Trezek, B.J. (2015). *Early literacy development in deaf children.* New York: Oxford University Press.

McGee, L.M. and Morrow, L.M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten.* New York: The Guildford Press.

McKinley, A. M. and Warren, S. F. (2000). The effectiveness of cochlear implants for children with prelingual deafness. *Journal of Early Intervention,* 23, 252-263.

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB

MEB. (2016). *Okul öncesi etkinlik kitabı.* Ankara: MEB

MEB. (2016). *Türkçe ilkokul öğretmen kılavuz kitabı: 1. sınıf.* Ankara: MEB

MEB. (2017). *Türkçe öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: MEB

Miller, W.H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3).* San Francisco: Jossey-Bass.

Miyamoto, R.T., Derek, M.H., Kirk, K.I., Perdew, A.E. and Svirksy, M.A. (2003). Language development in deaf infants following cochlear implantation. *Açta Oto-Laryngologica,* 123, 241-244.

Moeller, M. P., Hoover, B. M., Putman, C. A., Arbataitis, K., Bohnenkamp, G. and Peterson, B. (2007). Vocalizations of infants with hearing loss compared to infants

with normal hearing. Part I: Phonetic development. *Ear and Hearing,* 28 (5), 605-627.

Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics,* 106 (3), 1-9.

Morris, J., Abbott, D. and Ward, L. (2002). At home or away? An exploration of policy and practice in the placement of disabled children at residential schools. *Children & Society,* 16, 3-16.

Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Morton, D.D. (2000). Beyond parent education: The impact of extended family dynamics in deaf education. *American Annals of the Deaf,* 145 (4), 359-365.

Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetix script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5 (1), 9-31.

Narr, R.F. and Cawthon, S.W. (2010). The ''wh'' questions of visual phonics: what, who, where, when, and why. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 16 (1), 66-78.

Nevin, A.I., Villa, R.A. and Thousand, J.S. (2009). *A guide to co-teaching with paraeducators: Practical tips for K-12 educators.* California: Corwin Press.

Nicholas, J.G. and Geers, A.E. (2006). Effect early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear and Hearing,* 27 (3), 286-298.

Nicholas, J.G. and Geers, A.E. (2007). Will they cath up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 50, 1048-1062.

Nielsen, D.C. and Luetke-Stahlman, B. (2002). The benefit of assessment-based language and reading instruction: Perspectives from a case study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 7 (2), 149-186.

Nittrouer, S., Caldwell, A. and Holloman, C. (2012). Measuring what matters: Effectively predicting language and literacy in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology,* 76, 1148-1158.

Noble, K.G., Woltmez, M.E., Ochs, L.G., Farah, M.J. and McCandliss, B.D. (2006). Brain-behavior relationship in reading acquisiton are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science,* 9 (6), 642-654.

Önal, M.N. (2002). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 1-17.

Özak, H. ve Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 33-50.

Öztosun, Ö. (2003). İlköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 125-131.

Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience boks: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly,* 25 (4), 179-188.

Perfetti, C.A. and Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implication for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5, 32-50.

Phillips, B. and Torgensen, J.K. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth in initial reading accuracy. D.K. Dickinson ve S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research: Volume 2* içinde (s. 101-112). New York: The Guilford Press.

Power, D. and Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 7 (4), 302-311.

Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream school. *Educational Review,* 53 (2), 181-190.

Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 7 (3), 230-243.

Rahim, Z.A. and Brown, M. (2015). Systematic phonics intervention and its impact on the development of phonics skills and speech perception among children with

hearing loss using spoken language. *Internatioanal Academic Research Journal of Social Science,* 1 (2), 206-210.

Rastegarianzadeh, N., Shahbodaghi, M. and Faghihzadeh, S. (2014). Study of phonological awareness of preschool and school aged children with cochlear implant and normal hearing. *Korean J Audiol,* 18 (2), 50-53.

Reed, S. (2003). Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of The Deaf,* 148 (4), 333-343.

Reutzel, D.R. and Cooter, R.B. (2007). *Strategies assessment and instruction: Helping every child succeed.* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Salend, S. J. (1998). *Creating inclusive classroom.* (5th ed.) NJ: Pearson Education.

Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Scanlon, D.M., Andersen, K.L. and Sweeney, J.M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach.* New York: The Guilford Press.

Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* (2nd ed.). Boston: Ally and Bacon, Inc.

Schirmer, B.R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson Education, Inc.

Schirmer, B.R. and McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research,* 75 (1), 83-117.

Schirmer, B.R. and Schaffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf,* 155 (3), 377-385.

Schirmer, B.R., Therrien, W.J., Schaffer, L. and Schirmer, T.N. (2009). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. *Reading Improvement,* 46 (3), 168-177.

Schirmer, B.R., Therrien, W.J., Schaffer, L. and Schirmer, T.N. (2012). Reread-adapt and answer –comprehend interventıon with deaf and hard of hearing readers: Effect

on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf,* 156 (5), 469-475.

Schorr, E.A., Roth, F.P. and Fox, N.A. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. *Communication Disorders Ouarterly,* 29 (4), 195-210.

Senechal, M. and Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development,* 73, 445-460.

Sheridan, S.M., Richards, J.R. and Smoot, T.Y. (2000). School consultation. A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, içinde (s. 167-170). Washington, DC: American

Sönmez, M. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Spencer, L.J. and Tomblin, J.B. (2008). Evaulating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 4, 1-21.

Stewart, D.A. and Clarke, B.R. (2003). *Literacy and your deaf child: What every parent should know.* Washington, DC: Gallaudet University Press.

Stinson, M.S. and Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placement. M. Marschark ve P.E. Spencer (Eds.), *The Handbook of Deaf Studies, Language and Education* içinde (s. 47-96). New York: Oxford University Press.

Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106, 455-465.

Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five and six-year-old children'sreading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology,* 65, 287-296.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 15-23.

Svirksky, M.A., Robbins, A.M., Kirk, K.I., Pisoni, D.B. and Miyamoto, R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psyshological Science,* 11 (2), 153-158.

Syverud, S.M., Guardino, C. and Selznick, D.N. (2009). Teaching phonological skills to a deaf first grader: A promising strategy. *American Annals of the Deaf,* 154 (4), 382-388.

Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online,* 3 (2), 48-53.

Şılbır, L. (2011). *İşitme engelli öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görsel yardım paketi: Göryap*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK (2015). *İlköğretim okulları için Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

Tomblin, J., Barker, B., Spencer, L., Zhang, X. and Gantz, B. (2005). The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants and toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 48, 853-867.

Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Transler, C., Gombert, J. E. and Leybaert, J. (2001). Phonological decoding in severely and profoundly deaf children: Smilarity judgement between writing skills. *Journal of Experimental Child Psychology,* 63, 61-82.

Treiman, R. Tincoff, R. and Richmond-Welty, E.D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychological,* 32 (3), 505-514.

Trezek, B.J. and Malmgren, K.W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10 (3), 256-271.

Trezek, B.J. and Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 11 (2), 202-213.

Trezek, B.J., Wang, Y. and Paul, P.V. (2003). Processess and components of reading. *American Annals of the Deaf,* 153 (4), 396-407.

Trezek, B.J., Wang, Y., Woods, D.G., Gampp, T.L. and Paul, P.V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 12 (3), 1-12.

Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma ve yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütüsü.

Turan, Z. (2006). Doğuştan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları: Gelişimi etkileyen faktörler ve ameliyat öncesi değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (1), 51-58.

Turan, Z. (2010). İşitme Kayıplı Çocuklarda Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşımla Sürdürülen Bir Aile Eğitimi Çalışmasının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10 (3), 1697-1756.

Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N. and Yolal, Y. (2012). Evaluation of language and listening skills of the children with hearing who use cochlear implants and hearing aids. *Gulhane Med J.,* 54 (2), 142-150.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme Engelliler. S. Eripek (ed), *Özel eğitim* içinde (s. 105-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzuner, Y. (2005a). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü Özel Eğitim Dergisi,* 6 (2), 1-12.

Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journals of Research in Special Educational Needs,* 8 (1), 47-54.

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M.C., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma-yazma öğretimi modelinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (4), 2111-2134.

Uzuner, Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. and Kırcaali-İftar, G. (2005b). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *The Journal of Special Education,* 20 (2), 111-121.

Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Karasu, P. (2005b). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading Matrix,* 5 (2), 15-27.

Vacca, J.L., Gove, M.K., Lenhart, L.A., Vacca, R.T., Burkey, L.C. and McKeon, C.A. (2003). *Reading and learning to read.* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Vasanta, D. (2007). Phonological awareness and literacy acquisition in Telugu-speaking, normal-hearing and hearing-impaired children. *Contemporary Education Dialogue,* 4 (2), 237-238.

Vetter, A., Löhle, E., Bengel, J. and Burger, T. (2010). The integration experience of hearing impaired elementary school students in separated end integrated school setting. *American Annals of the Deaf,* 155 (3), 369-376.

Wang, Y. and Paul, P.V. (2011). Integrating technology and reading instruction with children who are deaf or hard of hearing: The effectiveness of the cornerstones project. *American Annals of the Deaf,* 156 (1), 56-68.

Wauters, L.N. and Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13 (1), 21-36.

Wauters, L.N., Tellings, A.E.J.M. and Van Bon, W.H.J. (2007). Mode of acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13 (2), 175-192.

Wauters, L.N., Van Bon, W.H.J. and Tellings, A.E.J.M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing,* 19, 49-76.

Webb, M. and Lederberg, A.R. (2012). Measuring phonological awareness in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* 57, 131-132.

Weiss, M.P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions then answers. *Journal of Learning Disabilities,* 37 (3), 218-223.

Wilson, G.L. (2005). This doesn't look familiar! A supervisor's guide for observing co-teachers. *Intervention In School And Clinic,* 40 (5), 271-275.

Wolbers, K.A., Dostal, H.M. and Bowers, L.M. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 17 (1), 19-38.

Worden, P.E. and Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior,* 22 (3), 277-295.

Yaşar, Ö.K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engeliler öğretmenlerinin yeni ilkokuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaşar, Ş. ve Aktay, E.G. (2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. *International Periodical for the Languages, Litarature and History or Turkic,* 10 (7), 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi,* 1 (20), 31-63.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Coulter, D.K. and Mehl, A.L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics,* 102, 1161-1171.

Zazove, P., Meador, H.E., Reed, B.D. and Gorenflo, D.W. (2013). Deaf person's English reading levels and associations with epidemiological educational, and cultural factors. *Journal of Health Communication,* 18, 760-772.

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

EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 28/11/2016-E.98155

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/13180686 22.11.2016
Konu: Araştırma izni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşler Müdürülüğü)

İlgi: a) 07/11/2016 tarih ve 63784619-605.01-E.134959 sayılı yazınız
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Ezgi TOZAK'ın "İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Yazma Becerilerinin Desteklenmesi Sürecinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında Eskişehir, Kütahya, Bilecik, Afyon ve Konya illerinde bulunan ilkokul ve özel eğitim okullarında öğretim gören birinci sınıf öğrencileri ile ilkokuma yazma çalışmaları yapılması, öğretmenleri ve velileri ile de anket çalışması yapılmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının ve onayda görselleri yer alan materyallerin eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere vellerin muvafakatları alınmak şartıyla uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri toplama araçları (ondört sayfa)

Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
22 Kasım 2016

Konya Yolu Nu:21 /ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
atilladernirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ
Seyda KARABULUT
Telefon:0-312-2969400/9582

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 684d-1f8b-37f0-9dd2-9b7e kodu ile teyit edilebilir

EK-2. İzin Belgeleri

İZİN FORMU

Sayın anne-baba,

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Ezgi TOZAK'ın enstitü bünyesinde yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, işitme kayıplı ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin ilkokuma yazma becerilerini desteklemektir. Araştırma boyunca, çocuğunuzun derslerinin aksamamasına dikkat edilecektir. Araştırma kapsamında, çocuğunuzla birlikte kitaplar yapılacak, cümleler kurulacak ve oluşturulan materyalleri okuması istenecektir. Uygulamalar çalışmanın güvenirliğini değerlendirmek üzere video kamera ile kaydedilecek, bu veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının, işitme kayıplı öğrencilerin ilkokul 1. sınıfta bireysel ihtiyaçlarının belirlemesine ve okuma yazma becerisinin gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir.

İlişikte çocuğunuzun kimlik bilgileri, anne-babaya ait bilgiler, çocuğunuzun eğitim durumu ve odyolojik bilgileri ile evde yapılan etkinliklere yönelik sorular bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen bulgu ve bilgiler sizinle paylaşılacaktır.

Lütfen sayfa sonundaki izin cümlesine çocuğunuzun adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez danışmanı	Araştırmacı
Doç. Dr. H. Pelin KARASU	Ezgi TOZAK

Velisi bulunduğum ..... 'ın

yukarıda sözü geçen çalışmaya katılmasına,

( ) izin veriyorum.

( ) izin vermiyorum.

Velinin Adı-Soyadı :

Tarih :

Velinin İmzası :

İletişim için;

Araştırmacının Adresi: Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi E Blok

e-posta: ezgitozak@anadolu.edu.tr

Tel:

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *İşitme Kayıplı Bir Çocuğun İlkokuma Yazma Becerilerinin Desteklenmesi Sürecinin İncelenmesi* başlıklı bir araştırma çalışması olup *ilkokul 1. sınıfa başlayan işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma becerilerini, çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanarak desteklemek* amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında bulunan *Ezgi Tozak'ın* yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmanın sonuçları ile işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde ihtiyaç duydukları alanların belirleneceği ve araştırma boyunca yapılan etkinliklerle okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *nitel araştırma* yapılarak sizden veri toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler başkaları ile sizin izniniz olmadan başkalarına bahsedilmeme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olan Ezgi Tozak'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ezgi Tozak
Adres: Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi E Blok
İş Tel: 02223350880
Cep Tel:
e-mail: ezgitozak@anadolu.edu.tr

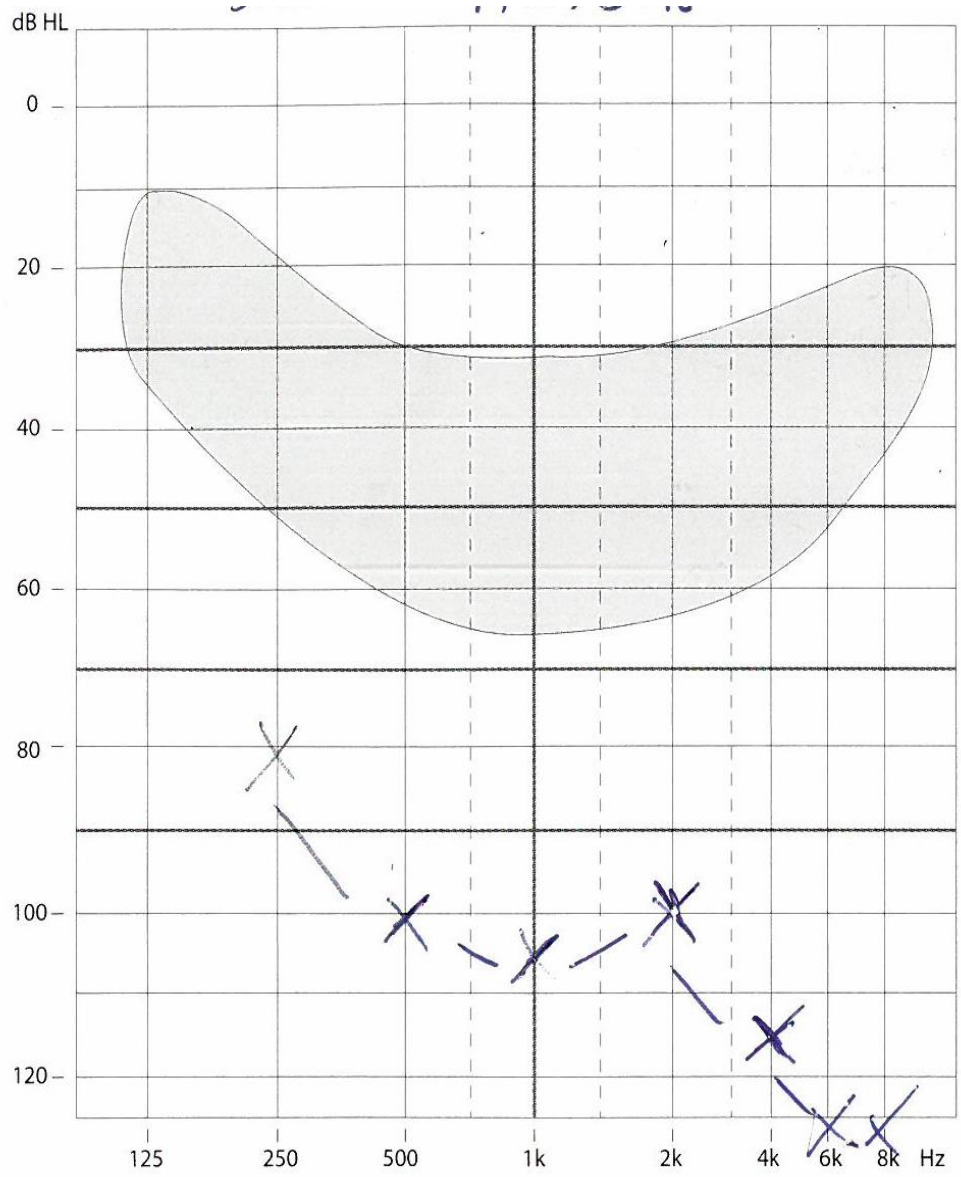
Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Öğrencinin Odyogramı



Sağ			Sol		
KAE	KAY%	SSO	KAE	KAY%	SSO
					103dB

EK-4. Katılımcı Bilgi Formu

Tarih: ……/……/…….

KATILIMCI BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. ÇOCUĞUN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Çocuğun adı-soyadı :

2. Cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

3. Doğum tarihi : ……../……/……...

4. Okulu :

5. Sınıfı-şubesi :

B. AİLE BİLGİLERİ

1. Annenin adı-soyadı:

6. Annenin yaşı:

7. Annenin öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

9. Annenin çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor [ise, İşi]: .....

( ) Emekli

10. Babanın adı-soyadı:

11. Babanın yaşı:

12. Babanın öğrenim durumu:

( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisans Üstü

13. Babanın çalışma durumu:

( ) Çalışmıyor

( ) Çalışıyor [ise, İşi]: .....

( ) Emekli

14. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri olarak belirtiniz]: […….. TL]

15. Ailenin çocuk sayısı: .....

C. EĞİTİM BİLGİLERİ

16. Çocuğunuz ilköğretime başlamadan önce bir kurumda okulöncesi eğitim aldı mı?

( ) Hayır

( ) Evet [ise,]

Kaç ay/yıl okul öncesi eğitim aldı? .....ay/.....yıl

Nereden eğitim aldı?

( ) İÇEM'den

( ) İşiten çocukların devam ettiği anasınıfından

( ) Engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezinden

17. Çocuğunuzun ilköğretime başlama tarihi/yaşı:

...../...../.....

18. Çocuğunuzun ilköğretim 1. sınıfa başladığı okul:

( ) İÇEM

( ) İşitme engelliler okulu

( ) İşiten öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okulu (kaynaştırma)

D. ODYOLOJİK BİLGİLER

19. Çocuğun İÇEM'de aile eğitimi alıp almadığı;

İÇEM'den aile eğitimi almış ( )

İÇEM'den kaç ay aile eğitimi aldığı (....)

İÇEM'den aile eğitimi almamış ( )

EVDE YAPILAN OKUMA ETKİNLİKLERİ

Okuma

20. Evde okuma etkinliği yapıyor musunuz?

( ) Hayır

( ) Evet

21. Evde çocuğunuzla ne kadar sıklıkla okuma yapıyorsunuz?

Ortalama olarak, haftada kaç saat?.....

21. Evde kullandığınız okuma materyalleri belirtiniz?

.....

.....

22. Evde çocuğunuza hikaye okurken hangilerini yapıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

( )Hikaye okurken karakterler ve olaylar hakkında sorular soruyorum.

( ) Hikayenin resimlerini gösterip, onlarla ilgili konuşuyorum.

( ) Hikayeyi okurken alfabedeki harflerin isimlerini/seslerini öğretmeye çalışıyorum.

Sesbilgisel Farkındalık

23. Çocuğunuzla tekerleme okur veya şarkı söyler misiniz?

( ) Evet

( ) Hayır

24. Çocuğunuz hangilerini biliyor?

.....

Harf Bilgisi

25. Çocuğunuz alfabedeki harflerin kaç tanesini biliyor?.....

EK-5. Cümle Okuma Anlama Etkinliğine İlişkin Hazırlanan Plan

03.02.2017/Cuma

UYGULAMA DERSİ PLANI

Ders: Türkçe Dil Etkinliği (Cümle Çalışması)

Sınıf: 1. Sınıf

Süre: 20 dakika

Materyal: "**Bilal bot al**" cümlesi.

Destekleyici Materyal:

Amaçlar

1. **Bilgiye İlişkin Amaçlar**

- Kahramanların Bilal ve amca olduğunu anlayıp ifade edebilir.
- Cümlenin resmine bakarak Bilal'in bot aldığını ifade edebilir/anlatabilir.
- Cümlenin "Bilal bot al." olduğunu tahmin edebilir.
- Bilal bot al. cümlesini okuyarak cümlenin ve sözcüklerin anlamını açıklayabilir.

2. **Dile İlişkin Amaçlar**

Sözcük Dağarcığı: Bilal, bot, al.

Kullanım:

Bu çocuk kim? Bilal.

Bilal ne yapıyor? Bot alıyor.

Sosyal Amaç: "İyi tatiller"

Yöntem

Giriş: Materyal ve fişler ters tutularak "bakalım burda ne yazıyor?" bugün onu konuşacağız diyerek derse giriş yapılır.

Gelişme:

- Resim açılarak "ne oluyor?" sorularıyla Bilal ve amca olduğu cevapları paylaşılır.
- Bilal ne yapıyor? Amca arkadaşı ne yapıyor? Bilal'e ne diyor? Bilal botu ne yapacak? sorularıyla Bilal'in bot aldığı, amcanın ona bot verdiği, Bilal'e "bot al" dediği, Bilal'in botu giyeceği cevapları paylaşılır.
- Burada bir cümle yazıyor, acaba ne yazıyor? sorusuyla tahmini cevabı alınarak yazılıp okutulur.

Sonuç: "Bilal bot al." cümlesi gösterilerek okutulur. Bilal ne demek? Bot ne demek? Al ne demek? Bilal bot al ne demek? sorularıyla sözcüklerin ve cümlenin anlamı paylaşılır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ezgi TOZAK

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Yusufeli/1989

E-Posta: ezgitozak@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015- Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Anabilim Dalı
- 2013-2015, Araştırma Görevlisi, Ordu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Anabilim Dalı
- 2011-2013, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, DİLTEM Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2007-2011, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Yayınlar ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Tozak, E., Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2017). İşitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin desteklenmesi. *7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'*nde sunulan bildiri. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tozak, E., Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2017). İlkokuma yazma öğretiminde işitme kayıplı öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanması. *9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları* Kongresi'nde sunulan bildiri. Ordu: Ordu Üniversitesi.