

Investigation of the usage of mainstreaming and general education teachers' educational activities on phonological awareness

Kaynaştırma ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişki Öğretim Etkinliklerini Kullanımlarının İncelenmesi¹

Ceyda EMİR²

M. Cem GİRGIN³

H. Pelin KARASU⁴

Abstract

Literacy skills that started to develop in early childhood form the basis of future literacy skills with the acquisition of many language-related skills. Phonological awareness skills, which started to develop especially in preschool period, play an important role in the acquisition and development of reading and writing skills. The aim of this research is to examine the use of primary and second grade teachers' teaching activities related to phonological awareness. In the research, singular and relational screening model was used. The participants of the research consisted of 142 classroom teachers working in the first and second grades in Eskişehir Central primary schools in the 2012-2013 academic year. Frequency of Usage of Teaching Activities Related to Phonological Awareness was used in collecting data. Research findings show that 104 of teachers use low frequency of teaching activities related to phonological awareness and 38 are high. It was determined that the frequency of using teachers' activities related to phonological awareness was low in 16 teachers, who had hearing impaired students. There was no significant difference in terms of age, gender, year of service, and the university where they graduated from the levels of teachers' use of teaching activities related to phonological awareness. Based on these findings, it can be concluded that the classroom teaching and special education departments of universities should be enriched to emphasize the importance of phonological awareness.

Keywords: Literacy skills, phonological awareness, instructional activities, hearing impaired child

Özet

Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan okuma yazma becerileri, dile ilişkin pek çok becerinin edinilmesiyle birlikte gelecekteki okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Özellikle okulöncesi dönemde gelişimi başlayan sesbilgisel farkındalık becerileri, ilkokula yazma becerilerinin edinimi ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesidir. Araştırmada, tekil ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Merkez ilkokullarında birinci ve ikinci sınıflarda görev yapan 142 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin 104'ünün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklığının düşük olduğunu, 38'inin yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 16 öğretmenin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinde yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak üniversitelerin sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü ders programlarının, sesbilgisel farkındalığın önemini vurgulayacak şekilde zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

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

¹ Bu makale, "Kaynaştırma ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanımlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Öğretmen, ceyda0emir@gmail.com

³ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mcgirgin@gmail.com

⁴ Yard. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İÇEM, hpkarasu@gmail.com

1. Giriş

İnsanlar her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve içinde yaşadıkları toplumda var olabilmek için çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmak zorunda olan sosyal varlıklardır. Konuşma dilinin diğer insanlarla iletişim kurmayı sağlaması ve ihtiyaçları karşılayabilmesi, çocukları dil öğrenmeye teşvik eden en temel etkenlerdir. Çocuklar konuşmayı öğrenirken anlam odaklı bir yol izleseler de okulöncesi dönemden itibaren konuşmayı daha bilinçli ve ayrıntılı olarak öğrenmektedirler. Okulöncesi için kullanım şekillerini öğrenmektedirler. Çocuklar dinleme, konuşma ve düşünme becerileri sayesinde okuryazarlık becerilerini geliştirerek okuma yazma için sağlam bir temel oluşturabilmektedirler. Öyle ki özellikle okuma becerisinin temelini, dinleme ve konuşma becerileri sayesinde öğrenilebilen ve bir dilin bileşenleri olarak da kabul edilen sesbilgisi, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgileri oluşturmaktadır (Neuman ve Dickinson, 2002; Uyanık ve Kandır, 2010). Bu nedenle işitme kaybına bağlı olarak dinleme ve konuşma becerilerini yeterli düzeyde geliştiremeyen özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklar, okuma yazma becerilerinin gelişiminde normal işiten yaşlılarına göre gecikme yaşamaktadırlar (ör. Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Schirmer, 2000).

Dilin bütün bileşenleri ile birlikte bir bütün olarak ele alınması, konuşmanın öğrenilmesinde ve sesbilgisel farkındalık geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesi ile sözcüklerin hecelerden, hecelerin de seslerden meydana geldiğinin öğrenilmesi, yazılı dilin şifresinin çözülmesinde ve alfabeye ilişkin prensiplerin öğrenilmesinde çocuklara yardımcı olmaktadır. Alfabeye ilişkin prensipler, konuşma dilinin yazılı sembollerle temsil edilmesi olarak ifade edilebilir. Okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için çocukların yazılı sözcüklerin harflerden meydana geldiğini ve harflerin kendilerine ait seslerinin olduğunu bilmeleri, yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle sesbilgisel farkındalık; okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan becerilerin en başında yer almaktadır (Çelenk, 2007; Ege, 2006; Erdoğan, 2011).

1.1. Sesbilgisel Farkındalık (Phonological Awareness)

Sesbilgisel farkındalık, bireyin konuştuğu dildeki sözcüklerin sesbilgisel yapılarının tam anlamıyla farkında olması ya da sözcüklerin sesbilgisel yapılarına olan duyarlılığıdır. Söz konusu duyarlılık, sözcüğü oluşturan sesleri ayırma, yerlerini değiştirme ve sözcüklerdeki ses benzerliklerini ve farklılıklarını farketme becerilerini içermektedir (Anthony ve Francis, 2005; Torgesen ve Mathes, 1998). Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilindeki sözcüklerin daha küçük birimlere bölünebileceğini ve söz konusu birimlerin yerlerinin değiştirilebileceğini anlamaktır (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010; Chard ve Dickson, 1999). Bir dili konuşmada kullanılan en küçük birim olan sesbirim ve hece, kafiye gibi daha büyük birimler, sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında ele alınmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında yer alan becerilerden bazıları, daha basit ve alt düzeyde, bazıları ise daha zor ve üst düzeyde becerilerdir. Ancak söz konusu bu becerilerin tümü, aynı bilgi temeline dayanmaktadır. Öyle ki bütün sesbilgisel farkındalık becerilerinin esası, dilin genel ses yapısına karşı duyarlılık geliştirmek ve dilin ses yapısına ilişkin kararlar verme işlemine dayanmaktadır. Örneğin; sözcükleri hecelere bölmek, kafiyeleri belirlemek ve aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirmek, alt düzeydeki becerileri yansıtan sesbilgisel farkındalık becerileri olarak kabul edilmektedir. Sözcükleri sesbirimlerine ayırmak ve sesbirimleri birleştirerek yeni sözcükler oluşturmak gibi beceriler ise daha üst düzey becerileri yansıtan sesbilgisel farkındalık becerileri olarak belirtilmiştir (Schuele ve Boudreau, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerileri sözcük düzeyinde başlayarak aşamalı bir şekilde daha küçük birimlere doğru ilerlemektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri; basit, orta ve üst düzey olarak gruplandırılmaktadır. Cümlelerin sözcüklere bölünebileceğini ve bazı sözcüklerin ortak sesleri paylaşarak kafiyeli olduklarının farkında olmak basit düzey sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Sözcükleri hecelerine, ilk ve son seslerine ayırabilmek orta düzey sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yer alan beceriler olarak kabul edilmektedir. Üst düzey sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamında ise bir sözcükteki sesleri tek tek söyleyebilme, sözcükteki bir sesi değiştirerek yeni bir sözcük elde etme, sözcükten bir sesi çıkararak yeni bir sözcük elde etme ve karışık olarak verilen seslerden yeni bir sözcük meydana getirme gibi beceriler yer almaktadır (Rubba, 2004).

Farklı yaşlarda, farklı dilleri konuşan ve farklı okuma seviyelerine sahip olan kişilere uygulanan sesbilgisel farkındalık testleri ile sesbilgisel farkındalık gelişiminin aşamaları ortaya konmuştur. Sonuçlara göre, sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimine ilişkin birbirini tamamlayan iki özellik vardır. Birincisi, çocuklar büyüdükçe sözcükleri oluşturan daha küçük birimlere duyarlı hale gelmektedirler. Başlangıç ve kafiye birimlerinden önce heceleri belirleyip kullanabilirler ve sözcük yapısındaki en küçük birim olan sesbirimlerin farkındalığından önce de başlangıç ve kafiye farkındalığını geliştirebilirler. İkinci olarak çocuklar, sözcüklerdeki ses benzerlik ve farklılıklarını, sözcükleri oluşturan her bir sesbirimden daha önce farkedebilirler (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık gelişiminin işitme engelli çocuklarda da belirli bir sırayı takip ettiği belirlenmiştir. İşitme engelli çocuklar ilk olarak hece farkındalığını, daha sonra başlangıç-kafiye farkındalığını, en son olarak da alfabeye ilişkin prensiplerin de öğrenilmesiyle birlikte sesbirim farkındalığını geliştirebilmektedirler (Goswami ve Bryant, 1990; Johnson ve Goswami, 2010). İşitme engelli çocukların sesbilgisel farkındalıklarına ilişkin yapılmış olan araştırmalar da sesbilgisel farkındalık gelişiminde belirli bir sıranın varlığını ortaya koymuştur. Örneğin;

Sterne ve Goswami'nin (2000) 9 ve 13 yaşları arasındaki işitme cihazı kullanan çocuklarla yapmış oldukları araştırma, işitme engelli çocuklarda sesbilgisel farkındalık gelişiminin hece farkındalığı, başlangıç-kafiyeye farkındalığı ve sesbirim farkındalığı sırasını takip ederek gerçekleştiğini göstermiştir.

1.2. Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Önemi

Türkçe'de sesler ve harfler arasında düzenli bir uyum söz konusudur. Türkçe yazıldığı gibi okunup okunduğu gibi yazılma özelliği ile Hint Avrupa dillerinden -örneğin; Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi- ayrılmaktadır. Harf-ses ilişkilerindeki tutarlılık, Türkçe'nin ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılmasına elverişli bir dil olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında, seslerin daha kolay öğrenilebileceği belirtilmektedir (Tok, Ş., Tok, T. ve Mazi, 2008).

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

Çocukların okuma yazma gelişimlerinde, okul öncesi ve ilkokuma yazmaya hazırlık dönemlerinde öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma yazma etkinliklerinin önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin okuma yazmanın devam eden bir süreç olduğunu ve bu sürecin iyi değerlendirilmesi gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. İlkokuma yazmaya hazırlık, çocukların okuma yazmayı öğrenebilmeleri için gerekli olan görsel, işitsel algılama, ayırt etme, dinleme ve konuşma gibi becerilerinin geliştirilmesi ve ilkokuma yazma davranışlarının çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesidir. Söz konusu hazırlık, ilkokul birinci sınıfın başında, çocukların okuma yazma öncesi deneyimlerine bağlı olarak geliştirilen bir program çerçevesinde yapılmaktadır. İlkokuma yazmaya hazırlık, sözcükleri hecelere ayırma, sesleri ayırt etme gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesini, harf-ses ilişkilerinin öğrenilmesini sağlayan etkinlikleri içermelidir (Girgin, 2008).

İşitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerine sahip olmaları, işitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimi için büyük önem taşımaktadır. İşitme engelli çocukların dilin sesbilgisel özelliklerini ve konuşmayı edinebilmeleri, işitme kaybının tanındığı yaş, işitme kaybının türü, derecesi, erken cihazlandırma, işitme cihazının sürekli kullanımı, aile eğitimi gibi pek çok etkene bağlıdır. Öte yandan işitme kaybına ya da dil yetersizliklerine bağlı olarak dilin sesbilgisel özelliklerinin geliştirilmesinde meydana gelen eksiklik ya da gecikmenin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesini de olumsuz etkilediği belirlenmiştir. İşitme kaybına bağlı olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini kendiliğinden edinmeyen işitme engelli çocuklara, okul öncesinden itibaren sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğrudan öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, kime, neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceklerini doğru belirleyebilmeleri için yeterli düzeyde öğretim içeriği bilgisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretim için en uygun örneklerin seçilebilmesi, öğretilecek bilgilerin doğru sırada öğretilmesi, öğrenci hatalarının doğru olarak belirlenip düzeltilebilmesi için öğretmenlerin yeterli öğretim içeriği bilgisine sahip olmalarına önem verilmelidir (Moats, 1994).

Uluslararası alanyazında sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokuma yazma gelişimi ile ilişkisine ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların geçmişi 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Son yıllarda yapılan uluslararası araştırmalarda, çoğunlukla öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusundaki bilgilerinin, becerilerinin, duyarlılıklarının ve öğretim uygulamalarının incelendiği (ör. Alghazo ve Al-Hilawani, 2010; Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Moats, 1994), koklear implantlı çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirildiği (ör. Desjardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Spencer ve Oleson, 2008) görülmektedir. Ülkemizde, sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin az sayıda araştırmanın son beş yıl içerisinde yapılmaya başlandığı dikkat çekmektedir. Ulusal araştırmalarda, sesbilgisel farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş (Erdoğan, 2012), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalık öğretimine verdikleri önem ele alınmış (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Girgin, 2012), çocukların fonolojik duyarlılıkları incelenmiş (Karaman ve Üstün, 2011) ve sesbilgisel farkındalık öğretiminin etkileri değerlendirilmiştir (Turan ve Akoğlu, 2011). Uluslararası ve ulusal alanyazında yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimine yeterince önem vermediklerini ve bu becerilerin öneminin farkında olmadıklarını göstermektedir. Ülkemizde, herhangi bir eğitim ortamında, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ülkemizde, sesbilgisel farkındalık eğitimi değerlendirme aracı, öğretim programı ya da materyali bulunmamaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olabilecek etkinliklere öğretmenlerin dikkatini çekebileceği, eğitim programlarına ve öğretimsel uygulamalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları, sesbilgisel farkındalık eğitime normal işiten çocuklardan daha fazla ihtiyacı olan işitme engelli kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin, bu becerilerin öğretimine vermeleri gereken önemi farketmelerini sağlayabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında

hazırlanan değerlendirme aracı, ileriki araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılabilir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda; öğretmenler sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini sınıflarında ne sıklıkla kullanmaktadırlar? sorusuna cevap aranmıştır. Bu soru ile ilişkili olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır: Sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım sıklığı ile (a) sınıfta işitme engelli öğrenci bulunup bulunmaması, (b) işitme engelli öğrenci sayısı, (c) öğretmenlerin cinsiyetleri, (d) öğretmenlerin yaşları, (e) mezun olunan üniversite, (f) öğretmenlerin hizmet yılları arasında bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları durumları, koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1998; Kuzu, 2011). Bu araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıklarının dağılım durumlarının ortaya konulması için tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları üniversiteye ve hizmet yıllarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili ilkokullarında birinci ve ikinci sınıflarda görev yapan 142 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 142 öğretmenden 20'sinin (%14.1) 26-34 yaş grubunda, 46'sının (%32.4) 35-43 yaş grubunda, 45'inin (% 31.7) 44-55 yaş grubunda ve 24'ünün (% 16.9) 53-61 yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir. 7 (%4.9) öğretmen ise yaşlarına ilişkin bilgi vermemiştir. Öğretmenlerin 18'i (% 12.7) 1-10 yıl, 62'si (% 43.7) 11-20 yıl, 38'i (%26.8) 21-30 yıl ve 21'i (14.8) 31-40 yıl öğretmenlik mesleğinde hizmet vermişlerdir. 3 (% 2.1) öğretmen ise hizmet yıllarına ilişkin bilgi vermemiştir. Araştırmaya katılan 142 1. ve 2. sınıf öğretmeninden 84'ü (%59.2) kadın, 57'si (%40.1) erkektir. 1 öğretmen ise cinsiyet değişkenine ilişkin bilgi vermemiştir. 16 öğretmenin (%11.3) sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunurken, 124 öğretmenin (%87.3) işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. 2 öğretmen ise sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı konusunda bilgi vermemiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, Sesbilgisel Farkındalığına İlişkin Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı Anketidir. Araştırma amacına yönelik hazırlanan anket için iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olarak araştırmacı tarafından alanyazındaki sesbilgisel farkındalık kaynakları incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise hazırlanan bu madde havuzu dört uzmandan oluşan bir panelle tartışılarak anket formu haline getirilmiştir. Paneli oluşturan uzmanların biri 30 yıldır işitme engelli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerine çalışan ve çeşitli sınıf düzeylerinde öğretmenlik deneyimi olan bir öğretim üyesidir. İki uzman bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktoralı 10'ar yıllık öğretmenlik deneyimleri olan öğretim üyeleridir. Diğer uzman ise eğitim teknolojisi alanında 30 yıldır çalışan bir öğretim üyesidir. Panele katılan uzmanlar tarafından veri toplama aracının kapsam ve dil geçerliği onaylanmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı Anketi beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler hakkında bilgi almak için cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve hizmet yılı olmak üzere dört değişkene yer verilirken, ikinci bölümde 20 madde bulunmaktadır. Hazırlanan bu 20 madde sesbilgisel farkındalığına ilişkin öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ankette bu maddelerin sınıfta kullanılma sıklık derecelerinin işaretlenmesi istenmektedir. 5'li likert ile istenen yanıtlar "çok sık kullanıyorum", "sıkça kullanıyorum", "ara sıra kullanıyorum", "nadir kullanıyorum" ve "hiç kullanmıyorum" seçeneklerinden birini işaretlemeyi gerektirmektedir. Anketin üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin hiç kullanmadıkları ve en sık kullandıkları öğretim etkinliklerine ilişkin gerekçelerini almak için iki adet açık uçlu soru yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık çalışmalarında görsel eğitim malzemesi kullanıp kullanmadıklarına ve ne gibi malzemeler kullandıklarına ilişkin bir adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenleri belirlemek amacıyla sorulan iki adet soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla öncelikle valilik izni alınmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı, Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulamaya katılmalarında gönüllülük esas alınmıştır.

2.5. Veri Analizi Öncesi Hazırlıklar

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenebilmesi için öncelikle ankete katılan öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımları hesaplanmıştır. Cinsiyete, yaşa, hizmet yılına ve mezun olunan üniversiteye göre dağılım sonuçları incelendiğinde, katılımcıların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre dağılımı belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi ile kadın ve erkek katılımcılar için p değerleri .200 ve .59($p > .05$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, yaşa göre dağılımın belirlenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Gerek çarpıklık-basıklık değerleri gerekse Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk anlamlılık düzeylerinin $p > .05$ olması nedeniyle dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Bireylerin anketten aldıkları toplam puanları hesaplamak için maddelerin toplam puan ile korelasyonları incelenmiştir. Ayrıca maddelerin toplam puanlarını alabilmek için maddelerin aynı durumu ölçmeye uygun olduklarının göstergelerinden biri olan korelasyon değerlerine bakılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizde, 142 katılımcıdan elde edilen en yüksek z-skorunun -1.45, en düşük z-skorunun ise -2.15 olduğu, diğer bireylerin z-skorlarının bu iki değer arasında yer aldığı görülmüştür. Verilerin analizinde, parametrik tekniklerin mi yoksa parametrik olmayan tekniklerin mi kullanılacağını belirleyebilmek için katılımcıların dağılımları incelenmiş ve dağılımların normal olması nedeni ile parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının cinsiyete, mezun oldukları üniversiteye ve sınıflarında işleme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi, yaşlarına ve hizmet yıllarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ankette yer alan üç adet açık uçlu soruya öğretmenler tarafından verilen yazılı yanıtların analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu nedenle toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dolayısıyla sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, tekrar okunarak kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ardından kodlar bir araya getirilerek bu kodların ortak yönleri ve tekrarlanma durumları bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Ancak öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların çok çeşitli olması pek çok temanın oluşturulmasına ve temaların altında yer alabilecek kodların birbiriyle ilişkilendirilmesinde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Söz konusu çeşitliliğe rağmen temalardan birbiriyle ilişkilendirilebilenler birlikte açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin istatistiksel analizler ve içerik analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklıklarının Dağılımı

Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçek maddelerine ilişkin betimleyici istatistik sonuçları

Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1.Cümleleri sözcüklere ayırma. (Bugün-okula-gidiyorum.)	142	3.950	.909	-.992	1.204
2. Karışık olarak verilensözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma. (Kedi, içiyor, süt) (Kedi süt içiyor)	142	4.204	.729	-.559	-.177

3.Öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme.	142	4.345	.652	-.492	-.688
4. Sözcükleri hecelere ayırma. (baba) (ba-ba)	141	4.269	.791	-1.047	1.343
5. Hecelerden sözcük oluşturma. (a-ra-ba) (araba)	142	4.246	.818	-.879	.141
6. Sözcüklerin sonuna heceler ekleyerek yeni sözcükleroluşturma. (el: -ma) (elma)	142	4.190	.898	-.981	.491
7. Kafiyeli sözcüklerle alıştırmayapma. (yol, bol, kol/sel)	141	3.390	.969	-.138	-.054
8. Sınıfta tekerlemeleri kullanma. (Karga karga “gak” dedi Çık şu dala bak dedi Karga seni tutarım Kanadını yolarım.)	141	3.418	.863	.222	-.244
9. Verilen sözcükle kafiyeli olan yeni sözcükler üretme. (Yağmur-hamur-çamur)	141	3.333	.899	-.115	.429
10. Sözcüklere sesbirimlere ayırma. (Kedi) (/k/, /e/, /d/, /i/)	140	3.400	1.084	-.647	.007
11. Sesbirimlerden sözcük oluşturma.(/b/ /a/ /b/ /a/) (baba)	140	3.557	1.054	-.750	.126
12. Bir sözcüğün ilk sesbirimini belirleme. (süt) (/s/)	138	3.702	1.013	-.653	.341
13. Bir sözcüğün son sesbirimini belirleme. (kulak) (/k/)	141	3.780	.964	-.660	.376
14. Aynı sesbirimle başlayan sözcükleri bulma. (su, top, köpek, süt, ev) (su, süt: /s/)	141	3.539	1.017	-.210	-.403
15. Farklı sesbirimle başlayan sözcüğü bulma. (kulak, kapı, bebek, kar, kek) (bebek: /b/)	141	3.475	.945	-.159	-.458
16. Harflerin sırasını değiştirerek anlamlı sözcükler oluşturma. (kış) (şık)	140	3.135	1.040	-.004	-.573
17. Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükleroluşturma. (bal: /d/ dal)	142	3.281	.932	-.114	-.201
18. Sözcüklerdeki son sesbirimleri değiştirerek yeni sözcükler oluşturma. (ev: /l/ el)	141	3.631	.928	-.662	.205
19. Sözcüklerdeki ilk sesbirimlersilme. (bal: /b/ al)	142	2.838	1.076	.259	-.535
20. Sözcüklerdeki son sesbirimleri silme. (masal: /l/ masa)	142	2.880	1.139	.238	-.636
Toplam	142	72.119	12.23	-.041	.449

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

3.2. Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeylerine Göre Kümeleme Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerini karşılaştırmak amacıyla kümeleme analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

<i>Sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerine göre kümeleme analizi sonuçları</i>				
Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanma Düzeyleri	N	%	\bar{X}	Ss
Düşük Düzey	104	73.2	66.701	8.699
Yüksek Düzey	38	26.8	86.947	7.229
Toplam	142	100.0	72.119	12.243

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ankete katılan öğretmenlerin 104’ünün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olduğu, 38 ‘inin ise kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.3. Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri

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

3.3.1. Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu

Ankete katılan 1.ve 2. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarının sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılımları ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3

Kaynaştırma öğrencisi olma durumunun sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerine ilişkin dağılımı

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

Tablo 3 incelendiğinde, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 16 öğretmenin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın Tablo 3’te görüldüğü üzere, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayan 124 öğretmenden 87’sinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeyleri yüksek iken 37’sinin kullanma düzeyleri düşüktür. Bu sonuçlara göre, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayanlara göre daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 4

Kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları

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

Tablo 4’te görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, ($\chi^2= 6.489$; ; $p < .05$). Bir başka ifade ile sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin kullanım düzeylerinden çok daha düşüktür.

3.3.2. Hizmet Yılı

Hizmet yıllarına göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin dağılımı ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

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

Tablo 6

Hizmet yılları ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları

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

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma düzeylerinde hizmet yılları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 = 4.756$; $p > .05$).

3.3.3. Yaş

Yaşlarına göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaşlarına göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım

Yaş Grupları		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		
		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
26-34	Sayı	15	5	20
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	75.0	25.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	15.3	13.5	14.8
	Toplam	11.1	3.7	14.8
35-43	Sayı	29	17	46
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	63.0	37.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	29.6	45.9	34.1
	Toplam	21.5	12.6	34.1
44-52	Sayı	36	9	45
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	80.0	20.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	36.7	24.3	33.3
	Toplam	26.7	6.7	33.3
53-61	Sayı	18	6	24
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	75.0	25.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	18.4	16.2	17.8
	Toplam	13.3	4.4	17.8
Toplam	Sayı	98	37	135
	Yaş Değişkeni içerisindeki %	72.6	27.4	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
	Toplam	72.6	27.4	100.0

Tablo 8

Yaş değişkeni ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları

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

Tablo 8’de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3.477$; $p>.05$).

3.3.4. Mezun Olunan Üniversite

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Mezun olunan üniversiteye göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım

Üniversite		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		Toplam
		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	
Anadolu Üniversitesi	Sayı	28	12	40
	Üniversite değişkeni içerisindeki %	70.0	30.0	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	31.5	33.3	32.0
	Toplam	22.4	9.6	32.0
Diğerleri	Sayı	61	24	85
	Üniversite değişkeni içerisindeki %	71.8	28.2	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	68.5	66.7	68.0
	Toplam	48.8	19.2	68.0
Toplam	Sayı	89	36	125
	Üniversite değişkeni içerisindeki %	71.2	28.8	100.0
	SFÖE kullanım düzeyleri içerisindeki %	100.0	100.0	100.0
	Toplam	71.2	28.8	100.0

Tablo 10

Üniversite değişkeni ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları

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

Tablo 10 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0.41$, $p>.05$).

3.3.5. Cinsiyet

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyete göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım ve Ki-kare testi sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 21

Cinsiyete göre sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerine ilişkin dağılım

Cinsiyet		Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanım Düzeyleri		Toplam
		Düşük Düzey	Yüksek Düzey	
Kadın	Sayı	59	25	84
	Cinsiyet Değişkeni içerisindeki %	70.2	29.8	100.0
	SFÖE Kullanım Düzeyleri içerisindeki %	57.3	65.8	59.6
	Toplam	41.8	17.7	59.6

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

Tablo 32

Cinsiyet değişkeni ile sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinlikleri kullanım düzeyleri arasındaki Ki-kare testi sonuçları

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

Tablo 12 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($\chi^2=.834, p>.05$).

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

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

3.4.1. Cinsiyet

Araştırma soruları doğrultusunda, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının cinsiyete göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 43

Cinsiyetlerine göre anket toplam puanlarına ilişkin betimleyici istatistik değerleri

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

Tablo 13'te görüldüğü üzere ankete katılan kadın öğretmenlerin aldıkları puan $\bar{X} = 73.178$ ve erkek öğretmenlerin aldıkları puan $\bar{X} = 70.54$ 'tür. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin anketten aldıkları puanların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin anket toplam puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 54

Cinsiyetlere göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi değerleri

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

Analiz sonucunda, Tablo 14'te görüldüğü gibi, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=1.252, p>.05$).

3.4.2. Yaş

Araştırma soruları doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklığı anketinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Yaşlarına göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi değerleri

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

Tablo 15'te görüldüğü gibi, ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları puanlar arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F(3,131)=1.581, p>.05$).

3.4.3. Mezun Olunan Üniversite

Araştırma soruları doğrultusunda, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının mezun olunan üniversiteye göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16

Üniversitelerine göre anket toplam puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları

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

Tablo 16'da görüldüğü gibi Anadolu Üniversitesi'nden mezun olan öğretmenlerin anketten aldıkları puan $X=72.625$ ve diğer üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin anketten aldıkları puan ise $X=72.070$ 'tir. Bu bulgular Anadolu Üniversitesi'nden ve diğer üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin anket toplam puanlarının hemen hemen aynı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Üniversitelerine göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi değerleri

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

Analiz sonucunda, Tablo 17'de görüldüğü gibi, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları arasında mezun oldukları üniversiteler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 17'ye göre $p > .05$ olduğu için varyansların türdeş olduğu belirlenmiştir.

3.4.4. Hizmet Yılı

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Öğretim Etkinlikleri Kullanım Sıklığı anketinden aldıkları toplam puanların hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Hizmet yıllarına göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi değerleri

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

Tablo 18’de görüldüğü üzere, ankete katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anketten aldıkları toplam puanlarda hizmet yılları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F(3.135)=1.158, p>.05$).

3.4.5. Sınıfında İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anket toplam puanlarının sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19

Kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anket toplam puanları betimleyici istatistik değerleri

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

Tablo 19’a göre araştırmaya katılan 16 öğretmenin sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunurken 124 öğretmenin sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin ortalaması $X=67.31$ ve sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ortalaması ise $X=72.70$ ’tir. Bu bulgulara göre, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin anket toplam puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anket toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi değerleri

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

Analiz sonucunda, Tablo 20’de görüldüğü üzere ankete katılan öğretmenlerin anket toplam puanlarında sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olması açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.660, p>.05$).

3.5. İçerik Analizi

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

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 1’e verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 61

Soru 1 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları

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

Toplam	66
77 boş	

Tablo 21’de verilmiş olan içerik analizi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin “Hiç kullanmadığımız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.” sorusuna verdikleri yanıtların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinden bazılarını sınıftaki öğretim uygulamaları esnasında hiç kullanmıyor olmalarını çok çeşitli nedenlere dayandırmışlardır. Söz konusu açık uçlu soruya yanıt veren 66 öğretmenden 30’u “Hepsini kullanıyorum” ve “Hiç kullanmadığım yok” ifadeleri ile bütün sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullandıklarını belirtirken, 6 öğretmen herhangi bir gerekçe göstermeksizin sadece kullanmadıkları etkinlikleri belirtmişlerdir. Ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıftaki öğretim uygulamalarında hiç kullanmamalarına gerekçe olarak etkinliklerin müfredat kapsamında yer almadığını belirten öğretmenler ise soruya, “Program kazanımlarında bulunmadığı için”, Türkçe öğretimi program kazanımlarında olmaması”, “Müfredatta olmadığı için kullanmıyorum”, “Temalarda bu tür sesbilgisel farkındalık öğretimi yok” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılmasını gerekçe olarak ileri süren öğretmenler ise yanıtlarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Parçadan bütüne bir yöntem kullandığımız için hepsi gerekli.” “Sesleri hissettirerek öğretmeye başladığımız için hepsini kullanıyorum.” “Sözcükleri sesbirimlerine ayırma etkinliğini yapmıyorum, çünkü yeni öğretim sisteminde parçadan bütüne sistemi var.” “Cümleden sese değil, ses temelli cümle öğretim yöntemi kullandığım için.”

Türkçe’nin yapısına uygun olmamasını gerekçe göstererek ankette 19. maddede yer alan “Sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme.(bal: /b/ al)” etkinliğini öğretim uygulamalarında kullanmadıklarını belirten öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir: “19. maddeyi fazla kullanmıyorum, çünkü Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için öğrencilerde kafa karışıklığı yaratıyor.” “Genellikle çoğunluğunu yapıyoruz, fakat Türkçe’ye uygun olmadığı için ilk sesbirimleri silme etkinliğini yapamıyorum.” Söz konusu soruyu anlamayarak yanlış cevap veren öğretmenler ise sorunun tam tersine öğretim etkinliklerini neden kullandıklarını ilişkin gerekçelerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: “Anlamli okuma için. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için. Öğrendiklerini unutmamaları için. Öğrenmenin akıcı ve hızlı olması için.” “Dilbilgisi müfredatında olmadığı halde, genelde sınavlarda sorulan, öğrencinin zorlandığı pek çok konular var. Ulama, hece düşmesi, kaynaştırma gibi.”

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 2’ye verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 72

Soru 2 için öğretmenlerin yanıtlarının analiz sonuçları

Temalar	Frekans
Gerekçe belirtmeksizin en sık kullandıkları etkinlikleri yazanlar	26
Pekiştirme amaçlı kullananlar	14
Müfredatta/program kazanımlarında yer aldığı için kullananlar	2
Ses temelli cümle öğretim yöntemine uygun olduğu için kullananlar	6
Okuma-yazma öğretiminde gerekli olduğu için kullananlar	13
Sesleri hissettirerek öğretmek için kullananlar	4
1. sınıfta kullanılması gerektiği için kullananlar	3
Kelime dağarcığını geliştirmek için kullananlar	4
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için kullananlar	3
Türkçe’nin yapısına uygun olduğu için kullananlar	1
Soruyu yanlış anlayıp yanlış cevap verenler	2
Sözdizim bilgisini geliştirmek için kullananlar	1
Sözlük bilgisini geliştirmek için kullananlar	1
Etkili ve yararlı olduğu için kullananlar	2
Anlam bilgisini geliştirmek için kullananlar	2
İşlevsel ve öğretici olduğu için kullananlar	2
Değerlendirme yapmak için kullananlar	1
Sınavlarda ve kullanılan kaynaklarda çok fazla karşılaşıldığı için	1
Toplam	88

55 boş

Tablo 22’ye göre, araştırmaya katılan ilkökul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin ankette yer alan “En sık kullandığımız sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliğinin gerekçesini yazınız.” sorusuna verdikleri

yanıtların içerik analizi de 1. soruda olduğu gibi çeşitli temaları içermektedir. Tablo 22 incelendiğinde, söz konusu soruya yanıt veren 88 öğretmenden 26'sının, gerekçe belirtmeksizin etkinliklerin neler olduğunu yazarak yanıt verdikleri görülmektedir. 26 öğretmenden bazılarının ifadeleri şu şekildedir: “Yeni öğrenilen sözcüklerle cümle kurma, aynı sesle başlayan sözcükler bulma, karışık verilen sözcükleri kurallı hale getirme, tekerlemeler.” “En çok hecelerden sözcük oluşturmayı kullanıyorum.” “Heceleri ekleyerek sözcük oluşturma.” “Karışık verilen sözcüklerden kurallı cümle oluşturma.” Ankette yer alan sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinden bazılarını pekiştirme amaçlı olarak daha sık kullandıklarını belirten öğretmenlerin sayısı ise 14'tür. 6 öğretmen sesbilgisel farkındalığa ilişkin bazı öğretim etkinliklerini sınıfta daha sık kullanmalarına gerekçe olarak Ses Temelli Cümle Yöntemine uygunluğu belirtirken, 2 öğretmen müfredatın kapsamını gerekçe olarak göstermiştir. 2 öğretmen soruyu yanlış anlayıp yanlış cevap verirken, diğer öğretmenler “sözlük bilgisini, sözdizim bilgisini, anlam bilgisini, yaratıcılığı geliştirmek için” ya da “işlevsel ve yararlı olduğu için” gibi çeşitli gerekçeler ortaya koymuşlardır.

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru 3'e verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 83

Soru 3 için öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçları

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

51 boş

Tablo 23'te verilen içerik analizi sonuçlarına göre, “Sesbilgisel farkındalık çalışmalarınızda görsel eğitim malzemeleri kullanıyor musunuz? Şayet kullanıyorsanız, ne gibi malzemeler kullanıyorsunuz? Lütfen aşağıda kısaca açıklayınız.” sorusuna yanıt veren öğretmenlerden 3'ü sınıftaki sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim uygulamalarında herhangi bir görsel eğitim malzemesi kullanmadığını belirtirken, 89'u kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 23 incelendiğinde, sınıftaki sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim uygulamalarında herhangi bir görsel eğitim malzemesi kullanan öğretmenlerin en çok bilgisayar, projeksiyon cihazı ve eğitim Cd'lerini, en az ise maket ve seslere ilişkin görüntülü şarkıları kullandıkları görülmektedir.

4. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Öğretim Etkinliklerini Kullanma Sıklıkları

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

Ölçekte yer alan açık uçlu sorularda, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri “Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için sözcüklerdeki ilk sesbirimleri silme etkinliğini kullanmıyorum” yanıtı, öğretmenlerin söz konusu öğretim etkinliğini kullanmama nedenini ortaya koymaktadır. Genel olarak dillerde üç tür ek bulunmaktadır. Ön ekler sözcüklerin başına, iç ekler sözcüklerin içine ve son ekler ise sonuna eklenebilmektedir. Türkçe’de ön ek

bulunmaz iken son ek olarak yapım ve çekim ekleri kullanılmaktadır (Onan, 2009; Tosun, 2006). Ancak sözcüklerin sonundaki sesbirimlerin silinmesi ile yeni sözcüklerin türetilmesi çok fazla mümkün olmamakta, ancak yapım ekleri ile yeni sözcükler üretilebilmektedir. Bu nedenle Türkçe'nin bu yapısal özelliğine bağlı olarak öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilebilmesi için sözcüklerdeki ilk ve son seslerin silinmesine ilişkin öğretim etkinliklerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Buna karşın ölçekte yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olanların ikinci ($\bar{X} = 4.2042$), 3. ($\bar{X} = 4.3451$), 4. ($\bar{X} = 4.2695$), 5. ($\bar{X} = 4.2465$) ve altıncı ($\bar{X} = 4.1901$) maddeler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “karışık olarak verilen sözcüklerden kurallı bir cümle oluşturma” öğretim etkinliğini çok sık, “öğrencilerden yeni öğrendikleri sözcüklerle cümle kurmalarını isteme”, “sözcükleri hecelere ayırma”, “hecelerden sözcük oluşturma” ve “sözcüklerin sonuna yeni heceler ekleyerek yeni sözcükler oluşturma” etkinliklerini ise sınıfta sıklıkla kullandıklarını söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilebilmesi için sınıflarda sıklıkla kullandıkları öğretim etkinlikleri ile çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları öğretim etkinlikleri arasında bir tutarlılık bulunmaktadır. Öğretmenler, Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle, okuma yazma becerilerinin daha kolay öğretilbileceği, Türkçe'nin yapısal özelliklerine uygun sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan Ses Temelli Cümle Yönteminin, Türkçe gibi yazımı şeffaf dillerde okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir (Baydık, 2006).

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

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

Bu araştırmada, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeyleri, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan kümeleme analizi sonucu, araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sının sınıfında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunduğu ve söz konusu öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna karşın sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunmayan 124 öğretmenden 38'inin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tamamının sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini kullanım düzeylerinin düşük olmasının, okuma yazma öğretimine etkilerinin sorgulanması gerektiği söylenebilir. Öyle ki sesbilgisel farkındalık başta olmak üzere, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, sözdizimi bilgisi gibi farklı beceriler okuma yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Goswami ve Bryant, 1990; Johnson ve Goswami, 2010).

Sesbilgisel farkındalık ve söz konusu diğer becerilerin gelişimine bakarak çocukların gelecekteki okuma yazma becerilerine ilişkin tahminlerde bulunmanın mümkün olduğu belirtilmektedir. Herhangi bir gelişim sorunu olmayan ve normal işiten çocuklarda, sesbilgisel farkındalık becerisinin geliştirilmesi, işitme engelli çocuklara göre çok daha kolaydır (Goswami ve Bryant, 1990). Normal işitmesi olan ve normal gelişim gösteren çocukların doğumdan itibaren sesleri kolayca işitebilmeleri, algılayabilmeleri, ayırt edebilmeleri, anlamlandırabilmeleri ve dinleyebilmeleri, bu çocukların kolayca sözlü dil geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla normal işiten çocuklar, okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha az sorun yaşamaktadırlar (Girgin, 2012). İşitme engelli çocukların yeterli düzeyde dinleme becerileri ve sesbilgisel farkındalık geliştirebilmelerinin, yeterli düzeyde işitebilme koşuluna bağlı olduğu belirtilmektedir (Spencer ve Oleson, 2008). İşitme kayıplı çocukların sadece cihazlandırılmaları, sesbilgisel işlem ve kodlamalardaki yetersizliklerini ortadan kaldırmamaktadır. Okuma yazma becerilerinin gelişimi için erken cihazlandırma ile birlikte erken dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişimi için çeşitli öğretim uygulamaları yer verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sesbilgisel farkındalık becerilerini normal işiten çocuklar gibi kendiliğinden geliştirmekte zorlanan işitme engelli çocukların, sesbilgisel farkındalık eğitimine daha çok önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Miller, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilme ve zamanı yönetebilme gibi konularda kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada, işitme engelli kaynaştırma

öğrencisi olan öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık eğitiminin öneminin yeterince farkında olmadıkları söylenebilir.

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret'in (2014) okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamalarına yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklere günde sadece 15-40 dakika arasında yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu sürede erken okuryazarlığın en temel alt becerileri olarak kabul edilen sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisine ilişkin becerilere daha az yer verildiği görülmüştür. Okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkabilmesi için hem işiten hem de işitme engelli çocuklara uygun ortamın, koşulların sağlanması ve gerekli deneyimin kazandırılması gerekmektedir. Ancak bütün çocuklar ekonomik, sosyal, kültürel, duygusal bakımdan aynı yaşam koşullarına sahip olamamaktadırlar. Bu nedenle farklı deneyimlerle farklı çevrelerden gelen çocuklara okuma yazma öğretecek olan öğretmenlerin, çocukların erken okuma yazma girişimlerine yardımcı olabilmeleri için yeterli sesbilgisel farkındalık bilgisine ve öğretim becerisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Alghazo ve Al-Hilawani, 2010).

Bazı araştırmalar, öğretmenlerin erken okuryazarlık ve onu oluşturan alt becerilerin önemi ve öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle erken okuryazarlık etkinliklerine sınırlı düzeyde yer verdiklerini göstermiştir (Miller, 2009). Örneğin; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik yaptıkları etkinlikler, ünlü seslerle başlayan sözcüklerin bulunması veya aynı sesle başlayan sözcüklerin bulunması gibi etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Oysa alanyazında sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik çok çeşitli etkinliklerin yapıldığı ve uygulama için önerildiği görülmektedir (Ergül ve diğer., 2014). Özellikle işitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceriler, dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmalarının yanında, bu becerilerin öneminin de farkında olmaları gerekmektedir (Moats, 1994). Oysa bu çalışmada elde edilen bulgular, işitme engelli kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin normal işiten çocukların da ötesinde, işitme engelli çocuklar için sesbilgisel farkındalık becerilerinin öneminin farkında olmadıklarını göstermiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıklarının ölçmek amacıyla yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin araştırmaya konu olan sesbilgisel farkındalık öğretim etkinliklerini sınıftaki öğretim uygulamalarında yeterli sıklıkta kullanmadıkları belirlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde işitme engelli çocuklar için normal işiten çocuklara göre daha fazla önem taşıdığı vurgulanmasına rağmen bu çalışmada, sınıflarında işitme engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık öğretimine daha az önem verdikleri belirlenmiştir.

Bu araştırma sonuçlarında yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Sesbilgisel farkındalığın özellikle okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde ne kadar önemli bir role sahip olduğunun öğretilmesi için üniversitelerde sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü programları sesbilgisel farkındalığın ve okuma yazma becerilerinin önemini vurgulayan derslerle zenginleştirilmelidir. Okullarda düzenlenen seminerlerle öğretmenler, sesbilgisel farkındalığın işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu konusunda bilgilendirilebilir. Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim kursları ile sesbilgisel farkındalık becerilerini daha etkili, eğlenceli ve kalıcı hale getirecek işitsel ve görsel öğretim materyalleri öğretmenlere sunulabilir ve bu materyalleri kullanmaları, çeşitli materyaller üretmeleri konusunda öğretmenler teşvik edilebilir. İleriki araştırmalarda ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini sınıfta kullanma sıklıkları daha derinlemesine incelenerek var olan durumu daha geniş bir çerçevede ortaya koyacak nitel araştırmalar desenlenebilir. Okulöncesi, ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklıkları ile sahip oldukları içerik bilgisi arasındaki ilişki incelenebilir. Sesbilgisel farkındalık öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel öğretim materyallerinin, okuma yazma öğretimine etkileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.

Investigating The Utilization Of Teaching Activities Related To Phonological Awareness By Mainstream and General Education Teachers**

Extended Abstract

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

Purpose: The purpose of this research was the evaluation of the frequency of phonological awareness teaching activities, used by first and second year primary school teachers.

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

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

** This study was produced from an MA thesis titled: "Investigating The Utilization Of Teaching Activities Related To Phonological Awareness By Mainstream and General Education Teachers."

Suggestions: Class teaching and special needs education departments of universities have to enrich their teaching programmes to emphasize the importance of phonological awareness and literacy skills.

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

Kaynaklar

- Alghazo, E. M., & Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 172-185.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *American Psychological Society*, 14(5), 255-259.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Chard, D. J. & Dickson S.V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Desjardin, J. L., Ambrose, S. E. & Eisenberg, L. S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint story book reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 22-43.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. & Kudret, Z. B. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Girgin, M. C. (2012). Öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıklarına yönelik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 186-193.
- Girgin, Ü. (2008). *İlkokuma yazmaya hazırlık*. G. Can, (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (ss. 50-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Psychology Press.
- Johnson, C. & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Karaman, G. & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2011), 267-278.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-87.
- Kuzu, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. A. Kurt, (Ed.), *Araştırmaların planlanması* (ss. 20-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Miller, P. (2009). The nature and efficiency of the word reading strategies of orally raised deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 344-361.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 81-102.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Onan, B. (2009). Eklmeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel kognitif zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Rubba, J. (2004). 12.09.2012. Phonological awareness skills and spelling skills. Retrieved September 12, 2012, from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.

- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). *Phonological awareness intervention: Beyond the basics*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39, 3-20.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Spencer, L. J., & Oleson, J. J. (2008). *Early listening and speaking skills predict later reading proficiency in pediatric cochlear implant users*. Ear & Hearing, 29, 270-280.
- Sterne, A. & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 609-625.
- Tok, Ş., Tok, T. & Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123-144.
- Torgesen, J. K. & Mathes, P. G. (1998). *What every teacher should know about phonological awareness*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Turan, F. & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.