



**T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ**

**RİTİM DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARININ OKUL
ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN DİNLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Emel GÜLTEKİN YILMAZ

**Danışman
Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL**

**RİZE
2024**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalında, Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL danışmanlığında, Emel GÜLTEKİN YILMAZ tarafından hazırlanan *Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Dinleme Becerilerine Etkisi* adlı bu tez çalışması, 12/07/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Doç. Dr. Kerem ÇOŞKUN	
Üye	: Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN	
Üye	: Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL	

ETİK BEYAN

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Dinleme Becerilerine Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

12/06/2024

Emel GÜLTEKİN YILMAZ

ÖN SÖZ

Ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Tez sürecim boyunca bu meşakkatli süreci benim için keyifli bir serüvene dönüştüren, bana yeni ufuklar açan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her sorumu sabırla karşılayıp bana yol gösteren, bilginin paylaştıkça çoğalacağına inanan ve bunun için elinden geleni yapan, güler yüzlü kıymetli danışmanım Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca her anımda yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, değerli eşim Murat YILMAZ' a, kıymetli kızlarım Zümra YILMAZ ve Büşra YILMAZ' a içten teşekkürlerimi sunarım.

Emel GÜLTEKİN YILMAZ

2024/RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. İşitme, İşitme Kaybı, Türleri ve Dereceleri	9
1.2. İşitme Yetersizliği ve İşitme Engeli	11
1.3. İşitme Cihazları ve Koklear İmplantlar.....	11
1.4. İşitme Kayıplarında Erken Tanı ve Aile Eğitiminin Önemi	12
1.5. İşitme Engellilerde Eğitim	14
1.5.1. Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerin Eğitimi	15
1.5.3. Okul Öncesi Dönem Müzik Öğretimi Yöntem ve Teknikleri	17
1.5.4. Okul Öncesi Dönemde Ritim Etkinlikleri	18
1.5.5. İşitme Engelli Çocuklarda Ritim Etkinliklerinin Önemi.....	20
1.6. Okul Öncesi Dönem Dinleme Becerileri	21
1.6.1. İşitme Engelli Çocuklarda Dinleme Becerilerinin Önemi.....	21
1.7. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	22
1.7.1. Konu ile İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar	22
1.7.2. Konu ile İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar	26
2. YÖNTEM	29
2.1. Araştırmanın Modeli	29
2.2. Çalışma Grubu	30
2.3. Veri Toplama Araçları	34

2.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	34
2.3.2. Video Kayıt Tekniği.....	34
2.3.3. Öğrenci Tanıma Formu	35
2.4. Deneysel İşlem Süreci.....	35
2.5. Verilerin Analizi.....	42
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	42
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	44
3. BULGULAR.....	46
3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
3.2. Sosyal Beceriler Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
3.3. Bilişsel Beceriler Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
3.4. Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	51
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	61
4.1. Tartışma ve Sonuç.....	61
4.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	78
ETİK KURUL KARARI	96

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Temel Eğitim

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL

Hazırlayan : Emel GÜLTEKİN YILMAZ

Yıl : 2024

Sayfa Sayısı : 96

ÖZET

RİTİM DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın amacı ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli çocukların dinleme becerilerine etkisini tespit etmektir. Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Araştırma Rize ilinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören ve okul öncesi eğitime devam eden 3 işitme engelli kız öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Ölçeği” ile nitel veriler ise, “Video Kayıt Tekniği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ise, “Öğrenci Tanıma Formu” ile belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki farklılığın kaynağına Bonferonni Testi ile bakılmış ve etki büyüklüğü de hesaplanarak etki gücü bulunmuştur. Nitel verilerin analizinde ise, sürekli karşılaştırmalı metot kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, verilen ritim destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi işitme engelli öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak sosyal ve bilişsel becerilerinin arttığı, bu artışın eğitim sonrasında da kalıcılık düzeyinde etkisinin devam ettiği ve yapılan etkinliklerin işitme engellilerin eğitiminde, ritimsel hareketleri uyarlama yolu ile kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle işitme engelli çocukların eğitime erken yaşta dahil olabilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi ve işitme engelli öğrencilere sahip öğretmenlere de hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engeli, Okul öncesi dönem, Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Elementary Education

Thesis Type : Master's Thesis

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İrfan Nihan DEMİREL

Author : Emel GÜLTEKİN YILMAZ

Year : 2024

Pages : 96

ABSTRACT

THE EFFECT OF RHYTHM SUPPORTED EDUCATIONAL APPLICATIONS ON THE LISTENING SKILLS OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITY IN PRESCHOOL PERIOD

The aim of the study is to determine the effects of rhythm-supported education practices on the listening skills of hearing-impaired preschool children. The study is a mixed method study in which quantitative and qualitative data are used together. The study was conducted with 3 hearing-impaired female students studying at a state school in Rize and continuing preschool education. In the study, quantitative data were collected with the "Listening Skills Scale for Preschool Children" and qualitative data were collected with the "Video Recording Technique". The demographic characteristics of the students were determined with the "Student Identification Form". In the analysis of quantitative data, the results of ANOVA for single-group repeated measures were examined. The source of the difference between the variables was examined with the Bonferonni Test and the effect size was calculated and the effect strength was found. The constant comparative method was used in the analysis of qualitative data. According to the results of the research, it was determined that the given rhythm-supported education practices had a positive effect on the development of the students' listening skills. It has been determined that the social and cognitive skills of preschool hearing-impaired students increase depending on the education given, that this increase continues to have a permanent effect after the education, and that the activities performed are an effective method that can be used in the education of hearing-impaired individuals by adapting rhythmic movements. Therefore, it is recommended that families be made aware of and that teachers with hearing impaired students be given in-service training so that hearing impaired children can be included in education at an early age.

Keywords: The Hearing Impairment, Preschool Period, Rhythm Supported Education Applications

KISALTMALAR

AFA	:	Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	:	Aktaran
bk.	:	Bakınız
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KÖ	:	Katılımcı Öğrenci
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
N2	:	Etki Büyüklüğü
p	:	Anlamlılık Düzeyi
Ss	:	Standart Sapma
UG	:	Uygulayıcı Gözlemci
vd.	:	ve diğerleri
$\bar{X}$	:	Aritmetik Ortalama

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. İşitme kaybı derecelendirilmesi	10
Tablo 2. Katılımcıların Anne Baba Eğitim Durumları	33
Tablo 3. Ritim etkinliklerine yönelik uygulamalar	36
Tablo 4. Etkinlik uygulamalarında kullanılan hareketler, yöntem ve teknikler	39
Tablo 5. Okul öncesi çocuklarına yönelik dinleme becerileri değerlendirme ölçeğinin geneli ve alt faktörleri ön-test-son-test ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	42
Tablo 6. Ölçek puan aralığı	44
Tablo 7. Ölçeğin geneline ilişkin ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri.....	46
Tablo 8. Ölçeğin geneline ilişkin ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları	47
Tablo 9. Sosyal beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri.....	48
Tablo 10. Sosyal beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları.....	49
Tablo 11. Bilişsel beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri	50
Tablo 12. Bilişsel beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları.....	50
Tablo 13. Ritim destekli etkinliklerin heceleme kategorisinde yer alan uygulamaları	52
Tablo 14. Eğitim etkinliklerinin beden perküsyonu kategorisinde yer alan uygulamaları.....	55
Tablo 15. Eğitim Etkinliklerinin Orff Aletleri Kategorisinde Yer Alan Uygulamaları	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deneysel işlem süreci.....	38
-------------------------------------	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Katılımcı öğrencilerin koklear implant takma aralığı	32
Grafik 2. Katılımcı öğrencilerin kardeş sayısı	33



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, problem cümlesine, araştırmanın alt problemlerine, sayıtlara, kapsam ve sınırlılıklara son olarak da çalışmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ses sürekli olarak insanı çevreleyen ve dünyadaki birçok nesne hakkında bilgi veren bir uyarandır. Seslerin kaynaklarını belirleme yeteneği, insanın en önemli biyolojik özelliklerinden biridir. Tehlikelerden korunma, yön bulma ve iletişim kurma yetenekleri genellikle seslerin kaynaklarını belirleme becerisine bağlıdır (Yost, 2008). Ses kaynaklarının belirlenmesinde ardışık bilgilerin nasıl yorumlanıp işleneceğini öğrenmek amacıyla destekleyici bir çerçeve olarak kullanılan ses, işitsel ve duysal algılamaya bağlı olarak, öğrenme ve bellek gibi bilişsel düzeyler üzerinde etkili olmaktadır (Conway vd., 2009). Sesin bilişsel olarak algılanması ve işitsel duyusunun sağlanması ise işitme olarak tanımlanmaktadır. İşitme, insanlar arası iletişimde ve çevrede yer alan sesleri anlamada, sosyal etkileşimin şekillendirilmesinde ve iletişimdeki duygusal ipuçlarının yorumlanmasında büyük önem taşımakta, konuşulan dili ve bilişsel becerileri geliştirmek için de en etkili duysal yöntem olarak kabul edilmektedir (Alshuaib vd., 2015; Hewitt ve Madell, 2023; Podury vd., 2023; Sahley ve Musiek, 2015).

İşitme duyusunun kaybı veya azalması, çocukların konuşmayı duyma ve çevrelerinde konuşulan dili öğrenme yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. İşitme kaybı yaşayan çocuklarda sözel iletişim gerçekleşmemektedir. Ayrıca konuşma ve dil sorunlarının dışında sosyal işlevselliğin, bilişsel yeteneklerin ve eğitimin sekteye uğraması, yaşam kalitesinin azalması gibi sonuçlar ortaya çıkmakta (Dobie ve Van Hemel, 2004; Lieu vd., 2020). Cullington ve Zeng (2011) ise, işitme kaybı olan çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişiminde gecikme meydana gelebileceğini vurgulamaktadırlar. Konuşma algısı ile mücadele eden çocuklar, iletişimle ilgili sözel olmayan özelliklere dikkatlerini yöneltmekte zorlanabilmektedirler. Bu doğrultuda işitme kaybı olan çocuklarda sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişimi için, dil becerilerinin yanı sıra pragmatik

becerilerinin de düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çocukları desteklemek için iletişimsel gelişimlerinin ve buna katkıda bulunan faktörlerin daha iyi anlaşılmasına sebep olacak çalışmaların yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmektedir (Tuohimaa vd., 2022).

İnsanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliklerden biri dili etkin bir şekilde kullanarak iletişim kurabilmesidir (Girgin, 2006). İnsanın varoluşundan bu yana duygu ve düşüncelerini ifade etme, çevresindekilerle etkileşim içinde olma gibi beceriler açısından hayatının en temel yapıtaşlarından biri olan iletişim, insanın biyolojik bir varlıktan toplumsal bir varlığa dönüşmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Tuna, 2014). Bu doğrultuda işitme duyarlılığının iletişim, uyum ve gelişim alanında yer alan görevleri yerine getiremeyişi işitme engeli olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu durum bireyde başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyerek konuşmasını geciktirebilmektedir (Mpofu vd, 2013). Bu bağlamda işitme engelli çocukların eğitimlerini kolaylaştırmak için erken tanı ve uygun cihazlandırma önem taşımaktadır. Erken tanı ve cihazlandırma sağlandığında konuşma ve dinleme gibi dil becerileri olumlu yönde iyileşme gösterebilmektedir (Piştav Akmeşe, 2019; Yücel, 2018).

İşitme cihazları ve koklear implantlar, işitsel sinir yollarının erişimine olanak tanıyan teknolojilerdir. Bu cihazlar çevrede yer alan sesleri yükseltip beyine iletilmesini sağlayarak işitmeyi gerçekleştirmektedir. İşitme, dinleme sürecinin başlangıç aşamasıdır. Dinleme süreci sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlar. Dikkati yoğunlaştırma aşamasında uyarıcılar içinden gerekli olanlar seçilir. Seçilen uyarıcılar anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek kişinin zihinsel yapısına göre anlam kazanır. Anlam kazanma sürecinde ise önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilir, birleştirilir ya da yorumlanır. Böylece dinleme işlemi gerçekleşmiş olur (Gündüz ve Şimşek, 2014). İşitme olayının gerçekleşmiş olması dinleme durumunun da gerçekleşmiş olacağı anlamı taşımamaktadır. Dinlemede bireyin duruma kasıtlı katılması söz konusudur (Flexer ve Wolfe, 2020).

İleri ve çok ileri düzeyde işitme engeli bulunan çocuklara takılacak olan koklear implant sayesinde çocuklar yaşıtlarına yakın dil becerileri kazanabilmektedirler, fakat işitme kayıplarını gidermek için kullanılan cihazlar normal

işiten bir çocuğun işitmesi gibi bir işitme sağlamamaktadır. Erken yaşlarda yapılacak olan implantasyon işleminin ardından implantı uzun süre deneyimlemiş olmak da dil gelişimi açısından oldukça önemlidir (Boothroyd ve Gatty, 2012; Geers vd., 2009). İşitme kayıpları, çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin gecikmesine sebep olabilmektedir. Çocukların işitme engelinden dolayı dinleme güçlüğü yaşamaları konuşma becerilerinde aksamalara yol açarak, öğrenme güçlüğüne sebep olabilmektedir (Mpofu vd., 2013). Bundan dolayı işitme engelli öğrenciler için sağlanacak daha iyi bir dil eğitimi ortamı, onların toplumla bütünleşmelerini sağlayarak yaşlılarına uygun düzeyde gelişim göstermelerine olanak tanıyacaktır. Bu sebeple erken müdahale sırasında verilecek dil desteği çalışmaları önem arz etmektedir (Lin ve Milon, 2022).

Erken dönemlerde takılacak koklear implant işitmeyi gerçekleştirerek konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. İşitme engelli bireyler yaşlılarına yakın konuşma ve dil becerisi kazanabilecek ve eğitim ortamlarına da kolaylıkla entegre olabileceklerdir (Geers vd. 2009; Sharma vd., 2020). Socher ve Ingo (2023) araştırmalarında koklear implant kullanan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle dinleme ve konuşma dilini geliştirmek için müziğin de bir bileşen olarak eğitime dahil edilebileceği önerilmiştir (Robins, 2020). Büyükgönenç Polat (2018) ise müziğin okul öncesi dönemde duyuşal gelişim, dinleme, okuma ve yazmaya hazırlık, dil ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından olumlu katkıları olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda müzik, çocuğun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca müziğin kendini ifade etmek adına duygular için bir çıkış noktası sağladığı ve başkalarıyla iletişim kurmada kullanılabilecek etkili bir yol olduğu vurgulanmaktadır (Suthers ve Niland, 2007 aktaran Dumont vd., 2017).

Müzik, okul öncesi dönemi destekleyen önemli bir eğitim aracı olarak kabul edilmektedir (Michel, 1973; Pestana, 2022; Young, 2016; Welch, 2021). Yapılan araştırmalara göre; okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarla yapılan müzik eğitimi ve müzik terapi çalışmaları, çocuklarda dikkat gelişimini, sözel açıklama, dinleme becerileri ve özbakım becerilerini geliştirerek; dil gelişimi, sosyal gelişim, bedensel gelişim, zihinsel gelişim ve özgüven gelişimini desteklemektedir (Ceylan, 2012; Malkoç ve Ceylan, 2012). Yine alan yazın incelendiğinde dinleme becerilerinin işitme

engelli öğrenciler için kilit bir noktayı oluşturduğu görülmektedir. Dinleme becerileri, konuşma ve okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğu için son derece önemlidir. Dinleme becerilerinin gelişmemesi diğer gelişim alanlarının ilerlemesine de engel oluşturacaktır (Melanlıoğlu, 2012). Bu kapsamda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönem müzik eğitiminin işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Karşal ve Malkoç, 2013; Malkoç ve Ceylan, 2011; Malkoç ve Ceylan, 2012).

Chen ve arkadaşları (2010), koklear implant kullanan çocukların dinleme becerilerinin iyi olmaması nedeniyle müzik eğitiminden faydalanabilmeleri için okul öncesi dönemde önerilen müzik eğitimi yöntem ve tekniklerinden Carlf Orff, kodaly ve suzuki gibi özel programlar kullanılmasını önermektedirler. Bu doğrultuda çocuklara dinletilen müzikler, müziklerde yer alan ritimleri ayırt etme çalışmaları, çocukların dikkatlerini seslere yoğunlaştırarak zihinsel gelişimlerine ve dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Mete, 2020). Yine farklı araştırmalar incelendiğinde müzik ve konuşma arasında ritim algısı açısından önemli bir ilişki olduğu vurgulanmakta ve ritim etkinliklerinin öğrencilerin ritim kalıplarını tanıyarak farkına varma, dinleme, koordinasyon becerisi kazanma ve hafıza gelişimlerine yardımcı olabildiği ifade edilmektedir (Bhide vd., 2013; Kılıç Tapu, 2020; Tierney ve Kraus, 2013).

Yaşamın erken evrelerinde belirli ritmik becerilerle uğraşmak, dil ya da algısal bozuklukların nedenlerini öğrenme açısından etkili olmaktadır. Bu durum okuryazarlık ve işitsel işleme sorunlarını tedavi etmek için ritim temelli eğitim uygulamalarının daha popüler hale gelmesine yol açmıştır (Begel vd., 2017; Tallal ve Gaab, 2006). Bu nedenle okul öncesinde özel ihtiyaca göre hazırlanmış ritimsel eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin farklı ritmik becerileri öğrenmelerini olumlu yönde geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Bonacina vd., 2019). Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi dönem için önerilen müzik eğitimi yöntem ve tekniklerinden faydalanılıp, ritim destekli etkinliklerin planlanmasının işitme engelli bireylerin eğitiminde fark yaratabileceği düşüncesinden hareket edilerek, ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli çocukların dinleme becerilerine etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin sözel dil ediniminde işitme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği araştırılarak, ritim destekli eğitim uygulamalarının dinleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi sorgulanmıştır.

Erken çocukluk dönemi işitme engelli çocukların dil gelişimi açısından kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016). İşitme engelli veya işitme güçlüğü olan bir çocuğa erken yaşlarda yapılan müdahaleler çocuğun konuşma, dil ve sosyal becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Bu kapsamda işitme engelli çocuklara yönelik olarak yapılan en yaygın müdahale araçları, işitme cihazları ve koklear implanttır. Konuşma algısına yardımcı olmak üzere tasarlanan koklear implantın, müzik etkinlikleri yolu ile işitsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Chen vd., 2010; Gfeller vd., 1999). Bu nedenle koklear implant kullanan çocukların müzik etkinliklerine nasıl katıldıkları ve müziğin işitme becerileri üzerine etkisi çalışılması gereken önemli bir araştırma alanı olarak görülmektedir (Comeau vd., 2020). Bu düşünceden hareketle araştırma okul öncesi dönem koklear implant kullanan işitme engelli öğrenciler üzerinde yürütülerek, ritim destekli eğitim uygulamalarıyla dinleme becerilerinin olumlu yönde geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çocukların dinleme becerilerinin gelişmesini sağlamak için yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren sanat, drama, oyun ve kitap okuma etkinlikleri ritim çalışmalarıyla desteklenmiştir.

Girgin ve Büyükköse (2015), konuşma ediniminde dinleme becerisi önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmada dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması için ritim etkinlikleri odak nokta kabul edilerek bütünleştirilmiş etkinlikler planlanmış ve dil edinimi ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin ritimsel hareketleri öğrenip uygulayarak, dinleme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

İşitme engelli bireylerin erken dönemde dil gelişimlerini desteklemek, akranlarının seviyesine ulaşmalarını sağlayarak topluma uyumunu kolaylaştırmaktadır

(MEB, 2016). Dil becerisinin oluşmasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri yer almaktadır. Bu kapsamda dinleme becerisi diğer becerilere temel oluşturacak önemli bir kilit noktadır. Çocuklar için dil edinme, dinleme ile başlamaktadır. Dinleme; konuşma, okuma ve yazmanın temelinde yer almaktadır. Çocuklar dinleme becerileri sayesinde öğrenerek zihinsel yapılarını geliştirmektedirler. Bu bağlamda dinleme becerisinin uygun eğitim ve yöntemlerle bireye kazandırılması gerekmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2014; Şahin ve Aktar, 2020).

Çocuğun dinleme becerilerinin gelişimi, ses ortamının farkında olması, seslere ilişkin kendi farkındalıklarını ve ilgilerini göstermeleri ve çocuğa bu seslerin nereden ve ne aracılığıyla geldiklerini göstermek için zaman ayırmaları durumunda daha da güçlenir (Boothroyd ve Gatty, 2012). İşitme engelli öğrencilere de dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla tekerlemeler, hikâye dinleme, ritim, müzikli hareketli oyunlar gibi etkinlikler planlanarak uygulanabilir (Hasanoğlu Yazçayır ve Girgin, 2019). Lin ve Milon' a (2022) göre işitme engelli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, eğitimde eşit haklara ve farklı kültüre saygıyı göstermek açısından önem arz etmektedir. İşitme engellilerin eğitiminde öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygun eğitim etkinlikleri yapılarak gerekli desteklerin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, işitme engelli öğrencilerin seviyelerine uygun, 2018 yılında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı' nda yer alan kazanımlarla ilişkilendirilen ve öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine destek olacağı düşünülen ritim destekli eğitim uygulamalarının sürece entegre edilmesi açısından önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Darrow (2006) işitme engelli ve işiten öğrenciler üzerinde yaptığı karşılaştırmalı çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin müziğin tını, doku ve ritmine bağlı olarak müzikle tetiklenen duygulara karşı, işiten öğrencilere göre farklı şekilde tepkiler verdiklerini tespit etmiştir. Bu doğrultuda müziğin işitme kaybı olan kişiler için duygu aktarımında etkili bir yöntem olduğunu ve işitme engelli çocukların duygularını tasvir edebilmeleri için müziksel yöntem ve tekniklerden faydalanılması gerektiğini önermiştir. Bu doğrultuda araştırma, işitme engelli öğrencilere uygulanan ritim destekli eğitim etkinlikleri kapsamında, duygusal gelişimlerini de sağlayarak, dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış olması bakımından önem arz etmektedir.

İşitme engelli bireylerin uygun cihazlanma sağlandıktan sonra dil becerilerini kazanabilmeleri gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Dil becerilerinin kazandırılabilmesi için en temel olan dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ritim etkinliklerinin de dinleme becerilerine olan faydaları göz önünde bulundurularak bu çalışmada, işitme engelli öğrencilerin ritim etkinlikleri ile dinleme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, ulaşılabilen literatür kapsamında ritim destekli eğitim etkinlikleri uygulanarak işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini ölçüldüğü bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirerek, dil becerilerini edinmelerinde etkili olacağı, eğitimcilere yol göstereceği ve literatüre katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilere uygulanan ritim destekli eğitim uygulamalarının dinleme becerilerini nasıl etkilemiştir?” şeklindedir. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada aşağıda yer alan problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Ritim destekli eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir fark meydana gelmiş midir?
- 2) Okul öncesi dönem işitme engelli bireylerde ritim destekli eğitim uygulamalarının dinleme becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?

Sayıtlar

- 1) Dinleme becerilerinin gelişimine yönelik hazırlanan ritim destekli etkinlik planları uygulayıcı gözlemci olarak araştırmacı tarafından uygulandığı için

eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek olası yetersizliklerin en aza indirgeneceği varsayılmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1) 2022-2023 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
- 2) Ritim destekli eğitim uygulamaları koklear implant kullanan üç öğrenci ile,
- 3) “Dinleme Becerileri Ölçeği” nin dayandığı kuramsal çerçeve ile sınırlıdır.

Tanımlar

İşitme: Havadaki molekül titreşimlerinin detaylı bir şekilde algılanması için özel gelişmiş duyu sistemidir (Kemaloğlu, 2021).

İşitme Engeli: Hafıf dereceden çok ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme özrünü ifade etmektedir (Tüfekçioğlu, 2005).

İşitme engelli birey: İşitme engelinden dolayı özel eğitim alması gereken kişidir (Açak, 2022).

Koklear implant: İşitme cihazlarından az yarar sağlayan ya da hiç yarar sağlamayan ileri ve çok ileri derece işitme kaybı olanlara yardımcı olması için tasarlanmış elektronik bir işitme protezidir (MEB, 2015).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde işitme, işitme kaybı türleri ve dereceleri, işitme yetersizliği ve işitme engeli, işitme cihazları ve koklear implant, ritim eğitimi, işitme engelli bireylerde dinleme becerilerinin önemi hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak işitme engellilerin eğitimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalardan bahsedilmiştir.

1.1. İşitme, İşitme Kaybı, Türleri ve Dereceleri

İşitme; havada yer alan moleküllerin salınımlarını algılamayı sağlayan özel ve gelişmiş bir duyu sistemidir. Bu sistemde havada yer alan moleküller enerjiyi komşu moleküle transfer ederek devamlılık sağlar, dalga oluşturur ve bu dalgaya ses denir, kulağımız da bu sesleri duyar. Havada yayılan ses dalgaları kulağımıza ve beyinde yer alan işitme ile ilgili alana ulaşarak işlenir ve anlamlı birer girdiye dönüşür. Kulakta başlayıp beyinde sonuçlanan algı sürecinin tümüne işitme denir (Kemaloğlu, 2021).

Kirazlı'ya (2020) göre işitme, çevrede yer alan sesleri algılama sürecidir. İşitme yetisi çevreyi algılamakla beraber kişilerarası iletişimde de büyük önem taşımaktadır. Doğumdan itibaren çocuklar birçok bilgiyi çevreyle etkileşim halinde ve işitme organını kullanarak öğrenirler. İşitme organında meydana gelebilecek herhangi bir kayıp dil edinimini zorlaştırır.

İşitme kaybı ise işitme yollarının herhangi birinde meydana gelen sorunlar nedeniyle, çevredeki seslerin algılanmaması durumu olarak ifade edilir ve bireylerin, konuşma, anlama becerilerini bozarak iletişim kurmalarına engel olur (Çolpan, 2017). İşitme kaybı çevresel, genetik, yapısal, patolojik kaynaklı olabildiği gibi doğum öncesi, sırası ve sonrası dönemlerde hafiften çok ileri dereceye kadar ortaya çıkabilmekte ve konuşmada, algılamada, ifade etmede ve kişinin gelişiminde geriliğe sebep olabilmektedir (Şahin Calapoğlu, 2006). American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)'ya (2023) göre, işitme kaybı üç türden oluşmaktadır. Sesin dış kulak yoluyla kulak zarına ve orta kulakta yer alan minik kemiklere iletilmemesi durumuna iletim tipi; iç kulakta ya da iç kulaktan beyne giden sinir yollarında hasar olduğunda ortaya çıkan duruma sensörinöral işitme kaybı ve iletim tipi ile sensörinöral işitme kaybının birlikte bulunduğu duruma da mikst (karışık tür) denmektedir.

İletim tipi işitme kayıpları okul çağı çocuklarında yaygın olarak görülmektedir. Kulak kepçesi, dış kulak yolu, kulak zarı, orta kulak kemikçikleri ve kaslarında oluşan hastalıkların bu duruma sebep olabileceği ön görülmele birlikte erken evrelerde teşhis edilerek tedavi edilebilmektedir. Uzun süreli tedavilerde ise bu durum dil kazanım sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Sensörinöral işitme kaybı, koklea ve sonraki bölgelerde meydana gelen işitme kayıplarına denir. Bu durumdan koklea ve işitme siniri etkilenir. İç kulak hastalıkları, doğumsal hastalıklar, genetik hastalıklar, enfeksiyonlar sensörinöral işitme kaybına neden olabilir. Mikst (karışık) tip işitme kayıpları ise, iletim tipi ve sensörinöral işitme kayıplarının bir arada görüldüğü durumlarda tanımlanmaktadır (Yücel, 2018).

İşitme kaybının olumsuz etkileri en fazla iletişim ve dil gelişimi alanında ortaya çıkmaktadır. İşitme kaybına bağlı olarak ortaya çıkan diğer faktörler ise şu şekildedir (Tüfekçioğlu, 2005):

- İşitme kaybının olduğu zaman dilimi
- İşitme kaybının türü ve derecesi
- İşitme kaybı tanı ve müdahale zamanı
- Koklear implant kullanmaya başlama yaşı, kullanma süresi ve etkin kullanımıdır.

İşitme engelinin derecelendirilmesi, oluş nedenine, oluş yerine, zamanına, sebebine ve biçimine göre değişiklik gösterebilir. İşitme engelinin sınıflandırılmasına Tablo 1’ de yer verilmiştir (MEB, 2016).

Tablo 1. İşitme kaybı derecelendirilmesi

Ses Düzeyi (dB)	Sınıflandırma
10-15 dB	Normal işitme
16-26 dB	Çok hafif derecede işitme kaybı
26-40 dB	Hafif derecede işitme kaybı
41-55 dB	Orta derecede işitme kaybı
56-70 dB	Orta ileri derecede işitme kaybı
71-90 dB	İleri derecede işitme kaybı
91 dB ve üzeri	Çok ileri derecede işitme kaybı

Çocuklarda işitme becerilerinin sağlıklı gelişimi, öğrenme ve sosyal beceri gelişimi açısından önem arz etmektedir. Çocuklar duydukları sesleri taklit ederek iletişim kurmayı öğrenir. İşitme kaybı olan çocuklar çevrelerindeki seslerden ve

konuşmalardan yoksun kaldıkları için konuşmada ve dil gelişiminde gecikme yaşayabilmektedir. İşitme kaybı erken teşhis edilerek tıbbi tedavi ve odyolojik uygulamalar yapılması engel durumu oluşma riskini azaltabilir. İşitme kaybının dil kazanma sürecinden önce belirlenip uygun işitme cihazı uygulaması ile özel eğitim programına dahil edilmesi çocuğun işitme duyusunu maksimum seviyede kullanmasına katkı sağlar. Erken teşhis ve müdahale tüm işitme engelli çocuklar için konuşma ve dil gelişimini kazanma şansı verir (Yücel, 2018).

1.2. İşitme Yetersizliği ve İşitme Engeli

İşitme yetersizliği, işitme ile ilişkisi olan herhangi bir işlevde meydana gelen azalma, bozulma veya farklılaşma durumuna denir (Kemaloğlu, 2012). İşitme yetersizliği başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilemektedir. İşitme engelliler arasında bir grup erken tanı ve işitme cihazları ile konuşabilir duruma gelirken; doğuştan ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı bireyler erken tanı, cihaz ve konuşma eğitimi sağlanmadığında konuşma gelişimi şansını kaybetmektedirler (Piştav Akmeşe, 2019).

İşitme engeli, bireyin sesleri duyma ve anlama yetisinin kısmen veya tamamen bozulması durumuna denir. Bu bozulma biyolojik veya çevresel nedenler sonucunda oluşabilmektedir (Yücel, 2018). MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır.

İşitme engelinin fark edilip odyolojik değerlendirmenin yapılmasıyla işitme kaybının yol açtığı engellilik durumu belirlenmektedir. Erken müdahale yapılarak tanısı konulan ve eğitime dahil edilen bebeklerin dil gelişimindeki hızı diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir (Müjdeci, 2020).

1.3. İşitme Cihazları ve Koklear İmplantlar

İşitme cihazları, çevredeki sesleri elektriksel uyarıya çevirip yükselterek tekrar işitsel uyarıya dönüştürür. Mikrofon, yükseltici ve alıcı olmak üzere üç parçadan oluşmaktadırlar. 25 Db ve üzerindeki işitme kayıplarında işitme cihazı önerilmektedir. İleri derecede işitme kayıplarında işitme cihazlarının yarar sağlamaması durumunda koklear implant ya da uyarıcı işitme cihazları önerilmektedir (Yücel, 2018).

İşitme cihazları dışarıdan gelen seslerin şiddetini yükselterek kulağı duyabileceği seviyeye getiren elektronik cihazlardır. Analog ve dijital olmak üzere ikiye ayrılır. Kulak arkası, kulak içi, kanal içi, gözlük tipi ve cep tipi olarak adlandırılan kategorilere ayrılmakla birlikte kulak arkasındaki kemik içine ameliyatla yerleştirilen işitme cihazları da mevcuttur. İşitme cihazları işitme kaybı derecesi göz önünde bulundurularak takılmaktadır. Kaybın türüne göre farklı şekillerde işitme cihazları da olabilmektedir. Kullanım yerine göre cihazlar, kulak arkası, kulak içi, kanal içi ve tamamen kanaldan oluşan cihazlar şeklinde olabilmektedir (MEB, 2012; Robertson ve Wray, 2020).

İşitme cihazları işitme kaybını tedavi etmediği gibi işitme cihazı kullanan bireyler normal işiten bireylerle aynı biçimde duyamamaktadır. İşitme cihazları çevrede yer alan tüm sesleri yükselterek kulağa iletmektedirler (Girgin, 2005; Robertson ve Wray, 2020). İşitme cihazları ve koklear implantlar sadece işitsel bilgiyi beyne iletilirler. İşitme ve dinleme farklı kavramlardır ve bir sıra ile gerçekleşir. İşitme de bilgi beyne ulaşır, dinleme ise işitme olayına kasıtlı katılımı içerir (Flexer ve Wolfe, 2020).

Koklear implant, ileri veya çok ileri düzeyde işitme kaybı olan kişiye uygun seçilen işitme cihazlarından fayda göremeyen iç kulak tipi işitme kaybı olan kişilerde işitme duyusunun sağlanması için cerrahi bir işlem ile takılan elektronik cihazlardır (Yücel, 2018). Koklear implant uygulaması dil gelişimi için önemli olan kritik dönem kaçırılmadan gerçekleştirilmelidir (İncesulu, 2017).

Koklear implantlı çocuklara uygulanan işitsel eğitim programları, yaş, gelişim seviyesi ve işitme kazanımına göre farklılık göstermektedir. İmplantasyon işleminden sonra yaranın iyileşmesinin ardından ilk yapılması gereken implantın açılmasıdır. Sonraki zaman diliminde ise yoğun işitsel eğitim ve konuşma eğitimi ile devam edilerek sesleri fark etme, tanıma, ayırt etme, anlam ilişkisi kurma, verilen komutlara uygun cevap verme çalışmaları yapılmaktadır (Müjdeci, 2020).

1.4. İşitme Kayıplarında Erken Tanı ve Aile Eğitiminin Önemi

Çocuklar konuşmayı öğrenmeye hayatın ilk aylarında babıldama ve mırıldanma denilen evreleri geçirerek başlar ve normal işitmeye sahip olurlar. Bu nedenle işitme engelli çocuğun en kısa zamanda işitme cihazı kullanmaya başlaması

gerekmektedir (Yücel, 2018). İşitme engelli çocukların erken yaşlarda cihazlandırılması, anadillerini öğrenmeleri uzun zaman alacak olsa da işiten çocuklara benzer şekilde anadillerini kazanmalarına olanak sağlayabilmektedir (Girgin, 2005).

Erken ve doğru tanı, uygun cihazlandırma, düzenli takip, başarılı rehabilitasyon ve eğitim sonucunda, işitme kayıplı çocuklar sağlıklı yaşlıları ile aynı seviyede konuşma ve dil gelişimine ulaşabilmektedir (Müjdecı, 2020). İşitme kaybının tanınması erken müdahale açısından önem taşımaktadır. Çocuğun küçük yaşta cihaz veya implant kullanarak eğitime başlaması iletişim ve dil gelişimine katkı sağlar. Dilin kritik dönemi geçmeden dil yaşantılarını deneyimlemek sonraki dönemlerde dilin üst düzey becerilerini kazanmaya olanak sağlar. İşitme kayıplı çocukların erken tanı ile cihazlandırılarak gelişimlerinin desteklenmesi için erkenden eğitime başlamak önemli bir konudur. Eğitim ve öğretim süreçlerinde aşağıda yer alan koşullar göz önünde bulundurulmalıdır (Doğan ve Akkaya, 2021);

- Yönlendirme ve yerleştirme: İşitme kayıplı çocukların tanınması ve cihazlandırılmasından sonra performans düzeyi belirlenerek uygun eğitim öğretim ortamlarına yönlendirmeyi içermektedir.
- Eğitim öğretim sürecinin planlanması: Uygun eğitim ortamlarına yerleştirildikten sonra eğitsel değerlendirme sonucunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanmasından oluşur.
- Eğitim öğretim sürecinin uygulanması: Uygulama sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması zengin öğrenme ortamları oluşturulması ve aktif katılımın desteklenmesi uygulamada önem arz etmektedir. Bu koşulların sağlanarak gerçekleştirilen eğitim, işitme kayıplı çocuğun gelişim alanlarına önemli katkılar sunabilmektedir.

Doğuştan veya erken çocuklukta ortaya çıkacak işitme kayıplarının neden olacağı dil ve konuşma yetersizliğinin önlenmesi için taramaların ilk 3 ayda tamamlanıp işitme kaybı olan çocuklarınsa ilk 6 ayda işitme cihazı kullanılarak özel eğitime başlatılması önem taşımaktadır (Kemaloğlu, 2021).

İşitme engelli bireylerin hayatlarının ilk yılları, dilin kazanılmasında 0-2 yaş döneminin en kritik dönem olması nedeniyle aile eğitimi çalışmalarının gerekliliği tüm dünyada kabul görmektedir. Ailenin işitme eğitiminin her aşamasına aktif olarak katılımının sağlanması önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Nitekim ailenin de

eğitimde yer alan kazanımları gerçekleştirme sürecine katılımı önem arz etmektedir (MEB, 2008).

İşitme engelli çocuğa sahip olan ailelerin normal bir tutum izleyerek çocuklarını oldukları gibi kabul etmeleri ve çocuklarının özelliklerine uygun gelişim ortamları sağlamaları gerekmektedir. Ailelerin bu konuda bilinçlenerek gerekli ortamları çocuklarına sağlamaları için aile eğitimi önem arz etmektedir (Ünlü, 1986).

1.5. İşitme Engellilerde Eğitim

Eğitim ve öğretim aile ortamında başlayıp okullarda devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde bireylerin ilgi, performans ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Farklı yetersizlik türüne bağlı tipik gelişim gösteren akranları ile özel gereksinimli bireyler için öğretimsel düzenlemeler son derece önem taşımaktadır. İşitme engeli olan öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında hak temelli ve adil bir eğitim anlayışı ile eğitim almaları yasal bir zorunluluktur. Okul ortamında işitme engeli olan bireylerin nitelikli eğitim alabilmeleri için birincil sorumluluk öğretmene aittir. Nitekim öğretmenlerin işitme engeli hakkında bilgi düzeyleri, etkili öğretim yapabilme becerileri, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlayarak uygulama, değerlendirme, fiziksel ortamı düzenleme, öğrencinin gereksinim türüne uygun öğretim materyali hazırlama ve kullanma becerileri ile donanımlı olması gerekmektedir (Kayhan, 2020).

İşitme engelli çocukların okul hayatında karşılaştıkları öğrenme problemleri iletişim becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle işitme engelli bireylerin erken eğitimden faydalanmaları gerekmektedir. Dil gelişimi bu çocuklar için en büyük sorun olmaktadır. İşitme engeli olan çocuklara erken dönemlerde “işitsel deneyimler” ve “iletişim fırsatları” kazandırılması için eğitim verilmesi gerekmektedir (MEB, 2017).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre işitme yetersizliği olan bireyler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından, yetersizlik derecelerine göre her tür kademede kaynaştırmaya dahil edilebileceği gibi ayrı eğitim ortamlarında da gündüzlü ya da yatılı olarak öğrenim görebilmektedir. İşitme engelli çocuklar özel eğitim okullarında ya da genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alabilmektedir. Kaynaştırma ifadesi, işitme engelli öğrencilerin genel eğitim kurumlarında akranlarıyla eğitim almaları olarak ifade edilmektedir. Bu uygulamaların

İşitme engelli öğrenciler için; dil ve iletişim becerilerine, sosyal yeterliliklerine ve akademik başarılarına katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin bu katkılardan fayda sağlayabilmesi için sınıfın fiziki çevresinin, öğretim materyallerinin, dersin içeriğinin ve bazı işleyişlerde de uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Uygulamalar sırasında uyarlama yapmanın amacı işitme engelli öğrencinin eğitim öğretim sürecine katkısını en üst seviyeye çıkarmaktır (MEB, 2016).

İşitme engelli bireylerin eğitimden en yüksek şekilde fayda sağlayabilmesi için bulundukları ortamların düzenlenmesi gerekmektedir. İşitme engelli çocuğa verilecek eğitimde, çocuk ile konuşurken daha iyi duyan kulağının yönünden ve yakından konuşmalı, eğitim ortamları ses yalıtımı yönünden iyi olmalı, sınıf içinde gürültüye neden olabilecek araçlar sessizleri ile değiştirilmeli, sınıf tabanları ses çıkartmayan malzeme ile döşenmeli, yankılanma düzeyini düşürmek için camlarda tül perdeler kullanılmalı, ayrıca yankılanmayı azaltmak için duvarlarda panolar kullanılmalıdır (Girgin ve Kemaloğlu, 2021).

1.5.1. Okul Öncesi Dönem İşitme Engellilerin Eğitimi

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre 36 ayını tamamlamış özel eğitim gerektiren bireyler için okul öncesi eğitim zorunludur. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyacı kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla birlikte sürdürmeleri esas olmakla birlikte özel eğitim kurumları ya da özel eğitim sınıfları da açılabilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitimi kapsamaktadır. Ayrıca yönetmeliğin 23. Maddesinde yer alan yetersizliği olmayan öğrenciler istekleri doğrultusunda çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara da kayıtlarını yaptırabilirler, bu sınıfların mevcutları okul öncesinde en fazla 14'ü geçemez. Bu bağlamda okul öncesi eğitim işitme engelli çocuklar için zorunludur. İşitme Engelliler Okulu bulunan yerlerde okul bünyesinde, bulunmayan yerlerde ise kaynaştırma öğrencisi olarak okul öncesi eğitime devam edilmektedir.

Çocukların eğitiminde önemli yer tutan okul öncesi eğitimin amaçlarından biri çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim işitme engeli bulunan çocuklara da farklı ve zengin yaşantılar sunarak dil gelişimlerinin desteklenmesini

sağlamaktadır. İlkokula hazırlıkta okuma-yazma becerilerinin önemi düşünüldüğünde, dil becerilerinin bu anlamda büyük öneme sahip olduğu ve okul öncesi eğitimin de bu anlamda katkısının önemli olduğu düşünülmektedir (Latifah vd., 2023).

İşitme engelli çocukta okul öncesi eğitimin rolü, çevreye uyumuna yardımcı olmak için gereklidir. Okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların grup içinde eğitim görmesi onlar için birçok fayda sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde sınıf öğretmene düşen sorumluluklar vardır ve bunların yerine getirilmesi eğitimin kaliteli olması için önem arz etmektedir. Öğretmen işitme cihazının etkin olarak kullanılabilmesi için yapması gerekenleri bilmeli, sınıf içinde diğer çocukların işitme engelli çocuğu kabul etmeleri ve onunla iletişim kurmaları için ortaya çıkabilecek sorunları çözümleyici nitelikte olmalıdır (Belgin ve Çağlar, 1996). Düzenli olarak okul öncesi eğitime dahil olmak işitme engelli çocukların işitsel performansını olumlu yönde etkilemektedir (Wang vd., 2011). İşitme engelli bireylerin okul öncesi eğitiminde, sesi fark etme, sesi ayırt etme, sesi tanıma, kelimeleri tanıma, anlama, yönergeleri takip edebilme, kavramları bilme, hikâye okunması, sesi anlamada eylem kartları ve olay sıralamaları çalışmaları yapılmalıdır (MEB, 2008).

Polat (1995) yapmış olduğu çalışmasında işitme engellilerin eğitiminde kullanılan; doğal-ışitsel sözel yöntem, total yöntem ve iki dil yöntemi olmak üzere üç yöntemden bahsetmektedir. Doğal işitsel sözel yöntemin temel hedeflerinden biri konuşmanın geliştirilmesidir. Erken teşhis, erken eğitim, uygun cihazlandırma, cihaz kullanım sürekliliği, etkileşimli ve uyarıcı ortam bu yöntemin temel öğelerini oluşturmaktadır. Ayrıca işitsel sözel yöntemde ailenin işitme eğitimi sürecinde yer alması yöntemin başarılı olmasında vazgeçilmez bir unsurdur (Polat, 1995). İşitsel sözel yöntemde dinleme yoluyla öğrenme ve dinleme performansını en üst düzeyde kullanma vardır. Doğal dil gelişimini destekleyerek bireye özgü ve karşılıklı konuşma temelli ilerler. Bu yöntemin uygulamasında aile aktif ve eğitimci rolündedir (Şahlı, 2017a).

Total yöntem işitme engelli çocuğun gereksinimine göre anlaşılabilmek için seçeceği tüm yöntemleri kullanabileceğini söyler (Polat, 1995). Total yöntemde işitsel, sözel, yazılı ve işarete dayalı tüm yöntemler birlikte kullanılırken işaret dili kullanımına ağırlık verilmektedir. Bu yöntemde amaç, çocuğun ihtiyaçlarına en uygun iletişim türünü sağlamasıdır. Çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklara destek

sağlama sözel dil ve işaret dilinin birlikte kullanımını içerir. İşitme cihazı, dudak okuma, işaret dili, okuma ve yazma gibi bütün araçların birleşimiyle kullanılmaktadır (Altınyay ve Şahlı, 2017).

Swanvick' e (2016) göre işitme engelli çocukların iki dilli eğitimi için küresel bir tanım olmamakla birlikte ilk dil olarak işaret dilinin iyi bir şekilde kazandırılması ve okuma yazmayı da geliştirerek ikinci olarak yazmayı sözel dil olarak öğretmesi hedeflenir. Çift dilli eğitim işitme engelli çocuklara işaret dilini ve konuşma/yazma dilini öğrenme fırsatı sunmaktadır.

1.5.3. Okul Öncesi Dönem Müzik Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim özellikleri bilinerek bu doğrultuda doğru öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilerek etkinliklerin planlanması etkili bir müzik öğretimi için önem taşımaktadır. Kullanılabilecek bazı özel müzik öğretim teknikleri aşağıdaki gibidir (Yıldız, 2019).

- Dalcroze Yöntemi
- Kodaly Yöntemi
- Orff Yöntemi
- Suzuki Yöntemi

Dalcroze yöntemi; duyuları, bedeni, zihni, duyguları ve müziği tek bir deneyimde birleştirmeyi amaç edinmektedir. Bu yöntem müzikle hareket, işitme eğitimi ve doğaçlama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Çalışmalara öncelikle ritme uygun yürüme hareketi ile başlanılarak, çocukların hissettikleri gibi davranmaları istenmektedir. Bu şekilde ritim kalıpları öğrenilirken doğaçlama ile yaratıcılığın temellerinin de atılmasına olanak sağlanmaktadır. Dalcroze müziği “ritim” ve “bedensel hareketler” ile öğretmeyi amaç edinen bir yaklaşımdır. Çocukların dinledikleri müzikle birlikte hissettikleri duygu ve düşünceler doğrultusunda bedensel olarak hareketleriyle eşlik etmeleri ritmik bedensel hareket gelişimi yönünden önem taşımaktadır. Dalcroze yöntemi dikkat gelişimi, dikkatin konsantrasyona dönüşümü, sosyal bütünleşme, seslerle ilgili duygu değişimlerine tepki verme ve ifade etme gibi kazanımları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Kalay Maden, 2021; Özmenteş ve Bilen, 2005; Yıldız, 2019).

Kodaly yöntemi; yöntemin merkezinde çocuğun kendi sesi, halk ezgileri ve anadili yer almaktadır. Okul öncesi dönemde şarkı öğretimi amacıyla müzik öğretme ve ritim çalışmalarına odaklanılmıştır. Bu yöntemin ana hareket noktası okul öncesi eğitimidir ve çalışmalar bu doğrultuda yoğunlaştırılmıştır. Bu bağlamda müzik eğitimi erken çocuklukta başlamalıdır (Yıldırım, 2010; Yıldız, 2019).

Orff yöntemi, hareket, konuşma ve müziksel davranıştan oluşan çok boyutlu aktif bir müzik öğretimi yöntemidir. Bu yöntemin içinde doğaçlamaya ağırlık veren çalışmalar yer almaktadır. Etkinlikler ritmik egzersizleri el çırpma, dize vurma ve parmak şıklatma gibi hareketlerle yapılır. Bu egzersizler melodilere, konuşma kalıplarına ve şarkılara eşlik etmek için kullanılabilir. Yapılan ritmik egzersizler basitten karmaşığa doğru ilerler. Orff yöntemi ritim çalışmalarını, ses ve ezgi çalışmalarını, şarkı söyleme çalışmalarını ve çalgı çalma çalışmalarını, hareket, dans, oyun, müzikli drama ile buluşturan ve harmanlayan bir yöntemdir. Bu özellikler itibarıyla çocuklar tarafından kabul gören etkili bir yöntem özelliğine sahiptir (Kalay Maden, 2021).

Suzuki yöntemini okul öncesi dönemde diğer yöntem ve tekniklerden ayıran en önemli unsur “çalgı eğitimi” dir. Bu yöntem dinleme, ezberleme, taklit etme, yineleme ve gözlemlene üzerine kurulur. Bu yöntemle göre bebeğe ilerde öğretilecek çalgıya göre müzikler öğretilerek eğitime başlanmaktadır. Bu şekilde bebekler ilerde çalacakları çalgıya ait müzikleri belleğine alır, depolar ve adım adım ezberler. Üç yaşına geldiğinde ise zengin bir dağarcıkla çalgıyı eline aldığı anda derslerine başlar ve dinlemiş olduğu parçaların çalışmalarını izlemeyle devam eder. İzlediklerini anlamaya ve kendi çabasıyla ezberden çalmaya başlar (Uçan vd., 1999).

1.5.4. Okul Öncesi Dönemde Ritim Etkinlikleri

Ritim müziğin en önemli yapıtaşlarından biridir. Müzik ritim dilini öğrenmek ile başlar. Çocukların ritme ve ritim çalışmalarına doğuştan gelen bir yatkınlıkları vardır. Bu durum okul öncesi dönemde ritim eğitimi gereklidir. Çocuklarda erken dönemlerde görülmeye başlanan ritmik hareketlerin okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri kapsamında yer alması eğitim ortamını zenginleştirerek gelişim alanları bakımından yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde ritim

eğitimine önem verilerek çocukların ritim çalışmalarına olan ilgi, istek ve heyecanları değerlendirilmelidir (Yıldız, 2019).

Ritim, seslerin vurgu, uzunluk ya da özelliklerine göre düzenli tekrarlanmasıdır. Ritimde yer alan yürüme, koşma ve sıçrama temel hareketleri insanın doğasında var olan ritimlerdir. İnsanın hayal gücünü kullanarak yaptığı hareketler ise taklit edilen ritimlere girer. Vücudun farklı kısımları kullanılarak da ritim tutulabilir. Ritim alışmaları seslerin genel özelliklerini tanıma, sesler arasındaki temel ilişkiyi kavrama, duygularını hareket yoluyla ifade edebilme, dikkat ve dinleme becerisi kazandırır (MEB, 2007).

Müziğin temelinde ses ve ritim vardır. Müzik doğada var olan tüm ses ve ritimlerden oluşmaktadır. İnsanın ses ve ritim ile olan ilişkisi doğum öncesinde başlar ve tüm yaşamı boyunca ilerleyerek devam eder. Bebeğin anne karnındayken annenin kalp atışlarından ve dinlediği müziklerden etkilendiği ve sese ilk tepkilerini vermeye başladığı çalışmalarla kanıtlanmıştır. Anne karnında başlayan bu süreç bebeğin dünyaya gelmesiyle farklı ortama taşınır ve bebek kendini bir ses dünyasının içinde bulur. Kendisi de bu ses dünyasına kendi sesiyle katılım gösterir. Böylece sesin çevresiyle iletişim kurmada etkili bir araç olduğunu fark eder. Kendi istek ve tepkilerini de sesiyle verir. Ses ile olan bu ilişki zamanla kendisini ifade etmesine ve iletişim kurmasına yardımcı olur. Bebeklerin ani ve yüksek tondaki seslere karşı kasılma davranışı gösterdikleri, yumuşak sesler duyduklarında ise rahatladıkları ve bazı tipik hareketler yaptıkları görülmüştür. Böylece bebeğin ses ve ritim ile olan ilişkisi gelişerek yaşam boyu devam eder ve müziksel gelişim sürecinde ilerlemesine katkı sağlar. Bebekler canlı ritimleri içeren müziklere karşı davranışta bulunur ve dilin varlığını kavradıkları için müziği dinleyerek sesle cevap verirler. Müzik ocuğun günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Müzik etkinlikleri çocukların günlük yaşantılarını zenginleştirmede ve en önemlisi de birçok gelişim alanını işlevsel kılmada oldukça zengin deneyim sağlamaktadır. Duygu ve düşüncelerini yansıtmada, bedenlerini uyumlu ve dengeli kullanmada öğrenme kapasitelerini geliştirmede dil yeterliliklerini arttırmada müzik etkinlikleri önemli yararlar sağlamaktadır (Buğdaycıgil vd., 2023; Yıldız, 2019).

Çocukların ritme ve ritme uygun hareketlere doğuştan yakınlıkları olduğundan dolayı okul öncesi eğitimde uygulanan ritim etkinlikleri en çok ilgi gören etkinlikler

arasında yer alır. Erken dönemlerde çocuklar için yapılan ritim etkinlikleri eğitim ortamını zenginleştirerek, tüm gelişim alanlarını da desteklemektedir. Çocukların ritim tutabilme, ses tanıma ve ayırt etme, şarkı dinleme, ritme uygun hareket edebilme becerileri ile işitsel algı gelişimleri desteklenebilir (Bal ve Artan, 1995).

1.5.5. İşitme Engelli Çocuklarda Ritim Etkinliklerinin Önemi

İşitme engelli öğrenciler müzik etkinliklerine erken yaşlarda başlamalı ve verilecek eğitim işitme eğitimini desteklemelidir. Bu şekilde planlanacak olan müzik etkinlikleri çocukların işitsel algılarını, dinleme becerilerini, konuşma becerilerini ve sesleri algılayabilme yeteneklerini geliştirerek temel becerileri öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Ceylan, 2022).

İşitme engelli çocukların işitsel eğitiminde kullanılan ritim gelişimi, müzik eşliğinde serbestçe dans edebilme, ritme uygun hareket edebilme, ritimleri yorumlayabilme kavramları çocuğun var olan işitme kalıntısını kullanmaya özendirecek gelişim alanlarında hızlı ilerlemeler sağlayabilir (Bilir vd., 1993). İşitme engelli çocuklarda yapılacak olan müzik etkinlikleri konuşma ve dil becerilerini geliştirirken, işitsel becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların müziklerde yer alan ritimleri fark edebilmeleri, dinleme becerisini geliştirerek ifade edici dil becerisini kazanmasını sağlayabilmektedir (Torppa ve Huotilainen, 2019).

Ritim, müziğin en önemli yapıtaşlarından biridir. Müzik ritim dilini öğrenmek ile başlar. Çocukların ritme ve ritim çalışmalarına doğuştan gelen bir yatkınlıkları vardır. Bu durum okul öncesi dönemde ritim eğitimini gerekli kılmaktadır. Çocuklarda erken dönemlerde görülmeye başlanan ritmik hareketlerin okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri kapsamında yer alması eğitim ortamının zenginleştirerek, gelişim alanları bakımından yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde ritim eğitimine önem verilerek çocukların ritim çalışmalarına olan ilgi, istek ve heyecanları değerlendirilmelidir (Dündar, 2003).

Çocuklara dinletilen müzikler, müziklerde yer alan ritimleri ayırt etme çalışmaları çocukların dikkatlerini seslere yoğunlaştırarak dinleme becerilerini geliştirerek zihinsel gelişimlerine katkıda bulunabilir (Mete, 2020). Ritim etkinlikleri çocuklarda farkına varma, hafıza, ritim kalıplarını tanıma, dinleme ve koordinasyon becerisi kazandırmaktadır (Kılıç Tapu, 2020).

1.6. Okul Öncesi Dönem Dinleme Becerileri

2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında dinleme becerileri dil gelişimine ait kazanım ve göstergelerin içinde yer almaktadır. İşitsel algının temelini dinleme becerileri oluşturur. Kulağa gelen ses işitmeyi, sesi anlamlandırma çabası da dinlemeyi ifade eder. Kulağa gelen her ses işitmeyi ifade ederken gelen sese mana verme çabası dinleme etkinliğidir (Şahlı, 2017b; Ungan, 2014). Dinleme sırasında algılanan uyarana dikkat yoğunlaştırılarak anlamlandırma yapılır. Dinlemek amaçlı bir davranışken işitme istek dışı da gerçekleşebilir (Akyol, 2021).

Dinleme, kazanılan ilk dil becerisi olarak tanımlanmaktadır. Dinlemenin diğer yönü izlemedir. Dinleme ortamlarında görsel unsurlarda olabilir. Dinleme izleme ile birlikte işitme ve görme olarak iki duyuya hitap eder. Dinleme eğitiminde izleme ile ilgili çalışmalar yapılabilir (Baş, 2015). Dinlemenin bireyin başarısındaki rolü büyüktür. Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerileri gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel artacağı söylenmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dinlemek, çocuğun dili edinmesini, iletişim aracı olarak konuşma üretimini geliştirmesini, konuşmaları anlama ve sonuçta sohbeti sürdürmesini sağlamaktadır. Çocuklar öğrenmek için dinlerler (Morrison, 2020). Konuşma dilindeki yeterlilik, sosyal-duygusal gelişim ve okuryazarlık becerileri, dinleme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Estabrooks vd., 2020).

1.6.1. İşitme Engelli Çocuklarda Dinleme Becerilerinin Önemi

Dinlemede işitme ve anlama ön plana çıkmaktadır. Anlama, dinleme becerisinin vazgeçilmez bir unsurudur. Dinleme sürecinde birey göndericiden gelen mesajı daha önceki bilgileriyle karşılaştırarak organize eder ve anlamlandırmaya çalışır. Günlük yaşamda birey birçok sözlü uyarıcı ile karşı karşıya kalır. Bu uyarıcılar arasından seçim yaparak dikkat ve kavrama sürecini başlatır. Bu uyarıcılar arasında kurulan bağlantılar ise anlamayı gerçekleştirir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

İşitme engelli çocukların erken tanı ile cihazlanması sağlandıktan sonraki süreç içinde konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılabilmesi için dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuklarda dinleme becerileri dikkat gerektiren birtakım etkinlikler yardımıyla kazandırılabilir (Kavcar vd., 2021).

Konuşma ve dinleme çocukların yaşantılarında öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Girgin, 2006). İşitme olmadan dinleme olamayacağı gibi her işitilen de dinleme değildir. Dinleme, duyduğunu anlamlandırma sürecidir (Şahin ve Aktar, 2020).

Koklear implant, normal işiten bir çocuğun sahip olabileceği gibi bir işitme sağlayamamaktadır. İşitme engeli olan çocuğun dinlemeyi öğrenmesi gerekmektedir. Gelişim çağında beyin yüksek düzeyde uyum sağlama yeteneğine sahip olduğundan dinleme becerileri geliştirilebilmektedir (Boothroyd ve Gatty, 2012). Koklear implant ile sesleri duymaya başlayan çocukların duyulan sesleri anlamlı bilgiye dönüştürme sürecinde rehberliğe ihtiyaçları vardır. Dinleme becerisini çocukların yaşamının parçası haline getirmek gerekmektedir (Yücel, 2018).

1.7. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve yurtdışında işitme engellilerin eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelenmiş ve kronolojik sıralamaya göre çalışmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Konu ile İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar

Önalın Akfırat (2004), yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 10-12 yaş gurubunda olan 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 10 kız, 10 erkek işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama yapılmadan önce öğretmenler öğrencileri için “Sosyal Becerileri Değerlendirme” ölçeğini doldurmuştur. Daha sonra deney grubuna sosyal beceri eğitim programı uygulanarak eğitim bitiminde son-test uygulanmıştır. Eğitimin bitiminden 3,5 ay sonra ölçek kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmede sosyal beceri eğitim programının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Demirhan (2008), bilişim teknolojilerinin işitme engellilerin eğitimine etkisini incelenmiştir. 7-11 yaş grubu 80 dB ve üzeri işitme kayıplı on bir öğrenciyi beş ve altı kişi olarak gruplara bölmüştür. Bir gruba klasik yöntemle Türkçe, matematik ve hayat bilgisi anlatılmıştır. Diğer gruba ise bilişim teknolojileri kapsamında müfredata uygun bir yazılım geliştirilerek dersler anlatılmıştır. Eğitim öğretimin sonunda gruplar sınava

tabi tutularak başarıları karşılaştırılmıştır. Bilişim teknolojilerinden yararlanan grubun başarısının klasik yöntemle anlatılan gruptan yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özcan (2010), işitme engellilerin eğitiminde kullanılan ders kitaplarının grafik tasarımı açısından etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ege bölgesinde İşitme Engelliler okullarında bulunan 35 işitme engelliler öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından oluşturulan “İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış özel bir ders kitabı olmadığı, öğretmenlerin normal ders kitaplarını kendi çabalarıyla uyarlayarak öğrenciler için uygun hale getirdikleri, illüstrasyonların öğrencilerin yaş ve gelişimine uygun olmadığı ve günlük yaşantıları ile yeteri kadar uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ceylan (2012), okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma adlı araştırmasında 20 işitme engelli çocukla çalışmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu oluşturmuş, 16 hafta boyunca işitme engelli çocuklara özel hazırlanmış müzik eğitim programı uygulanmıştır. Program başlamadan önce ve program bittikten sonra “Marmara Gelişim Ölçeği” ‘nin 6 alt boyutu ile “Müziksel Becerilerin Gelişimini Ölçme Aracı” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik eğitim programının, zihinsel, sosyal, bedensel, dil gelişimlerini, müziksel ve özbakım becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Türköz Sarp (2014), yapmış olduğu çalışmada işitme engellileri tüm yönleriyle araştırarak, geçmişten günümüze gelişim ve eğitimleri ele alınmıştır. Görsel sanatlar dersinin işitme engellilerin üzerindeki olumlu etkileri ve faydaları araştırılmıştır. Görsel sanatlar dersinin çocuklarda sanatsal ve estetik gelişimine katkı sağladığı, daha sakin mizaçlara bürünmelerine katkıda bulunduğu; algı, gözlem, yaratıcılık ve uygulama yeteneklerini diğer derslere de transfer ederek, bazı soyut konuları daha kolay algılayabildikleri; çocukların resimlerinin sergilenmesinin özgüveni destekleyerek sosyal kabullerini kolaylaştırdığı; yapmış oldukları resimleri tanımlaya çalışmalarının onları düşünmeye sevk ederek, dil gelişimine fayda sağladığı noktaları tespit edilmiştir.

Akay ve arkadaşları (2014), kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim uygulamasında sorunlar ve çözüm önerilerini araştırmıştır. Araştırmada dördüncü sınıfa giden işitme engelli üç öğrenci, öğrencilerin sınıf öğretmenleri, destek eğitim odası öğretmeni olarak araştırmacı ve tez danışmanı olarak işitme engelliler uzmanı yer almaktadır. Destek eğitim odası uygulamasında hazırlıkta ve uygulamada karşılaşılan problemler belirlenmiş ve bu problemlerin çözümüne yönelik veriler toplanarak analiz edilmiştir. Destek eğitimi odasında normal sınıf ortamındaki eş güdümün sağlanamaması, öğrencinin öğretmeni ile birebir çalışma fırsatını genel eğitim sınıfında da beklediği tespit edilmiştir. Destek eğitim odasında verilen eğitimden sonra öğrencinin tanımlama becerilerinin arttığı, görsel materyalleri kullanarak açıklama yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda destek eğitim odalarının donanımlarının artırılması, öğrenci etiketlemenin önüne geçebilmek için normal gelişim gösteren öğrencilerinde destek eğitim odalarından yararlandırılması, öğretmenlerin lisans eğitiminde almış oldukları özel eğitim derslerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlere belirli aralıklarla özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi ve işitme engellilerin sınıflarında gereken yalıtımın yapılması sonucuna varılmıştır.

Yaman ve arkadaşları (2016), araştırmalarında işitme engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde mobil araçların uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırma İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) yapılmıştır. Araştırmaya İÇEM' de öğrenim gören işitme engelli ilkokul ve ortaokul öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme ortamlarında teknolojiye faydalanmanın öğrencilerin motivasyon ve derse olan ilgilerini arttırdığı görülmüştür.

Karahan (2017), kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrenciler hakkında 2000-2017 yılları arasında yapılmış olan araştırmaları metodolojik yönden incelemiştir. Çalışmada 26 araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar giriş bölümlerinde yer alan model, desen, evren, örneklem, veri toplama ve veri analizi açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, tartışma, sonuç ve önerilerin birbirleriyle olan tutarlılığı incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda yöntem bölümünün çoğunlukla uygun olmasına rağmen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Yaşar (2021), çalışmasında aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmada aile eğitiminin etkisinin dışında cinsiyet, erken tanı, cihazlanma, sosyoekonomik seviye ve aile eğitim durumunun da dil gelişimine olan etkisine bakılmıştır. Çalışmaya 2-8 yaş arası işitme kaybı olan işitme cihazı ya da koklear implant kullanan bireyler katılmıştır. Çalışmada “Türkçe Erken Dil Gelişim Test (TEDİL)” kullanılmıştır. Çalışmada aile eğitiminden önceki dil gelişimi ve aile eğitimi sonrasındaki dil gelişimi arasındaki farka bakılmıştır. Çalışma sonunda aile eğitimi, erken tanılama ve cihazlanmanın dil gelişimine etkisi olduğu fakat cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve aile eğitim durumunun etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Çakıcı ve arkadaşları (2022), özel eğitim öncesinde ve sürecinde işitme cihazı ve koklear implant uygulaması yapılan çocukların deneyimlerini araştırmıştır. Çalışmada dil gelişimi, psikososyal, davranışsal ve duygusal problemlerin fark edilerek önlenmesi için yöntem geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya göre işitme engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla davranış problemi olduğu, fakat erken yaşta cihazlandırması sağlanan çocuklarda durumun farklı olduğu tespit edilmiştir. Koklear implant kullanma süresinin artması, erken yaşta koklear implant ameliyatının gerçekleştirilerek çocuğa gereken özel eğitimin ve aile desteğinin sağlanması dil gelişimi ve konuşma becerisini olumlu anlamda etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sağlam (2023), yapmış olduğu çalışmasında işitme engelli öğrencilerin okuma, yazma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okuma, yazma ve problem çözme becerilerine öğrenci özellikleri olan işitme kaybı düzeyi, işitme eğitimi aldığı süre ve güncel eğitim durumlarının ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya 30 işitme engelli öğrenci katılmış, “Okuma Süreci Ölçme Aracı”, “Yazma Süreci Ölçme Aracı” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma becerileri ile yazma becerileri arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişkinin var olduğu, okuma becerileri ile problem çözme becerileri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, yazma becerileri ile problem çözme becerilerinin ise aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Baytaş ve Özkan (2023), orta öğretim düzeyinde işitme engelli öğrencilerde oryantring eğitiminin bilişsel ve motor beceriler üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma

52 işitme engelli ortaöğretim düzeyinde öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve 16 hafta boyunca deney grubuna oryantring eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim başlamadan önce tüm katılımcılara bilişsel ve motor beceri ölçümleri yapılmıştır. Eğitim sonunda deney grubunda bilişsel becerilerden dikkat seçici dikkat ve görsel bellek; motor becerilerden ise denge, kuvvet, esneklik ön test ve son test puanlarından anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda ise dikkat ve öğrenme güçlüğü puanlarında iyileşme gözlenmiştir. 16 haftalık oryantring eğitim programı sonucunda bilişsel ve motor becerilerde iyileşme olduğu tespit edilmiştir.

1.7.2. Konu ile İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Gioia (2001), üç sağır okul öncesi dönem çocuklarının dil ve okuryazarlık edinimi üzerine çoklu bir vaka araştırması yapmıştır. Çalışma 3 ve 4 yaşlarında bulunan üç çocukla bir yıllık bir programla gerçekleştirilmiştir. Çocuklara bir yıl boyunca etkileşimli olarak kitap okuma etkinliği düzenlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların 6-7 kelime ile konuştuğu tespit edilmiştir.

Diller ve arkadaşları (2001), Federal Almanya Cumhuriyeti'nde ileri derecede işitme bozukluğu olan çocukların erken doğal işitsel-sözlü eğitimi üzerine 4 yıllık bir araştırma yapmıştır. Çalışmada işitme odaklı erken eğitim sisteminin içerdiği önlemler incelenmiştir. Çalışmaya 24 aydan küçük olan ileri derecede işitme bozukluğuna sahip 103 çocuk katılmıştır. Erken tanı ve koklear implant takılarak uygulanacak olan işitsel sözlü eğitimle bireylerin normal gelişim gösteren çocukların düzeyine ulaşabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Alzahrani (2005) çalışmasında, Suudi Arabistan'ın Riyad şehrinde özel ve devlet okulunda öğrenim gören 375 işitme engelli öğrencinin sosyal gelişimlerini araştırmıştır. Akran ilişkileri, akademik davranışı, öz yönetimi ve sosyal uyumu ölçmek amacıyla Sosyal Duygusal Değerlendirme Envanterleri (SEAI) (Meadow 1983) ve Okul Sosyal Davranış (SSBS-2) (Merrell, 2002) kullanılmıştır. Araştırma sonunda engelli öğrencilerin akran ilişkileri, akademik davranışları, öz yönetimler ve sosyal uyumları açısından eğitim ortamı ve programına göre anlamlı bir fark olmadığı ancak kız ve erkek öğrenciler arasında akran ilişkileri ve sosyal uyum açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Watkin ve arkadaşları (2007), İşitme engelli çocuklarda dil yeteneğinde erken yönetim ve aile katılımının etkisini araştırmışlardır. Araştırmada “Aile Katılımı Derecelendirme Ölçeği” kullanılmıştır. 9 aydan önce tanı konularak tedavi edilen çocukların erken, 9 aydan sonra tanı konularak tedavi edilen çocuklarınsa geç tedavi edildiğine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda erken tedavinin ve aile katılımının dil gelişiminde önemli olduğu tespit edilmiştir.

Wong ve arkadaşları (2017), işitme cihazı ya da koklear implant kullanan 5 yaşındaki işitme kayıplı çocuklarda psikososyal gelişimi inceleyerek, sonuçlarını etkileyen faktörleri rapor etmişlerdir. Çocukların ebeveynleri “Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi”, “Çocuk Gelişimi Envanterinin Sosyal Beceriler Alt Ölçeği”, “İşlevsel İşitsel Davranışa İlişkin Anketler” doldurulmuştur. Çocuklara “Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Ölçeği” ve “Okul Öncesi Dil Ölçeği” değerlendirmeleri yapılmıştır. İşitme cihazı kullanan ileri-çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların, koklear implant kullanan çocuklara göre önemli ölçüde davranış sorunu yaşadığı görülmüştür. Regresyon analizleri, sözel olmayan bilişsel yetenek, dil ve işlevsel işitsel davranışın, işitme cihazı kullanan çocuklar için psikososyal sonuçlarının önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada işitme cihazı ya da koklear implant kullanarak iyi bir dil yeteneği geliştiren çocuklarında günlük ortamlarda dinleme ve iletişim kurmada zorluk yaşaması durumunda psikososyal sorunlar yaşayabileceği sonucuna varılmıştır.

Reifinger (2018), Koklear implantlı çocuklarda işitme yeteneğinin geliştirilmesinde müzik eğitiminin etkisini güncel araştırmalar üzerinden tartışarak, koklear implantlı öğrencilere yönelik müzik etkinlikleri planlaması hakkında rehberlik için önerilerde bulunmuşlardır. İmplantasyon işleminin ardından işitme keskinliğini arttırmak için müziği kullanarak işitsel eğitim programlarının geliştirilmesini önermektedirler.

Chan (2023), araştırmasında çince konuşan işitme engelli çocukların ailelerinin okuryazarlık kaynaklarını kullanmaları ve ortak kitap okuma rollerinin dil gelişimine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaya ebeveynleri ile birlikte 3 ile 6 yaş arasında değişen toplam 90 işitme engelli çocuk katılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ebeveynlere evde okuryazarlık ve ortak kitap okuma hakkında anket doldurtulmuştur. İşitme engelli çocuklara ise standart bir dil testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda evde kitap

okuma sıklığı, çocuklarla kitap okumada geçirilen süre, kitap okumaya başlama yaşı ebeveynin kitap okuma davranışı ve çocuğıyla birlikte fikir paylaşımının alıcı ve ifade edici dil potansiyelini geliştirdiğini ortaya koymuştur.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırmalarında, araştırma problemini daha iyi anlayabilmek için nicel ve nitel verilerin toplandığı iki veri seti bütünleştirilmekte ve bu bütünleştirmenin avantajları veri setinden elde edilen sonuçları amacına uygun olarak yorumlamak için kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem araştırmasında bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin güçlü yönleriyle tamamlanarak, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmektedir (Kara, 2023). Bu doğrultuda araştırma ritim destekli eğitim uygulamaları yoluyla okul öncesi dönem işitme engelli çocukların dinleme becerilerinin gelişimi, nicel ve nitel destekli bir karma deneysel işlem süreci dikkate alınarak tasarlanmıştır. Öğrencilerde deney öncesi ve sonrasında meydana gelen değişimin etkisini tespit etmek ve araştırmanın problemini daha iyi anlayabilmek için karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır.

İç içe desen, genel deseni desteklemek amacıyla nitel ve nicel verilerin birbiri içinde kullanılarak yorumlanmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). İç içe desenin amacı, tek veri setinin yeterli olmaması durumunda farklı veri seti gerektiren sorulara cevap bulmak ve genel deseni güçlendirmek için nitel verileri nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için işin içine katmaktır. Böylece elde edilen verilerin daha zengin bir şekilde ortaya konulması ve nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl güçlendirdiğinin açıklanması sağlanmaktadır (Creswell vd., 2003). Bu doğrultuda araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin engel durumlarının, sonucu etkileyebilecek düzeyde kendilerine özgü bireysel farklılıklara sahip olmaları nedeniyle, farklı veri seti gerektiren sorulara yer verilmiş ve bu amaçla araştırmada karma yöntem araştırmalarından iç içe desen kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalarda tekrarlı olarak yapılan ölçümler için tek grup ön test-son test modeli kullanılmaktadır (Campbell ve Stanley, 1963). Bu modele göre,

tekrarlanan ölçüm sürecinde araştırmaya katılan öğrencilerin davranışlarında herhangi bir değişiklik meydana gelip gelmediği sorgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Karasar, 2009). Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerden elde edilen veriler, tek grup ön test-son test modeli kalıcılık testi de eklenerek toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda uygulanan ritim destekli eğitim uygulamaları, işitme engelli çocukların dinleme becerilerinin gelişimini, eğitim ortamına yansımalarını ayrıntılı olarak ele alarak, uygulamada yaşanan sorunlar ve kolaylıklar yönünden yoğun düzeyde betimlemeye yönelik bir arayışın içindedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Yin' e (2013) göre durum çalışma desenleri arasındaki fark durum sayısının tek ya da çoklu olmasına göre değişmektedir. Tek durum çalışmaları kendi içinde bütüncül tek durum deseni ve iç içe geçmiş desen olarak ikiye ayrılmaktadır. Tek durum birden fazla alt birimden oluşabilmektedir. Bu tür durumlarda iç içe geçmiş desen kullanılmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan her alt birim tek bir durum içerisindedir. Bu nedenle konu edilen durumu geniş açıdan ele alabilmek için ritim destekli eğitim uygulamaları “Heceleme”, “Beden perküsyonu” ve “Orff Aletleri” alt birimleri olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Etkinlik uygulamaları sırasında alınan video kayıtlar, somut veriler elde edilmesi için titizlikle raporlaştırılıp incelenmiştir. Araştırmada yer alan tek bir durumun farklı alt birimlerle olan ilişkisi iç içe geçmiş tek durum deseninin kullanımını gerekli kılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

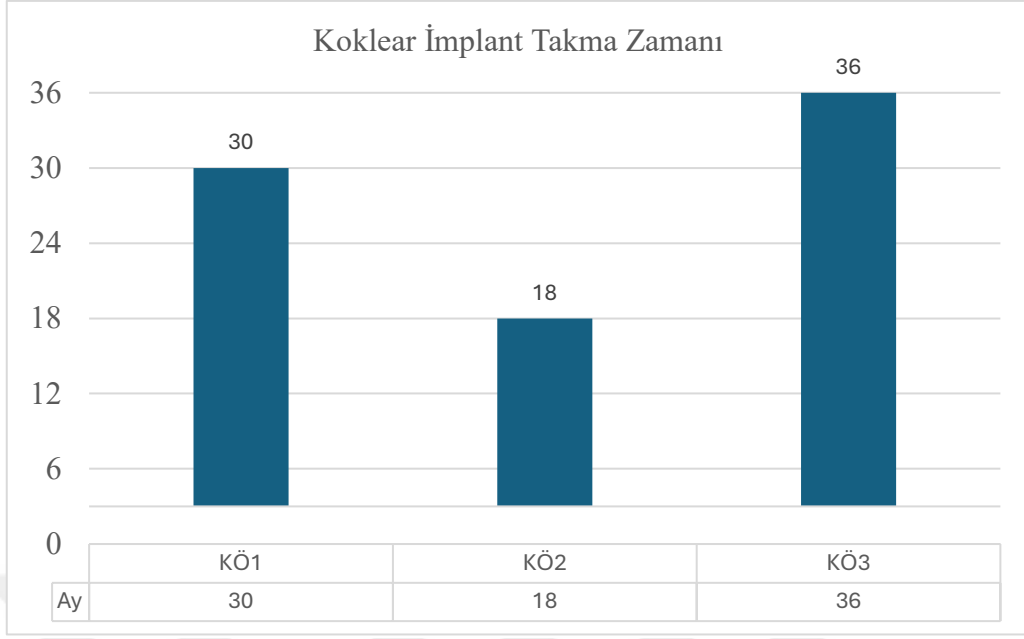
Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun tersine kaynaştırma anasınıfında öğrenim gören ve koklear implant kullanan 6 yaşında üç (3) işitme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken karma yöntem örnekleme tekniklerinden sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Sıralı karma yöntem örnekleme olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin belirli bir sıra ile kullanıldığı örneklem belirleme yöntemidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu yöntemde örneklem seçimi nicel-nitel aşama dikkate alınarak kullanıldığında, nicel aşama için seçilen örneklem nitel aşamaya örneklem belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu doğrultuda araştırmada nicel

Çalışma grubu belirlenirken olasılıklı örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örneklemede evren içinde yer alan her bir örneklemin seçilen örneklemin içinde yer alma olasılığı eşit olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın nitel kısmında, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı rnekleme belli bir amaç doğrultusunda belli bir durumun seçilmesidir. Amaçlı rnekleme yöntemi ile araştırmacı daha derin bilgilere ulaşabilmektedir (Teddle, Tashakkori, 2015). Aziz' e (2015) göre ise amaçlı örnekleme, seçilen kişilerin araştırmanın amacına en uygun yanıtı verebilecek olması durumunda kullanılmaktadır. Az sayıda durumdan çok sayıda ayrıntı elde etmek için kullanılan amaçlı örneklemede araştırmacı, sorularıyla ilişkili zengin bilgi bulacağı durumları seçmektedir (Teddle ve Tashakkori, 2009).

Teddle ve Yu'a (2007), göre amaçlı örneklemin; temsil edilebilirliği veya karşılaştırılabilirliğini sağlamak için örnekleme, özel veya benzersiz vakaların rneklemesi, sıralı örnekleme, çok amaçlı teknikler kullanarak örnekleme adında dört örnekleme türü vardır. Özel veya benzersiz vakaların rneklemesi belirli bir grup ya da durumun odak noktası olması durumunda kullanılır. Araştırmada okul öncesi dönemde koklear implant kullanan ğrenci grubunun az olması nedeniyle amaçlı örnekleme türlerinden özel veya benzersiz vakaların rneklemesi türü kullanılmıştır.

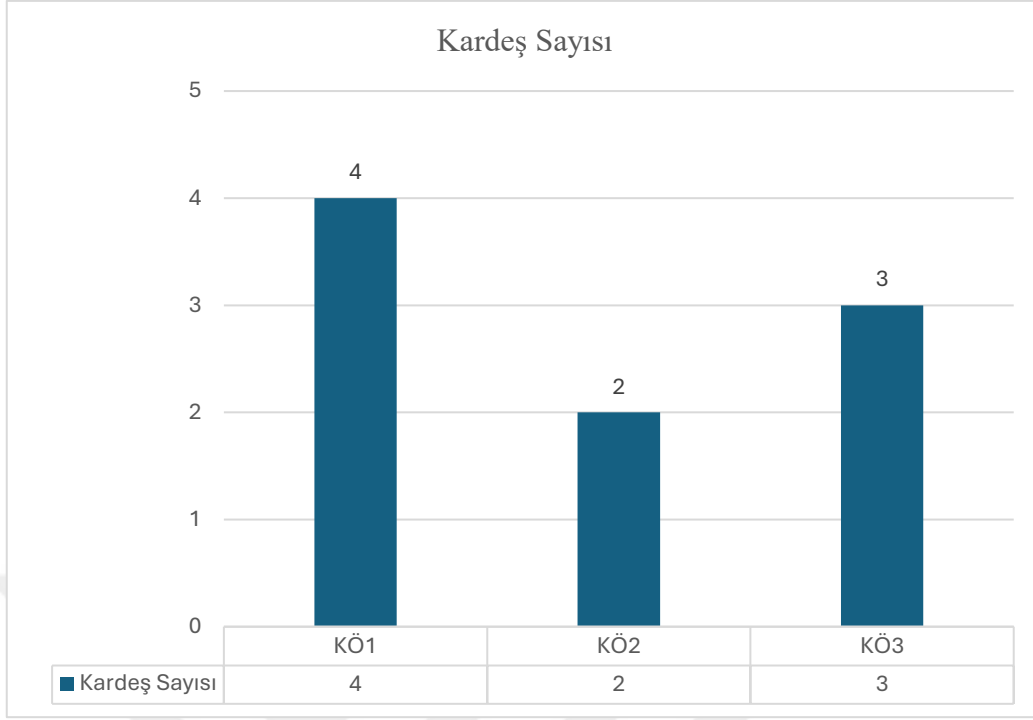
Araştırmaya üç kız ğrenci katılmıştır. Araştırmadaki ğrencilerin tümü 2016 yılında doğmuştur. Öğrencilerin koklear implantı takma aylarına aşağıda yer alan grafikte yer verilmiştir.



Grafik 1. Katılımcı öğrencilerin koklear implant takma aralığı

Grafik 1’ de görüldüğü üzere KÖ1 koklear implantını 30 aylıkken 2 kulağına, KÖ2 18 aylıkken sağ kulağına ve 24 aylıkken sol kulağına; KÖ3, 36 aylıkken sağ kulağına takmıştır. Katılımcı öğrencilerden KÖ1, 3 yıl; KÖ2, 4 yıl ve KÖ3, 2 yıl boyunca okul öncesi eğitime katılmış ve okul dışında ayrıca bir merkezden de eğitim almıştır. Öğrenciler rehabilitasyon eğitimine devam etmekte ve KÖ1 ayrıca özel ders almaktadır.

KÖ1 ve KÖ2’nin ailesinde başka işitme engelli birey yokken KÖ3’ün ailesinde işitme engelli kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayılarına aşağıda yer alan grafikte yer verilmiştir.



Grafik 2. Katılımcı öğrencilerin kardeş sayısı

Grafik 2’ de görüldüğü üzere KÖ1, 4 kardeşir, KÖ2, 2 kardeşir ve KÖ3, 3 kardeşir ayrıca öğrenci tanıma bilgi formundan edinilen bilgiye göre de kardeşlerinden bir tanesi işitme engellidir.

Öğrenci tanıma formunda yer alan bilgilere göre KÖ2’ nin ailesi işitme engeli hakkında aile eğitimi almıştır. KÖ1 ve KÖ3’ün ailesi herhangi bir aile eğitimi almamıştır. KÖ2’ nin ailesi evde de çocuğunu çalışmalarla desteklemekteyken; KÖ1 ve KÖ3’ün ailesi evde çalışmalar yapmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Anne Baba Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Anne			Baba		
	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ1	KÖ2	KÖ3
İlkokul	✓		✓	✓		✓
Lise		✓			✓	

Tablo 2’de görüldüğü üzere KÖ1’in annesi ilkokul, babası lise mezunu; KÖ2’nin anne ve babası lise mezunu; KÖ3’ün anne ve babası ilkokul mezunudur.

Ayrıca öğrenci tanıma formunun aile bilgileri bölümünden elde edilen verilere göre KÖ1 ve KÖ2 anne babası birlikte ve beraber yaşamaktadırlar. KÖ3 ise anne baba ayrı ve anne ile yaşamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada, Özer Özkan ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

240 kişilik bir örneklem üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonucunda iki (2) alt faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçek alt faktörleri bilişsel ve sosyal beceriler şeklinde isimlendirilmiştir. Bilişsel beceriler alt faktöründe toplam 21 ve sosyal beceriler alt faktöründe 9 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri toplam varyansın %70,07’sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri, .57 ile .86 arasında değişmektedir. DFA sonucunda uyum indeksleri RMSEA .90 ve CFI değeri .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddelerinin güvenirliği Cronbach Alpha katsıyı hesaplanmış olup; .94 olarak bulunmuştur. Ölçekte “Her zaman (4)”, “Çoğunlukla (3)”, “Ara sıra (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” olmak üzere 4’lü derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten yüksek puan alan çocukların dinleme becerilerinin yüksek ve düşük alan çocukların ise dinleme becerilerinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda ölçek, ölçüm sonuçlarının karşılaştırılması noktasında ilk ölçümle son ölçüm arasındaki farkı dinleme becerilerinin gelişip gelişmediğine ilişkin objektif ve tekrarlı ölçümlerle sunan bir araç olması bakımından önemli görülmektedir (Özer Özkan ve Coşkun, 2015).

2.3.2. Video Kayıt Tekniği

Çocuklara uygulanan etkinliklerin daha detaylı incelemesinin yapılabilmesi için video kayıt tekniği kullanılmıştır. Video kayıt tekniği ile öğretmen yapılan

etkinlikleri kaydederek sınıflarındaki etkileşimi derinlemesine gözlemleyebilmektedir (Zepeda, 2016). Araştırmacı aynı zamanda etkinlikleri uygulayıcı olduğu için etkinlikler sırasında çocukları derinlemesine incelemek amacıyla bu tekniği seçmiştir. Ailelere süreç hakkında bilgi verilmiş kayıtların üçüncü kişilerle paylaşılmayacağından söz edilerek izin alınmıştır. Öğrenciler için oluşturulan etkinlikler etüt salonunda tripot kurularak, cep telefonu ile video kaydı altına alınmıştır. Yaklaşık beş saat olan kayıtlar her bir etkinlik ayrı ayrı olmak üzere değerlendirilerek rapor tutulmuş ve öğrencilerin ritim hareketlerini gerçekleştirme durumları analiz edilmiştir. Etkinlik uygulaması sırasında öğrenciler video kaydından rahatsız olmamış ve doğal şekilde etkinlikler sürmüştür.

2.3.3. Öğrenci Tanıma Formu

Deneyisel işlem süreci öncesinde öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, aile yapısı vb.), koklear implantı kaç yaşında taktırdığı, kaç kulağında koklear implant olduğu, kaç yıl okul öncesi eğitim aldığı, kaç kardeş olduğu, ailede başka işitmeye bağlı problemi olan birey olup olmadığı, ailenin işitme engeli hakkında herhangi bir eğitim alıp almadığı, evde çocuğunu destekleyecek çalışmaları yapma durumu, anne babanın birlikte olma durumu, çocuğun kiminle yaşadığı ile ilgili bilgiler uzman görüşü de alınarak öğrenci tanıma formu oluşturulmuş ve öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır. Form her öğrenci için ayrı olmak üzere ailelerine doldurtulmuştur (Ek 8).

2.4. Deneyisel İşlem Süreci

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem işitme engelli öğrenciler için etkinliklerin planlaması yapılmadan önce dinleme becerilerinin kazanımları, müzik eğitiminin dinleme becerilerine olan etkileri araştırılmıştır. Aytan 'nın (2011) aktarmış olduğu dinleme becerileri tanımlarının incelemesiyle elde edilen ana temalar; cevap verme yeteneği, kelimelere dikkat etme, sesleri anlama, çevrede olup biteni anlamlandırma, ses ve konuşma görüntülerinin farkında olma, işitsel işaretleri tanıma ve hatırlama, uyarana tepkide bulunabilme, önce söylenilen ile sonra söylenilen arasında bağlantı kurma, işittiğini anlama ve saklama ifadeleri yer almaktadır. MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları da incelenerek ses ayırt etme, ses

taklit etme, tahminde bulunma, olayları oluş sırasına göre anlatma, dinlediğine yönelik sorulara cevap verme, sözlü yönergeleri uygulama, nezaket kurallarına uyma, dikkat yoğunlaştırma, görselden metnin konusunu anlama, sözlü yönergeleri uygulama, söz kesmeden dinleme, göz teması kurma, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama, dinledikleri metinleri canlandırma ana temalarına ulaşılmıştır. Bu ana temalar çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanım ve Göstergeleri incelenerek ve bir okul öncesi ve bir işitme engelliler öğretmenine danışılarak, Ek 1 de yer alan amaç ve kazanımlar seçilmiştir. Uygulamalarda kullanılacak olan ritim etkinliklerini seçmek için var olan ritim etkinlikleri videoları izlenip öğrenciler için uygun olan etkinlikler sıralanarak bir işitme engelliler öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeninden görüş alınarak belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce tanışma etkinliği daha basit düzeyde ritimsel hareketlerin yer almasının daha uygun olacağı düşünülmüş, tanışma etkinliği planlanarak seçilen videolar tek tek izlenmiş ve içinde yer alan ritimsel hareketler değerlendirilerek Tablo 3. te sunulmuştur.

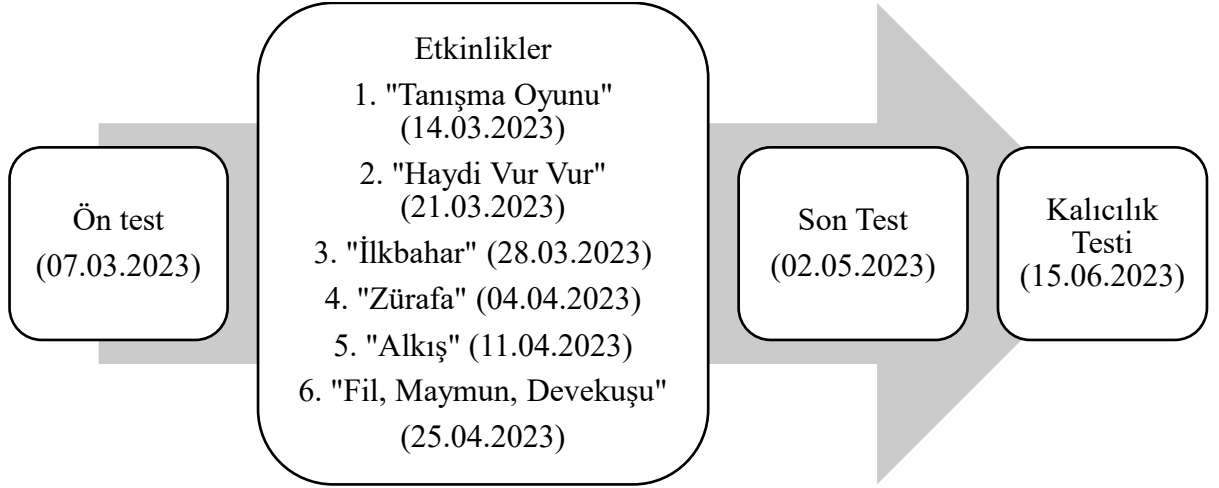
Tablo 3. Ritim Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar

Etkinlikler
Etkinliğe Yönelik Uygulamalar
Tanışma Oyunu
• Ritimle vuruş yaparak adını heceleme
Haydi Vur Vur İsimli Etkinlik
• Ritim çubuğuyla üç vuruş ve çevirme hareketi • Ritim çubuğuyla sağ ve solu gösterme
İlkbahar İsimli Etkinlik
• Üşüme dramatizasyonu ve terleme dramatizasyonu • Aynı anda bir el göğse bir el dize ikili vuruş üç el çırpma • Nakaratta bir el göğse bir el dize altı vuruş üç el çırpma
Zürafa İsimli Etkinlik
• Kısa Ritim Sopası Gösterme • Uzun Ritim Sopası Gösterme • Ritimle Beş Vuruş Yapma • Ritimle Beş Zıplama Yapma
Alkış İsimli Etkinlik
• Üç Kere El Çırpma, Dize Vurma, Sıralı El ve Diz Vurma, Ayak Vurma, Göğse Vurma, Sıralı Ayak ve Göğse Vurma, Parmak Şıklat ve Sus Hareketi • İki kere El Vuruş, Diz Vuruş, Göğüs Vuruş, Ayak Vuruş, El Çırpma, Diz Vurma

Tablo 3 (Devam). Ritim Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar

Etkinlikler
Etkinliğe Yönelik Uygulamalar
• Devekuşu görünce göbeğe dört heceli vuruş • Fil, maymun ve devekuşundan oluşan on yedi görselin bulunduğu müzikle ritimsel hareketleri yapma • Fil, maymun ve devekuşundan oluşan altmış dört görselin bulunduğu müzikle ritimsel hareketleri yapma (Yerleri değişik şekilde 3 tekrarla)

Analiz edilen ritim hareketleri belirlenen kazanımlar da göz önünde bulundurularak, bütünleştirilmiş planlar hazırlanmış ve eklerde sunulmuştur. Ayrıca etkinlikler planlanırken dinleme becerilerini de destekleyecek biçimde bütünleştirilmesine dikkat edilmiştir. Öğrenmelerin daha kalıcı olması için etkinlikler basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenerek uygulama tarihleri belirlenmiştir. Etkinliklerin mevcut programa uygun az malzeme ile sınıf ortamında uygulanabilecek şekilde planlanmasına önem verilmiştir. Her bir etkinlik; etkinlik adı, etkinlik tarihi, kazanım ve göstergeleri, öğrenme süreci bölümlerinden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik planları 2 uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan uzmanlardan biri işitme engelliler öğretmenini diğeri de okul öncesi öğretmenini olarak görev yapmaktadır. Etkinlikler için önerilen görsellere ağırlık verilmesi, etkinliklerin daha ilgi çekici hale getirilmesi ve geçişlerin sağlanması önerisi dikkate alınarak etkinliklere eklenmiştir. Etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilerin işitme engelliler öğretmenleri tarafından “Okul Öncesi Dönem Dinleme Becerileri Ölçeği” ön test olarak doldurulmuş, etkinliklerin bitiminde ölçek son test olarak uygulanmış ve 6 hafta sonrasın da kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Deneysel işlem sürecinin planlanmasının akışına Şekil 1’ de yer verilmiştir.



Şekil 1. DeneySEL işlem süreci

Çalışmanın uygulama süreci Rize il merkezinde bulunan bir ilkokulun işitme engelliler tersine kaynaştırma anasınıfında yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamanın yapılabilmesi için etik kurul izini ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmış ve eklerde sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan iznin ardından gelen resmi yazı doğrultusunda kurum müdürü ile görüşülerek çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, etkinliklerin uygulanacağı sınıf ve etkinlik saati belirlenmiştir. İlgili sınıf öğretmenleriyle de görüşülerek süreç hakkında bilgilendirmeler yapılmış, ölçekleri uygulaması için işitme engelliler öğretmeni de ayrıca bilgilendirilmiştir. Veli onam formları velilere gönderilmeden önce sınıf öğretmenleri ile birlikte bireysel görüşme sağlanarak çalışma hakkında bilgi verilmiş, süreç velilere anlatılarak gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerle ilgili veriler elde edebilmek için ailenin "öğrenci tanıma formunu" doldurması sağlanmıştır. Okulda etkileşimli tahtası bulunan bir oda da video kaydıyla etkinliklerin uygulaması yapılacağı çocuklara anlatılmıştır. Etkinlikler seçilen kazanımlar ve ritim etkinlikleri doğrultusunda bütünleştirilmiş etkinlikler olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmanın 6 haftalık deneySEL uygulama süreci 14 Mart-25 Nisan tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Altı hafta boyunca hafta da bir gün elli dakika olmak üzere sınıf içinde eğitim yapılmıştır. Etkinlik uygulaması sırasında uygulamaların daha verimli analiz edilebilmesi için video kaydı alınmıştır. Yapılan bu çalışmada uygulanan ritim destekli eğitim etkinliklerinin dinleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Etkinliklerin uygulamaları sırasında kullanılan yöntem ve tekniklere Tablo 4. te yer verilmiştir.

Tablo 4. Etkinlik Uygulamalarında Kullanılan Hareketler, Yöntem ve Teknikler

Hafta	Etkinlik	Ritmik Hareketler	Yöntem ve Teknikler
1.Hafta	Tanışma Oyunu	• Heceleme • Heceleme ve ritimleme • İki hareketten oluşan ritimsel hareketler • Üç hareketten oluşan Ritimsel Hareketler	• Müzikli yöntem
2.Hafta	Haydi Vur Vur İsimli Etkinlik	• Gösterme • Vuruş yapma	• Oyunlaştırma • Müzikli Yöntem
3.Hafta	İlkbahar İsimli Etkinlik	• Ritimle Söyleme • Ritmik Sıralı Hareketler	• Anlatım • Soru-cevap • Uygulama (Resim) Çalışması • Müzikli Yöntem
4.Hafta	Zürafa İsimli Etkinlik	• Gösterme • Ritmik Sıralı Hareketler	• Anlatım (Hikâye Okuma) • Müzikli Yöntem
5.Hafta	Alkış İsimli Etkinlik	• Sıralı Ritimsel Hareketler	• Müzikli yöntem • Gösterip Yaptırma
6.Hafta	Fil, Maymun, Devekuşu İsimli Etkinlik	• Görseli Ritimleme • Görselleri Sıralı Ritimleme	• Oyunlaştırma • Uygulama (Resim Çalışması) • Müzikli Yöntem

Çalışmalar altı hafta boyunca okulda yer alan etüt salonunda öğrencilerin yaş ve gelişim seviyesine uygun masa ve sandalyeler ile haftada bir uygulanmak üzere saat 09:00 ile 09:50 saatleri arasında yapılmıştır.

Çalışmanın birinci haftasında öğrenciler kendileri için hazırlanan masa ve sandalyelerin bulunduğu alana oturtulmuştur. Araştırmacı sürece etkinliklerin uygulaması aşamasında uygulayıcı gözlemci olarak dahil olmuştur. Etkinliklerin planlanması araştırmacı tarafından yapıldığı için ve bu süreçte daha yetkin olduğu için uygulamanın da araştırmacı tarafından yapılmasının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Uygulayıcı gözlemci öğrencilere kendini tanıtmış ve bu sınıfta altı hafta boyunca birlikte etkinlikler yapacaklarını söylemiştir. Etkinlikler yapılırken daha sonradan uygulayıcı gözlemcinin yapılan etkinlikleri değerlendirmesi için kamera kaydı alacağı öğrencilere bildirilmiştir. Uygulayıcı gözlemci öğrencilere isimlerini

sorarak kendilerini tanıtılmalarını istemiştir. Ardından UG ismini heceleyerek söylemiş ve öğrencilerden de kendi isimlerini heceleyerek söylemelerini istemiştir. Yapılan hecelemeden sonra UG heceleme sayısı kadar vuruş yaparak öğrencilerin de isminde bulunan hece kadar vuruş yapması için yönlendirmiştir. Ardından soyadları söylenerek hecelenmiş, hecelenen sayı kadar vuruş yapılmıştır. Ardından “Hoşgeldiniz Sınıfı (https://www.youtube.com/watch?v=xn8Gw_hHo1Q)” şarkısı etkileşimli tahtada açılarak şarkıda yer alan ritim hareketlerini de gerçekleştirmeleri için yönlendirilmiştir. Şarkı sırasında her çocuğa bireysel olarak fırsat tanınarak desteklenmiştir.

Çalışmanın ikinci haftasında etkinliğe başlamadan önce öğrencilerle sohbet edilmiş öğrenciler diğer etkinliğe geçmeden önce dikkatlerini toplamaları için “Heykel (<https://www.youtube.com/watch?v=fFdAPc-e2uQ>)” şarkısı açılarak şarkıda yer alan yönergelere katılım sağlanmıştır. Şarkı bitiminde öğrenciler yerlerine oturtularak uygulayıcı gözlemcide bulunan orff çubukları çocuklara tanıtılmış ve etkinlik sırasında bu çubukları kullanacakları söylenmiştir. Öğrencilere orff çubukları dağıtılmış ve “Haydi Vur Vur (<https://www.youtube.com/watch?v=A9ZYta8GeXM>)” isimli şarkı akıllı tahtadan açılmıştır. Etkinlik sırasında çubuklarla sağ ve solu göstererek üç vuruş yapmalarına fırsat verilmiştir. Uygulayıcı gözlemci tarafından her çocuğa bireysel olarak yapacakları anlatılmış ve fırsat verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü haftasında İlkbahar isimli etkinlik uygulaması için öğrencilerle kısa bir sohbet yapılmış ve uygulayıcı gözlemci öğrencilere mevsimleri saymaya başlamıştır. Mevsimler arasında ne tür değişiklikler olduğunu öğrencilere sormuştur. Mevsim değişiklikleri hakkında sohbet edilmiştir. Şuan çevremizde olan değişikliklerin neler olduğu sorulmuş ve hangi mevsimde olabileceğimizi tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verilen cevapları karşılaştırılarak ilkbahar mevsiminde olduğumuzu bulmaları ipuçlarıyla sağlanmıştır. Bugün bir ilkbahar ağacı yapacakları ve istedikleri gibi süsleyecekleri söylenmiştir. Her çocuğa kâğıt ve süslemeleri için malzeme verilerek ilkbahar ağacını tamamlamalarına rehberlik edilmiştir. Ağaçlar tamamlandıktan sonra “İlkbahar (<https://www.youtube.com/watch?v=wz3HWADN66w>)” şarkısı açılmış ve şarkıda yer alan ritim hareketlerine dikkat çekilerek öğrenciler de hareketleri yapmaları için teşvik edilmiştir. Her öğrenciye bireysel olarak zaman verilmiş ve hareketler yavaşça

gösterilerek gerçekleştirmeleri için fırsat sunulmuştur. Öğrencilerin ilgilerine göre şarkı tekrar edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü haftasında Zürafa isimli etkinlik uygulanmıştır. Etkinliğe geçmeden önce öğrencilerle sohbet edilmiş uygulayıcı gözlemci dikkatlerini elinde bulunan kitaba çekmiştir. Kitap öğrencilere okunarak kitapta yer alan uzun ve kısa kavramlarına dikkat çekilmiştir. Kitapla ilgili sorular sorularak çocuklara ritim çubukları dağıtılmış ve “zürafa şarkısı (<https://www.youtube.com/watch?v=QaMO7n-zJGU>)” da açılarak ritimsel hareketleri yapmalarına fırsat verilmiştir. Her çocukla bireysel olarak hareketler tekrar edilmiş ve çocukların ilgi sürelerine göre şarkı devam ettirilmiştir.

Çalışmanın beşinci haftasında Alkış isimli etkinlik için öğrenciler hazırlanmış ve etkinliğe geçmeden önce öğrencilerle kısa bir sohbet yapılmıştır. Ardından öğrencilere bir şarkı açılarak dans edecekleri söylenmiş ve “Balta (<https://www.youtube.com/watch?v=3LnZNR0478M>)” isimli şarkı açılarak dans etmelerine fırsat verilmiştir. Dans bitiminde öğrencilere ritim etkinliğine geçmeden önce etkinlik sırasında kullanılacak ritim hareketleri gösterilmiş ve akıllı tahtada gösterilen ve üzerinde ışık yanan hareketi yapmaları gerektiği anlatılmıştır. Çocuklar hazır olduktan sonra şarkı açılarak etkinliği gerçekleştirmelerine olanak verilmiş, süreçte bireysel olarak çocuklara hareketler gösterilmiş ve ilgi sürelerine göre tekrar edilerek etkinliğe son verilmiştir.

Çalışmanın altıncı haftasında Fil, Maymun, Devekuşu isimli etkinlik uygulanmıştır. Etkinlik öncesinde sohbetle başlanarak çocuklara fil, maymun ve devekuşunun olduğu kartlar gösterilerek hayvanlar tanıtılmıştır. Uygulayıcı gözlemci kartları ters çevirerek her çocuğun bir kart seçmesini sağlamış ve çocuklardan seçmiş oldukları hayvanı anlatan bir canlandırma yapmalarını istemiştir. Ardından bu hayvanların sesleri çocuklara dinletilmiş ve hangi hayvana aitse o öğrencinin kartını kaldırması istenmiştir. Her çocuk seçmiş olduğu hayvanın boyama sayfasını istediği gibi boyamıştır. Boyamadan sonra her hayvanın ismi hecelenerek ritimsel hareketler yapılmıştır. Her hayvanın kendi ritimsel hareketi çocuklara tek tek gösterilmiştir. Tahtadan hayvan görsellerinin bulunduğu video açılarak (<https://www.youtube.com/watch?v=7accovIIuaA>) ışığı yanan hayvan hangisiyse

onun hareketinin yapılacağı anlatılmıştır. Çocukların ilgilerine göre video tekrar edilmiş ve etkinliğe son verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dinleme becerileri ölçeğinin ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmasından sonra elde edilen veriler kullanılmıştır. Nitel veriler ise planlanan uygulamaların video kayıtlarının analiz edilme sonuçlarını içermektedir. Aşağıda da detaylı bir şekilde analiz süreci sınıflandırılarak anlatılmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test son test modeli kalıcılık testi eklenerek kullanılmıştır. Deney grubuna ek bir kontrol grubu oluşturulamadığı durumlarda tek grup öntest-sontest kullanılmaktadır. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulamaya başlamadan önce ön test, uygulama bitiminde ise son test uygulanarak, deneysel işlemin gelişmeyi sağlayıp sağlamadığı yorumlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Ekiz, 2015; Tuncer, 2020).

Ölçeğin ön test, son test ve kalıcılık testinden alınan puanlar istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin ön test, son test ve kalıcılık testi geneli ve alt faktörlerinden alınan puanların aritmetik ortalama, standart sapma, normal dağılım ve anlamlılık testi sonuçlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi çocuklarına yönelik dinleme becerileri değerlendirme ölçeğinin geneli ve alt faktörleri ön-test-son-test ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçüm		N	$\bar{X}$	SS	Shapiro-wilk (p)	ANOVA için Anlamlılık Testi
Ölçek Geneli	Ön Test	3	2,53	,437	,747*	,600*
	Son Test	3	3,23	,450	,921*	
	Kalıcılık	3	3,32	,416	,956*	
Sosyal Beceriler Alt Faktörü	Ön Test	3	2,96	,357	,298*	,500*
	Son Test	3	3,77	,293	,363*	
	Kalıcılık	3	3,77	,293	,363 *	
	Son Test	3	3,00	,530	,702*	

Tablo 5 (Devam). Okul öncesi çocuklarına yönelik dinleme becerileri değerlendirme ölçeğinin geneli ve alt faktörleri ön-test-son-test ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçüm		N	$\bar{X}$	SS	Shapiro-wilk (p)	ANOVA için Anlamlılık Testi
Bilişsel Beceriler Alt Faktörü	Son Test	3	3,00	,530	,702*	400*
	Kalıcılık	3	3,12	,476	,890*	
*p>0, 05						

Tablo 5’te işitme yetersizliği bulunan okul öncesi dönem öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testleri ortalama, standart sapma, shapiro-wilk ve ANOVA için anlamlılık testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre ön-test ortalama puanlarının ölçek geneli ve tüm alt faktörleri için son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca son test ve kalıcılık testi arasında da ortalama puanlar bakımından kalıcılık testi lehine artan ya da yaklaşık bir ortalama olduğu görülmektedir.

Büyüköztürk’e (2013) göre, çalışma grubunun 50’den küçük olması durumunda elde edilen puanların normalliğe uygunluğu “Shapiro-Wilk” testi ile değerlendirilmektedir. Bu test, “veri kümesinin, normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğini sınamaktadır” (Can, 2023). Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin normalliği Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılarak değerlendirilmiştir. Tablo 4’ de ölçek geneli ve tüm alt faktörleri ön test, son test ve kalıcılık testi puanları için “Shapiro-Wilk (p)” testi sonuçlarının $p>0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu ve bu sonuca göre verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir. Seçer (2013), verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlerin kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Tablo 5’te ANOVA için anlamlılık testi sonuçları da incelenmiştir. Can’a (2023) göre bir araştırmada ikiden fazla tekrarlı ölçüm yapıldığında ölçümler arasındaki fark varyanslarının eşit olması gerekmektedir. Sonuçların anlamlı olmaması durumunda ANOVA doğru sonuçlar vermeyeceği için bu hipotezin anlamlılık testine bakılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda anlamlılık değerinin (p), 0,05’ten büyük değer alması Sphericity koşulunu sağlamaktadır. Tablo 5’ de ANOVA anlamlılık testi sonucu ölçek geneli için $p= ,600$; sosyal beceriler alt faktörü için $p=$

,500 ve bilişsel beceriler alt faktörü için $p = ,400$ olarak bulunmuştur. Bu değerler $p > 0,05$ sonucunu sağladığı için anlamlıdır. Bu doğrultuda araştırmada parametrik analiz teknikleri kapsamında elde edilen sonuçların anlamlı olup olmadığını anlamak için tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferonni Testi sonuçlarına bakılmıştır. Etki büyüklüğü de hesaplanarak etki gücü bulunmuştur.

Elde edilen veriler Tablo 6’da verilen puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Ölçek puan aralığı

Derecelendirme	Puan	Puan Aralığı
Her zaman	4	3,25-4,00
Çoğunlukla	3	2,50-3,24
Ara sıra	2	1,75-2,49
Hiçbir zaman	1	1,00-1,74

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde hangi tekniklerin kullanılacağı belirlendikten sonra, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dinleme becerilerini değerlendirme ölçeği geneli ve alt faktörlerinin yorumlanması aşamasında Tablo 5’de verilen ölçek derecelendirmeleri dikkate alınarak puanlama yapılmış ve nicel bulgular bu puanlar doğrultusunda yorumlanmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi aşamasında sürekli karşılaştırmalı metot kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı metot elde edilen verilerin kodlanarak, incelenmekte olan verilerle sürekli karşılaştırılmasıdır. Bu metotta üzerine odaklanılan konu tekrar tekrar analiz edilerek, çeşitli faktörlerin etkileri ortaya çıkarılmaktadır (Ekiz, 2015; Ekiz, 2020). Araştırma sonrasında elde edilen veriler analiz edilirken kategorilere ayrılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985 Aktaran Ekiz, 2020). Miles ve Huberman (2023) birbirine benzer bilgileri bir küme içerisinde toplayarak sınıflandırmayı sürekli karşılaştırmalı yöntemde yapılan bir işlem olarak tanımlamaktadır. Bu metotta yer alan parçaların genele göre sınıflanarak kümelenmesi, kavramsal ve teorik bir etkinlik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda verileri gösteren kartlar oluşturularak, veriler arası ilişkiyi tespit edebilmek için birleştirme yapılmakta, ardından veriler arası

ilişkili olanlar kategorilere ayrılarak, ortak özelliklerine göre isimlendirilmektedir (Ekiz, 2020).

Araştırmada ritim destekli eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, video kayıtlarından elde edilen gözlemler rapora dönüştürülmüştür. Öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişimi tespit etmek amacıyla veri seti tekrar tekrar analiz edilmiş ve veri setinde yer alan bilgiler benzer ritimsel hareketler ya da farklılıklar dikkate alınarak, sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma yapılırken verilerin benzer ve farklı yönlerini tespit etmek amacıyla, verilerin belirli bir bölümü diğer verilerle karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda benzer ve farklı veri bilgileri dikkate alınarak yapılan sınıflandırmalar, kendi içinde yansıttığı uygun özelliklere göre kodlanmıştır. Bu kodlardan yine veri setinin sürekli karşılaştırılması neticesinde kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler benzer özellikleri yansıtan alt kategorilerle desteklenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişim kazandırılan ritimsel becerilere göre, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin isimleri yerine KÖ1, KÖ2 ve KÖ3 kodları kullanılarak, yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönem işitme engelli çocuklara öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan “Okul Öncesi Dönem Dinleme Becerileri Ölçeği”nde yer alan nicel verilere ve ritim destekli eğitim uygulamaları bölümünde yer alan nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İşitme yetersizliği bulunan okul öncesi dönem öğrencilerinin dinleme becerileri ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda oluşan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 7. Ölçeğin geneline ilişkin ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	3	2,53	,437
Son Test	3	3,23	,451
Kalıcılık Testi	3	3,32	,417

Tablo 7’de işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri değerlendirme ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre işitme engelli öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{X}=2,53$), son test ($\bar{X}=3,23$) ve kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X}=3,32$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu tespit etmek amacıyla tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ölçeğin geneline ilişkin ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	N ²
Denekler Arası	1,128	2	,564				
Ölçüm	1,120	2	,560	259,26	,000*	2-1, 3-1	0,89
Hata	,009	4	,002				
Toplam	2,257	8					
1: Öntest, 2: Sontest, 3: Kalıcılık Testi				*p<,05			

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi işitme engelli öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında $F_{(2,4)} = 259,26$; $p < .05$ için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda, son test ortalama puanı ($\bar{X} = 3,23$) ve kalıcılık testi ortalama puanının ($\bar{X} = 3,32$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 2,53$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeri (N^2) 0 ile 1 arasında değer alır ve 1' e yaklaştıkça etki büyüklüğü artmaktadır (Can, 2023). Etki değeri büyüklüğü ($N^2=0,89$) olarak bulunmuştur. Bu değer 0' a yakın olması ritim destekli eğitim etkinliklerinin dinleme becerilerine olan etkisinin büyük olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri ölçeği ön testinden aldıkları puanların ortalaması “çoğunlukla” puan aralığına denk gelirken; son testte daha yüksek bir ortalama puanla yine “çoğunlukla” aralığında yer aldığı ve kalıcılık testinde ise, “her zaman” puan aralığına yükseldiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, okul öncesi işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri değerlendirme ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın da son test ve kalıcılık testi lehine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla da ritim destekli eğitim uygulamalarının verilen eğitime bağlı olarak işitme engelli öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişimi zamanla arttırdığı ve bu artışın etkisinin verilen eğitim sonrasında da devam ederek, kalıcı olduğunu göstermektedir.

“Dinlerken ve konuşurken göz teması kurar”, “Göz temasını sürdürür”, “Dinledikleri hakkında yorum yapar” ve “Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir”

gibi ifadelerin yer aldığı dinleme becerilerini değerlendirme ölçeğinden alınan tekrarlı ölçüm puanları, öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak dinleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu durum aynı zamanda verilen ritim destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu kapsamda yapılan etkinliklerin işitme engellilerin eğitiminde, ritimsel hareketleri uyarlama yolu ile kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

3.2. Sosyal Beceriler Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dinleme becerileri ölçeğinin geneline ilişkin bilgiler analiz edildikten sonra, ölçekte yer alan alt faktörlerin sonuçları da ayrı değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt faktörü olan “Sosyal Beceriler” alt faktörüne yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	3	2,96	,357
Son Test	3	3,78	,294
Kalıcılık Testi	3	3,78	,294

Tablo 9’da işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri değerlendirme ölçeği sosyal beceriler alt faktörü ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre işitme engelli öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{X} = 2,96$), son test ($\bar{X} = 3,78$) ve kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X} = 3,78$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu tespit etmek amacıyla tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	N ²
Denekler Arası	,595	2	,298				
Ölçüm	1,328	2	,664	484,00	,000*	2-1, 3-1	,099
Hata	,005	4	,001				
Toplam	1,928	8					
1: Öntest, 2: Sontest, 3: Kalıcılık Testi				*p<,05			

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi işitme engelli öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında $F_{(2,4)} = 484,00$; $p < .05$ için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda, son test ortalama puanı ($\bar{X} = 3,78$) ve kalıcılık testi ortalama puanının ($\bar{X} = 3,78$), ön test ortalama puanına (2,96) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü ($N^2 = 0.99$) olduğundan yüksek bir etki gücüne sahiptir. Tablo 6 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri ölçeği sosyal beceriler alt faktörü ön testinden aldıkları puanların ortalaması “çoğunlukla” puan aralığına denk gelirken; son test ve kalıcılık testinde bu ortalamanın yükseldiği ve “her zaman” puan aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu durum okul öncesi işitme engelli öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak sosyal becerilerinin arttığını ve bu artışın eğitim sonrasında da kalıcılık düzeyinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

“Dinlerken ve konuşurken göz teması kurar”, “Göz temasını sürdürür” ve “Sohbete katılmada isteklidir” gibi ifadelerin yer aldığı sosyal beceriler alt faktöründen alınan tekrarlı ölçüm puanları, öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak dinleme becerilerinin sosyal boyutta geliştiğini göstermektedir. Yapılan ritim destekli etkinliklerde çocukların süreçte aktif durumda olmalarının sosyal becerilerini de geliştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla da ritim eğitiminin ve bu eğitime bağlı olarak geliştirilen etkinliklerin, işitme engelli bireylerin eğitiminde dinleme, konuşma ve göz teması kurma gibi sosyal becerilerinin gelişiminde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Bilişsel Beceriler Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dinleme becerileri ölçeği alt faktörü olan “Bilişsel Beceriler” alt faktörüne yönelik bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.Bilişsel beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanları betimsel istatistik değerleri

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	3	2,34	,477
Son Test	3	3,00	,530
Kalıcılık Testi	3	3,13	,477

Tablo 11’de işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri değerlendirme ölçeği bilişsel beceriler alt faktörü ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre işitme engelli öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{X} = 2,34$), son test ($\bar{X} = 3,00$) ve kalıcılık testi puanlarına ($\bar{X} = 3,13$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu tespit etmek amacıyla tek gruplu tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.Bilişsel beceriler alt faktörü ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	N ²
Denekler Arası	1,457	2	,729				
Ölçüm	1,045	2	,522	98,602	,010	2-1, 3-1	0,98
Hata	,015	4	,004				
Toplam	2,517	8					
1: Öntest, 2: Sontest, 3: Kalıcılık Testi				*p<,05			

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi işitme engelli öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında $F(2,4) = 98,602$; $p < .05$ için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda, son test ortalama puanı ($\bar{X} = 3,00$) ve kalıcılık testi ortalama puanının ($\bar{X} = 3,13$), ön test ortalama puanına (2,34) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca etki büyüklüğü ($N^2=0.98$) olduğundan yüksek bir etki gücüne sahiptir. Tablo 6 incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin dinleme becerileri ölçeği bilişsel beceriler alt faktörü ön testinden aldıkları puanların ortalaması “ara sıra” puan aralığına denk gelirken; son test ve kalıcılık testinde bu ortalamanın yükseldiği ve “her zaman” puan aralığına denk geldiği görülmektedir. Okul öncesi işitme engelli öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak ölçek geneli ve sosyal beceriler alt faktörüne göre, dinleme becerilerindeki gelişimin en etkili olduğu boyutun bilişsel beceriler boyutu olduğu görülmektedir. Bu durum ritim destekli eğitim uygulamalarının işitme engelli bireylerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkisinin ve bu etkinin zaman içindeki kalıcılığının sözel yetenekler üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak bilişsel becerilerinin arttığı ve bu artışın eğitim sonrasında da kalıcılık düzeyinde etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.

“Dikkat edilmesi gereken nesne durum ve olaya odaklanır”, “Dikkatini çeken nesne durum olaya yönelik sorular sorar” ve “Anlamadığı durumlarda yetişkinden anlatılanı tekrar etmesini ister” gibi ifadelerin yer aldığı bilişsel alt faktöründen alınan tekrarlı ölçüm puanları, öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak dinleme becerilerinin bilişsel boyutta da geliştiğini göstermektedir. Yapılan ritim destekli etkinliklerin sanat, dil, fen ve matematik etkinlikleri ile bütünleştirilmesi öğrencilerin bilişsel beceriler düzeyinde de gelişmesine katkı sağlamıştır.

3.4. Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Nitel verilerin analizi aşamasında eğitim süresince uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerine olan etkisini tespit edebilmek amacıyla, yapılan sınıf içi gözlemler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve ritimsel hareketlerle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda Heceleme, Beden Perküsyonu ve Orff Aletleri adı altında üç ana kategori belirlenmiştir.

Öğrencilerin heceleme kategorisinde yapılan etkinliklere bağlı olarak dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan ritimsel hareketler ve öğrencilerin bu hareketlere yönelik eylemleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ritim destekli etkinliklerin heceleme kategorisinde yer alan uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Ritimsel Hareketler	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Heceleme	Söyleme	İsmi Söyleme	✓	✓	
		İsmi Heceleyerek Söyleme	✓	✓	
	Ritimle Söyleme	İsmi Heceleyerek Ritimle Söyleme	✓	✓	
		İsmi ve Soyismi Heceleyerek Ritimle Söyleme		✓	
		İlkbahar Heceleyerek Ritimleme	✓	✓	
		Maymun Heceleme Ritim	✓	✓	✓
	Görseli Ritimleme	Fil Heceleme Ritim	✓	✓	✓
		Devekuşu Heceleme Ritim	✓	✓	✓
		Altı Maymun Ritmi	✓	✓	✓
	Görseli Tekrarlı Ritimleme	Yedi Fil Ritmi	✓	✓	✓
		Dört Devekuşu Ritmi	✓	✓	
		Beş Maymun Ritmi	✓	✓	✓
		Beş Fil Ritmi	✓	✓	✓
		Mozart Türk Marşı Yavaş			
		Mozart Türk Marşı Hızlı			

Tablo 13 incelendiğinde birinci hafta yapılan Tanışma Oyunu etkinliği, üçüncü hafta gerçekleştirilen İlkbahar etkinliği ve yedinci hafta gerçekleştirilen Fil, Maymun, Devekuşu etkinlikleri kapsamında öğrencilerin ritimsel hareketler yoluyla dinleme becerilerindeki değişimler gözlemlenmiştir. Buna göre, uygulanan etkinlikler kapsamında işitme engelli öğrencilerin eğitim sonunda kazandıkları beceriler “Heceleme” kategorisi altında yer alan “Söyleme”, “Ritimle Söyleme”, “Görseli Ritimleme”, “Görseli Tekrarlı Ritimleme” olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler kapsamında katılımcıların verilen ritim destekli eğitime bağlı olarak hedeflenen davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiği incelenmiştir. “Söyleme” ve “Ritimle Söyleme” alt kategorileri incelendiğinde bu kategorilerde yer alan ritimsel hareketlerin birinci hafta uygulanan “Tanışma Oyunu” ile üçüncü hafta uygulanan “İlkbahar Etkinliği” heceleyerek ritimleme kısmında olduğu görülmektedir.

Tabloya göre KÖ2 kodlu katılımcı öğrencinin verilen tüm sözel ve bedensel hareketleri uygun bir şekilde başlayarak tamamladığı ancak KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin kısmen tamamladığı görülmektedir. KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci ise

söyleme ve ritimle söyleme alt kategorisinde yer alan bedensel hareketleri yapmasına rağmen konuşma sırasında anlamlı sesler çıkaramadığı için başarı kaydedemediği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda KÖ3 kodlu katılımcının hedeflenen ritmik hareketleri tam olarak gerçekleştiremediği tespit edilmiştir. Nitekim KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin bu davranışına ilişkin olarak uygulayıcı gözlemci tarafından *“KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci, dudaklarını oynatarak ve ritmi tutarak ismini söyledi. Fakat sesi anlamlı çıkmıyordu. KÖ3 belirtilen hareketleri yapabildi fakat anlamlı olarak konuşamadığı için adını söyleyemedi”* (UG, Hafta 1) şeklinde bir değerlendirme yapılmıştır. Dolayısıyla da KÖ3 kodlu öğrencinin konuşma ve kendini ifade etme noktasında KÖ1 ve KÖ2 kodlu öğrencilere göre çaba sarfetse de geri kaldığı tespit edilmiştir.

Ritimle söyleme alt kategorisinde yer alan “Adını ve Soyadını Heceleyerek Ritimle Söyleme” ritimsel hareketini KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin yapamadığı kaydedilmiştir. Uygulayıcı gözlemci tarafından elde edilen bulgular şu şekildedir; *“KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci soyadını söylerken anlamlı bir sözcük çıkaramadığı için ve söylediği anlaşılmadığından dolayı adını ve soyadını heceleyerek ritimle söyleme davranışını gösteremedi”* (UG, Hafta 1).

İlk hafta uygulaması yapılan “Tanışma Oyunu” etkinliğinin sonucunda KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin bazı konuşmalarının anlaşılamayacak düzeyde olduğu, KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin ise etkinlik boyunca gerçekleştirmiş olduğu tüm konuşmalarının anlaşılamayacak düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü hafta uygulanan “İlkbahar” isimli etkinliğin “Heceleme” kategorisinin “Ritimle Söyleme” alt kategorisinde “İlkbaharı Heceleyerek Ritimleme” ritimsel hareketi yer almaktadır. İlkbahar etkinliğine tüm öğrenciler aktif katılım göstermiştir fakat etkinlikte yer alan ritimsel hareketleri KÖ1 ve KÖ2 yapabilmiş, KÖ3 kodlu katılımcının ise hareketleri tam olarak gerçekleştiremediği tespit edilmiştir. Etkinlik sırasında uygulayıcı gözlemci tarafından yapılan gözlem şu şekildedir:

“KÖ1 ve KÖ2 ritimsel hareketleri eksiksiz yapabildi. KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci bireysel olarak yapmakta zorlandı ve öğretmen yardımıyla ritimsel hareketleri tamamladı. Sıralı hareketlerden oluştuğu için sürekli olarak karıştırdı ve tam olarak gerçekleştiremedi.” (UG,3. Hafta).

KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci etkinliğe aktif katılım göstermiştir. Fakat etkinlik sırasında sesleri duymasına karşın, duymuş olduğu seslere, konuşmalara anlam vermesinin pek mümkün olmadığı görülmüştür. Etkinlik boyunca yapması gerekenler bireysel olarak anlatılmış, hareketleri gerçekleştirmesi için fiziksel yardımda bulunulmuştur. Bireysel yardım süresi arttıkça ve tekrar yapıldıkça anladığı gözlemlenmiştir. Fakat KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci ile geçirilen süre arttıkça özellikle KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin sıkıldığı ve etkinlikten koparak etkinliği sürdürmede zorluk çektiği görülmüştür.

Fil, Maymun, Devekuşu isimli son etkinlik “Heceleme” kategorisi altında, “Görsel Heceleme” ve “Tekrarlı Görsel Heceleme” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde tüm katılımcıların yapabildikleri ve yapamadıkları hareketlerin ortak olduğu görülmektedir. KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin önceki haftalarda yapılan uygulamaları gerçekleştirme durumu daha sınırlıyken son etkinlikteki uygulamaları gerçekleştirme durumunun arttığı tespit edilmiştir. Uygulayıcı gözlemci tarafından etkinlik sırasında kaydı alınmış gözlem şu şekildedir:

“KÖ1, KÖ2 ve KÖ3 kodlu katılımcı öğrenciler tek olarak hayvanların ritim hecelemesini gerçekleştirdiler. Sıralı olarak tekrarlarda devekuşu ritminde yapmaları gereken ritimleri karıştırdılar. Uygulayıcı katılımcı öğrencilerin hareketi yapması için bireysel zaman ayırarak fırsat tanıdı fakat bundan dolayı da öğrenciler çabuk sıkılarak yoruldu. Mozart’ın Türk Marşı’nın yavaş ve hızlı versiyonunu hiçbir katılımcı öğrenci tam olarak gerçekleştiremedi.” (UG, 7.Hafta).

Öğrencilerin etkinlikte yer alan sıralı ritimleri uygulamada zorlandıkları ve hareketleri tam olarak gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Devekuşu heceleme hareketi de sıralı ritimlerden oluştuğu için bu ritim hareketini gerçekleştirmede zorlandıkları ve Türk Marşı’nda yer alan görsellerde de devekuşunun sıralı bir şekilde yer alması dolayısıyla bu hareketi hiçbir katılımcı öğrencinin gerçekleştiremediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin beden perküsyonu kategorisinde yer alan uygulamaları gerçekleştirme durumlarına yönelik bilgilere aşağıda yer alan tabloda yer verilmiştir.

Tablo 14.Eğitim etkinliklerinin beden perküsyonu kategorisinde yer alan uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Ritimsel Hareketler	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Beden Perküsyonu	Tekli Ritimsel Hareketler	Adını Söyle Dans Et	✓	✓	
		Adını Söyle El Salla	✓	✓	
		Dönerek Dans Et ve El Çırp	✓	✓	
		Adını Söyle Tek Ayak Zıpla	✓	✓	
		Adını Söyle Dön Etrafında	✓	✓	
		El ve Dize Vurma	✓	✓	
		Alkış	✓	✓	
	İkili Ritimsel Hareketler	İsim Söyle İki Kez Zıpla	✓	✓	
		İki El Vuruş	✓	✓	
		İki Diz Vuruş	✓	✓	
		İki Göğüs Vuruş	✓	✓	
		İki Ayak Vuruş	✓	✓	
		İki Diz Vuruş	✓	✓	
	Üçlü Ritimsel Hareketler	İsim Söyle Üç Kez Alkışla	✓	✓	
		Üç Kere El Çırpma		✓	
		Üç Kere Dize Vurma	✓	✓	✓
		Üç Kere Göğse Vurma		✓	
		Üç Kere Ayak Vurma	✓	✓	✓
	Üçlü Sıralı Ritimsel Hareketler	Üç Kere Sıralı El ve Dize Vurma	✓	✓	✓
		Üç Kere Sıralı Ayak ve Dize Vurma	✓	✓	
		Üç Kere Parmak Şıklatma ve Sus İşareti	✓	✓	

Tablo 14 incelendiğinde Beden Perküsyonu kategorisi; Tekli Ritimsel Hareketler, İkili Ritimsel Hareketler, Üçlü Ritimsel Hareketler ve Üçlü Sıralı Ritimsel Hareketler alt kategorilerinden oluşmaktadır. Tablo 14.'te yer alan ritimsel hareketlerin, birinci hafta uygulaması yapılan Tanışma Oyunu etkinliği, üçüncü hafta uygulaması yapılan İlkbahar etkinliğinin beden perküsyonu kategorisinde yer alan kısmı ve beşinci hafta uygulanan Alkış isimli etkinlikte yer alan ritimsel hareketlerden oluştuğu görülmektedir. Ritimsel Hareketler alt kategorisinde yer alan hareketler, Tanışma Oyunu etkinliğinde ve İlkbahar etkinliğinde yapılan hareketlerden oluşmaktadır.

Ritimsel Hareketler alt kategorisinde yer alan katılımcılardan KÖ1 ve KÖ2'nin tüm hareketleri başarı ile uyguladığı KÖ3'ün ise hiçbir hareketi uygulayamadığı

görülmüştür. Tablo 14’te yer alan gözlemde de ifade edildiği üzere KÖ3 adlı katılımcı adını tam olarak söyleyemediği için hareketi yapmış olarak sayılmadığına yer verilmiştir. İlkbahar etkinliği uygulaması sırasında KÖ3 kodlu katılımcı tüm etkinliklere aktif katılım sağlamıştır ancak ritmik hareketleri tam olarak yapamadığı gözlemlenmiştir. İlkbahar etkinliğinde uygulayıcı gözlemci tarafından yapılan gözlemler şu şekildedir:

“Şarkı ilk açıldığında tek tek üç vuruşlar yapılırken tüm öğrenciler yapabildi sıralı hareketlere gelince KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci ve KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci şaşırdı. Müzik hızlanınca ise KÖ2 ritmi yakalamada zorlandı. İkinci tekrarda öğretmen çocuklara tek tek şarkıyı açıp görselin bulunduğu ekrana karşı oturttu ve bireysel olarak takip ettirdi. KÖ2 kodlu katılımcı öğrenci sıralı ayak ve göğse vurmada birkaç vuruşunda şaşırsa da diğer vuruşlarında ritmi yakalayabildi, parmak şıklatma ile sus işaretinde ilk yapışında şaşıırken diğer tekrarlar da başarılı oldu. Diğer vuruşlar yavaş ve iki tekrardan oluşuyordu onları da eksiksiz tamamladı.”

“KÖ1 kodlu katılımcı çok dikkatli takip etti ilk vuruşlarının üç olması gerekirken iki vuruşla başladı. Öğretmen vuruşları konusunda KÖ1 kodlu katılımcı öğrenciyi uyardı ve üç vuruş yapması gerektiğini hatırlattı. Ardından KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci iki vuruşla devam etti. Öğretmenin ikinci uyarısından sonra vuruşlarını düzeltti. Dize vurma hareketini, sıralı vuruşlarını ve ayak vuruşlarını da eksiksiz tamamlamasına rağmen gösterildiği anda değil daha hızlı bir şekilde gerçekleştirdi. Üç kere göğüs vuruşu yapması gerekirken iki vuruş yaptı. Uygulayıcı gözlemci üç vuruş olması gerektiğini söyledi ve sıradaki sıralı vuruşlarını tamamladı. Üç kere parmak şıklatma ve sus hareketini iki eliyle yapması gerekirken tek eliyle doğru bir şekilde tamamladı. Sonraki ikili vuruşlarını da doğru bir şekilde bitirdi” (UG, Hafta 3).

“KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci sıralı olarak ritmik hareketleri yapmaya istekli davranmadı ve etkinlik boyunca pasif durumda kaldı. Sadece uygulamanın dramatizasyon kısmına katıldı ve uygulayıcı gözlemciyle birlikte bireysel olarak çalıştıkları zaman hareketleri gerçekleştirdi” (UG, Hafta 3).

İkili Ritimsel Hareketler, birinci hafta uygulaması gerçekleştirilen “Tanışma Oyunu” ve beşinci hafta gerçekleştirilen “Alkış” etkinliğinde yapılan hareketlerden oluşmaktadır. KÖ1 ve KÖ2 kodlu katılımcının “Tekli Ritimsel Hareketler” kategoride

yer alan tüm hareketleri gerçekleştirdiği görülmektedir. KÖ3 kodlu katılımcı bu kategoride yer alan hareketleri gerçekleştirememiştir. Tanışma oyununda yer alan “İsim Söyle ve İki Kez Zıpla” hareketini ise ismini telaffuz edemediği için gerçekleştirememiştir.

Beşinci hafta uygulaması yapılan “Alkış” isimli etkinlikte yer alan hareketlerin gerçekleştirme durumu incelendiğinde uygulayıcı gözlemcinin elde ettiği sonuçlar şu şekildedir:

“KÖ3 kodlu katılımcı etkinliğe aktif olarak katılmıştır. Tüm ritimsel hareketleri gerçekleştirmesine rağmen ritimsel hareketleri zamanında yapmaması ve ritmik olarak vurması gereken sayıları az ya da çok vurması dolayısıyla hareketleri tam anlamıyla gerçekleştirememiştir.” (UG, Hafta 5).

Üçlü Ritimsel Hareketlerde birinci hafta uygulaması gerçekleştirilen Tanışma Oyunu etkinliğinden ve beşinci hafta gerçekleştirilen Alkış etkinliğinde bulunan hareketlerden oluştuğu görülmektedir. KÖ2 kodlu katılımcı öğrencinin tüm hareketleri gerçekleştirdiği görülmüştür. KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci “Üç Kere El Çırpma” ve “Üç Kere Göğse Vurma” hareketlerini gerçekleştiremediği gözlemlenmiştir. Bu durumla ilgili uygulayıcı gözlemcinin elde ettiği sonuçlar şu şekildedir:

“KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci etkinlik uygulaması sırasında el çırpma ve göğse vurma hareketlerinde üç tane sıra ile yapması gereken hareketi iki tane yapmıştır. Uygulayıcı gözlemci hatırlatma yaparak KÖ1 kodlu katılımcı öğrenciyi uyarmasına rağmen bu iki ritmik hareketi KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci gerçekleştirememiştir” (UG, Hafta 5).

Üçlü Ritimsel Hareketler alt kategorisinde KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin “Üç Kere Dize Vurma” ve “Üç Kere Ayak Vurma” hareketini gerçekleştirmiştir. Kategoride yer alan diğer hareketleri ise gerçekleştirememiştir. Alkış etkinliğinde KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci hakkında uygulayıcı gözlemci tarafından yapılan gözlem kayıtları şu şekildedir:

“KÖ3 kodlu katılımcı Alkış etkinliğine aktif katılım sağlamıştır ve etkinlik sırasında eğlenmiştir. Tüm hareketleri gerçekleştirmiştir fakat sıralı olarak sayılarını tam gerçekleştirmede zorlanmıştır. Sadece ayak vurma ve dize vurma hareketlerinde bulunan vuruşları tam olarak yapabilmıştır.” (UG, Hafta 5).

Üçlü Sıralı Ritimsel Hareketler ise beşinci hafta uygulaması gerçekleştirilen Alkış etkinliğinde yer alan hareketlerden oluşmaktadır. Bu alt kategoride yer alan hareketleri KÖ1 ve KÖ2 kodlu katılımcının gerçekleştirdiği, KÖ3 kodlu katılımcının ise sadece “Üç Kere Sıralı El ve Dize Vurma” hareketini gerçekleştirdiği diğer hareketleri gerçekleştiremediği gözlemlenmiştir. KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin gözlem kayıtları şu şekildedir:

“KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci etkinlik uygulaması sırasında ayak vuruş sayısını ayarlama zorlanmıştır. Parmak şıklatma ve susma işareti yaparken çok hızlı davranarak ritmi yakalamayı gerçekleştirememiştir” (UG, Hafta 5).

Uygulanan eğitim etkinliklerinin “Orff Aletleri” kategorisinde yer alan öğrencilerin hareketleri gerçekleştirme durumlarına aşağıda yer alan Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. Eğitim Etkinliklerinin Orff Aletleri Kategorisinde Yer Alan Uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Ritimsel Hareketler	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Orff Aletleri	Gösterme	Sağı Gösterme	✓	✓	✓
		Solu Gösterme	✓	✓	✓
		Kısa Ritim Sopası Gösterme	✓	✓	✓
		Uzun Ritim Sopası Gösterme	✓	✓	✓
	Vuruş	Haydi Vur Üç Vuruş	✓	✓	
		Çevir Üç Vuruş	✓	✓	
		Ritimle Beş Vuruş Yapma		✓	
		Ritimle Beş Zıplama Yapma		✓	

Tablo 15 incelendiğinde Orff Aletleri kategorisi, “Gösterme” ve “Vuruş” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Tablo da yer alan ritimsel hareketlerin, ikinci hafta uygulaması yapılan “Haydi Vur Vur” isimli etkinlik ve dördüncü hafta uygulaması yapılan “Zürafa” isimli etkinlikte yer alan uygulamalardan oluştuğu görülmektedir.

Katılımcılardan beklenen uygulama hareketlerini gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri gözlenmiş; KÖ2 kodlu katılımcı öğrencinin beklenen tüm hareketleri gerçekleştirdiği, KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin “Vuruş” alt kategorisinde bulunan “Ritimle Beş Vuruş Yapma” ve “Ritimle Beş Zıplama Yapma” ritmik hareketlerini gerçekleştiremediği; KÖ3 kodlu katılımcının “Gösterme” alt kategorisinde yer alan ritmik hareketleri gerçekleştirdiği fakat “Vuruş” alt

kategorisinde yer alan ritmik hareketleri gerçekleştiremediği tespit edilmiştir. Yapılan eğitim uygulamalarından uygulayıcı gözlemcinin elde ettiği sonuçları aşağı yer almaktadır.

“KÖ2 kodlu katılımcı öğrenci “Haydi Vur Vur” isimli etkinliğe çok kolay adapte oldu ve hareketlerin tekrarlarından sonra ritimleri yakalayabildi. KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci ise KÖ2 kodlu katılımcı öğrenciye göre daha geç ritmi yakalayabildi. KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci müzik çalarken ritimleri yakalayamadı. Öğretmen yavaşça anlatırken bazı vuruşlarında ritimleri yakalasa da genel anlamda ritmi doğru yapamayıp vuruş sayısını fazla yaptığı için hareketi gerçekleştiremedi. KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci ilk çalışmalarında ritmi yakalayıp doğru yapabildi fakat son kez şarkı açıldığında yorgun olduğu ve yapmak istemediği gözlemlendi. İlk çalışmalarında sıralı bir şekilde yapmış olduğundan gerçekleştirmiş olarak kabul edildi” (UG, 2.Hafta)

“KÖ1 Zürafa isimli ritim etkinliğinde öğretmenin rehberliğinde ritim hareketlerinin kısa ritim sopası gösterme ve uzun ritim sopası gösterme çalışmalarını uygulayıcı gözlemciyi de takip ederek yapmıştır fakat ritimle yapması gereken beş vuruşlarda bazı denemelerinde yapmış bazılarında ise şaşırmıştır. Yapılan tekrarlara rağmen son vuruşlarında tam olarak ritmi yakalayamadığı için ritimsel hareketleri gerçekleştirememiştir” (UG, 4.Hafta).

“KÖ2 kodlu katılımcı öğrenci ise etkinlik sırasında kısa ve uzun gösterme hareketlerini yaparken beş vuruşlu ritim hareketlerini de tüm tekrarlarda yavaş da olsa yaptığı gözlenmiştir” (UG, 4.Hafta).

“KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci kısa ve uzun ritim sopası gösterme hareketini yaparken beş vuruşlarda vuruş sayılarını ayarlayamamış ve çok kez vuruş yapmıştır. KÖ1 ve KÖ3 kodlu katılımcı öğrenciler bu beş vuruşları yapamamış olsa da KÖ1 kodlu katılımcı öğrenci tekrarın artması halinde vuruşunu kavrayabilmiş ve çalışmalarının hepsinde olmasa da bazılarında vuruşları denk getirebilmiştir. KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci ise tüm tekrarlarında beş vuruş çalışmalarını denk getirememiştir.” (UG, 4.Hafta).

“Haydi Vur Vur” isimli bütünleştirilmiş etkinlik daha çok dikkat gerektiren ve görsel olarak takip edilerek gerçekleştirilen bir etkinlikten oluşmaktadır. Öğrencilerin görseli takip etmede zorluk yaşadığı, tekrar edildiğinde KÖ2 kodlu katılımcı öğrencinin duruma uyum sağladığı KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin ise yapılan

tekrardan yorulduğu görülmüştür. KÖ3 kodlu katılımcı öğrenci ise yapılan tekrarlardan sonra yapması gereken tüm ritimsel hareketleri yakalayamamış olsa da bu kategoride yer alan en basit ritimsel hareketi gerçekleştirebildiği gözlemlenmiştir.

“Zürafa” isimli etkinlik “Gösterme” ve “Vuruş” alt kategorilerinde yer alan ritimsel hareketlerden oluşmaktadır. “Gösterme” alt kategorisi “Vuruş” kategorisine göre daha basit düzeydedir. “Vuruş” kategorisinde ise vuruşlar beş vuruştan oluşmaktadır ve katılımcı öğrenciler vuruş sayılarında zorlanmıştır. KÖ2 kodlu katılımcı öğrenci yavaş yapıldığında uyum sağlayarak vuruşları gerçekleştirebilmiş fakat KÖ1 ve KÖ3 kodlu katılımcı öğrenciler ritmik olarak beş vuruşu denemelerine rağmen gerçekleştirememiştir.

Heceleme, Beden perküsyonu, orff aletleri kategorileri incelendiğinde KÖ2 kodlu katılımcının hareketleri gerçekleştirme durumunun KÖ1 ve KÖ3 kodlu öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. KÖ1 kodlu katılımcı öğrencinin yapamadığı ritimler incelendiğinde saymaya yönelik ve sıralı ritmik hareketleri gerçekleştiremediği görülmektedir. KÖ3 kodlu katılımcı öğrencinin ise uygulamalarda cihazı olmasına ve sesleri işitmesine rağmen, işittiklerini tam olarak anlamlandıramadığı gibi konuşurken sesler çıkarmasına rağmen de anlamlı konuşmalar yapamadığı tespit edilmiştir. Uygulamalara aktif katılım göstermiş ancak bu durumundan dolayı hareketleri gerçekleştirememiştir. Bu durumuna rağmen uygulamaların sonunda hareketleri gerçekleştirme durumunda artış olduğu tespit edilmiştir.

KÖ3 kodlu katılımcının ise uygulamalarda cihazı olmasına ve sesleri işitmesine rağmen, işittiklerini tam olarak anlamlandıramadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda konuşurken sesler çıkarabilmiş ancak anlamlı konuşmalar yapamamıştır. Diğer taraftan KÖ3 kodlu katılımcı uygulamalara aktif katılım sağlamıştır ancak ritim destekli eğitim uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklere ilişkin hareketleri tam olarak gerçekleştirememiştir. Ritim destekli eğitim uygulamalarına ilişkin verilen eğitim sonunda ise, hareketleri gerçekleştirme durumunda bir artış olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklara uygulanan ritim destekli eğitim uygulamalarının dinleme becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan bu araştırma, karma yöntem modellerinden iç içe karma desen yaklaşımı doğrultusunda nicel ve nitel veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Ölçeği, 2018 Okul Öncesi Eğitim Programı ‘nda yer alan kazanımlardan yola çıkılarak hazırlanan maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte sosyal beceriler ve bilişsel beceriler olmak üzere iki alt faktör bulunmaktadır.

Okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilere uygulanan ritim destekli eğitim uygulamalarının sonunda, Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Ölçeği’nden elde edilen bulgulara göre, dinleme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Ceylan (2012), okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik araştırmasında müzik eğitiminin sosyal, bedensel, zihinsel, dil, öz bakım becerileri ve müziksel becerileri destekleyici nitelikte olabileceği sonucuna varmıştır. Öztürk ve Can’ın (2020) okul öncesi dönem çocukları ile yapmış oldukları araştırmaya göre, öğrencilere uygulamış oldukları ritim, beden perküsyonu, dans, hikâye, hareket gibi etkinliklerin öğrencilerin kişiler arası beceriler, uyum sağlama, kendini kontrol etme, dinleme, amaç oluşturma ve görevleri tamamlama becerileri gibi sosyal becerileri geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Şahlı ve Belgin (2017) müzik eğitiminin tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. DeVries’in (2004) altı hafta boyunca yapmış olduğu müzik eğitim programının çocukların enerjilerini açığa çıkarmasını sağladığı, motor becerilerini geliştirdiği, çocukların sosyalleşmesine yönelik fırsatlara teşvik ettiği, kendini ifade etme fırsatı sunduğu, sosyodramatik oyuna katkıda bulunduğu, dinleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ulaşılan literatür çerçevesinde değerlendirildiğinde araştırmanın nicel bulguları desteklenir niteliktedir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerileri Ölçeği sosyal beceriler ve bilişsel beceriler alt faktörüne yönelik olarak değerlendirilmiştir. Sosyal beceriler alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde, dinlerken göz teması kurma,

göz temasını sürdürme, söyleneni vücut hareketleriyle tasdik etme, başkalarını rahatsız etmeden dinleme, dinlenenle ilgili soru sorma, sıra bekleme, söz almak için parmak kaldırma, sözel yönergeleri yerine getirme ve sohbe katılmada istekli davranma gibi hedef davranışlara yönelik öğrencilerin olumlu bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada yer alan bulgular değerlendirildiğinde ritim destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerine olan katkısının yanında sosyal becerilerini de desteklediği görülmektedir. Nitekim Topaç (2021), şarkı ağırlıklı olarak uyarlanan değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda sosyal beceriler alt faktöründen elde edilen bulguları doğrular niteliktedir.

Bilişsel beceriler alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde ölçekte yer alan tüm ifadelerin her çocukta farklı olsa da geliştiği tespit edilmiştir. Nicel veriler incelendiğinde de etki gücünün yüksek olduğu görülmektedir. Özkale (2010), altı yaş çocukların bilişsel becerilerini ritim çalışmaları ile geliştirmeye çalıştığı araştırmasında, yapılan ritim çalışmalarının çocuğun güçlü bir bilişsel yapı oluşturmaya katkı sağladığını tespit etmiştir. Soysal'ın (2012) yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi eğitimde müziğin kullanımı ile öğrenmenin meydana geldiği, hatırlamada, konuşmada, anlamada, problem çözmede, karar vermede ve dikkat içeren zihinsel işlevlerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Doruk, (2019) orff yaklaşımının bilişsel gelişim süreçlerine olan katkısını araştırdığı çalışmasında müzik ve hareket etkinliklerinin bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Alan yazın incelendiğinde elde edilen sonuçlar bilişsel beceriler alt faktöründe ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ritim destekli eğitim uygulamalarının dinleme becerilerine olan etkisi incelendiğinde uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin ritim hareketlerini gerçekleştirdikçe, ilgilerinin ve çabalarının arttığı tespit edilmiştir. Uygulama sırasında öğrencinin yapamadığı durumlarda ise etkinliği bırakmadan çabaladığı ve bu nedenle de ilerleyen etkinliklerde hareketleri gerçekleştirme düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dikkat ve odaklanma davranışlarının da gelişimine katkı sağlamıştır. Nitekim Yazejian ve Peisner-Feinberg (2009) çocukların müzikli etkinlikler içerisinde aktif olarak hareket etmelerinin algı

motor, sözel iletişim, sosyal davranış becerilerini geliştirdiğini ve dikkat sürelerini arttırdığını ifade etmektedir.

Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırıldığında KÖ1 ve KÖ2’ nin hareketleri gerçekleştirme durumlarının KÖ3 ten daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci bilgi formundan alınan bilgilere bakıldığında KÖ1 ve KÖ2 ‘nin iki kulağında da koklear implant olması ve KÖ3’ün tek kulağında koklear implant takılı olmasının bu duruma sebebiyet verebileceği düşünülmüştür. Boons ve arkadaşları (2012), yapmış oldukları çalışmalarında iki taraflı implantasyon yapılmış çocukların tek taraflı implantasyona sahip çocuklara göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Etkinliklerin uygulamasında öğrencilerin ritmik hareketleri gerçekleştirmeleri için tekrarlar yapılmıştır. Etkinlikler ilerledikçe yapılan tekrarlar azalmıştır. Bu durum da öğrencilerin ritim becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Nitekim Ayan ve Kaya’ nın (2016) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin aktif olarak müzik etkinliklerine katılımının ritim becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Heceleme kategorisinde yapılan ritim etkinlikleri gerçekleştirme sonuçlarının dinleme becerileri ölçeğinin “Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı fark eder” kazanımında gerçekleşen artışın sebebi olduğu düşünülmektedir. Nitekim Avcı ve Altunbaş Yavuz (2023) yapmış oldukları çalışmalarının sonucunda ritim etkinliklerinin fonolojik farkındalığı arttırdığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuca göre de yapılan ritim destekli eğitim uygulamalarında yer alan “Heceleme” etkinliklerinin dinleme becerilerine etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Beden perküsyonu kategorisinde yapılan ritim etkinlikleri gerçekleştirme durumları incelendiğinde öğrencilerin istenen sayıda ritmi vurmada zorluk yaşadığı ve tekrarlardan sonra davranışı gerçekleştirdiği gözlenmiştir. KÖ1 ve KÖ2’ nin etkinlik içinde yapılan tekrarlarla bu sorunu kısa sürede çözerek hareketi gerçekleştirdiği, KÖ3’ün ise KÖ1 ve KÖ2 den geri kaldığı görülmüştür. Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgiler karşılaştırıldığında KÖ3 ‘ün koklear implantının geç takılmış olması, ailenin işitme konusunda eğitim almamış olmasının bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Yaşamın ilk iki yılı konuşma diline ait öğeleri kazanma ve geliştirmede kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. İşitme kaybının erken yaşta

tanılanması çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Çocuğun işitme kaybının erken teşhis edilmesinde ailenin rolü en önemli etken olarak yer almaktadır (Yücel, 2018). KÖ3 ‘ün etkinliklerde göstermiş olduğu performansının bu durumdan etkilendiği sonucuna varılmıştır. KÖ1 ve KÖ2’ nin etkinliklerde tekrar sürelerinin azalarak ritmik saymayı gerçekleştirme durumları da bilişsel becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Şendurur ve Akgül Barış (2002) yapmış oldukları çalışmalarında müzik eğitiminin çocukların bilişsel gelişiminde etkili olduğu sonucunu tespit etmiştir. Bu sonuç da ritim etkinliklerinin bilişsel becerileri arttırdığını doğrulamaktadır.

Orff aletleri ile ritim etkinliklerini gerçekleştirme çalışmasında öğrencilerin gerçekleştirme durumları incelendiğinde KÖ3’ ün etkinliklere daha kolay adapte olarak ilerlediği tespit edilmiştir. Bu duruma verilen eğitimin niteliği dışında diğer öğrencilerle arasındaki fark dikkate alındığında KÖ3’ ün anne ve babasının eğitim durumunun ve işitme engeli konusunda eğitim almamış olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. İşitme kayıplı çocukların ailelerinin bu konuda eğitim alması çocukların gelişimi açısından önem taşımaktadır (Turan, 2005). Bu tespitin sonuçlardaki değişikliği öğrenciler arasında gözlenen gelişimsel fark açısından açıkladığı düşünülmektedir.

Öğrencilere uygulanan ritim etkinlikleri değerlendirildiğinde her öğrencinin kendi sınırları içinde geliştiği gözlenmiştir. Bu gelişim “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerin Değerlendirme Ölçeği” sonuçlarına da olumlu yönde yansımıştır. Bazı öğrencilerin gelişiminin daha yavaş olduğu da tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencinin işitme engelliliği sürecinde yapılan müdahaleler olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

- Araştırmada okul öncesi dönem işitme engelli öğrencilerin eğitiminde ritim destekli eğitimlerin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin çalışmalarında ritim destekli eğitimleri uygulamaları önerilmektedir.

- Araştırmada erken müdahale edilen çocukların gelişiminin daha hızlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple işitme engelinin erken tanılanarak müdahalesinin sağlanması ve cihazlandırılması önemlidir. Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple toplumda bir farkındalık oluşturmak için devletin medya kanallarından farkındalık çalışmaları yapması önerilmektedir.
- İşitme engelli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, öğrencinin de sınıf içerisinde uyumunu gerçekleştireceğinden hizmet içi eğitime alınarak işitme engeli hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin ritim etkinliklerini geliştirip zenginleştirebilmeleri için çeşitli eğitimler olarak müzik alanında bilgiye sahip olmaları önerilmektedir.
- İşitme engelli öğrencilerin koklear implantlarının kullanımının etkililiğini arttırmak için eğitim ortamlarının düzenlenerek ses yalıtımının yapılması önerilmektedir.
- İşitme engelli çocuğu bulunan ailelerin kritik dönemlerde çocuğu ile olması, çocuğın okul öncesi eğitime henüz başlamamış olması bu dönemin verimli geçirilmesi açısından önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrenci ailelerinin de işitme engelliler hakkında yapılması gerekenler hakkında eğitim alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açak, M. (2022), Engelli bireyler ile iletişim. M. Z. Açak, (Ed.), *İşitme yetersizliği olan bireyler*. (21-35). Efe Akademi Yayınları.
- 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*, 2(2), 42-66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alshuaib, W. B., Al-Kandari, J. M. ve Hasan, S. M. (2015). Update on hearing loss, F. Bahmad Jr, (Ed.), *Classification of hearing loss*, IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/61835>
- Altınyay Ş. ve Şahlı S. (2017). *Temel odyoloji* E. Belgin ve S. Şahlı (Eds.). *İşitme kayıplı çocuklarda eğitim yaklaşımları*. (563-570). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Alzahrani, A.H. (2005). *An investigation of the social development of students with hearing impairment of the special schools for the deaf and public schools in Riyadh city in the kingdom of Saudi Arabia*. [Doktora tezi University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- American Speech-Language-Hearing Association, (2023). Type, degree and configuration of hearing loss, <https://www.asha.org/public/hearing/types-of-hearing-loss/>. (Erişim tarihi: 10 Haziran 2024).
- Avcı, B. N. ve Altunbaş Yavuz S. (2023). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin gelişmesinde müzik eğitiminin kullanılması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 737-750. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1339485>
- Ayan, B. E. ve Kaya, S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerine etkisi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 463-480. DOI= 10.17556/jef.04848
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bal, S. ve Artan, İ. (1995). *0-6 yaş çocuklarının müzik eğitimi seslerle tanışalım*, Ya-Pa Yayınları.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.

- Baykuş. (2021, Şubat 20). Haydi Vur Vur Vur | A Ram Sam Sam Türkçe Ritim Oyunu | Okul Öncesi Ritimli Şarkılar | Burak Onurlu. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=A9ZYta8GeXM>
- Baykuş. (2022, Aralık 3). ZÜRAFA | Okul Öncesi Şarkılar | Uzun Kısa Kavramı | Ritim Çubukları ile Çalışmalar | Burak Onurlu [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QaMO7n-zJGU>
- Baykuş. (2022, Mayıs 14). İLKBAHAR | Okul Öncesi Şarkılar | İlkbahar Şarkıları | Ritim Oyunu | Çocuk Şarkıları | Burak Onurlu. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wz3HWADN66w>
- Baytaş, M. & Özkan, Z. (2023). Ortaöğretim düzeyi işitme engelli öğrencilerde oryantiring eğitiminin bilişsel ve motor beceriler üzerine etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 103-120, <https://doi.org/10.38021/asbid.1198155>
- Begel, V., Di Loreto, I., Seiles, A. ve Bella, S. D. (2017). Music games: potential application and considerations for rhythmic training, *Frontiers in human neuroscience*, 11, 273, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00273>
- Belgin E. & Çağlar A. (1996). *İşitme engelli çocuklara okul öncesi eğitimde yaklaşım prensipleri*, MEB-UNICEF.
- Bhide, A., Power, A. & Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 113-123, <https://doi.org/10.1111/mbe.12016>.
- Bilir, Ş., Bal, S. ve Artan, İ. (1993). Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürlü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 67-77.
- Bonacina, S., Krizman, J., White-Schwoch, T., Nicol, T. & Kraus, N. (2019). How rhythmic skills relate and develop in school-age children. *Global Pediatric Health*, 6, <https://doi.org/10.1177/2333794X19852045>
- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J.H., Peeraer, L., Philips, B., Vermeulen, A., Wouters, J. & van Wieringen, A. (2012). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 166(1), 28-34. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.748>
- Boothroyd, A. ve Gatty J. (2012). *The deaf child in a hearing family nurturing development, Hearing Skill*. Plural Publishing.
- Buğdaycıgil, İ., Ergül, C., Enterili, O. ve Arslan, S. (2023). Erken çocuklukta müziğin önemi, *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(60), 331-337, DOI:10.15189/1308-8041

- Büyüköğenenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64, <https://doi.org/10.5578/amrj.66453>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Campell, D. T. ve J. C. Stanley, (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand Minally & Company Chicago.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Pegem Akademi.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma*, [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ceylan, F. (2022). İşitme engellilerde müzik eğitimi. T. Malkoç ve H. Bağcı (Eds.), *Bütünleştirici eğitimde özel gereksinimli çocuklar için müzik eğitimi*, (71-98), Akademisyen Kitapevi.
- Chen, J. K., Chuang, A.Y., McMahon, C., Hsieh J. C., Tung T. H., ve Li L. P. (2010). Music training improves pitch perception in prelingually deafened children with cochlear implants. *Pediatrics*, 125(4) 793-800. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3620>.
- Chan, Y. C. (2023). Language development of Chinese-speaking hearing-impaired children: The roles of home literacy resources and shared book reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/02656590231154827>
- Conway, C. M., Pisoni, D. B. & Krononberger, W. G. (2009). The importance of sound cognitive sequencing abilities the auditory scaffolding hypothesis, *Curr Dir Psychol Sci.*, 18(5). 275-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01651.x>
- Comeau, G., Koravand, A. & Rourke, R. (2020). Music learning for hearing impaired and deaf children: capabilities and effects. *Canadian Audiologist*, 7(2).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede & S.B. Demir (Çev. Eds.) ve M. Bursal (Çev.) *Karma yöntem araştırmaları temelleri*, (23-58), Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methodsresearch designs. A. Tashakkorive ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (135-164). CA: Sage.

- Cullington, H. E., & Zeng, F. G. (2011). Comparison of bimodal and bilateral cochlear implant users on speech recognition with competing talker, music perception, affective prosody discrimination, and talker identification. *Ear and hearing*, 32(1), 16–30. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181edfbd2>
- Çakıcı, S., Zeren, S. ve Gümüş, N. M. (2022). Özel eğitim öncesinde ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18, (29-841), <https://doi.org/10.38079/igusabder.992223>
- Çolpan B. (2017). Temel odyoloji. E. Belgin ve S. Şahlı (Eds.) *İşitme kayıplarının etiyolojisi*, (275-302). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Darrow, A. A. (2006). The role of music in deaf culture: deaf students' perception of emotion in music. *Journal of Music Therapy*, 43(1), 2-15. <https://doi.org/10.1093/jmt/43.1.2>
- Demirhan, T. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin İşitme Engellilerin Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Edirne.
- DeVries, P. (2004). The Extramusical effects of music lessons on preschoolers, *Australian journal of Early Childhood*, 29(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/183693910402900203>
- Diller, G., Graser, P. ve Schmalbrock, C. (2001). Early natural auditory-verbal education of children with profound hearing impairments in the Federal Republic of Germany: results of a 4 year study, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 60(3), 219-226. [https://doi.org/10.1016/s0165-5876\(01\)00536-5](https://doi.org/10.1016/s0165-5876(01)00536-5).
- Dobie, R. A. ve Van Hemel, S. (2004). *Hearing loss: Determining Eligibility for social security benefits*, The National Academies Press.
- Doğan M. ve Akkaya E. (2021). *İşitme ve görme yetersizliği*. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), *İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri*. (35-63). Pegem Akademi.
- Doruk, D. (2019). Orff yaklaşımının bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M. ve van Hooren S. (2017). Music interventions and child development: a critical review and further directions, *Sec. Educational Psychology*. 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretim birinci sınıfında ritim eğitimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 171-180.

- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi, *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 769-782, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık.
- Estabrooks, W., Morrison, H. M. ve MacIver-Lux, K. (2020). Auditory verbal therapy science, research and practice, W. Estabrooks, H. M. Morrison ve K. MacIver-Lux, (Eds.). *Auditory-verbal therapy an overview*, (41-77), Plural Publishing.
- Flexer C. ve Wolfe J. (2020). Auditory-Verbal therapy science, research and practice. W. Estabrooks, H.M. Morrison, K. MacIver-Lux (Eds.) *Auditory brain development and auditory-verbal therapy*, (83-114), Plural Publishing.
- Geers A. E., Nicholas J. G. ve Moog J. S. (2009). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children, *Audiological Medicine*, 5(4), 262-273. <https://doi.org/10.1080/16513860701659404>
- Gfeller, K., Witt, S.A., Spencer, L.J., Stordahl, J., ve Tomblin, B. (1999). Musical involvement and enjoyment of children who use cochlear implants. *Volta Review*, 100.
- Girgin, C. (2005). İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.) *İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları* (75-96), Anadolu Üniversitesi.
- Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096
- Girgin, C. ve Büyükköse D. (2015). İşitme engelli çocukların sesletim ve işitsel ayırt etme gelişim durumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 371- 387.
- Girgin, C. ve Kemaloğlu, Y. (2021). İşitme ve görme yetersizliği H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları*, (69-96). Pegem Akademi.
- Gioia, B. (2001). Üç sağır okul öncesi çocuğunun ortaya çıkan dil ve okuryazarlık deneyimleri. *Uluslararası Engellilik, Gelişim ve Eğitim Dergisi*, 48(4), 411–428. <https://doi.org/10.1080/10349120120094293>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Hasanoğlu Yazçayır, G. ve Girgin, M. C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.222>

- Hewitt, J. G. ve Madell, J.R. (2023). *Ling-Madell- Hewitt (LMH) test battery*, ENT & audiology news. <https://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/using-the-ling-madell-hewitt-lmh-test-battery>. (Erişim Tarihi: Eylül 2, 2023).
- İncesulu, A. (2017). Temel odyoloji. E. Belgin ve S. Şahlı (Ed.) *Koklear implantasyon* (517-534). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalay Maden, S. (2021). Müzik Öğretimi. H. Açılmış ve B. Kuşdemir Kayıran (Eds.), *Müzik öğretim yöntem ve teknikleri*, 47-72, Pegem Akademi.
- Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 73-90. <https://doi.org/10.31006/gipad.1310518>
- Karahan, S. (2017). *İşitme engellilerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi: Bir meta değerlendirme örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Karamela Sepeti. (2018, Nisan 25). Balta- Onur Erol. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3LnZNR0478M>
- Karamela Sepeti. (2020, Ocak 20). Heykel- Onur Erol. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fFdAPc-e2uQ>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karşal, E. ve Malkoç, T. (2013). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 168-181. <https://doi.org/10.16992/ASOS.31>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı S. (2021). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Pegem Akademi.
- Kayhan, N. (2020). İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri, P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Eds.), *İşitme yetersizliğinde birlikte öğretim uygulamaları ve öğretimsel düzenlemeler*, (125-164), Nobel.
- Kemaloğlu, Y. K. (2012). Türkiye’de işitme kayıplarının ve işitme engelinin genel görünümü. *Türkiye klinikleri KBB Özel Sayı*, 5(2), 1-10.
- Kemaloğlu, Y. (2021). İşitme yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (2-31). Pegem Akademi.
- Kılıç Tapu, I. (2020). *Okul öncesinde müzik eğitimi Etkinliklerle Uygulama Örnekleri*. Pegem Akademi.

- Kirazlı, G. (2020). İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme kaybı*. (1-22). Nobel.
- Latifah, N., MS, S., Petrus, P., Ida, P. ve Supriyanti (2023). Literacy in early childhood with hearing loss: challenges and strategies in education. *Journal of Childhood Development*, 3(2), 69-80. <https://doi.org/10.25217/jcd.v3i2.3840>
- Lieu, J. E. C., Kenna, M., Anne, S. ve Davidson L. (2020). Hearing loss in children: A review. *JAMA*, 324(21), <https://doi.org/10.1001/jama.2020.17647>
- Lin L. ve Milon P. (2022). Inclusive education of students with hearing impairment. *EduPort*, 6(1), <https://doi.org/10.21062/edp.2022.002>
- Malkoç, T., ve Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *J. Educ. Instr. Stud. World*, 1(1), 56-63.
- Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2012). Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 59-65.
- MEB, (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi müzik etkinlikleri 2*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
- MEB, (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
- MEB, (2012). *Biyomedikal cihaz teknolojileri, işitme cihazları*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
- MEB, (2015). *İşitme engelliler için öğretmen kılavuz kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye. <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/catalogs/ogretmen-kilavuz-kitabi-20211219162806.pdf>
- MEB, (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, işitme yetersizliği ve kaynaştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye. <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/attached-files/isitme-yetersizligi-ve-ka-20211219203142.pdf>
- MEB, (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi işitme yetersizliği ve eğitim planı*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, Millî Eğitim Bakanlığı, MEB Mevzuat Bankası.
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-7. <https://doi.org/10.21560/spçd.24431>
- Mete, M. (2020). Erken çocuklukta ritim, dans ve orff eğitimi. M.S. Gönen (Ed.), *Müziğe ilişkin temel kavramlar, ritimsel algı, ses gelişimi ve gelişim alanları ile ilişkisi*, (2-17), Pegem Akademi.
- Michel, P. (1973). The optimum development of musical abilities in the first years of life, *Sage Journals*, 1(2), <https://doi.org/10.1177/030573567312002>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2023). Nitel Veri Analizi. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Eds.) ve R. G. Kenkül & M. Bulut (Çev.) *Nitel Araştırma Yazma*. Sage Publications.
- Morrison, H. M. (2020). Auditory Verbal Therapy Science, Research and Practice, W. Estabrooks, H. M. Morrison ve K. MacIver-Lux (Eds.) *Development of listening in auditory-verbal therapy*, (381-426), Plural Publishing.
- Mpofu, J., Chimhenga, S., ve Mafa, O. (2013). Developing effective learning material to students with hearing impairment (Hi) through odl in Zimbabwe. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 44-52.
- Müjdeci, B. (2020). İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme kaybında tarama, tanılama ve değerlendirme*, (123-145). Nobel.
- Önalan Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özcan, M. (2010). *İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan ders kitaplarının grafik tasarımı açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özer Özkan, Y. ve Çoşkun, L. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dinleme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 67-89. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.52>
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özmenteş, G. ve Bilen, S. (2015). Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-102.
- Öztürk, E. ve Can, A. A. (2020). Müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi, *2.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi/2ND International Educational Research Conference*.

- Pestana, G. (2022). Preparing preservice early childhood educators to use music in Australian settings: An audit of programmes. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 74-86. <https://doi.org/10.1177/18369391211056669>
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <https://doi.org/10.12984/egged.280747>
- Piştav Akmeşe, P. (2019). Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Ü. Şahbaz (Ed.) *İşitme yetersizliği olan öğrenciler* (72-94). Anı Yayıncılık.
- Podury, A., Jiam, N. T., Kim, M., Donnenfield, J. I. ve Dhand A. (2023). Hearing and sociality: the implications of hearing loss on social life. *Frontiers in Neuroscience*, 17, <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1245434>
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000025
- Reifinger, J. L. (2018). Music education to train hearing abilities in children with cochlear implants. *Music Educators Journal*, 105(2), 57-63. <https://doi.org/10.1177/0027432118809404>
- Robertson L. ve Wray D. (2020). Auditory verbal therapy science, research and practice, Estabrooks W., Morrison H. M. & K. MacIver-Lux (Eds.), *Development of literacy in auditory-verbal therapy*, (615-652).
- Robins, A. M. (2020). Auditory verbal therapy science, research and practice. W. Estabrooks, H. M. Morrison & K. MacIver-Lux (Eds.), *Music and singing in auditory-verbal therapy*. (779-832). Plural Publishing.
- Sağlam, H. (2023). *İşitme engelli öğrencilerin okuma yazma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Sahley, T. L. ve Musiek, F. E. (2015). *Basic fundamentals in hearing science*, Plural Publishing
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sharma, S. D., Cushing, S. L., Papsin, B. C., ve Gordon, K. A. (2020). Hearing and speech benefits of cochlear implantation in children: A review of the literature. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 133, <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109984>
- Socher, M. ve Ingo, E. (2023). Spoken sentence complexity and grammar use in children with C1s, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(3), 280-287, <https://doi.org/10.1093/deafed/enac051>

- Soysal, Fikri. (2012). Erken çocukluk dönemi müzik eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(3), 191-207. https://doi.org/10.9761/jasss_81
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>
- Şahin Calapoğlu, N. (2006). Sendromik olmayaan işitme kaybının genetiği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 13(2), 37-46,
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2020) Dinleme eğitimi. M.N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi ile ilgili temel kavramlar*. (1-23). Pegem Yayıncılık.
- Şahlı, S. (2017a). Temel odyoloji (Auditory Verbal Therapy- AVT). E. Belgin ve S. Şahlı (Eds.), *İşitsel sözel terapi*, (571-583), Güneş Tıp Kitapevleri.
- Şahlı, S. (2017b). Temel odyoloji. E. Belgin & S. Şahlı (Eds.) *İşitme kayıplı çocuklarda eğitsel değerlendirme ve testler* (543-562). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Şahlı, S. & Belgin, E. (2017). Temel Odyoloji. E. Belgin & S. Şahlı (Eds.) *İşitme kayıplı bireylerde müzikal algı ve müzik terapi*. (597-624). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174, <https://doi.org/10.17693/yunus.21364>.
- Tallal, P. ve Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, 29(7), 382-390. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003>.
- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Sage.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Eds.) *Karma Yöntem Araştırmaları için Örneklem Seçimleri*. Anı Yayıncılık.
- Tıngır Mingır Çocuk Şarkıları. (2021, Eylül 26). Deve kuşu - Fil - Maymun Ritim Çalışması (Mozart-Türk Marşı) [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7accovIIuaA>
- Tıngır Mingır Çocuk Şarkıları. (2022, Eylül 7). Hoşgeldiniz Sınıf- Tanışma Oyunu- Tıngır Mingır Çocuk Şarkıları [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xn8Gw_hHo1Q

- Tierney, A. T. & Kraus, N. (2013). The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and Language*, 124(3) ,225-231, <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.12.014>
- Topaç, N. (2022), *Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının (şadep) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Torppa, R. ve Huotilainen, M. (2019). Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing- impaired children, *Hearing Research*, 380, 108-122. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2019.06.003>.
- Tuna, Y. (2014). İletişim. İ. Vural (Ed.), *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci*. (2-23). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri, B. Oral ve A. Çoban (Eds.) *Kavramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (205-227). Pegem Akademi.
- Tuohima, K., Loukusa, S., Löppönen, H., Valimaa, T. ve Kunnari, S. (2022). Communication abilities in children with hearing loss- views of parents and daycare professionals, *Journal of Communication Disorders*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106256>
- Turan, Z. (2005). İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.) *Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi* (47-74). Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (2005). Özel eğitim. S.Eripek (Ed.), *İşitme engelliler*, (107-125). Anadolu Üniversitesi.
- Türköz Sarp, F. (2014). *İşitme engelli bireylerde görsel algı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 9 ilköğretim müzik öğretimi*. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, MEB Yayınları.
- Ungan, S. (2014). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkılı ve H. Akyol (Eds.) *Dinleme eğitimi*, (135-160). Pegem Akademi.
- Ünlü, S. (1986). *İşitme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan öğretim ile eğitilmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wang, N. M., Liu, C. J., Liu, S. Y., Huang, K. Y., ve Kuo, Y. C. (2011). Predicted factors related to auditory performance of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 12(1), 92-95, <https://doi.org/10.1179/146701011X13001035752615>.

- Watkin, P., McCann D., Hukuku C., Mullee, M., Petrou S., Stevenson ,J., Worsfold S., Yuen, M.H., ve Kennedy, C., (2007). Language ability in children with permanent hearing impairment: the influence of early management and family participation, *Pediatrics*, 120(3), 694-701. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2116>.
- Welch, G. F. (2021). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1972-1984. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1792895>
- Wong, C. L., Ching, T. Y. C. ve Cupples, L. (2017). Psychosocial development in 5-year-old children with hearing loss using hearing aids or cochlear implants. *Trends in Hearing*, 21, <https://doi.org/10.1177/2331216517710373>
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41, 153-174.
- Yaşar, E. (2021). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kapadokya Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü. Nevşehir.
- Yazejian, N. & Peisner-Feinberg, E. (2009). Effects of a preschool music and movement curriculum on children's language skills. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field* 12(4), 327-341. <https://doi.org/10.1080/15240750903075255>
- Yıldırım, K. (2010). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*, Anı Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yost, W. A. (2008). *Fundamentals of hearing an introduction*, Emerald.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>
- Yücel, E. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. N. Metin (Ed.), *İşitme engelli çocuklar*. (139-177). Anı Yayıncılık.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar*, (A. Balcı ve Ç. Apaydın, Çev.) Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1_ Etkinlik Planlamasında Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

Kazanım 1:

- Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

- Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.
- Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.
- Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2:

- Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri:

- Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.
- İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.
- Gerçek durumu inceler.
- Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 5:

- Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeleri:

- Nesne/varlığın adını söyler.
- Nesne/varlığın rengini söyler.
- Nesne/varlığın şeklini söyler.
- Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.
- Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.

Kazanım 8:

- Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri:

- Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır.
- Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.

Kazanım 10:

- Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Göstergeleri:

- Nesnenin mekandaki konumunu söyler.
- Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.
- Mekânda konum alır.

Kazanım 17:

- Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri:

- Bir olayın olası nedenlerini söyler.
 - Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
-

Kazanım 18:

- Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Göstergeleri:

- Olayları oluş zamanına göre sıralar.

Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar.

Kazanım 1:

- Sesleri ayırt eder.

Göstergeleri:

- Sesin geldiği yönü söyler.
- Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.
- Sesin özelliğini söyler.

Kazanım 2:

- Sesini uygun kullanır.

Göstergeleri:

- Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.
- Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.
- Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.
- Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.

Kazanım 3:

- Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri:

- Düz cümle kurar.
- Olumsuz cümle kurar.
- Soru cümlesi kurar.

Kazanım 4:

- Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır.

Göstergeleri:

- Cümle kurarken isim kullanır.
- Cümle kurarken fiil kullanır.
- Cümle kurarken sıfat kullanır.
- Cümle kurarken bağlaç kullanır.
- Cümle kurarken bağlaç kullanır.
- Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır.
- Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.

Kazanım 5:

- Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

- Konuşma sırasında göz teması kurar.
 - Jest ve mimikleri anlar.
 - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.
 - Konuşmayı başlatır.
 - Konuşmayı sürdürür.
-

-
- Konuşmayı sonlandırır.
 - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır.
 - Sohbeta katılır.
 - Konuşma için sırasını bekler.
 - Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Kazanım 6:

- Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri:

- Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.
- Sözcükleri hatırlar ve anlamını söyler.
- Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

Kazanım 7:

- Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri:

- Sözel yönergeleri yerine getirir.
- Dinledikleri/izlediklerini açıklar.
- Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8:

- Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.
- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.
- Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler

Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

Kazanım 1:

- Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri:

- Yönergeler doğrultusunda yürür.
- Yönergeler doğrultusunda koşar.
- Yönergeler doğrultusunda zıplar.

Kazanım 5:

- Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeleri:

- Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.
 - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.
 - Basit dans adımları atar.
 - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
 - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı arına yapar.
-

Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım ve Göstergeleri	Kazanım 1: • Kendisine ait özellikleri tanıtır. • Adını/soyadını söyler.
	Kazanım 3: • Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: • Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
	Kazanım 7: • Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeleri: • Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. • Başladığı işi zamanında bitirme çabası gösterir.
	Kazanım 10: • Sorumluluklarını yerine getirir. Göstergeleri: • Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. • Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.
	Kazanım 15: • Kendine güvenir. Göstergeleri: • Grup önünde kendini ifade eder.
Özbakım Becerileri Kazanım ve Göstergeleri	Kazanım 3: • Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapar. Göstergeleri: • Ev/okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. • Ev/okuldaki eşyaları toplar.

Ek 2_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 1: Tanışma Oyunu (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim Kazanım 1: - Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	Kazanım 7: - Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. Göstergeleri: - Sözel yönergeleri yerine getirir.
Dil Gelişimi Kazanım 2: - Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: - Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	Kazanım 8: - Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
Kazanım 3: - Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. Göstergeleri: - Düz cümle kurar. - Olumsuz cümle kurar.	Motor Gelişimi Kazanım 1: - Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeleri: - Yönergeler doğrultusunda yürür. - Yönergeler doğrultusunda zıplar.
Kazanım 4: - Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır. Göstergeleri: - Cümle kurarken isim kullanır. - Cümle kurarken fiil kullanır. - Cümle kurarken sıfat kullanır. - Cümle kurarken bağlaç kullanır. - Cümle kurarken bağlaç kullanır. - Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır. - Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.	Kazanım 5: - Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: - Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. - Basit dans adımları atar. - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı arına yapar.
	Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım1: - Kendisine ait özellikleri tanıtır. - Adını/soyadını söyler.

Kazanım 5: • Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: • Konuşma sırasında göz teması kurar. • Jest ve mimikleri anlar. • Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. • Konuşmayı başlatır. • Konuşmayı sürdürür. • Konuşmayı sonlandırır. • Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. • Sohbet katılır. • Konuşma için sırasını bekler. • Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.	Kazanım 3: • Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: • Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Kazanım 15: • Kendine güvenir. Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder
Etkinlik Uygulaması: Öğretmen çocuklara “Hoş geldiniz” diyerek başlar. Bugün altı hafta sürecek ritim etkinlikleri yapacaklarını ve bu hafta bir tanışma oyunu ile başlayacaklarını söyler. Öğretmen kendini tanıtır ve çocuklardan da kendilerini sırasıyla tanıtmalarını ister. Çocuklar kendilerini tanıttıktan sonra öğretmen kendi ismini heceleyerek çocukların dikkatini çekerek kendi isimlerini heceleyerek söylemeleri için fırsat verilir. Tüm isimler hecelenerek söylendikten sonra öğretmen kendi ismini heceleyerek hece sayısı kadar vuruş yapar ve çocukların da bu konuda dikkatini çeker. Çocuklarında isimlerini heceleyerek vuruş yapmalarına yardımcı olur ve kendi istedikleri herhangi bir vuruşu yapmalarına fırsat verilir (örneğin; dize vurma, ayak vurma, el çırpma vb.). Ardından sırasıyla tüm çocuklardan isimlerini vuruşlarla söylemeleri istenir. İsimler söylendikten sonra soyadları da aynı şekilde eklenerek söylenir. Ardından öğretmen bir tanışma şarkısı açacağını söyler ve “Şarkıda bizde istenenleri sıra ile yapalım” der. Bir öğrenci seçilir ve şarkıda istenen yönergeler birlikte uygulanır. Her çocuğa bireysel fırsat tanınır. Şarkı bitiminde çocuklarla sohbet etmek için sandalyelere oturmaları istenir.	

Ek 3_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 2: Haydi Vur Vur (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim	Kazanım 5:
Kazanım 1:	Dili iletişim amacıyla kullanır.
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	- Konuşma sırasında göz teması kurar. - Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. - Sohbete katılır. - Konuşma için sırasını bekler.
Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	Kazanım 7:
Kazanım 10:	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	Sözel yönergeleri yerine getirir.
- Nesnenin mekandaki konumunu söyler. - Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. - Mekânda konum alır.	Kazanım 8:
Dil Gelişimi	Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
Kazanım 2:	Göstergeleri:
Sesini uygun kullanır.	- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
Göstergeleri:	Motor Gelişimi
- Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	Kazanım 5:
Kazanım 3:	Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	- Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. - Basit dans adımları atar. - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı arına yapar.
- Düz cümle kurar. - Olumsuz cümle kurar.	Sosyal Duygusal Gelişim
Kazanım 4:	Kazanım 15:
Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır.	Kendine güvenir.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
- Cümle kurarken isim kullanır. - Cümle kurarken fiil kullanır. - Cümle kurarken sıfat kullanır.	

-
- Cümle kurarken bağlaç kullanır.
 - Cümle kurarken bağlaç kullanır.
 - Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır.
 - Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.
 - Grup önünde kendini ifade eder.
-

Etkinlik Uygulaması:

Öğretmen çocukları akıllı tahtayı görebilecek şekilde oturtur. Nasıl olduklarını sorar. Hafta sonu neler yaptıkları hakkında sohbet eder. Ardından “Heykel” oyunu oynayacaklarını söyler ve daha önce oynayıp oynamadıklarını sorar. Oyun sırasında çocukların mekânda konum ile yönergeleri uygulamalarına fırsat verilir ve çocuklar desteklenir. Oyunun ardından çocuklarla sohbet edilir. Öğretmen çocuklara ritim çubuklarını gösterir ve hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Ritim çubuklarıyla etkinlik yapacaklarını ve akıllı tahtada açılan müziği takip etmeleri gerektiğini söyler. Şarkı açılır ve hep birlikte tekrar edilir. Öğretmen geçişlerde müziği kapatarak yavaşça yapılması gereken ritmi çocuklara anlatarak gösterir. Ardından her vuruş çalışması çocuklarla bireysel olarak yapılır. Tüm çocuklarla bireysel yapıldıktan sonra dikkat sürelerine göre hep birlikte müziğe ara verilmeden tekrar edilir ve etkinliğin ritim kısmı bitirilerek sorulara geçilir.

Ek 4_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 3: İlkbahar (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim	Kazanım 5:
Kazanım 1:	Dili iletişim amacıyla kullanır.
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Göstergeleri:
- Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. - Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. - Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.	- Konuşma sırasında göz teması kurar. - Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. - Sohbete katılır. - Konuşma için sırasını bekler.
Kazanım 2:	Kazanım 7:
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
- Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. - İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. - Gerçek durumu inceler. - Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.	Sözel yönergeleri yerine getirir.
Kazanım 5:	Kazanım 8:
Nesne ya da varlıkları gözlemler.	Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
- Nesne/varlığın adını söyler. - Nesne/varlığın rengini söyler. - Nesne/varlığın şeklini söyler. - Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.	- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
Kazanım 18:	Motor Gelişimi
Zamanla ilgili kavramları açıklar.	Kazanım 5:
Göstergeleri:	Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
- Olayları oluş zamanına göre sıralar. - Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar.	Göstergeleri:
	- Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. - Basit dans adımları atar. - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı arına yapar.
Dil Gelişimi	Sosyal Duygusal Gelişim
Kazanım 2:	Kazanım 1:
Sesini uygun kullanır.	Kendine güvenir.
	Göstergeleri:

Göstergeleri:	• Grup önünde kendini ifade eder.
• Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.	Kazanım 3:
• Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.	• Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
• Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.	Göstergeleri:
• Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.	• Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
• Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	Kazanım 7:
Kazanım 3:	• Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.
• Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	• Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.
• Düz cümle kurar.	• Başladığı işi zamanında bitirme çabası gösterir.
• Olumsuz cümle kurar.	Kazanım 10:
Kazanım 4:	• Sorumluluklarını yerine getirir.
• Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	• Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
• Cümle kurarken isim kullanır.	• Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.
• Cümle kurarken fiil kullanır.	Özbakım Becerileri
• Cümle kurarken sıfat kullanır.	Kazanım 3:
• Cümle kurarken bağlaç kullanır.	• Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapar.
• Cümle kurarken bağlaç kullanır.	Göstergeleri:
• Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır.	• Ev/okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır.
• Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.	• Ev/okuldaki eşyaları toplar.

Etkinlik Uygulaması:

Öğretmen çocukların masada oturmalarını sağlar ve nasıl oldukları hakkında sohbet eder. Öğretmen mevsimleri sayarak çocukların dikkatini çeker. Çocuklardan sıra ile mevsimleri saymalarını ister. Mevsimlerin birbirine benzeyip benzemediğini ne tür değişiklikleri olduklarını sorar. Şu an çevrelerinde ağaçlarda ve havada ne gibi bir değişiklik gördüklerini anlatmalarını ister. Hangi mevsimde bulunabileceğimizi tahmin etmelerini ister. Çocukların vermiş oldukları cevapları sorular sorarak karşılaştırmalarına fırsat verilir. İlkbahar mevsiminde ağaçların nasıl oldukları sorulur ve cevaplar alındıktan sonra yaprak ve çiçek açtıklarından bahsedilir. Bugün bir ilkbahar ağacı yapacakları söylenir. Çocuklara boyalar, süngerler, ağaç figürü de verilerek bir ilkbahar ağacı tasarlamaları istenir. Tüm çocukların almış oldukları sorumlulukları yerine getirmelerine fırsat verilir ve etkinlik bitiminde eşyalarını toplayarak temiz ve düzenli bir ortam sağlamalarına rehberlik edilir. Ağaç tamamlandıktan sonra “İlkbahar” isimli şarkıyla ritim çalışması yapacakları söylenir. İlkbahar şarkısı açılarak ritim çalışmaları ve dramatizasyon çalışmaları yapılır. Her çocuğa hareketleri anlaması ve yapması için bireysel fırsat tanınır. Hep birlikte de ilkbahar isimli ritim çalışması yapılarak çocukların dikkat sürelerine göre çalışma tekrar edilir.

Ek 5_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 4: Zürafa (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim	• Sohbeta katılır. • Konuşma için sırasını bekler. • Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
Kazanım 1:	
• Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	
Göstergeleri:	Kazanım 7:
• Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	• Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
Dil Gelişimi	Göstergeleri:
Kazanım 2:	• Sözel yönergeleri yerine getirir.
• Sesini uygun kullanır.	Kazanım 8:
Göstergeleri:	• Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
• Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	Göstergeleri:
Kazanım 3:	• Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. • Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. • Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
• Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Motor Gelişimi
Göstergeleri:	Kazanım 1:
• Düz cümle kurar. • Olumsuz cümle kurar.	• Yer değiştirme hareketleri yapar.
Kazanım 4:	Göstergeleri:
• Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır.	• Yönergeler doğrultusunda yürür. • Yönergeler doğrultusunda zıplar.
Göstergeleri:	Kazanım 5:
• Cümle kurarken isim kullanır. • Cümle kurarken fiil kullanır. • Cümle kurarken sıfat kullanır. • Cümle kurarken bağlaç kullanır. • Cümle kurarken bağlaç kullanır. • Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır. • Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.	• Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
Kazanım 5:	Göstergeleri:
• Dili iletişim amacıyla kullanır.	• Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. • Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. • Basit dans adımları atar. • Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. • Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.
Göstergeleri:	Sosyal Duygusal Gelişim
• Konuşma sırasında göz teması kurar.	Kazanım1:
	• Kendisine ait özellikleri tanıtır. • Adını/soyadını söyler.
	Kazanım 3:
	• Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
	Göstergeleri:

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Jest ve mimikleri anlar.• Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.• Konuşmayı başlatır.• Konuşmayı sürdürür.• Konuşmayı sonlandırır.• Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. | <ul style="list-style-type: none">• Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. <p>Kazanım 15:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kendine güvenir. <p>Göstergeleri:</p> <ul style="list-style-type: none">• Grup önünde kendini ifade eder. |
|--|---|
-

Etkinlik Uygulaması:

Öğretmen çocuklarla çember oluşturur. Nasıl olduklarını sorar. Ardından elin bulunan kitabı göstererek kapaktaki hayvanı tanıyıp tanımadıklarını sorar. Bugün bu zürafanın hikayesini okuyacaklarını söyler. Hikâyeye geçmeden önce öğretmen tekerleme ve parmak oyunlarını oynatarak öğrencilerin dikkatini toplar. Hikâyenin bitiminde çocuklara hikâye ile ilgili sorular sorar. Hikâyede bulunan uzun ve kısa kavramına dikkat çeker. Elinde bulunan ritim çubuklarını çocuklara göstererek bu çubukları tanıtır ve üst üste koyarak uzun ardından indirerek kısa kavramını uygular. Çocuklar masalara alınır çocuklarında tekrar etmesi sağlanır. Müzikli bir ritim etkinliği yapacakları söylenir. Akıllı tahtadan zürafa adlı müzik açılır ve önce çocukların izlemesi istenir. Çocuklar izledikten sonra ritim çubukları çocuklara dağıtılır ve öğretmen şarkıyı söyleyerek çocuklara uygulama yaptırır. Çocuklar ritmi kavradıktan sonra müzik açılarak uygulama yapılır çocukların ilgi süresine göre tekrar edilir.

Ek 6_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 5: Klap Klap (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim Kazanım 1: - Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	Kazanım 5: - Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: - Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. - Sohbete katılır. - Konuşma için sırasını bekler.
Dil Gelişimi Kazanım 2: - Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: - Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	Kazanım 7: - Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. Göstergeleri: - Sözel yönergeleri yerine getirir. Kazanım 8: - Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
Kazanım 3: - Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. Göstergeleri: - Düz cümle kurar. - Olumsuz cümle kurar. Kazanım 4: - Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır. Göstergeleri: - Cümle kurarken isim kullanır. - Cümle kurarken fiil kullanır. - Cümle kurarken sıfat kullanır. - Cümle kurarken bağlaç kullanır. - Cümle kurarken bağlaç kullanır. - Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır. - Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.	Motor Gelişimi Kazanım 5: - Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: - Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. - Basit dans adımları atar. - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.
	Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 15: - Kendine güvenir. Göstergeleri: - Grup önünde kendini ifade eder.
Etkinlik Uygulaması:	

Öğretmen çocukları akıllı tahtayı görebilecek şekilde oturtur. Nasıl olduklarını sorar ve sohbet eder. Çocuklara sevilen bir şarkı açacağını ve şarkı ile dans edeceklerini söyler. “Balta” isimli şarkı açılır ve şarkı ile birlikte gösterilen hareketleri tekrar etmeleri istenir. Şarkının ardından yeni bir ritim çalışması yapacaklarını ve bu çalışmada kullanacakları hareketleri öğretmen sırası ile gösterir (El çırpma, dize vurma, ayakları yere vurma, göğse vurma, el şıklatma ve susma hareketi). Akıllı tahtadan “Klap Klap” isimli ritim çalışması açılır ve çocuklara videoyu takip etmeleri ve yeşil renk yandığında gösterilen hareketleri yapmaları yönergesi verilir. Müzik açılır çocuklarla birlikte hareketler tekrar edilerek ritmi yakalamaları için yardımcı olunur. Etkinlik önce hep birlikte yapılır ve ardından çocuklara fırsat verilerek bireysel olarak yapmaları sağlanır. Tüm çocuklarla yapıldıktan sonrada hep birlikte tekrar edilir.



Ek 7_ Ritim Destekli Eğitim Uygulamaları

Etkinlik 6: Maymun, Fil, Devekuşu (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)

Bilişsel Gelişim	Kazanım 5:
Kazanım 1:	Dili iletişim amacıyla kullanır.
Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Göstergeleri:
- Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. - Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. - Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. - Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.	- Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. - Sohbete katılır. - Konuşma için sırasını bekler.
Kazanım 5:	Kazanım 7:
Nesne ya da varlıkları gözlemler.	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
- Nesne/varlığın adını söyler. - Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.	Sözel yönergeleri yerine getirir.
Kazanım 8:	Kazanım 8:
Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	Göstergeleri:
Göstergeleri:	- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler
Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.	
Dil Gelişimi	Motor Gelişimi
Kazanım 1:	Kazanım 5:
Sesleri ayırt eder.	Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
- Sesin geldiği yönü söyler. - Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. - Sesin özelliğini söyler.	- Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar. - Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar. - Basit dans adımları atar. - Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı arına yapar.
Kazanım 2:	
Sesini uygun kullanır.	
Göstergeleri:	
- Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.	
	Sosyal Duygusal Gelişim
	Kazanım 1:
	Kendine güvenir.
	Göstergeleri:

• Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. • Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.	• Grup önünde kendini ifade eder.
Kazanım 3:	Kazanım 7:
• Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	• Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
• Düz cümle kurar. • Olumsuz cümle kurar.	• Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. • Başladığı işi zamanında bitirme çabası gösterir.
Kazanım 4:	Kazanım 10:
• Konuşurken/şarkı söylerken dilbilgisi yapılarını kullanır.	• Sorumluluklarını yerine getirir.
Göstergeleri:	Göstergeleri:
• Cümle kurarken isim kullanır. • Cümle kurarken fiil kullanır. • Cümle kurarken sıfat kullanır. • Cümle kurarken bağlaç kullanır. • Cümle kurarken bağlaç kullanır. • Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır. • Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.	• Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. • Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.
Özbakım Becerileri	
Kazanım 3:	
• Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapar.	
Göstergeleri:	
• Ev/okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. • Ev/okuldaki eşyaları toplar.	
Etkinlik Uygulaması: Öğretmen çocukların oturmasını sağlar ve onlarla nasıl oldukları neler yaptıkları hakkına sohbet eder. Öğretmen elinde maymun, fil ve devekuşu olan kartların arkaları dönük bir şekilde çocuklara gösterir. Her çocuğa bir kart seçtirir. Her çocuk seçtiği kartta bulunan hayvanın ismini söyler ve o hayvan hakkında bir cümle kurması istenir. Ardından öğretmen bu hayvanların seslerini çocuklara dinletir ve sesin hangi hayvana ait olduğunu elinde kartı olan çocuk hayvanı göstererek ifade eder. Her çocuğun seçtiği hayvan görselini boyaması istenir. Hayvan görseller boyandıktan sonra öğretmen bu kartların her birine bir işaret belirleyeceklerini söyler. Fil kartı gösterildiğinde el çırpılacağı, maymun kartında dize vurulacağı, devekuşu kartında göbeğe vurulacağı gösterilir. Kartlar yerleştirilerek çocukların denemelerine fırsat tanınır. Ardından fil, maymun ve devekuşunun yer aldığı kâğıt çocuklara gösterilir ve sırasıyla ritim hareketlerini yapmaları istenir. Ardından Mozart'ın Türk Marşı açılarak hayvan görsellerinden yararlanılarak ritim çalışması yapılır. Çocuklara tek tek fırsat verilir ve bitiminde hep birlikte yapmaları sağlanır.	

Ek_8. Öğrenci Tanıma Formu

Sevgili veliler;

Aşağıdaki öğrenci tanıma formunda yer alan her bir ifadeyi okuyarak, ifadenin yanındaki kutucuklardan kendi çocuğunuzla ilgili olanları (X) ile işaretleyiniz, doldurmanız gereken yerleri doldurunuz. Konuya ilişkin vereceğiniz bilgiler bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olup, çalışma sonucunda oluşturulacak belgelerde kimliğiniz doğrudan veya dolaylı bir şekilde kullanılmayacaktır.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Emel YILMAZ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Öğrenci Tanıma Formu	
Adı-Soyadı:	
Öğrencinin Cinsiyeti:	() Kız () Erkek
Öğrencinin Doğum Tarihi:	
Öğrenci kaç kardeştir?:	
Öğrenci kiminle birlikte yaşıyor?:	
Ailesinde başka işitme engelli birey var mıdır?:	() Var () Yok
Öğrencinin koklear implantı takma yaşı nedir?:	
Öğrencinin kaç kulağında koklear implant vardır?:	() 1 () 2
Öğrenci kaç yıl okul öncesi eğitim almıştır?:	() 1 () 2 () 3 () 4
Öğrenci okul dışında herhangi bir eğitim alıyor mu?	() Evet () Hayır
Aile herhangi bir kurum tarafından işitme engeli hakkında bir eğitim aldı mı?:	() Evet () Hayır
Aile evde çocuğunun eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıyor mu?:	() Evet () Hayır
Anne- Baba Bilgileri	
Anne- baba özlük durumu	ANNE BABA Öz () () Üvey () ()
Anne-baba birliktelik durumu	() Birlikte () Ayrı
Anne eğitim durumu	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
Baba eğitim durumu	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57774812-605.01-70857569
Konu : Tez Çalışması İzni

22.02.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün 13/02/2023 tarihli ve 8781 sayılı yazısı.

b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Emel YILMAZ'ın " Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Dinleme Becerilerine Etkisi " konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan Ölçek formlarını 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz Merkez İlçe başkanımızca **09.04.2023** tarihinde **09.04.2023** tarihinde öğrenim okul öncesi işitme engelli öğrencilere uygulama istegi ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu Ölçek formlarını 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz Merkez İlçede bulunan Ömer Halaç İşitme Engelliler İlkokulunda öğrenim okul öncesi işitme engelli öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet GÜRBÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Engin EMEN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres : İl Milli Eğitim Müdürlüğü RİZE

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Bilgi için: Harmit GÖMLEKSİZ

Telefon No : 0 (464) 280 53 00

E-Posta: nizemem@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: rize.meb.gov.tr

Unvan : Şef

Faks:46-42805316

Bu eversak sifirli elektronik imza ile təsdiqlənmişdir. <https://eversak.az> meyl.az.az tr sahəsindən. 71ha-8ch1-323e-a6a6-0fa4 kodu ilə təsdiq edilə bilər.



ETİK KURUL KARARI



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 11/01/2023
Toplantı K. Sayısı : 2023/009

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL ve Emel YILMAZ'ın "Ritim Destekli Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Dinleme Becerilerine Etkisi" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan