

**YAZICA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ OYUNUN ANAOKULUNA DEVAM
EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZI
FARKINDALIĞI BECERİLERİNE ETKİSİ**

MERVE DEMİR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : Demir

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Print Enriched Plays in Development of Print Awareness of Kindergarden Students with Mild Intellectual Disability

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Merve Demir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Demir tarafından hazırlanan “Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. E. Rüya Özmen

Zihin Engellilerin Eğitimi A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu

Özel Eğitim A.B.D. Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11.11.2016

Bu tezin Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Süeda'ya

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan; bilimsel yaklaşımıyla örnek aldığım, araştırmanın her aşamasında eleştirileri ve katkıları ile yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Öğr. Gör. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren, çalışma günleri çocuklarının okulda olmasını sağlayan ve beni destekleyen sevgili ailelere ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı”nı kullanmamda bana yol gösteren Arş. Gör. Dr. Vedat Bayraktar’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulamalarını yapan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Ayşenur Çelik’e; araştırmanın güvenirlik çalışmasında katkıda bulunan özel eğitim öğretmeni Savaş Özdemir’e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın tamamlanması için beni sürekli destekleyen, emeklerini ödeyemeyeceğim sevgili annem, babam, ablam ve kardeşime ve çalışmamın en zorlu zamanlarında minicik yüreğiyle bana huzur veren yeğenim Feyza’ya teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırma süresince yaşadıklarımı benimle birlikte yaşayan ve desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Serkan Demir’e çok teşekkür ederim.

Daha doğmadan annesiyle birlikte araştırmanın uygulamasını yapan ve araştırmanın tüm zorluklarını benimle birlikte paylaşan can şenliğim, bal kızım Süeda’ya sonsuz teşekkür ederim.

Merve Demir

Ankara-2016

**YAZICA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ OYUNUN ANAOKULUNA DEVAM
EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZI
FARKINDALIĞI BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Demir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2016

ÖZ

Bu araştırmada anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek-denekli deneysel desenlerden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci başlama düzeyinin belirlenmesi, yazıca zenginleştirilmiş oyunların öğretimi ve öğretim sonu değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretim sekiz oturum şeklinde uygulanmış ve her bir oturumda bir oyun olmak üzere toplam sekiz yazıca zenginleştirilmiş oyun kullanılmıştır. Oyunlar anaokuluna devam eden öğrencilerin yaş ve performanslarına uygun oyunlardır, farklı olarak oyunların içine yazı öğeleri eklenmiş ve yazı farkındalığına yönelik öğretimsel amaçlar yerleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Veriler görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıca zenginleştirilmiş oyunların araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri

toplanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenler uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına yönelik olumlu görüşler bildirmişler, öğrencilere sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazandırmanın ilerde çocukları okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini ve öğrencilerin okuma-yazma becerilerine yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Erken Okuryazarlık, Yazı Farkındalığı, Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun, Zihinsel Engel

Sayfa Adedi : xii + 163

Danışman : Öğr. Gör. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

**THE EFFECT OF PRINT ENRICHED PLAYS IN THE
DEVELOPMENT OF PRINT AWARENESS OF KINDERGARDEN
STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY**

(M.S. Thesis)

Merve Demir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2016

ABSTRACT

In this study, it was studied whether print-enriched plays are effective in gaining writing awareness ability for kindergarten students with mild intellectual disability. The participants were three students with mild intellectual disability between 50 to 83 months old. In the study, multiple probe with probe trials, which is one of the single subject design, was used. The study was carried out in three steps; determination of baseline, instruction of print-enriched plays and evaluation of process at the end of the instruction. Teaching was comprised of eight sessions with one play for each session and eight print enriched plays in total. Even though the plays were appropriate for the age and performance of kindergarten students, some print items and instructive print awareness objects were placed in to them. Research data were collected by using "Pre-school Period Word and Text Awareness Assessment Tool". The data were interpreted by visual analysis. As a result of the research, it was stated that print-enriched plays are effective in improving print awareness ability of the kindergarten students with mild intellectual disability and in maintaining this ability from 3 to 6 weeks. In addition, at the end of the study, social validity data were collected from teachers of the students. In face-to-face interviews, teachers stated positive opinions about the purpose, method and results of study. They mentioned that gaining print

awareness ability such as introducing words, letters and the way of writing helps students in learning literacy with ease in the future and affects students' interests and attitudes of literacy in a positive way.

Key Words : Early Literacy, Print Awareness, Print Enriched Play, Mild Intellectual Disability

Page Number : xii + 163

Supervisor : PhD. Arzu Doğanay Bilgi

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Erken Okuryazarlık Kavramı ve Erken Okuryazarlık Becerileri	11
Sözcük Bilgisi	13
Harf Bilgisi	13
Dinlediğini Anlama	14
Sesbilgisel Farkındalık	14
Yazı Farkındalığı	16
Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi.....	17

Etkileşimli Kitap Okuma ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi	17
Yazıca Zenginleştirilmiş Ortam ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi	18
Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi	20
İlgili Araştırmalar	22
Yazı Farkındalığı Becerilerinin Kazandırılmasında Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun ile İlgili Araştırmalar	22
Ülkemizde Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme ve Geliştirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	28
BÖLÜM III	31
YÖNTEM	31
Araştırmanın Deseni	31
Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni	31
<i>Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Uygulanması</i>	33
Araştırmada Dış ve İç Geçerliğin Sağlanması	33
Denekler	35
Veri Toplama Araçları	35
Deneklerin Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları	35
<i>Aile Görüşmesi</i>	36
<i>Önkoşul Kavramların, Ritmik ve Dokunarak Sayma Becerilerinin Ölçümlenmesi</i>	36
<i>Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesi</i>	37
Deneklerin Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları	38
<i>Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı</i>	38

<i>Sosyal Geçerlik Görüşme Formu</i>	39
Uygulama Ortamı	39
Deney Sürecinde Kullanılan Yazıcı Zenginleştirilmiş Oyunlar ve Geliştirilmesi..	40
Deney Süreci	43
Başlama Düzeyinin Belirlenmesi.....	45
Yazıcı Zenginleştirilmiş Oyun ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Öğretimi	46
Öğretim Sonu Değerlendirme	52
İzleme Oturumları	52
Verilerin Toplanması ve Puanlandırılması.....	53
Verilerin Analizi	54
Güvenirliklerin Hesaplanması	54
Uygulama Güvenirliği	54
Gözlemciler Arası Güvenirlik	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUM	57
Öğrencilerin Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonunda Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumu	57
Sosyal Geçerlik Bulguları.....	60
BÖLÜM V	63
SONUÇ VE TARTIŞMA	63
Öneriler	68
KAYNAKLAR	71
EKLER	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırası ile problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu gelişmeye devam eden okuma-yazma becerisi, çocukların okul başarıları ve günlük yaşamdaki temel etkinliklerini sürdürebilmeleri için gerekli olan en temel akademik becerilerden biridir. Okuma-yazma becerisinin erken çocukluk dönemi itibarıyla uygun fırsatlar ve deneyimler sağlanarak desteklenmesi çocukların okul başarılarının artmasında ve okuma başarısızlıklarının önüne geçilmesinde son derece önemlidir (Bayraktar, 2013, s. 84; Ezell & Justice, 2005, s. 75-76; McGinty & Justice, 2009; Nelson, 2005; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Whitehead, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce çocukların çevrelerindeki yazıları keşfetmeleri ve kullanmaları yaşam boyu devam eden okuryazar olma sürecinin ilk adımıdır (Whitehead, 2007). Çocukların okuma – yazma becerisini kazanmadan önce birçok ön beceriyi kazanmaları gerekmektedir (Ezell & Justice, 2005, s. 76). Bu ön beceriler erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan becerilerdir (Botts, Losardo, Tillery & Werts, 2014; Whitehurst & Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri yazının ve dile ait sözcükler ile seslerinin farkında olmayı içeren becerilerdir ve çocukların formal okuryazarlık öğretimi başlamadan önce okuma ve yazma konusunda sahip oldukları

bilgi, beceri ve kavramlardır (Ezell & Justice, 2005, s. 75). Bir başka deyişle okulöncesi dönemdeki erken okuryazarlık bilgi ve becerileri, yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, yazının işlevini ve şeklini anlama, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bilgiler ve davranışlardır (Pullen & Justice, 2003a).

Erken okuryazarlık kavramı okuma-yazma ediniminin gelişimsel bir sürekliliği olduğunu ve okuma-yazma gelişiminin erken dönemlerde başladığını göstermek için kullanılmaktadır. Ayrıca bu kavram okumaya başlama ve okuma öncesi süreç arasında net bir sınır olmadığını da ortaya koymakta olup, erken çocukluk döneminde okuma-yazmaya yönelik becerilerin de önemine işaret etmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Erken çocukluk dönemi çocukların okuma-yazmanın gelişimine temel oluşturacak erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar okuma yazma ile ilgili pek çok beceri ve deneyim kazanırlar. Bu dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri; sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Spira vd., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001).

Erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerisi, sözcüğü oluşturan harf ve hecelere bakılmaksızın, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun ve cümledeki her bir sözcüğün kendine ait bir anlamı olduğunun kavranmasıdır (Beauchet, Blamey & Walpole, 2010). Harf bilgisi ise her harfin bir sesi olduğunun yani her harfin bir sese karşılık geldiğinin, harfin bir ismi olduğunun, ayrıca konuşma dilinde bir sesi olduğunun bilinmesidir (Bennett - Armistead, Duke & Moses, 2005; Cabell, McGinty & Justice, 2007). Dinlediğini anlama becerisi; dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olma becerilerini gerektiren, birisi tarafından okunan metinden bir anlam çıkarma olarak tanımlanmaktadır (Bennett - Armistead vd., 2005).

Erken çocukluk yıllarında kazanılan diğer iki önemli erken okuryazarlık becerisi ise; sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileridir (Justice & Ezell, 2001). Sesbilgisel farkındalık sözel dilin ses yapısının bilgisini ve özelliklerini tanıma olarak tanımlanırken; yazı farkındalığı, alfabe bilgisini de içeren yazılı dilin şekillerini erken anlama olarak tanımlanmaktadır (Ezell & Justice, 2005, s. 76). Yazı farkındalığı temel olarak yazının resimlerden ve sözel dilden ayrı olarak bir mesaj taşıdığı, yazının bir iletişim aracı olduğu ve yazı ile konuşma arasında bir ilişki olduğunun farkına varılmasıdır (Ezell & Justice, 2005, s. 76).

Yazı farkındalığı yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik olan, çevresel yazıların anlaşılmasının, kitap kavramlarının içinde de yer alan yazı yönünün, sözcükler arasındaki boşlukların, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramlarının ve alfabe bilgisinin yer aldığı geniş bir terimdir (Justice, Bowles & Skibbe, 2006; Justice & Kaderavek, 2002; Pullen & Justice, 2003a).

Çocukların ilkokula başlamadan önce yazı farkındalıklarının gelişmesi okuma-yazma gelişimleri için çok önemlidir (Bayraktar, 2013, s. 86; Ezell & Justice, 2005, s. 76-80; McGinty & Justice, 2009; Whitehead, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde kazanılan yazı farkındalığı becerilerinin, daha sonraki yıllardaki okuma becerilerini, diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha iyi yordadığını göstermektedir (Farver, Nakamoto & Lonigan, 2007; Kelman, 2006).

Çocuklar çok küçük yaşlarda yetişkinlerle okuma-yazma temelli etkileşimlere girerek yazı farkındalığı becerilerinin temellerini atmaktadırlar (Pullen & Justice, 2003b). Çocuklar yazı ile ilgili ilk bilgilerini çevrelerindeki yazıları inceleyerek ve etraflarındaki kişilerin yazılı materyalleri nasıl kullandıklarını gözlemleyerek elde ederler. Birçok çocuk yetişkin desteği olmadan taklit yoluyla yazıyı etkinliklerine dahil etmektedir (Örneğin; çocuğun cep telefonunu eline alıp mesaj yazıyor gibi yapması ya da kağıda bir şeyler karalayıp annesinin adını yazdığını söylemesi gibi). Ancak erken çocukluk döneminde çocukların çevresinde yazılı materyallerin az olması, yazı ile etkileşime geçme fırsatlarının az olması, çevresindeki yetişkinlerin yazı ile etkileşimlerini yeterince gözlemleyememeleri gibi pek çok nedenden dolayı çocukların yazı hakkında bilmedikleri pek çok şey olabilmekte ve yazı farkındalığı becerileri gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Pullen & Justice, 2003b). Bu nedenle çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemek amacıyla yetişkinlerin, çocuklara bu becerilerin gelişimi için fırsatlar ve deneyimler sağlaması gerekmektedir (Pullen & Justice, 2003b).

Yazı farkındalığı; bir seferlik ya da bir günlük etkinliklerle değil, birçok deneyim sonucunda zamanla gelişmektedir (Durkin'den aktaran Lesiak, 1997). Çocukların, erken okuryazarlık materyallerinin dahil edildiği ortamlarda etkinliklere katılımlarının artırılması sonucunda erken okuryazarlık becerileri yapılandırılmış öğretim gerekmeksizin kendiliğinden gelişme göstermektedir. (Justice, Chow, Capellini, Flanigan & Colton, 2003). Çocuğun yazıyla etkileşimini sembolik-dramatik veya diğer oyun aktivitelerinde

sağlamak veya sınıf ortamına yazıyı dahil etmek, çocuğu çevresel yazıya maruz bırakmak yani çocuğa yazıca zenginleştirilmiş bir ortam oluşturmak yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi için son derece önemlidir (Christie & Enz, 1992; Katims, 1991; Neuman, 1999; Neuman & Roskos, 1993; Vukelich, 1994).

Çocuk için yazıca zenginleştirilmiş bir ortam oluşturmanın yanı sıra yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekleyen iki güçlü yol bulunmaktadır; bunlar yetişkin-çocuk aracılığıyla etkileşimli kitap okuma ve yazıca zenginleştirilmiş oyundur (Pullen & Justice, 2003b). “Etkileşimli kitap okuma” yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliğidir (Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocuğa kitap okurken yetişkinler, işaret ederek yazıyı okur; harflere, kelimelere ve resimlere işaret edebilir; yeni kelimeleri açıklar; çocuğun sayfalarda bulunan resim ve yazıları incelemesi için duraklar ve böylelikle çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklerler (Ezell & Justice, 2005, s. 88-104). Ayrıca kitap okuma sırasında yetişkinler yazı özellikleri ile ilgili (görseller içine gömülen yazılar da dahil olmak üzere) sorular sorarak, yazı hakkında konuşup yorumlar yaparak çocuğun yazıya dikkat etmesini sağlarlar ve çocuğun okuma sürecine dahil olmasını teşvik ederek yine çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklerler (Pullen & Justice, 2003b).

Yapılan araştırmalar yazı farkındalığı etkinliklerini içeren etkileşimli kitap okuma sonucunda anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren çocukların alfabe bilgisi, yazıyı ayırt etme ve yazı kavramlarını içeren yazı farkındalıkları becerilerinin geliştiğini (Justice & Ezell, 2002); kelime yazma ve yazı farkındalığı becerilerinde ilerlemeler görüldüğünü (Aram & Biron, 2004); ayrıca cümle yapısı, kelime yapısı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve adını yazabilmeyi de içeren yazma ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştiğini (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009) ortaya koymuştur.

Çocukların yazı farkındalığı becerilerini artırmada önemli olan bir diğer bir yol ise yetişkin aracılığıyla yazıca zenginleştirilmiş oyunun kullanılmasıdır (Christie & Stone, 1999; Isenberg & Jacob, 1983; Korat, Bahar & Snapir, 2002; Morrow & Rand, 1991; Neuman & Roskos, 1990; Neuman & Roskos, 1993; Pullen & Justice, 2003b; Roskos & Christie, 2001; Saracho, 2004). Oyun resimli ve yazılı hikaye kitapları gibi yazılı dili kullanmak için zengin bir bağlam oluşturur. Okulöncesi ve anaokulu için oyun ortamları tasarlamak ve bu ortamları yazıca zenginleştirmek çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekler (Halawani, 2003).

Yapılan araştırmalar yetişkinin yazıca zenginleştirilmiş oyuna aktif katılımının normal gelişim gösteren çocukların, yazı farkındalığı becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini (Neuman & Roskos, 1993); eğlenceli oyun faaliyetlerinde hem taklit olan hem de taklit olmayan yazı farkındalığı becerileri sergilediklerini, yazı farkındalığı becerilerini oyunlarına taşıdıklarını, ayrıca yazı farkındalığı becerilerini oyun içerisinde genişlettiklerini (Isenberg & Jacob, 1983); oyunun ve oyuna yetişkin katılımının bu çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini (Korat vd., 2002) göstermiştir.

Ülkemizde ise yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik etkili yöntem ve tekniklerin sınıandığı araştırmalar son derece sınırlıdır. Yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik ülkemizde yapılan araştırmalar genellikle araştırmacılar tarafından hazırlanan geniş kapsamlı okuma yazmaya hazırlık programının normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocukların; a) yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve sesbilgisel farkındalık becerini geliştirdiği (şimşek, 2011), b) yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği (Bayraktar, 2013), ve c) erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği ve programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini, ayrıca programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki uygulamaları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (zen Altınkaynak, 2014).

Görüldüğü üzere ülkemizde yazı farkındalığı becerilerinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır ve bu araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların pek çok okuma yazmaya hazırlık becerisinin yanı sıra yazı farkındalığı becerilerini de geliştirmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma yazmaya hazırlık programların etkililiğinin sınıandığı araştırmalardır. Ülkemizde zihinsel engelli çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki zihinsel engelli çocukların erken okuryazarlıkla ilgili akranlarından çok daha fazla deneyime ve fırsata gereksinimleri bulunmaktadır (Ezell & Justice, 2005, s. 149-150). Anne-babanın yetersiz okuryazar olması ve anne-babanın okuryazarlığa yönelik tutumları, evde ya da okulda çocuklara sağlanan okuryazarlık fırsatlarının nicelik ve niteliği, düşük sosyo-ekonomik düzey ve erken okuryazarlık materyallerine erişimde kısıtlılık gibi faktörlerin yanı sıra zihinsel yetersizlik de yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasını etkileyen önemli risk faktörleridir (Ezell & Justice, 2005, s. 149-150; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Engelli çocukların özellikle de zihinsel engelli çocukların yazı farkındalığı becerilerini yaşltlarına göre daha yavaş kazanma eğiliminde oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Justice & Kaderavek, 2002; Snow vd., 1998). Zihinsel engelli çocukların, yazı farkındalığı becerilerini kazanmaları okula hazır oluş düzeylerini artırmakta ve böylece okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Katims, 1996). Yapılan çalışmalar risk grubundaki çocukların okulöncesi dönemde nitelikli erken okuryazarlık programları ile okuryazarlık becerilerine ilişkin güçlüklerin üstesinden gelebildiklerini göstermektedir (Dickinson & Tabors, 2002; Girolametto, Lefebvre & Greenberg, 2007). Bu bağlamda, bu araştırmada anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisinin belirlenmesidir.

Bu amacı gerçekleştirmek amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde etkili midir?
2. Yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin edindikleri yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili midir?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, bu araştırmada belirlenen hedef becerilere, kullanılan yönteme, araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya yönelik duygularına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerini geliştirme üzerine yapılan ilk araştırmadır. Bu nedenle, araştırmanın zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada anaokuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde yazıca zenginleştirilmiş oyunlar kullanılmıştır. Bu oyunlar ile ileride ilk okuma yazma becerilerini daha çabuk ve kolay bir şekilde kazanmalarını destekleyecek olan yazı farkındalığı becerileri öğrencilere kazandırılmıştır. Yazı farkındalığı becerisinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyun kullanılması bu araştırmanın önemli bir unsurudur. Oyunlar anaokuluna devam eden öğrencilerin yaş ve performanslarına uygun oyunlardır, farklı olarak oyunların içine yazı ögeleri eklenmiş ve yazı farkındalığına yönelik öğretimsel amaçlar yerleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunların, zihinsel engelli ve daha farklı engel gruplarında bulunan öğrencilere yazı farkındalığı becerisinin kazandırılmasında alanda yapılacak diğer çalışmalara öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okulöncesi eğitimlerini normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte almaktadır. Anaokullarımızda uygulanan okulöncesi eğitim programına yazı farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergeler, 2012 - 2013 eğitim-ğretim yıllarında dahil edilmiştir. Ancak bu programda yer alan kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı programda yeterince açık ve net olarak ifade edilmemiştir. Ülkemizde zihinsel engelli öğrencilere doğrudan yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik etkili yöntem ve teknikleri ortaya koyan ve hem özel eğitim ve hem de okulöncesi ğretmenlerinin uygulamalarına ışık tutacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak yapılan iki araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin yazı farkındalığları becerilerini de içeren erken okuryazarlık becerilerinin nasıl kazandırılacağı ile ilgili gereksinimlerini açıkça ortaya koymaktadır. Güney (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, okulöncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık beceri eğitiminde kendilerini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Ergül vd.'nin (2014) yapmış oldukları bir çalışmada da yine okulöncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığını göstermiştir. Bu iki araştırmanın sonuçları ülkemizde yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik etkili yöntem ve tekniklerin ortaya konduğu, öğretmenlerin yararlanabilecekleri araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırma özel eğitim ve okulöncesi ğretmenlerinin yazı farkındalığı becerilerini zihinsel engelli öğrencilerine nasıl kazandırabilecekleri ile ilgili uygulamalarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Çocukların okuma yazmaya başlayabilmesi için gerekli olan önkoşul beceriler okulöncesi dönemde şekillendirilmektedir ve bu dönem özellikle erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir dönem olarak görülmektedir (Güney, 2012, s. 8). Son yıllarda erken okuryazarlık alanında önem kazanan konulardan biri olan yazı farkındalığı, çocukların ileri dönemde kazanacakları okuma-yazma becerilerini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Bayraktar, 2013, s. 86; Ezell & Justice, 2005, s. 76-80; McGinty & Justice, 2009; Whitehead, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998). Özellikle zihinsel engelli çocuklar okulöncesi dönemde yazı farkındalığı becerileri kazanırken yetişkin rehberliğine gereksinim duymaktadırlar. Yetişkin rehberliğindeki amaç, çocuğa okuma-yazmaya temel olacak yazı farkındalığı becerilerinin doğrudan öğretilmesi ve farkındalık kazandırmaktır (Üstün, 2007). Bu araştırmada yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan yazıca zenginleştirilmiş oyunların ve oyun basamaklarının, yazı farkındalığı öğretiminin uygulama süreçlerinin planlamasında ve uygulamasında alanda çalışan öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu araştırmada yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında kullanılan oyunlardan yola çıkarak yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik nasıl oyunlar oynandığına dair fikir edinmeleri ve sınıflarında rutin olarak oynadıkları oyunlara yazıyı nasıl dahil edeceklerine dair yaratıcı fikirler geliştirmeleri umulmaktadır.

Sayıtlar

1. Bu araştırmada, öğrencilerin aynı önkoşulları yerine getirmeleri denek seçiminde yeterli varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin ve bulundukları eğitim ortamlarının yazı farkındalığı becerileri ile ilgili amaçları gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.
2. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin üniversitelerin ilgili birimlerince konulan hafif düzeyde zihinsel engelli tanıları geçerli ve güvenilir sayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

1. Bu araştırma, anaokuluna devam eden ve yapılan kaba değerlendirme sonucunda yazı farkındalığı becerilerine gereksinimi olduğu belirlenen hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma araştırmacı tarafından uygulanan yazıca zenginleştirilmiş sekiz oyun ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

Erken Okuryazarlık (Early Literacy): Çocukların okuma yazma öğrenme süreçlerinin doğumla beraber başladığını ve bu becerilerinin çevrelerinden edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar doğrultusunda sürekli bir gelişme içerisinde olduğunu savunan yaklaşımdır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri; sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri olarak sıralanmaktadır. (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Yazı Farkındalığı (Print Awareness): Yazı farkındalığı, temel olarak yazının resimlerden ve sözel dilden ayrı olarak bir mesaj taşıdığı, yazının bir iletişim aracı olduğu ve yazı ile konuşma arasında bir ilişki olduğunun farkına varılmasıdır (Ezell & Justice, 2005, s. 76).

Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun (Print Enriched Play): Yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuklara yazılı dilin özelliklerini ve işlevini anlamalarını kolaylaştıracak, okur-yazar gibi davranmalarını sağlayacak fırsatların sunulduğu oyunlardır (Saracho & Spodek, 1998).

Sembolik-Dramatik Oyun: Hayali bir durum veya nesnenin sanki öyleymiş gibi aslıyla yer değiştirdiği oyunlardır (Sevinç, 2004, s. 99). Bu araştırmanın öğretim sürecinde kullanılan Alışveriş ve Pastane adlı oyunlar bu tür oyunlara birer örnektir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkili olup olmadığı ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini sürdürüp sürdüremedikleri araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla erken okuryazarlık kavramı ve erken okuryazarlık becerileri kısaca anlatılmış ve erken okuryazarlık becerilerinden biri olan yazı farkındalığı becerileri ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili öğretim yöntemlerine ilişkin açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Erken Okuryazarlık Kavramı ve Erken Okuryazarlık Becerileri

Çocuklar yetişkinlerle çeşitli okuma-yazma ortamlarında sosyal olarak etkileşimde bulunurlar ve anne-babalarının ve diğer yetişkinlerin model olmaları ve destekleri ile yazıyı keşfederler (Teale & Sulzby'den aktaran Baydık, 2004). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuklar çevresiyle girdiği etkileşimin bir sonucu olarak çeşitli okuryazarlık deneyimleri edinmektedir. Bu etkileşim ortamında çocuklar sözel ve yazılı dili kullandığı pek çok deneyim yaşamakta ve yazılı dilin varlığına ve işlevine doğal olarak aşina olmaktadır (Feyman Gök, 2013, s. 18).

Çocukların çevrelerindeki ürün etiketleri, logolar, televizyon rehberleri, alfabe küpleri, yazılı tişörtler, öykü kitapları, boya kalemleri, gazeteler gibi okuryazarlık materyallerinin miktarı, onların hem okuryazarlık etkinliklerine katılma sıklığını ve hem de okuma yazmayı öğrenme isteklerini olumlu yönde etkilemektedir (Kamhi & Catts'den aktaran Baydık, 2004). Çocuklar çevrelerindeki okuryazarlık materyallerini günlük yaşam içinde

alışveriş listesi hazırlama, televizyon rehberinden ilgili sembolü tanıyarak kanal seçme, kutlama kartı hazırlama ve öykü okuma gibi okuryazarlık etkinlikleri sırasında kullanmakta (Teale, 1995) ve böylece okuma yazmayı ilkökul birinci sınıfta öğrenmeye başlamadan çok daha önce okuma yazmaya ilişkin birçok erken okuryazarlık becerisini edinmektedirler (Sarica vd., 2014). Çocukların kazandıkları bu erken okuryazarlık bilgi ve becerileri; yazıyı okuyormuş gibi yapma, karalamalar yaparak ya da birkaç harf yazarak yazıyormuş gibi yapma, kendi ismini yazma, yazıyı resimden ayırt etme, kitaptaki satırları parmağı ile takip ederek okuyormuş gibi yapma gibi erken okuryazarlık davranışlarıdır (Justice & Kaderavek, 2002; Johnson, 1999; Lesiak, 1997).

Çocukların daha sonraki yıllardaki akademik becerilerinin gelişimi için önemli olan önkoşul erken okuma becerileri alanyazında erken okuryazarlık (Early Literacy) olarak adlandırılmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015). Erken okuryazarlık bireylerin formal okuma-yazma öğretime başlamadan önceki dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ayrıca bu kavram okumaya başlama ve okuma öncesi süreç arasında net bir sınır olmadığını da ortaya koymakta olup, erken çocukluk döneminde okuma-yazmaya yönelik becerilerin de önemine işaret etmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Pullen & Justice (2003a) okulöncesi dönemdeki okuryazarlık bilgi ve becerilerini “Early Literacy” (Erken Okuryazarlık) olarak isimlendirmekte ve yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, yazının işlevini ve şeklini anlama, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bilgiler ve davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. “Early Literacy” (Erken Okuryazarlık) terimi, okuryazarlığın çocukta çevrenin uyarımıyla geliştiği, bu gelişimin devam eden bir süreç olduğu, bu gelişim sırasında daha önce olmayan yeni şeylerin filizlendiği ve gelişimi vurguladığı, ayrıca okuma-yazmanın formal öğretime gerek olmadan günlük yaşam etkinliklerinde kullanıldığı ve gelişmeye devam ettiği düşüncesi nedeniyle seçilmiş bir terimdir (Teale & Sulzby’den aktaran Baydık, 2004).

Erken çocukluk yıllarında kazanılan erken okuryazarlık becerileri; sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı, olarak sınıflandırılmaktadır (Spira vd., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Aşağıda sırasıyla bu becerilere ilişkin bilgi verilmiştir:

Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun ve cümledeki her bir sözcüğün kendine ait bir anlamı olduğunun kavranmasıdır (Beauchet vd., 2010). Sözcük bilgisi cümlelerde yer alan sözcüklere ilişkin bilgi sahibi olmak ve bu sözcükleri manipüle edebilmek olarak da tanımlanmaktadır (Gül, 2006). Lane, Pullen, Eisele & Jordan (2002) ise sözcük bilgisini küçük yaşlarda kazanılan, sözcükleri bir araya getirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar cümleleri oluşturan sözcüklerin her birinin esasında kendilerine ait bir anlamı olduğunu anlayamazlar (Erkan Süel, 2011, s. 21). Bir çocuk, yalnızca başka bir sözcükle beraber duyduğu bir sözcüğü, başka bir zaman tek olarak kullanabiliyorsa, o çocukta sözcük farkındalığından söz edilebilmektedir (Lane vd., 2002). Okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biri olan sözcük bilgisi (Hirsch, 2003), okuduğunu anlama becerisinde başarının da en temel belirleyicilerindendir (Chard & Dickson, 1999; Greene & Lynch-Brown, 2002; Robbins & Ehri, 1994). Çocuğun okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmesi için sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmesi gerekmektedir (Ergül vd., 2014). Çocukların sözcük bilgisinin yüksek olması, sözcük çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesine (Metsala, 1999) böylece daha ileri düzey bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kargın vd., 2015). Bu nedenle sözcük bilgisinin ileriki okuma performansı üzerindeki etkisi önemlidir (Kargın vd., 2015). Yapılan araştırmalar sözcük bilgisinin hem okumanın kolay bir şekilde öğrenilmesinde hem de hızlı ve akıcı okumada etkili olduğunu göstermektedir (Armbruster, Lehr & Osborne, 2003; Metsala, 1999).

Harf Bilgisi

Okuma yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için çocuğun, sözcüklerin sesbirimlerden oluştuğunu, bu sesbirimlerin yazıda harflerle temsil edildiğini ve sözcüklerin kendisini oluşturan sesbirimlerine tek tek ayrıştırılabildiğine dair bir farkındalığa sahip olması gerekmektedir (Perfetti'den aktaran Aktan Kerem, 2001, s. 38). Harf bilgisi olarak tanımlanan bu farkındalık her harfin bir ismi olduğunun, harfin bir sesi olduğunun ve konuşma dilinde de bir yeri olduğunun bilinmesi olarak tanımlanmaktadır (Bennett - Armistead vd., 2005; Cabell vd., 2007). Yapılan araştırmalar harf bilgisinin sesbilgisel farkındalığın gelişiminde bir önkoşul beceri olduğunu, sözcük okuma becerisi için de

önemli bir beceri olduğunu göstermiştir (Adams, 1994; Badian, 1995; Denton & West, 2002; Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006; Karakelle 2004; Riley, 1996).

Dinlediğini Anlama

Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olması ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; tanınması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur (Yangın, 2002). Dinlediğini anlama; birisi tarafından okunan metinden çocuğun bir anlam çıkarması olarak tanımlanmakta ve dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olma becerilerini gerektirmektedir (Bennett - Armistead vd., 2005). Okumanın en önemli amacı olan okuduğunu anlama becerisinin önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisi, erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Kargın vd., 2015).

Erken okuryazarlık becerileri içerisinde genellikle öyküyle ilişkili sorulara cevap verme ve öyküleme boyutunda çalışılan dinlediğini anlama becerisinin çocukların sözel dil performansları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008). Yapılan araştırmalarda dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlama becerisinin önkoşul becerilerinden biri olduğu ve bu nedenle de okuryazarlık için kritik bir beceri olduğu belirlenmiştir (Isbell, Sobol, Lindauer & Lawrance, 2004).

Sesbilgisel Farkındalık

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık becerisi, sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme ve bunu sözcüklere yansıtabilme kapasitesi ve iki sözcüğün aynı ses birimle başlayıp başlamadığına, uyaklı olup olmadıklarına karar verebilme ve sözcüğün sonunda yer alan sesbirimi söyleyebilme olarak tanımlanmaktadır (Turan & Gül, 2008). Sesbilgisel farkındalık kavramı basitçe ele alındığında, sözcüğün anlamından ayrı olarak yapısının; yani konuşulan-duyulan sözcükler içindeki hece, fonem ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığıdır (Erkan Süel, 2011, s. 12).

Sesbilgisel farkındalık, dilin sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme, keşfetme, farkına varma gibi zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Erdoğan, 2009, s. 2). Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak da tanımlanan sesbilgisel farkındalık; uyaklı

sözcükleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ses yinelemesine dayalı beceriler, bir sözcükte yer alan sesbirim sayısını hesaplayabilme, farklı hece yapısındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, sözcüklerde yer alan sesbirimleri manipüle edebilme gibi çeşitli becerileri içermektedir (Wright & Jacobs'dan aktaran Turan & Akoğlu, 2011).

Sesbilgisel farkındalığı henüz gelişmemiş bir çocuk, duyduğu her sözcüğü bir bütün olarak düşünür. Çocuk sözcüklerin sadece anlamları ile ilgilenir ve bildiği sözcükleri çevre ile etkileşim için kullanır. Bu bağlamda çocuk için bir sözcüğün hangi seslerden oluştuğunun bir önemi yoktur (Gillon, 2004, s. 1-10). Sesbilgisel farkındalık çocukların kelimenin anlamına değil, yapısına dikkatini gerektirir (Erkan Süel, 2011, s.12). Örneğin bir çocuğun 'Top' sözcüğünün üç sestten meydana geldiğini kavrayabilmesi için, sesbilgisel farkındalığa sahip olması gerekir (Blachman, 2000). Sesbilgisel farkındalık becerisi sayesinde çocuklar dikkatlerini sözcüklere yoğunlaştırabilmekte, sözcüğü tanıyabilmekte, sözcüklerin seslerden ve hecelerden oluştuğunu öğrenebilmekte, hecelerini ayırabilmekte, birleştirebilmekte, ses birimlerini kullanarak yeni sözcükler üretebilmektedir. (Güneş, 2007).

Sesbilgisel farkındalık becerisi okulöncesi dönemde başlamakta, okul yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecine katkıda bulunan bir beceridir ve okulöncesi dönemde okuma başarısının en önemli hazırlayıcılarından biridir (Gül, 2006). Okulöncesi dönemdeki çocukların ilköğretimde okumayı öğrenmenin kolaylaştırılabilmesi için sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Constantine'den aktaran Uyanık & Kandır, 2010). Araştırmalar, çocukların okuma yazma becerileri gelişirken erken okuryazarlık becerileriyle bütünleştirdiklerini bu becerilerin kazanılmasındaki gelişimsel sıraya ilişkin birçok tartışma olmasına rağmen, erken okuryazarlık becerilerinden en önemlilerinden birinin sesbilgisel farkındalık olduğu belirtilmektedir (Aktan Kerem, 2001, s. 20). Sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, uyak, ses yinelemesi ve sesbirimleri ayırma, birleştirme ve manipüle edebilme, okuma ve heceleme becerilerinin gelişmesinde kolaylaştırıcı etkilerinin olduğu ve başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Laing & Espland, 2004; Mann & Foy, 2003; Report of the National Reading Panel, 2000; Snow vd., 1998; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Yazı Farkındalığı

Erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri olan yazı farkındalığı, temel olarak yazının resimlerden ve sözel dilden ayrı olarak bir mesaj taşıdığı, yazının bir iletişim aracı olduğu ve yazı ile konuşma arasında bir ilişki olduğunun farkına varılmasıdır (Ezell & Justice, 2005). Yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmalarından farklıdır, yazı farkındalığı temel olarak yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasını içermektedir (Şimşek Çetin & Alisinanoğlu, 2013). Yazı farkındalığı çevresel yazıların anlaşılmasını, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramlarını, kitap kavramlarını (yazar, öykü gibi), , yazının yönünü, sözcükler arasındaki boşlukları ve işlevini ve alfabe bilgisini içine alan geniş bir terimdir (Justice & Kaderavek, 2002; Justice vd., 2006; Pullen & Justice, 2003a). Yazı farkındalığı becerisi yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin (örn., anne-babanın çocuğa kitap okuması, çocukla birlikte birine bir not yazılması) sık yapıldığı durumlarda gelişmektedir (Kargın vd., 2015).

Erken çocukluk döneminde çocukların yazı farkındalığını geliştirerek, ses farkındalığı ile birleştirmeleri ve okuma yazma farkındalığı edinmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu durum çocukların yazının anlamını araştırmak ve yazmanın da yazılı anlamlar üretmek olduğunu kavramalarıyla mümkün olmaktadır (Şimşek, 2011, s. 5). Bu dönemde çocukların yazı farkındalığı ile ilgili sahip olmaları gereken temel beceriler; çevresel yazıların farkında olma (logolar, sokak, durak, okul, hastane isimleri, tanıtıcı ve bilgi verici levhalar), kitabı doğru tutabilme, yazı yönünün farkında olma (soldan sağa, üstten ve alta, sol sayfadan sağ sayfaya,), temel kitap kavramlarını bilme (başlık, kapak, yazar), alfabeyi ya da bir kısım harfleri tanıma, bazı harfleri yazma, okuma-yazma ile ilgili kelimeleri kullanma (harf, sayfa, cümle, okumak, yazmak), ismini temsil eden sıra dışı şekiller ve çizgiler çizip karalamalar yapma, kendi ismini ve/veya aile bireylerinin isimlerini yazma, kalem ve kağıt kullanma, yazılı dildeki harf, sözcük ve cümle arasındaki ilişkiyi anlama (harflerden sözcük, sözcüklerden cümle yapılması ve sözcükler arasında boşluk olması) gibi becerilerdir (Ezell & Justice, 2005, s. 89).

Çocukların ilköğretime başlamadan önce yazı farkındalıklarının gelişmesi okuma-yazma gelişimleri için çok önemlidir (McGinty & Justice, 2009). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan araştırma sonuçları, yazı farkındalığının artırılmasının, çocukların okula hazır oluş düzeylerini arttırdığını ve böylece okula geçişlerinin daha kolay ve okul

başarılarının da daha yüksek olduğunu göstermektedir (Farver vd., 2007; Kelman, 2006; Nelson, 2005; Riley, 1996; Snow vd., 1998; Spira vd., 2005).

Çocuklar yazı ile ilgili ilk bilgilerini çevrelerindeki yazıları inceleyerek ve etraflarındaki kişilerin yazılı materyalleri nasıl kullandıklarını gözlemleyerek elde ederler. Birçok çocuk yetişkin desteği olmadan yazıyı etkinliklerine kendiliğinden dahil etmektedir; ancak erken çocukluk döneminde çocukların yazı hakkında bilmedikleri pek çok şey bulunmaktadır. Bu nedenle de çocukların yazı farkındalığını desteklemek amacıyla yetişkinler tarafından, fırsatlar ve deneyimler sağlanması gerekmektedir (Pullen & Justice, 2003b). Yazı farkındalığı; bir seferlik ya da bir günlük etkinliklerle değil, birçok deneyim sonucunda zamanla gelişmektedir (Durkin'den aktaran Lesiak, 1997). Çocukların, erken okuryazarlık materyalleri bakımından zenginleştirilmiş ortamlarda etkinliklere katılımlarının artırılması sonucunda erken okuryazarlık becerileri yapılandırılmış öğretim gereksizinden kendiliğinden gelişmektedir. (Justice vd., 2003).

Yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi yetişkin-çocuk aracılığıyla etkileşimli kitap okuma, yazı bakımından zenginleştirilmiş ortam ve yazıca zenginleştirilmiş oyunlarla desteklenebilmektedir (Pullen & Justice, 2003b). Aşağıda yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekleyen bu üç güçlü yol açıklanmaktadır.

Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi

Etkileşimli Kitap Okuma ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi

Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Etkileşimli Kitap Okuma” yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliğidir (Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma okulöncesi dönemde çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili becerileri desteklemek amacıyla yetişkinin resimli bir kitabını çocuğa okuması olarak tanımlanan ve yaygın bir şekilde tavsiye edilen okuma uygulamalarıdır (Lonigan, Shanahan, & Cunningham, 2008).

Etkileşimli kitap okuma evde, anaokullarında ya da klinik gibi herhangi bir ortamda gerçekleştirilebilmektedir. Kitaplarla erken deneyimler, çocuklara erken okuryazarlık becerilerini geliştirme olanağı verir (Scarborough & Dobrich 1994). Yetişkinler etkileşimli kitap okuma sırasında hikayeyi karşılıklı konuşmayla anlatır, resimlere ve yazılara işaret

eder, sorular sorar ve hikayedeki karakteri konuştururlar. Çocuğun ilgi düzeyine göre hikayeyi genişletir, dikkatlerini yönlendirip ilgilendikleri şeyler, kişiler ve olaylar üzerinde yoğunlaşır, yorumlar yapar, sorular sorarlar.

Çocuğun katılımına göre yetişkin sorular sorarak, yorumlar yaparak, resimleri göstererek okuma süresini ayarlar. Hikaye ya da hikaye yapısı tanıdık hale geldikçe çocuk kendi de hikayeyi anlatmaya, okumaya katılmaya başlar (Crowe, 2000). Yetişkin etkin bir dinleyici olma rolünü üstlenirken, sorular sorarak, çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek, çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığını artırır, çocuğun katılımını destekler (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014).

Yetişkin kitabı okurken, yazıyı takip etmekte; harflere, kelimelere işaret etmekte; çocuğun sayfaları incelemesi için duraksamaktadır (Ezell & Justice, 2005, s. 90). Bu sırada yetişkin nereyi okuduğunu sorarak, sözcüklerdeki harflere dikkat çekerek yani yazıya işaret ederek çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemektedirler (Ezell & Justice, 2005, s. 90). Yapılan çalışmalar, yetişkinlerin çocuklarla etkileşimli kitap okumalarının, onların genel olarak sözcük dağarcığını artırdığını ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu araştırmalarda yazı farkındalığı etkinliklerini içeren etkileşimli kitap okuma sonucunda anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren çocukların alfabe bilgisi, yazıyı ayırt etme ve yazı kavramlarının kazanıldığını; kelime yazma ve yazı farkındalığı becerilerinde ilerlemeler görüldüğünü; ayrıca cümle yapısı, kelime yapısı ve adını yazabilmeyi de içeren yazma ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur (Aram & Biron, 2004; Justice & Ezell, 2002; Justice vd., 2009). Bu da okulda, özellikle okuma alanında başarı için önemlidir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Yazıca Zenginleştirilmiş Ortam ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi

Çevreleri yazılı dil ile ilgili uyarıcılarla donatılmış olan çocuklar, doğdukları günden itibaren çevrelerindeki basılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce yazı farkındalığı becerilerini kazanmaya başlamaktadırlar (Oktay & Aktan, 2004). Çocuklar çevrelerinde farklı amaçlar için okuyup yazan insanları gördükçe okuma yazma sürecine katılmaya başlarlar ve bu amaçları öğrenirler (Bennett- Armistead, Duke & Moses, 2005). Örneğin; bir manava gidildiğinde ürünlerin üzerindeki etiketler, reklamlar, yiyeceklerle

ilgili yazılan bilgiler çocuğa yazı farkındalığı becerilerini kazanmasında yardımcı olur (Karaman, 2013, s. 25).

Çocuklar, yazı farkındalığını birkaç yolla kazanmaktadırlar (Bayraktar, 2013, s. 232). İlk olarak yazılar hakkında sorular sormakta, çevrelerindeki yazılara ve işaretlere ilgi göstermekte, isimlerine benzeyen harfleri işaret etmekte, sık sık gördükleri sözcükleri ve işaretleri tanımakta; ikinci olarak, yazının farklı şekillerinin özelliklerini anlamaktadırlar Üçüncü olarak, sözcükler arasındaki boşluğu fark etmekte ve yazının soldan-sağa, üstten-aşağıya doğru okunduğu bilgisini edinmekte ve son olarak, yüksek sesle çocuğa okuma yapıldığında metindeki sözcükleri işaret edebilmektedirler. Sonuç olarak çocuklarharflerin sözcükleri, sözcüklerin cümleleri oluşturduğunu ve yazının birimlerini tanımaktadır. Kazanılan bu yazı farkındalığı becerileri okumanın temelini oluşturmaktadır (Justice, Pence, Beckman, Skibbe & Wiggins, 2005).

Çocuklar okuryazarlık etkinliklerine katılarak ya da katılanları izleyerek, okuryazarlık materyallerini kullanarak da yazı farkındalığına ilişkin birçok bilgi ve beceri kazanırlar (Justice & Kaderavek, 2002). Çocukların okuma yazma becerilerini çok daha kısa sürede edinmeleri yazıca zenginleştirilmiş ortamların oluşturulmasıyla mümkün olmaktadır (Harst, Woodward & Burke'den aktaran Johnston, McDonnell & Hawken, 2008). Çeşitli yazılı materyaller (dergi, kitap, gazete, mönü gibi), kağıt, defter, çeşitli kalemler, bilgisayar gibi yazı araçlarıyla ortamın zenginleştirilmesi çocukları erken okuryazarlık becerilerini deneyimlemeye teşvik etmektedir (Lawhon & Cobb, 2002).

Yazıca zenginleştirilmiş ortamlar, çocuklara yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak pek çok fırsatlar sağlamaktadır (Johnston vd., 2008). Örneğin; kitap köşesine renkli, ilgi çekici kitaplar konularak çocukların bu kitapları kendi kendilerine incelemelerine izin verilmesi, sınıftaki ilgi merkezlerine çocukların okuma yazma girişimlerini destekleyecek materyaller, oyun köşelerine çeşitli boyalar, kâğıt, kalem gibi materyaller yerleştirilmesi öğrencilere bu materyalleri daha fazla kullanmaları için fırsatlar yaratılması bakımından oldukça önemlidir. Okulöncesi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hedefler yer almasının yanısıra çocukların ev ortamında da desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Huebner & Payne, 2010). Ev ortamında ebeveynler erken okuryazarlık gelişimini okuma-yazma materyallerinin bol olduğu zengin uyarıcı ortam hazırlayarak, çocuklarını okuryazarlık etkinliklerine katarak ve çocukta okuma isteği uyandırarak destekleyebilirler (Kamhi & Catts'ten aktaran

Baydık, 2004). Ebeveynler çocuklarına kitap okuyarak model olduklarında ve çocukta yazılı materyallere karşı merak ve ilgi uyandırmalıydıklarında onların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları için uygun fırsatları yaratmış olurlar. Evde yapılan etkinlikler ve yazıca zenginleştirilmiş bir ev ortamı çocuğun hem zihinsel becerilerinin hem de yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okulöncesi dönemde zengin bir okuryazarlık ortamında büyüyen çocukların erken okuryazarlıktan geleneksel okuryazarlığa başarılı bir şekilde geçtikleri bilinmektedir (Roskos, Christie & Richgels, 2003; Justice & Ezell, 2004). Çocukların erken okuryazarlık deneyimleri ile gelecekteki akademik başarıları ve okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişkiden söz edilmektedir (Neuman & Dickinson, 2001; Whitehurst & Lonigan, 2001). Yapılan araştırmalar, evde ve okulda çocuklara sağlanan yazıca zenginleştirilmiş çevrenin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde katkı sağladığını göstermektedir (Coviello, 2005; Haynes, 2010; Weigel, Martin & Bennett, 2006).

Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Geliştirilmesi

Çocukların yazı farkındalığı becerilerini artırmada önemli olan bir diğer bir yol ise yetişkin aracılığıyla yazıca zenginleştirilmiş oyunun kullanılmasıdır (Christie & Stone, 1999; Isenberg & Jacob, 1983; Korat vd., 2002; Morrow & Rand, 1991; Neuman & Roskos, 1990; Neuman & Roskos, 1993; Pullen & Justice, 2003b; Roskos & Christie, 2001; Saracho, 2004). Oyun yazılı dili kullanmak için zengin bir faaliyettir. Okulöncesi ve anaokulu için oyun ortamları tasarlamak ve bu ortamları yazıca zenginleştirmek çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekler (Halawani, 2003).

Yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuklara okur-yazar gibi davranmaları için fırsatlar sağlar, böylece çocuklar erken okuryazarlık rollerini ve rutinlerini oyun içinde prova ederler (Saracho & Spodek, 1998). Bununla beraber yazı yönünden zenginleştirilmiş oyun ortamları çocukların yazılı dilin özelliklerini ve işlevini anlamalarını kolaylaştıracak fırsatlar sunmaktadır. Bu oyunlar sırasında çocuklar yazılı dilin özellikleri ve yazının işleviyle ilgili yazıyı okuma yönünü gösterme, bir alışveriş listesinin nasıl kullanıldığını anlama gibi önemli kazanımlar elde etmektedirler (Saracho & Spodek, 1998).

Oyun aktivitesinin, çocuklarda yazı farkındalığının gelişmesi açısından önemli fırsatlar sağlamasının altında iki temel neden vardır. Birincisi; oyunun yazılı dilin özellikleriyle ilgili ipuçları sağlamasıdır (Owocki, 1999). Oyun çocuğun yazıların işlevini anlamasında ya da bir kelimenin ne söylediğini, bir listenin (alışveriş listesi gibi) nasıl kullanıldığını anlamasında yardımcı olabilir. Yani oyunlar, çocukların yeni bilgileri kazanımını, öğretmenlerin de bu bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırır. İkincisi; çocuklar öğrenmek için risk almak zorundadırlar ve oyun bunun için güvenli bir ortam sunmaktadır (Owocki, 1999). Oyun sırasında çocuklar sonuç endişesi olmadan yeni fikirleri deneyimleyebilmektedirler. Örneğin; oyun sırasında bir çocuk ailesindeki kişilerin isimlerinin yazdığı bir listeyi yanlış okuma endişesi olmadan okuma deneyiminde bulunabilmektedir.

Oyunlar sırasında yetişkin müdahalesi, yetişkinin çocuğun yazılı dilin özelliklerini ve yazının işlevini anlamasına yönelik model olması, rehberlik etmesi ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin sürdürülmesini sağlaması oyunun yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisini artırmaktadır. Kısacası yazıca zenginleştirilmiş oyun ortamı sağlamak ve bu oyunlara yetişkinin rehberlik etmesi yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesi açısından yararlı yollar olarak görülmektedir (Saracho & Spodek, 1998).

Yapılan araştırmalar yazıca zenginleştirilmiş oyuna yetişkinin-öğretmenin aktif katılımının normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini (Korat vd., 2002; Neuman & Roskos, 1993); eğlenceli oyun faaliyetlerinde normal gelişim gösteren çocukların hem taklit olan hem de taklit olmayan yazı farkındalığı becerileri sergilediklerini, yazı farkındalığı becerilerini oyunlarına taşıdıklarını, ayrıca yazı farkındalığı becerilerini oyun içerisinde genişlettiklerini (Isenberg & Jacob, 1983) göstermiştir.

İlgili Araştırmalar

Yazı Farkındalığı Becerilerinin Kazandırılmasında Yazıca Zenginleştirilmiş Oyun ile İlgili Araştırmalar

Isenberg ve Jacob (1983) tarafından yapılan çalışmada şu sorulara yanıt almak adına bir vaka çalışması yürütülmüştür: Okulöncesi dönemdeki çocukların oyunlu okuryazarlık aktivitelerinin doğası ve özellikleri nelerdir? Bu aktiviteler okuryazarlığı öğrenme konusunda nasıl işlev görür? Araştırmada doğal gözlem yapılmıştır. Gözlemsel vaka çalışması bir hafta sürmüştür. Çalışmada aynı yaşta (4 yaş 9 aylık) iki kız çocuğu yer almıştır. Kızların seçilme nedeni ikisinin de ana dilinin İngilizce olması, herhangi bir gelişim problemi olmaması, aynı yaş ve aynı sosyal sınıfa dahil olmalarıdır. Çalışmada iki kızın yazı ile ilgili bilgileri ve okuma yazma ile ilgili materyalleri oyunlarına nasıl dahil ettikleri bir hafta boyunca incelenmiştir. Ayrıca bu oyun aktivitelerinin okuryazarlık gelişimindeki rolleri de incelenmiştir. Çocukların okulöncesi aktivitelerine katılımcı olmadan yapılan gözlemlerle, ebeveyn gözlemleriyle ve formal olmayan tartışmalarla veriler toplanmıştır. Her bir çocuğun hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bağlamlarda oyunlu okuryazarlık aktiviteleri ile ilgilendikleri görülmüştür. Okuryazarlık ile ilgili materyaller sunulduğunda kızların dereceli olarak bunları oyunlarına dahil ettikleri görülmüştür. Bu yeni materyal ile sunulan bilgi oyun davranışının büyük bölümünde daha da güçlendirilmiş ve pek çok sefer tekrar edilmiştir. Oyun, aşına olunan ya da bilinen bir bilgiden oluştuğunda, çocuklar bu bilgiyi yeni bağlamlara yaymış ve detaylandırmıştır. Çocukların yeni bilgiyi birleştirip birleştirmedikleri ya da bildikleri bilgiyi detaylandırıp detaylandırmadıkları bilginin dikkat çekici olmasıyla ve beceri gelişimlerinin mevcut düzeyiyle ilgili görünmektedir. Sonuç olarak çocukların eğlenceli oyun faaliyetlerinde hem taklit olan hem de taklit olmayan erken okuryazarlık becerileri sergiledikleri, erken okuryazarlıkla ilgili verilen bilgileri oyunlarına taşıdıkları, ayrıca oyun içine taşıdıkları bu bilgileri oyun içerisinde genişlettikleri gözlenmiş, bu veriler doğrultusunda yazıca zenginleştirilmiş oyunun erken okuryazarlık üzerindeki rolünün önemine işaret edilmiştir.

Morrow ve Rand (1991) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın amacı sınıf ortamının oyunu destekleyecek şekilde nasıl değiştirileceğini tanımlamak ve böylece anasınıfı düzeyindeki çocukların erken okuryazarlık etkinliklerinin nasıl artacağını göstermektir.

Araştırmaya 13 okulöncesi ya da anasınıfına gitmekte olan 170 (84 kız, 86 erkek) öğrenci katılmıştır. Okulöncesi eğitime devam eden öğrenciler 4 ile 5 yaşında, anasınıfına devam eden öğrenciler ise 5 ile 6 yaşındadır. Öğrenciler rastgele belirlenerek dört gruba ayrılmışlardır. Gruplar şu şekildedir: yetişkin rehberliğinde kağıt, kalem ve kitap grubu; yetişkin rehberliğinde tematik materyaller grubu; yetişkin rehberliği olmadan tematik materyaller grubu; geleneksel müfredat kontrol grubu. Gruplar arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına karar vermek için başlama düzeyi verileri gözlem yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda toplanan verilere göre yetişkin rehberliğinde kağıt, kalem, kitap grubunda ve yetişkin rehberliğinde tematik materyaller grubundaki çocukların erken okuryazarlık davranış sayısının, yetişkin rehberliği olmayan tematik materyal grubu ile kontrol grubundaki çocukların erken okuryazarlık davranış sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okulöncesi ve anasınıfındaki çocuklara erken okuryazarlık ile ilgili materyaller sunulduğunda ve öğretmenler çocukları bu materyalleri kullanmaları için yönlendirdiğinde çocukların serbest oyun zamanlarında bu materyalleri kullanmaya daha çok gönüllü oldukları belirlenmiştir.

Neuman ve Roskos (1992) tarafından yapılan araştırmanın amacı “Yazıca zenginleştirilmiş oyun ortamları okulöncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden oynadıkları oyunlardaki erken okuryazarlık davranışlarını etkiler mi?”, “Ortamı yazıca zenginleştirmek erken okuryazarlıkla ilgili serbest oyunun süresini ve güçlüğüne etkiler mi?” ve “Okuryazarlık materyalleri çocukların doğal oyununda nasıl kullanılır?” sorularına yanıt aramaktır. Araştırmaya iki günlük bakım merkezinden 3-5 yaş aralığında olan 91 okulöncesi dönem çocuk katılmıştır. Araştırmada dört mezun öğrenci her bir çocuğun serbest oyun esnasında uğraştığı erken okuryazarlık davranış sayısını gözlemlemek ve kaydetmek için üç kez birer saatlik oturumlarda eğitim almıştır. Erken okuryazarlık davranışları dokunma (okuma yazma ile ilgili materyali fiziksel olarak keşfetmeye odaklanma), okuma (yazıları okuyormuş gibi yapma) ve yazma (bir iletişim türü olarak yazılı işaretleri kullanmaya çalışma) şeklinde tanımlanmıştır. İki haftalık süreçte toplamda 60 dakika olmak üzere her bir doğal oyun içerisinde yapılan 15'er dakikalık gözlemler sırasında her bir çocuk için pek çok erken okuryazarlık davranışı belirlenmiştir. Okuryazarlık ile ilgili materyallerin kullanımını incelemek için her bir oyun alanı için toplamda 2 saatlik olacak şekilde dört farklı alanda, dört farklı zamanda 30'ar dakikalık kayıt alınmıştır. Çalışmanın sonuçları çocukların daha önceden bildiği erken okuryazarlık ile ilgili materyallerle oyun ortamlarının zenginleştirilmesinin küçük çocukların oyundaki

erken okuryazarlık etkinliklerini geliştirdiğini göstermektedir. Müdahale süresinde çocukların oyundaki erken okuryazarlık etkinliklerinin sıklığı ve süresinde artış görülmüştür. Bu durum oyuncaklar yerine materyallerle, çocuğun kendi oluşturduğu erken okuryazarlık etkinliklerinin daha zengin ve daha ayrıntılı olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak sonuçlar yazıcı zenginleştirilmiş oyun ortamları içerisinde çocuğun okuryazarlık materyallerini oyuna dahil ettiğini, erken okuryazarlık davranışlarını sergilediği yeni oyunlar oluşturduğunu göstermektedir.

Neuman ve Roskos (1993) tarafından yapılan çalışmaya alt sosyo-ekonomik düzeyden anaokuluna devam eden 177 öğrenci katılmıştır. Çalışmada çevresel (“ÇIKIŞ”, “Üzgünüz, bugün kapalıyız.” gibi oyun ortamına yerleştirilen yazılar) ve işlevsel yazı görevleri üzerinde yetişkin rehberliğinin ve yazıcı zenginleştirilmiş oyun ortamlarının etkileri incelenmiştir. Araştırmada sekiz tane anasınıfına şu üç durumdan biri oluşturulmuştur: (a) çocuğu erken okuryazarlık becerilerini kullanmaya teşvik eden bir yetişkin ile birlikte (“ebeveyn veya öğretmen”) yazıcı zenginleştirilmiş oyun ortamı, (b) doğrudan müdahale olmadan çocuğun yazıcı zenginleştirilmiş oyununun gözlemlemesi istenen bir ebeveyn veya öğretmenin bulunduğu yazıcı zenginleştirilmiş oyun ortamı, (c) müdahale yapılmayan kontrol grubu. 5 aylık müdahalenin öncesinde, sırasında ve sonrasında doğrudan gözlem aracılığıyla çocuğun çevresel ve işlevsel yazıya dokunması, yazıyı okuyormuş gibi yapması ve yazmaya çalışmasının sıklığı değerlendirilmiştir. Çalışma süresince oyun ortamında video kayıt yapılmış ve çocukların çevresel ve işlevsel yazıları kullanımları, bu yazıları kullanarak akranları, ebeveyn veya öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn veya öğretmenin yazıcı zenginleştirilmiş oyuna aktif katılımının çocukların yazı farkındalığı becerilerini önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir.

Roskos ve Christie (2001) tarafından yapılan araştırmada yazıcı zenginleştirilmiş oyun ile çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklemesini konu alan 20 araştırma gelecekteki araştırmalara rehberlik sunmak amacıyla incelenmiştir. İncelenen çalışmalar dört kritere göre seçilmiştir: (1) yazıcı zenginleştirilmiş oyun ve erken okuryazarlık becerisi ilişkisini doğrudan ya da dolaylı olarak ele alması; (2) 1992 ile 2000 arasında bilimsel, hakemli bir dergide yayınlanması; (3) araştırma raporu olarak sunulması ve (4) erken çocukluk dönemine vurgu yapması. Yöntem olarak eleştirel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen araştırmalarda yazıcı zenginleştirilmiş

oyunun, erken okuryazarlık etkinliklerini, becerilerini ve stratejilerini güçlendirici ortamlar sunduğu, yazılı ve sözlü dil arasında bağlantı kurmaya yönelik deneyim fırsatı sunduğu ve erken okuryazarlığın becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesine yönelik fırsatlar sunduğu belirlenmiştir.

Korat vd., (2002) tarafından yapılan araştırmada sembolik-dramatik oyunları içine yazılı dilin ve yazı sembollerinin dahil edildiği okulöncesi sınıfına devam eden iki küçük grup üzerine odaklanılmıştır. Süreçte araştırmacılar tarafından üç düzey müdahale belirlenmiştir. Birinci düzeyde; anasınıfında oyun ve çalışma köşelerinde yazıca zenginleştirilmiş ortam oluşturulmuştur. İkinci düzeyde; çocukların yazı dili ile ilgili sorular sormasını sağlayacak, bu soruları oyun yoluyla yanıtlayacak ve verdiği bilgilerle çocukların yazılı dil ile ilgili yeni sorular oluşturmalarını sağlayacak bir kişi çocukların oyununa dahil olmuştur. Üçüncü düzeyde ise; yazılı dil bilincini teşvik etmek amacıyla erken okuryazarlık konularıyla ilgili bir müfredat (Örneğin; gazeteler bizi nasıl etkiliyor, kitaplar nasıl oluşturuluyor, yazılı dil bizim mahalleyi nasıl etkiliyor gibi) planlanmıştır. Birinci ve ikinci düzey müdahalelerde yalnızca öğretmen ve çocuklar incelenirken, üçüncü düzey müdahale de ebeveynler de sürece dahil edilmiştir. Müdahaleler sonrası elde edilen veriler sonucunda araştırmacılar, oyunun ve oyuna yetişkin katılımının çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Halawani (2003) tarafından yapılan araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyun merkezlerinin etkilerini görmek için gözlemsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı oyun ortamındaki değişikliklerin (geleneksel oyun ya da yazıca zenginleştirilmiş oyun olması, oyunda yetişkin rehberliği olması ya da olmaması) çocuğun oyundaki yazılı etkinliklerini etkileyip etkilemediğini gözlemlemektir. Çocuklar üç oyun sürecinde gözlemlenmiştir. İlk gözlem yetişkin rehberliğinin olmadığı geleneksel oyun sırasında yapılmıştır. Ardından yetişkin desteği olmadan yazıca zenginleştirilmiş ortamda ve son olarak da yetişkin desteğiyle yazıca zenginleştirilmiş ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaca yönelik olarak seçilen okulöncesi ve anasınıfı çocuklarıdır. Çocuklar Arapçayı akıcı bir şekilde konuşmakta ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenmektedir. Örnekleme dört erkek, bir kız öğrenci vardır. Çalışma için çocukların odası iki farklı şekilde düzenlenmiştir. Birincisinde çocukların odası normal düzenindedir; çocukların görüş hizasında herhangi bir yazılı materyal yoktur, oda bölümlere ayrılmamış, oyuncaklar eklenmemiş ve drama oyun alanını gösteren

herhangi bir tema bulunmamaktadır. İkincisinde ise çocukların odası okuma yazmayı destekleyici şekilde zenginleştirilmiş bir ortam sunmaktadır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi ve anasınıfı oyun ortamları yazıca zenginleştirildiğinde serbest oyun zamanlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin daha istekli davranışlar sergilediği görülmüştür. Araştırmanın sonunda yetişkin rehberliğiyle erken okuryazarlık davranışlarının daha amaca yönelik, daha etkileşimli ve daha yoğun olduğu belirlenmiştir.

Saracho (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin, küçük çocukların yazıca zenginleştirilmiş oyunları sırasında göstermesi gereken rolleri araştırmaktır. Araştırma beş okulöncesi öğretmeni ve onların sınıflarındaki okulöncesi dönem çocukları kapsamaktadır. Öğretmenlerin deneyimi 2-11 yıl aralığındadır. Çocukların doğal oyunları yazıca zenginleştirilmiştir. 5 aylık süreçte öğretmenlerin hareketleri ve etkileşimleri sistematik olarak gözlemlenip video kayda alınmıştır. Yazıca zenginleştirilmiş oyun ortamında öğretmenlerin rolünü kategorize etmek için bölümler belirlenmiş ve video kayıtlardan alınmıştır. Her bir rol ile ilgili davranış sıklığı hesaplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sırasındaki rolleri: kurucu, destekleyici, izleyici, hikaye anlatıcı, grup tartışma lideri ve eğitim rehberi şeklinde belirlenmiştir.

Moon ve Reifel (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı farklı dil geçmişine sahip çocukların sınıflarında yazıca zenginleştirilmiş oyun yoluyla erken okuryazarlık etkinliklerinin nasıl yapıldığının ve okulöncesi sınıflarda farklı dil geçmişine sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında öğretmenin yazıca zenginleştirilmiş oyun etkinliklerine karşı olan algısının açıklanmasıdır. Çalışmada cevap aranan sorular: Öğretmenlerin farklı dil geçmişine sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında yazıca zenginleştirilmiş oyununun katkısı ile ilgili algısı nedir? Öğretmenler farklı dil altyapılarından gelen çocuklara sınıflarında okuryazarlık öğretimi konusunda yazıca zenginleştirilmiş oyunu nasıl kullanır? Müfredatı yazıca zenginleştirilmiş oyunları dahil etmedeki genel sınırlılıklar nelerdir? Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma devlete bağlı bir anasınıfında çalışan okulöncesi öğretmen ve öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşmeler, formal olmayan konuşmalar ve gözlemlerle toplanmıştır. Yazar, sınıfı bir buçuk yıl süresince gözlemlemiştir. Bu çalışmanın bazı bulguları yazıca zenginleştirilmiş oyun ve oyun bağlamında erken okuryazarlığın geliştirilmesi konusunda daha önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Bulgular her bir öğretmenin yazıca zenginleştirilmiş oyun ile ilgili

kendine özgü bir algısının olduğunu göstermiştir. Bu çalışmadaki öğretmenin resimli hikaye kitabını okurken çocuklara eğlenceli bir anlatım kullandığı; drama ile ilgili oyunda yazılı metinler (yemek mönüsü gibi) kullandığı; ebeveynleri kendi dillerinde çocuklarına kitap okumaları için teşvik ettiği görülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmen yazıca zenginleştirilmiş oyunun çocukların erken okuryazarlık becerilerini öğrenmesinde ve bu becerilerin gelişiminde önemli rolü olduğuna inanmakta ve erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için kullandığı yazıca zenginleştirilmiş oyunların etkili bir öğretme ve öğrenme aracı olduğunu düşünmektedir.

Mielonen ve Paterson (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı çocukların yazıca zenginleştirilmiş oyun aracılığıyla erken okuryazarlığı nasıl geliştirdiklerini incelemek ve böylece sınıflarda erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için etkili stratejileri uygulayabilmektir. Bu çalışmada ayrıca küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek yazıca zenginleştirilmiş oyunlar esnasında kullanılacak başarılı stratejiler de sunulmuştur. Bu vaka çalışması iki tane beş yaşındaki kızın katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların evlerinde, yatak odalarında ve arka bahçelerinde gözlem yapılmıştır. Çalışmada toplanan veri türleri gözlem notları, video kayıtları, görüşmeler, çocukların çizimleri, yansıtıcı günlükler ve basit tutum skalalarıdır. Eve ilk gidildiğinde çocuklarla görüşme yapılmıştır. Formal olmayan etnografik görüşme kullanılmıştır (kim, ne, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl soruları). Çalışma süresince çocukların kendiliğinde olan çizimleri de toplanmıştır. Bu çizimler katılımcıların yazıca zenginleştirilmiş oyun aracılığıyla geliştirdikleri erken okuryazarlık becerilerinin görülmesini sağlamıştır. Yansıtıcı günlükte ise çocuklara bir sayfa verilmiş ve “Bugün ben...” kısmını doldurmaları (yetişkin yardımıyla) istenmiştir. Oyunun sonunda ise “Oyun oynadığımda ben şunu hissettim...” şeklinde bir tutum skalası doldurulmuştur. Veriler düzenlendikten sonra tam olarak bir anlam çıkarmak için görüşmelerin, video kayıtlarının, alan notlarının ve belgelerin incelenmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yazıca zenginleştirilmiş oyunla ve bu oyunlar esnasında sosyal etkileşim aracılığıyla çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Ülkemizde Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme ve Geliştirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Şimşek (2011) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve okulöncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik- güvenirlik çalışmasının yapılması ile anasınıfına devam eden 60 - 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 60- 72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve sesbilgisel farkındalık becerine olumlu yönde etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Bayraktar (2013) tarafından yapılan araştırmada Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı’nın, anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” (Preschool Word And Print Awareness) kullanılmıştır. Programda okuma ile ilgili kavramları tanıyabilme, sözcüğü tanıyabilme, yazı bilgisi, harfleri kullanabilme, harflerin sözcükteki konumunu kavrayabilme, büyük ve küçük harfleri tanıyabilme, çevredeki yazılar ve işaretleri tanıyabilme, sesbirim sayabilme amaçları doğrultusunda yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerine ayrıca Türkçe dil etkinliklerine yer verilmiştir. “Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı”nın anasınıfına devam eden altı yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı, sözcük

farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğu görülmüştür.

Karaman (2013) tarafından yapılan “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmasında okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öykü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi beceriler) değerlendirebilmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarına (48-77 ay) yönelik geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nda yer alan alt testlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek Çetin (2014) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden (61-72 aylık) çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde toplam puan ortalamasının 7.74 olduğu ve bu ortalamanın %70.4’e karşılık geldiği, yazı farkındalığı puan ortalamasının ise 6.38 olduğu ve bu ortalamanın %37.5’e karşılık geldiği belirlenmiştir. Çocukların yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen korelasyon katsayısı 0.262 olarak bulunmuş ve yazmaya hazırlık becerileri ile yazı farkındalığı arasında düşük düzeyde ancak olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özen Altınkaynak (2014) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okulöncesi eğitim ve ilkökul programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirilmiş; bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırmada programın, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu, programın çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği, çocukların ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıca vd. (2014) tarafından yapılan “Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı araştırmada okulöncesi Türk çocuklarının ev ortamı

erken okuryazarlık deneyimlerini (okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) ölçmeye yönelik bir araç geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, okulöncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir aracın ortaya çıktığını göstermiştir.

Bademci (2016) tarafından yapılan araştırmada ise 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri; okulöncesi eğitim alma, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarının; okulöncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı; yazmaya hazırlık becerileri açısından ise okulöncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıtan ve Akoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı becerilerinin yeni bir değerlendirme protokolü kullanılarak, resimli bir çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışma kapsamında geliştirilen kontrol listesinin okulöncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığını değerlendirmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, denekler ve deneklerin seçimi, deney sürecinde kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ve geliştirilmesine, veri toplama aracına, deney sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunun, anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin bir uyarlaması olan “Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır. Aşağıda denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninin araştırmada nasıl kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni

Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninde üç farklı denek bulunur ve bu desende bağımsız değişkenin bu üç denek üzerinde etkililiği incelenir. Yoklama evresi ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresinden oluşan denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninde, aynı davranışın aynı ortamda üç farklı deneye kazandırılması ya da üç farklı denekte ortadan kaldırılması hedeflenir (Tekin-İftar, 2012, s. 237).

Bu modelde deneklerin birbirine benzer olmaları ancak aynı zamanda birbirlerinden bağımsız olmaları gerekmektedir. Benzerlik deneklerin belirlenen bağımsız değişkenden etkilenme olasılığının birbirine yakın olması, bağımsızlık ise bir deneğe öğretim yapılmasının ya da davranışının değiştirilmesinin diğer deneklerde istendik davranış değişikliğini kolaylaştırmaması ya da sağlamaması anlamına gelmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 237).

Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninde deneklerden eşzamanlı olarak sürekli kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verisi toplanır. Yoklama evresi, yoklama denemeli veya yoklama denemeli olarak iki biçimde tasarlanabilir. Hedef davranış eş zamanlı ve aralıklarla en az üç denekte gözlenir ve ölçülür, böylece her bir deneğin hali hazırdaki performansı değerlendirilir (Tekin-İftar, 2012, s. 238). Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci denekle bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Yoklama evresindeki kararlılık veri noktalarının düzeyinde minimum değişkenlik göstermesidir, kararlılık elde edildikten sonra uygulamacı iki denekle zaman zaman yoklama verisi toplamaya devam eder (yoklama denemeli) ve birinci denekle uygulamaya başlar (Tekin-İftar, 2012, s. 241).

Birinci denekle hedef davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin sürekli veri toplanır. Birinci denekteki davranışta görülen değişiklik başlama düzeyi ile karşılaştırılır ve istendik yönde bir değişiklik varsa bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir tahminde bulunulur (Tekin-İftar, 2012, s. 241). Birinci denekteki hedef davranışta ölçüt karşılandıktan sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekle de uygulamaya başlanır ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin uygulamaya devam edilir. İkinci denekteki davranışta görülen değişiklik başlama düzeyi ile karşılaştırılır ve istendik yönde bir değişiklik varsa birinci denekte yapılan tahmin ikinci denekte elde edilen verilerle doğrulanmış olur (Tekin-İftar, 2012, s. 241).

İkinci denekteki hedef davranışta ölçüt karşılandıktan sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekle de uygulamaya başlanır ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin uygulamaya devam edilir. Bu denekte de diğer deneklerin hedef davranışlarında görülen yönde bir değişiklik görüldüğünde elde edilen bulgu yinelenmiş olur ve bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulmuş olur (Tekin-İftar, 2012, s. 242).

Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni'nin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunun, anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenciye yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni zihinsel engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerileridir. Bağımsız değişken ise zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyundur. Araştırmada benzerlik öğrencilerin önkoşul becerileri yerine getirmeleri ile bağımsızlık ise uygulamaya farklı okullardan öğrencilerle bire-bir olarak yapılan öğretimlerle sağlanmıştır.

“Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni” uygulanırken, öncelikle bütün öğrencilere aynı gün düzenlenen ve her öğrenci için belirlenen zaman aralıklarında, yazı farkındalığı becerilerinde öğrencilerin performanslarını değerlendirmek üzere eşzamanlı olarak sürekli kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, aynı öğrenci için hedef becerilere yönelik sekiz oturum yazıca zenginleştirilmiş oyun öğretimi yapılmıştır. Birinci öğrencinin verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci öğrenci için art arda gerçekleştirilen en az üç ayrı oturumda aynı becerilerde performansını değerlendirmek amacıyla başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu sırada üçüncü öğrenciden bir oturum yoklama verisi toplanmıştır. İkinci öğrencinin de, birinci öğrencide olduğu gibi başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde öğretime başlanmıştır. Aynı süreç üçüncü öğrenci için de uygulanmıştır.

Öğrencilerin sekiz oturumluk yazıca zenginleştirilmiş oyun öğretimi sonunda yazı farkındalığı becerilerini öğretim oturumları tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada Dış ve İç Geçerliğin Sağlanması

Deneysel çalışmalarda bulguların güvenilirliğini etkileyen önemli unsurlardan biri dış geçerliktir. Dış geçerlik, araştırma bulgularının farklı ya da daha geniş gruplara o araştırmaya özgü koşullardan farklı koşullara genellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 134). Tek denekli araştırmalarda dış geçerlik yineleme yoluyla

sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 134). Yineleme bir araştırmada elde edilen deneysel etkinin başka araştırmacılar tarafından, başka gruplarda yapılan araştırmalarla benzer şekilde ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Gast, 2010). Bu araştırmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır:

- 1) Denekler arası yineleme uygulamalarında araştırmacı, ortam, araç-gereçler, bağımsız değişken ve sunuluş biçimi, değerlendirme yöntemi sabit tutulmuştur.
- 2) Araştırmanın bağımlı değişkeni tüm denekler için aynı tutulmuştur.
- 3) Birbirine benzer denekler seçilmesi amacıyla ön koşul beceriler belirlenmiş ve bu ön koşul becerilere sahip denekler seçilmiştir.
- 4) Araştırmada uygulanan bağımsız değişken tüm deneklere aynı şekilde uygulanmıştır.

Deneysel çalışmalarda bulguların güvenilirliğini etkileyen diğer önemli bir unsur da iç geçerliktir. İç geçerlik araştırmada bağımlı değişkende görülen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Tekin-İftar, 2012, s. 142). Bu araştırmada iç geçerliği tehdit eden unsurları kontrol edebilmek adına alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır:

- 1) Araştırma, iç geçerliği yüksek bir desen olan denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir.
- 2) Olgunlaşmayı önlemek amacıyla deney süreci mümkün olduğunca kısa tutulmuştur.
- 3) Öğretim oturumu süreleri öğrencilerin dikkat sürelerindeki değişkenlik nedeniyle esnek tutulmuş, oturum yorgunluğu önlenmiştir.
- 4) Öğrencilerin performansının ortam değişikliğinden etkilenmesini önlemek adına tüm deney süreci oturumları öğrencilerin aşına oldukları, kendi okullarında bulunan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.
- 5) Araştırmada denek seçimi yanlılığını önlemek adına katılımcılar önceden belirlenen ön koşul becerilere göre seçilmiştir.
- 6) Denek yitimi riskini azaltmak için çalışmaya devam sorunu olmayan denekler seçilmiştir.
- 7) Uygulama oturumlarının planlandığı gibi uygulandığından emin olmak adına tüm oturumlar için uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır.
- 8) Bağımlı değişkene ilişkin verilerin güvenilirliğini sağlamak adına gözlemciler arası güvenilirlik puanı hesaplanmıştır.

Denekler

Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engel tanısı almış, yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan üç zihinsel engelli öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin hiçbirinin zihinsel engel dışında ek bir yetersizliği yoktur. Araştırmada öğrencilerin seçimi için bir takım önkoşullar belirlenmiştir. Bu önkoşulların belirlenme sürecinde veri toplama aracı incelenmiş ve araçtaki soruları öğrencilerin cevaplanması için gerekli olan önkoşul beceriler belirlenmiştir. Belirlenen önkoşullar öğrencilerin; a) Anaokuluna devam etmesi, b) Uzun – kısa, büyük – küçük, ilk – son ve birinci – ikinci kavramlarına sahip olması, c) ritmik sayma ve dokunarak nesne ve nesne resmi sayma becerisine sahip olması, d) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)’nden aldıkları sözel dil performansı puanına göre eşdeğer dil (alıcı dil ve ifade edici dil) yaşının en az 24 ay civarında olmasıdır (en az 2.00 OSU’na sahip olması) (Ege, Acarlar & Güler, 1998). Bu önkoşulları karşılayan hafif düzeydeki zihinsel engelli öğrenciler denek olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Birinci öğrenci, 62 aylık, raporlarından elde edilen bilgiye göre hafif düzeyde zihinsel engelli, bir yıldır anaokuluna devam eden, TEDİL’deki sözel dil performansı puanı 65 olan bir erkek öğrencidir.

İkinci öğrenci, 50 aylık, raporlarından elde edilen bilgiye göre hafif düzeyde zihinsel engelli, iki yıldır anaokuluna devam eden, TEDİL’deki sözel dil performansı puanı 84 olan bir erkek öğrencidir.

Üçüncü öğrenci, 83 aylık, raporlarından elde edilen bilgiye göre down sendromlu, hafif düzeyde zihinsel engelli, dört yıldır anaokuluna devam eden, TEDİL’deki sözel dil performansı puanı 50 olan bir kız öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Deneklerin Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deneklerini seçebilmek amacıyla, öncelikle gerekli yasal izinler alınmıştır (EK 1). Deneklerin seçiminde kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Aile Görüşme Formu

Çubuk ilçesi Rehberlik Araştırma Merkezi'nden alınan bilgiler çerçevesinde Ankara ili Çubuk ilçesinde bulunan ilkokul bünyesindeki anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan ve ek bir engeli olmayan dört öğrenci tespit edilmiştir. Ailelerle öğrencilerin kimlik bilgilerinin alınması, sağlık ve eğitim özgeçmişi hakkında bilgi sağlanması, öğrencinin dil ve iletişim gelişimi, oyun becerileri, kitapla etkileşimleri, önkoşul beceri ve kavramlara (uzun – kısa, büyük – küçük, ilk – son ve birinci – ikinci kavramları, ritmik ve dokunarak sayma becerisi) sahip olup olmaması hakkında bilgi alınması amacı ile bir görüşme yapılmıştır. Aile görüşmeleri öğrencilerin anneleri ile yüz yüze ve yarı yapılandırılmış olarak yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Aile Görüşme Formu kullanılmıştır (EK 2). Aile Görüşme Formunda öğrencinin kimlik bilgileri, sağlık ve eğitim özgeçmişi, öğrencinin alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki performansları ile oyun becerileri ve kitapla etkileşimleri (öğrencinin en sevdiği oyun ve oyuncakların neler olduğu, birlikte kitap bakılıp bakılmadığı, bir kitaba ne kadar süre baktığı gibi) ve öğrencinin önkoşul beceri ve kavramlar ile ilgili sorular yer almıştır. Görüşme öğrencilerin devam ettiği okullarda, boş bir odada bire bir yapılmıştır ve sorular sözel olarak ailelere sorulmuştur. Ailelerin cevapları görüşme formuna yazılmıştır. Son olarak ailelere çalışma amacı söylenmiş ve yazılı olarak çalışmaya katılım izinleri alınmıştır.

Araştırmacı tarafından dört aile ile yapılan görüşmeler sonucunda, üç öğrencinin annesi çocuklarının ön koşulları karşıladığını ifade etmişler ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır. Diğer öğrencinin annesinin ise çocuğunun anaokuluna devam etmeyeceğini belirtmesi üzerine öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir.

Önkoşul Kavramların, Ritmik ve Dokunarak Sayma Becerilerinin Ölçümlenmesi

Öğrencilerin uzun – kısa, büyük – küçük, ilk – son ve birinci – ikinci kavramlarına, ritmik ve dokunarak sayma becerisine sahip olup olmadıkları araştırmacı tarafından hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılarak öğrencilerin devam ettikleri anaokullarında, anaokulu yönetimleri tarafından belirlenmiş zamanlarda ve boş bir sınıfta değerlendirilmiştir.

Ritmik sayma için EK 3’de yer alan ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmıştır. Değerlendirmede öğrencinin birden başlayarak ona kadar birer birer sayması istenmiştir. Dokunarak sayma becerisi için ise öğrenciye çeşitli nesne ve nesne resimleri sunulmuş, bunları dokunarak sayması ve kaç tane nesne olduğunu söylemesini istenmiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde beceriyi gerçekleştirdiği kabul edilmiştir. Ardından önkoşul kavramların değerlendirmesine geçilmiştir.

Önkoşul olarak belirlenen kavramların değerlendirilmesinde kullanılan ölçüt bağımlı ölçü aracı EK 4’de sunulmuştur. Değerlendirme sırasında önkoşul olarak belirlenen kavramlara yönelik nesneler ve nesne resimleri sunularak öğrencinin söylenen kavrama uygun olan nesne ya da nesne resmini göstermesi ve gösterilen nesnenin uzun-kısa, büyük-küçük, ilk-son ya da birinci-ikinci olduğunu söylemesini istenmiştir. Öğrencinin her bir kavrama ilişkin 4 denemeden 3’üne doğru tepki vermesi durumunda kavramı bildiği kabul edilmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda önkoşul kavram ve ritmik ve dokunarak sayma becerilerine sahip üç öğrenci alıcı ve ifade edici dil beceri düzeylerinin belirlenmesi için değerlendirmeye alınmıştır.

Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin, dil beceri düzeyleri Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) kullanılarak belirlenmiştir. TEDİL (TELD: Test of Early Language Development – Third Edition) 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacıyla ABD’de geliştirilmiş norma dayalı bir ölçme aracıdır (Hresko, Reid & Hammill, 1999). Güven (2009) tarafından Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) olarak Türkçeye uyarlanmıştır. TEDİL A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Her bir form anlam bilgisi ve sözdizimi/biçim bilgisini ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

A formu Alıcı Dil alt testinde 24 anlam bilgisini ve 13 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve İfade Edici Dil alt testinde ise 22 anlam bilgisini, 17 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde, B formu Alıcı Dil alt testinde ise 25 anlam bilgisini, 12 sözdizimi/biçim bilgisini ölçen madde yer almaktadır. Bu maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme istenmekte iken, diğer bir kısmında sözel yönergeleri yerine getirme ve sözel olarak yanıt verme istenmektedir. Her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır.

Değerlendirmede ölçütün karşılanması durumunda her maddeden 1 puan, karşılanmaması durumunda ise 0 puan alınır. Daha sonra alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden alınan puanlar toplanarak ham puan hesaplanır. Ham puan uygulayıcı tarafından formun arka yüzünde yer alan tablolar kullanılarak standart puana dönüştürülür. Alıcı ve ifade edici dil puanları toplanarak elde edilen sözel dil bileşik puanı çocuğun genel sözel dil becerisine dair bilgi sunmaktadır (Güven, 2009, s.).

Araştırmada özel eğitim alanında araştırma görevlisi olan, TEDİL Uygulama Sertifikası bulunan bir uzman tarafından TEDİL'in A formu öğrencilerin devam ettikleri anaokulunda okul yönetimi tarafından verilen uygun bir sınıfta öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. TEDİL'den birinci öğrenci 65, ikinci öğrenci 84 ve üçüncü öğrenci 50 sözel dil puanı almıştır. Sözel dil puanlarının eşdeğer dil yaşı en az 24 ay olan bu üç öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması Kullanılan Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunların öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır (EK 5). Clay (1979) tarafından geliştirilen ölçü aracı “Concepts About Print Test” (CAP) (aktaran Bayraktar, 2013), Justice vd. (2006) tarafından “Preschool Word And Print Awareness” olarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçü aracı Bayraktar (2013) tarafından “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” olarak Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. “Yazı Kavramları” (Print Concepts) ve “Sözcük Tanıma” (Word in Print) adlı iki bölümden oluşan değerlendirme aracı 3-5 yaş öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerini ölçen bir araçtır. Bu ölçme aracının I. Bölümü, Yazı Kavramları (Kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü, başlık, yazının okunuş yönü, soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya doğru, yazının işlevi ve harf kavramları) ile ilgili 14 maddeden oluşmaktadır. II. Bölüm ise Sözcük Tanıma (büyük ve küçük, kısa ve uzun, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı) ilgili 12 maddeden oluşmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın I. Bölümü'nde "Yazı Kavramları" için "Dokuz Ördek" adlı hikaye kitabı, II. Bölümü'nde ise "Sözcük Tanıma" alt testi için "Spot Pasta Yapıyor" adlı hikaye kitabı kullanılmaktadır. Bu hikaye kitapları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan iki uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ayrıcaaalandan üç uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline getirilmiştir (Bayraktar, 2013, s. 117).

Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Araştırmada kazandırılmak istenilen yazı farkındalığı becerilerinin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan yöntemin uygunluğunu ve bulguları değerlendirmek üzere araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Geçerlik Görüşme Formu" kullanılmıştır (EK 6). Bu form, belirlenen hedef beceriler olan yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik kapalı uçlu 3 soru, bu becerilerin kazandırılması için kullanılan yöntem olan yazıca zenginleştirilmiş oyunlara yönelik 2 kapalı uçlu soru ve bu araştırmanın bulgularına ilişkin 2 açık uçlu soru ve öğrencinin çalışmaya ilişkin duyguları hakkında 1 açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Sosyal geçerlik verileri için hazırlanan soruların uygunluğu için özel eğitim alanında çalışan bir uzmanın görüş ve değerlendirmeleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmanın tamamlanmasının hemen ardından sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bunun için öğretmenlerle araştırmanın yürütüldüğü okullarda uygun ve boş olan sınıflarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sosyal Geçerlik Görüşme Formu'nda yer alan sorular öğretmenlere sırayla ve sözel olarak sorulmuş ve öğretmenin verdiği cevaplar formda ilgili bölüme kaydedilmiştir.

Uygulama Ortamı

Uygulama süreci öğrencilerin devam ettiği anaokullarında okul idaresinin uygun gördüğü boş bir sınıfta yapılmıştır. Bu sınıflarda bir öğretmen masası, eğitim araç ve gereçlerinin içinde olduğu küçük dolaplar, orta boy panolar, çocuk sandalyeleri bulunmaktadır. Uygulama yapılacak ortamın sessiz ve aydınlık bir ortam olmasına, ortamda uygulama

sırasında kullanılacak materyaller hariç oyun araç gereçleri bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ortam uygulamaya başlamadan önce hazırlanmış, ortama öğrenci ve öğretmenin birbirleri ile kolayca göz kontağı kurabilecekleri ve rahat bir şekilde iletişim içinde olabilecekleri bir masa, iki sandalye koyulmuş, diğer eşyalar ise sınıfta öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde kenara alınmıştır.

Deney Sürecinde Kullanılan Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunlar ve Geliştirilmesi

Araştırmanın deney sürecinde öğrencilere yazı farkındalığı becerilerini kazandırabilmek amacı ile yazıca zenginleştirilmiş oyunlar planlanmıştır. Bu oyunların geliştirilebilmesi için öncelikle yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde oyunun kullanıldığı ilgili araştırmalar (Christie & Stone, 1999; Isenberg & Jacob, 1983; Korat vd., 2002; Moon & Reifel, 2008; Neuman & Roskos, 1990; Neuman & Roskos, 1992; Neuman & Roskos, 1993; Owocki, 1999; Roskos & Christie, 2001; Saracho, 2004). ve bu araştırmalarda yer alan yazıca zenginleştirilmiş oyunlar incelenmiş ve yazıca zenginleştirilmiş oyunların planlanmasına yönelik bilgi edinilmiştir. İncelenen araştırmalardan yararlanılarak yazı farkındalığı amaçların gerçekleştirilebileceği oyunlar belirlenmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim programında yer alan yazı farkındalığı kazanımları incelenerek okulöncesi dönem öğrencilerinin gelişimlerine uygun yazı farkındalığı kazanımları hakkında bilgi edinilmiş ve “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı”nda ele alınan yazı farkındalığı amaçları belirlenmiştir. Okulöncesi eğitim programından ve Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı’ndan yararlanılarak toplamda 29 öğretimsel yazı farkındalığı amacı belirlenmiştir. Amaçlar her bir oyunda en az 2, en fazla 3 olmak üzere kümülatif olarak artırılarak oyunların içine gömülmüştür.

Araştırmanın deney sürecinde 8 yazıca zenginleştirilmiş oyun kullanılmıştır. “Bowling, Ali Babanın Çiftliği, Resimli Tombala, Alışveriş, Zar Atma, Balon Patlatma, Çarkıfelek ve Pastane” adlı verilen oyunlar araştırmacı tarafından planlanmıştır. Oyunlar ve özellikleri, amacı ve oyunların içine gömülen yazı farkındalığı becerileri aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

1. Bowling

Top ve üzeri yazılı lobutlarla oynanan, genel amacı top atarak lobutları devirmek olan bir oyundur. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden sözcüğe işaret etme, yazının okuma yönünü (sağdan sola) gösterme, harf gösterme ve ilk harfi gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

2. Ali Babanın Çiftliği

Resimli ve üzeri yazılı hayvan kartlarıyla oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı şarkıda adı geçen ve ses taklidi yapılan hayvanın resimli kartını bulmaktır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak büyük bir harf gösterme ve okumaya nereden başlanacağını gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

3. Resimli Tombala

Resimli ve yazılı hayvan kartları ve yine aynı hayvanların resimlerinin bulunduğu tombala kağıdı ile oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı resimli karttaki hayvan resmi ile aynı olan hayvan resmini tombala kağıdından bulmaktır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk iki oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak küçük punto ile yazılmış yazıya işaret etme, büyük punto ile yazılmış yazıya işaret etme ve sözcük sayısını söyleme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

4. Alışveriş

Maket meyve ve sebzeler ve bu meyve ve sebzelerin resimli ve yazılı kartları, alışveriş sepeti ve bilgilendirici yazılı tabelalar ile oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı alışveriş listesindeki meyve ve sebzeleri almaktır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk üç oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak yazı farkındalığı becerilerinden ilk sözcüğe işaret etme ve ikinci sözcüğe işaret etme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

5. Zar Atma

Üzerinde hayvan resimleri ve resminin altında da hayvanın hareketinin (Tavşan gibi zıplayalım, kurbağa gibi hoplayalım, yılan gibi sürünelim, kuş gibi uçalım, ördek gibi yürüyelim, köpek gibi koşalım) yazılı olduğu büyük bir zar ile oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı zar üzerinde yazılı olan hayvan hareketlerini yapmaktır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk dört oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak yazı farkındalığı becerilerinden son sözcüğe işaret etme, iki sözcük arasındaki boşluğu gösterme ve en uzun sözcüğü gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

6. Balon Patlatma

Oyun şişirilmiş ve içinde tekerlemeler yazan kağıtların bulunduğu balonlar ve tekerlemelerde geçen hayvanların resimli kartları ile oynanan bir oyundur. Oyunun genel amacı balonların yakalanıp patlatılması, içinden çıkan tekerlemelerin okunması ve tekerlemelerde adları geçen hayvanların ne olduğunu resimli kartlarla eşleştirilmesidir. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk beş oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak yazı farkındalığı becerilerinden okudukça okunan sözcükleri gösterme ve ilk okunacak satırı gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

7. Çarkıfelek

Oyun, renkli kartonlardan yapılmış bir çarkıfelek tablosu ve döndürmek için küçük bir çubuk, tablo üzerinde içinde “Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” gibi yönergeler yazan resimli görev kartlarının bulunduğu zarflar, küçük bir top ve basket atmak için bir kutu, plastik büyük bir top, bir marakas, misketler ve düdük kullanılarak oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı çarkıfelek tablosundaki çubuğu çevirerek çubuğun gösterdiği zarf içindeki görev kartında yazılı olan görevi yerine getirmektir. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk altı oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak yazı farkındalığı becerilerinden en son okunacak satırı gösterme ve başlıkla ilgili tahminde bulunma becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

8. Pastane

Bir mutfak önlüğü, oyuncak yemek tabağı, çatal, kaşık, bıçak, bardak, kek, pasta, kurabiye, poğaç, meyve suyu, süt maketleri, iki masa ve sandalye, resimli ve yazılı mönü kitapçığı ile oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı sırayla garson ve müşteri olarak mönü kitapçığından sipariş vermek ya da verilen siparişı getirmektir. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk yedi oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak kitabın adını gösterme, kitabın ön yüzünü gösterme ve okumaya hangi sayfadan başlanacağını gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

Deney Süreci

Deney sürecine başlamadan önce öğrencilerin aileleri ile görüşülerek yapılacak çalışma ile ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Ayrıca ailelerle birlikte öğrencilerle çalışılacak günler belirlenmiş ve ailelerden bu günlerde öğrencilerin anaokuluna devamlı olarak gelmesi istenmiştir. Deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her öğrenci ile belirlenen günlerde haftanın iki günü birer oturum çalışılmıştır. Başlama düzeyi değerlendirmesi en az 11, en fazla 23 olmak üzere ortalama 17 dakika, öğretim sonu değerlendirme oturumları en az 13, en fazla 30 olmak üzere ortalama 20 dakika, öğretim tamamlandıktan üç ve altı hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesi en az 13, en fazla 20 dakika olmak üzere ortalama 16 dakika sürmüştür.

Öğretimlerde ise her bir oyun en az 11, en fazla 70 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları için süre sınırlaması yapılmamıştır, oyun içine gömülen tüm amaçların öğretimi tamamlanıncaya kadar oyun sürdürülmüştür. Ancak oyun sırasında 35. dakikadan sonra hala çalışılacak öğretim amaçları kalması durumunda oyuna 15 dakika ara verilmiş, aradan sonra oyunlar oynanmaya devam edilmiştir.

Tüm oyunların oynanma süreleri öğretim sonu değerlendirme süreleri de dahil şu şekildedir: Bowling oyunu 11 – 20 dakika arasında, Ali Baba'nın Çiftliği oyunu 15 – 25 dakika arasında, Resimli Tombala oyunu 20 – 35 dakika arasında, Alışveriş oyunu 25 – 45 dakika arasında, Zar Atma oyunu 25 – 35 dakika arasında, Balon Patlatma oyunu 35 – 55 dakika arasında, Çarkıfelek oyunu 35 – 60 dakika arasında ve Pastane oyunu 40 – 70 dakika arasında sürmüştür. Birinci öğrenci için toplam öğretim süresi 5 saat 35 dakika, ikinci öğrenci için 3 saat 32 dakika, üçüncü öğrenci için 3 saat 23 dakika sürmüştür. Her

bir öğretim oturumu sonunda yapılan öğretim sonu değerlendirmeler ise ortalama 10 dakika sürmüştür. Her öğrenci için deney süreci bir ay (8 oturum) sürmüş, çalışma toplam beş ayda tamamlanmıştır.

Deney sürecinde öğrencilere göre uygulanan öğretim oturumu tarih ve süreleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Oturumları Tarih ve Süreleri

Oyunlar	Denek 1	Denek 2	Denek 3
Bowling	19/03/2015 20 dakika	28/04/2015 11 dakika	03/06/2015 13 dakika
Ali Babanın çiftliği	20/03/2015 25 dakika	30/04/2015 16 dakika	05/06/2015 15 dakika
Resimli Tombala	25/03/2015 35 dakika	05/05/2015 25 dakika	10/06/2015 18 dakika
Alışveriş	27/03/2015 45 dakika	07/05/2015 25 dakika	12/06/2015 22 dakika
Zar Atma	01/04/2015 35 dakika	12/05/2015 25 dakika	15/06/2015 22 dakika
Balon Patlatma	03/04/2015 55 dakika	14/05/2015 32 dakika	17/06/2015 38 dakika
Çarkıfelek	08/04/2015 60 dakika	20/05/2015 38 dakika	22/06/2015 35 dakika
Pastane	10/04/2015 70 dakika	22/05/2015 40 dakika	24/06/2015 40 dakika

Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni’ne göre desenlenen bu araştırmada, deney süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar: başlama düzeyinin belirlenmesi, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izlemedir. Deney süreci aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmada, başlama düzeyi ve yoklama değerlendirmelerine yer verilmiştir. Öğretim öncesi başlama düzeyinin belirlenme evresi; öğrencilerin yazı farkındalığı beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Araştırmada kararlı bir başlama düzeyi oluşana kadar en az üç kez başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerinin toplanmasına her öğrenciden üçer kez başlama düzeyi değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır. Öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinde performanslarını değerlendirmek üzere eşzamanlı olarak, sürekli ve kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Birinci öğrencinin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, aynı öğrenci için yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasına yönelik sekiz oturum yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerileri öğretimi yapılmıştır. Öğretim sonu değerlendirmelerde birinci öğrencinin verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci öğrenci için art arda en az üç oturumda yazı farkındalığı becerilerinde performansını değerlendirmek amacıyla tekrar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu sırada üçüncü öğrenciden ise bir oturum yoklama verisi alınmıştır. İkinci öğrencinin de başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde öğretime başlanmıştır. Aynı süreç üçüncü öğrenci için de uygulanmıştır.

Başlama düzeyinde öğrencilerin başlama düzeyi verilerini belirlemek amacı ile “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçekte yer alan iki resimli kitap (Dokuz Ördek ve Spot Pasta Yapıyor) arka arkaya öğrenciyle birlikte okunmuştur. Toplam 24 sorudan oluşan değerlendirme aracının I. Bölümü’nde “Yazı Kavramları” için değerlendirme aracının materyalleri olan “Dokuz Ördek” adlı hikaye kitabı, II. Bölümü’nde ise “Sözcük Tanıma” alt testi için “Spot Pasta Yapıyor” adlı hikaye kitabı kullanılmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturmuştur. Daha sonra araştırmacı öğrenciye birlikte hikaye kitabı okuyacaklarını ve kamera ile kayıt edeceğini, isterse kitapları okuduktan sonra nasıl kitap okuduklarını kameradan izleyebileceğini söylemiştir ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat vermiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye ölçeğin ilk hikaye kitabını (Dokuz Ördek) göstermiş, kısa bir süre kitabı incelemesine izin vermiş ve “Şimdi biz bu kitabı birlikte okuyacağız ve benim senin yardımına ihtiyacım var” yönergesini yöneltmiştir. Hikaye kitabı öğrencinin duyabileceği bir ses tonuyla, kitap öğrencinin

görebileceği bir şekilde tutularak, kitaba bakması sağlanarak yazıya işaret edilmeden okunmuştur. Her sayfa okunduktan sonra araştırmacı değerlendirme aracındaki ilgili soruyu öğrenciye sormuştur. Her soru bir kez sorulmuş, eğer öğrenci soruyu anlamadıysa soru bir kez daha tekrar edilmiştir. Ardından öğrencinin verdiği cevaplar formda belirtilen puan değeri (doğru tepki 2 ya da 1 puan, yanlış tepki 0 puan) değerlendirme formuna yazılmıştır. Birinci kitap okunduktan hemen sonra ikinci kitap (Spot Pasta Yapıyor) birinci kitapla aynı şekilde öğrenciye okunarak değerlendirme aracındaki sorular sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar formda belirtilen puan değeri değerlendirme formuna yazılmış ve tüm süreç kameraya kayıt edilmiştir.

Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunlar ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Öğretimi

Birinci öğrencinin başlama düzeyi kararlılık gösterdiğinde 8 oturum yazı farkındalığı becerilerin öğretimi yapılmıştır.

Yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi, “Bowling, Ali Babanın Çiftliği, Resimli Tombala, Alışveriş, Zar Atma, Balon Patlatma, Çarkıfelek ve Pastane” adlı oyunlar oynanarak yapılmıştır. Aşağıda her bir oyunun nasıl oynandığı ve yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bowling oyunu top ve lobutlarla oynanan, amacı top atarak lobutları devirmek olan bir oyundur. Sözcüğe işaret etme, yazıyı okuma yönünü gösterme, harf gösterme ve ilk harfi gösterme becerilerinin çalışıldığı “Bowling” adlı oyunda araştırmacı lobutlar üstüne renkli kağıtlar yapıştırmış ve bu kağıtların üstlerine lobut renklerinin isimlerini yazmıştır. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamış, oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynanmaya başlanmış ve dik bir şekilde yan yana dizilen beş lobut öğrenciyle beraber top atılarak düşürülmeye çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı lobutlar yere düştüğünde öğrencinin dikkatini lobut üzerindeki yazıya çekerek çalışılan amaçlara yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı sözcüğe işaret etme öğretimsel amacı için lobut üzerindeki bir sözcüğü işaret ederek “Bak, bunun üstünde bir sözcük var.” demiş. Öğrencinin de sözcüğe işaret etmesi için elindeki lobutu öğrenciye vermiş ve “Bunun üstünde bir sözcük var. Haydi, şimdi bu sözcüğü sen de göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş ve öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru

tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretimine geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapılane kadar oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Bowling oyunu öğretim süreci EK 7’de sunulmuştur.

Ali Baba’nın Çiftliği oyunu resimli hayvan kartlarıyla oynanan, amacı şarkı esnasında adı söylenen ve sesi çıkarılan hayvan resminin kartlar arasından bulmak olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamış, oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynamaya başlanmış ve şarkı öğrenci ile beraber söylenirken öğrenci ve araştırmacının önünde altında adlarının yazılı olduğu resimli hayvan kartları arasından hangi hayvanın sesinin taklidi yapıldı ve adı söylendi ise o hayvanın resminin bulunduğu kartı öğrencinin bulması istenmiştir. Ardından bu kart üzerinde bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak, büyük bir harf gösterme ve okumaya nereden başlanacağını gösterme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı okumaya nereden başlanacağını gösterme öğretimsel amacı için kart üzerindeki bir sözcüğü işaret ederek “Ben bu sözcüğü buradan okumaya başlıyorum.” demiş. “Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başlayacağımı göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş ve öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretimine geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapılane kadar oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Ali Baba’nın Çiftliği oyunu öğretim süreci EK 8’de sunulmuştur.

Resimli Tombala oyunu resimli hayvan kartları ve yine aynı hayvanların resimlerinin bulunduğu tombala kağıdı ile oynanan, amacı tombala kağıdındaki hayvan resimleriyle aynı olan resimli kartların hepsini bulmak ve eşleştirmek olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamış, oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynamaya başlanmış ve karta bakıp çektiği hayvanın resmini tombala kağıdından bularak elindeki resmi bu resmin üzerine koyup öğrenciye model olmuştur. Daha sonra öğrencinin torbadan bir kart çekmesi istenmiştir. Öğrencinin çektiği karttaki (su aygırı, tavus kuşu, çingiraklı yılan resmi gibi)

resimle aynı olan resmi kendi tombala kağıdında bulması ve çektiği kartı alıp aynı resmin üstüne koyması istenmiştir. Bu sırada resimli kartlardaki yazılara dikkat çekilerek bu kart üzerinde bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak küçük punto ile yazılmış yazıya işaret etme, büyük punto ile yazılmış yazıya işaret etme ve sözcük sayısını söyleme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı okumaya nereden başlanacağını gösterme öğretimsel amacı için kart üzerindeki sözcüğe işaret ederek “Bak, bunun üstünde sözcükler var. Ben bu sözcükleri okumaya buradan (ilk sözcüğün başını işaret edilerek) başlayacağım” demiş. Öğrencinin de sözcükleri okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben bu sözcükleri buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başlayacağımı göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretilmesine geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapıldıktan sonra oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Resimli tombala oyunu öğretim süreci EK 9’da sunulmuştur.

Alışveriş oyunu maket meyve ve sebzeler ve bu meyve ve sebzelerin resimli kartları, alışveriş sepeti ve bilgilendirici tabelalar (“Armut bir lira”, “Üzümde indirim var” gibi) ile oynanan, amacı öğrenciyle beraber hazırlanan alışveriş listesindeki meyve ve sebzelerin manavdan alınması olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıcı zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamıştır. Daha sonra çocukla beraber bir manav hazırlanmıştır. Ardından alışveriş listesi öğrenciyle beraber hazırlanmış, bu süreçte araştırmacı “Ben armudu çok severim. Bu yüzden alışveriş listemize armudu eklemek istiyorum.” diyerek ve armut resminin bulunduğu kartı eline alıp not defterine yapıştırarak alışveriş listesinin nasıl oluşturulacağına göstermiştir. Daha sonra birlikte oynanmaya başlanmış ve araştırmacı öğrencinin bir meyve ya da sebze seçip o kartı eline almasını istemiştir. Öğrenci bir kartı eline aldığı anda araştırmacı öğrencinin seçtiği kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çekmiştir. Bu sırada resimli kartlar üzerindeki yazılara ve alışveriş yapılırken tabelalardaki yazılara öğrencinin dikkati çekilerek bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak sözcük sayısını söyleme, ilk sözcüğe işaret etme ve ikinci sözcüğe işaret etme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı harf

gösterme öğretimsel amacı için kart ve tabela üzerindeki bir harfe işaret ederek “Bak, bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf...” demiş, öğrenciye tüm harfleri göstermiştir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretime geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapıldıktan sonra oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Alışveriş oyunu öğretim süreci EK 10’da sunulmuştur.

Zar atma oyunu üzerinde hayvan resimleri ve resminin altında da hayvanın hareketinin (Tavşan gibi zıplayalım, kurbağa gibi hoplayalım, yılan gibi sürünelim, kuş gibi uçalım, ördek gibi yürüyelim, köpek gibi koşalım) yazılı olduğu büyük bir zar ile oynanan, amacı zarı atmak ve zar yere düştüğünde üzerindeki hayvanın taklidini yapmak olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıcı zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamış, oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynamaya başlanmış ve öğrencinin zarı atması istenmiştir. Zar düştüğünde üzerindeki hayvanın hareketi öğrenciyle beraber yapılmıştır. Bu süreçte bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak son sözcüğe işaret etme, iki sözcük arasındaki boşluğu gösterme ve en uzun sözcüğü gösterme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı büyük harf gösterme öğretimsel amacı için zar üzerindeki büyük bir harfe işaret ederek “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki büyük harfi göstermiş, öğrencinin de sözcükteki büyük harfi göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük harfi göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretime geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapıldıktan sonra oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Zar atma oyunu öğretim süreci EK 11’de sunulmuştur.

Balon patlatma oyunu şişirilmiş ve içinde tekerlemeler yazan kağıtların bulunduğu balonlar ve tekerlemelerde adları geçen hayvanların resimli kartları ile oynanan, amacı balonu

patlatıp içindeki tekerlemeye ulaşmak ve resimli kartlar arasından tekerlemede sözü edilen hayvan resmini bulmak olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamıştır. Oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynanmaya başlanmış ve patlatılan balon içinden çıkan kağıtta yazan tekerleme araştırmacı tarafından okunurken öğrencinin tekerlemede anlatılan hayvanın hangi hayvan olduğunu tahmin edip önündeki resimler arasından bu hayvanın resmini bulması istenmiştir. Tekerleme araştırmacı tarafından okunurken öğrencinin dikkati yazıya çekilerek bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak okudukça okunan sözcükleri gösterme ve ilk okunacak satırı gösterme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı ilk sözcüğü gösterme öğretimsel amacı için tekerleme üzerindeki bir sözcüğü işaret ederek “Bak, bu (.....) sözcük, ilk sözcük.” demiş, öğrenciye ilk sözcüğü göstermiştir. Öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk sözcüğü göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretime geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapıldıktan sonra oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Balon patlatma oyunu öğretim süreci EK 12’de sunulmuştur.

Çarkıfelek oyunu, renkli kartonlardan yapılmış bir çarkıfelek tablosu ve döndürmek için küçük bir çubuk, tablo üzerinde içinde “Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” gibi görevler yazan resimli görev kartlarının bulunduğu zarflar, küçük bir top ve basket atmak için bir kutu, plastik büyük bir top, bir marakas, misketler ve düdük kullanılarak oynanan, amacı çarkıfelek tablosu üzerindeki çubuğun çevrilmesi ve çubuğun durduğunda ucunun gösterdiği zarfın alınıp içinde görevin (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” gibi) yapılması olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamış, oyunun nasıl oynandığını göstermiştir. Daha sonra birlikte oynanmaya başlanmış ve öğrencinin çubuğu döndürmesi istenmiştir. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını çıkarmış ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çekmiştir. Bu süreçte bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak en son okunacak satırı gösterme ve başlıkla ilgili tahminde bulunma becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı küçük yazılmış sözcüğü gösterme öğretimsel amacı için görev üzerindeki bir sözcüğü işaret ederek “Bak,

bu sözcük (.....) küçük yazılmış.” demiş, öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü göstermiştir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir sonraki amacın öğretilmesine geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapıldıktan sonra oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Çarkıfelek oyunu öğretim süreci EK 13’de sunulmuştur.

Pastane oyunu bir mutfak önlüğü, oyuncak yemek tabağı, çatal, kaşık, bıçak, bardak, kek, pasta, kurabiye, poğaça, meyve suyu, süt maketleri, iki masa ve sandalye, resimli ve yazılı mönü kitapçığı ile oynanan, amacı bir pastane oluşturmak ve garson ve müşteri rolü oynayarak mönü kitapçığından sipariş vermek ya da verilen siparişi hazırlayıp getirmek olan bir oyundur. Öncelikle araştırmacı o gün oynanacak olan yazıcı zenginleştirilmiş oyunun kurallarını açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yemek masasına oyuncak tabak, çatal, kaşık, bardak koyarak düzenlemiş, diğer masaya ise maket yiyecek ve içecekleri koyarak tezgah oluşturmuşlardır. Bu sırada mönü kitapçığı öğrenciye tanıtılmıştır ve oyunun nasıl oynanacağı gösterilmiştir. Daha sonra birlikte oynanmaya başlanmış ve garson olan müşteri olana bir mönü (resimli ve yazılı) kitabı vermiş ve siparişi almıştır. Sipariş müşteriye getirilmiştir. Müşteri yemeyi bitirince görevler değiştirilmiş, müşteri olan garson, garson ise müşteri olmuştur. Bu sırada öğrencinin dikkati yazıya çekilerek bir önceki oyundaki amaçlara ek olarak kitabın adını gösterme, kitabın ön yüzünü gösterme ve okumaya hangi sayfadan başlanacağını gösterme becerilerine yönelik model olmuş ve tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı sözcükler arası boşluğu gösterme öğretimsel amacı için mönü üzerindeki bir sözcüğe işaret ederek “Bak, burada “.....” yazıyor, bu ilk, bu ikinci, bu da son sözcük. Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk” demiş ve öğrenciye sözcükler arasındaki boşluğu göstermiştir. Öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesi için “Haydi, şimdi sen de sözcükler arasındaki boşluğu göster.” Demiştir. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir amaç için aynı şekilde model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiştir. Öğrenci tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse araştırmacı iki kez daha model olmuştur. Öğrenci doğru tepki verdikten sonra ya da araştırmacı iki kez model olduktan oyun sürecinde bir

sonraki amacın öğretime geçilmiştir. Tüm amaçların öğretimi yapılan kadar oyuna devam edilmiştir. Tüm öğretim süreci kameraya kayıt edilmiştir. Pastane oyunu öğretim süreci EK 14’de sunulmuştur.

Her bir oyun öğretiminin sonunda öğrencilerin o öğretim için hedeflenen yazı farkındalığı becerilerini kazanıp kazanmadıklarına dair öğretim sonu değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretimde kullanılan materyaller ile yapılan bu değerlendirmede araştırmacı öğretim sürecinde çalışılan becerilerle ilgili soruları sözel olarak sormuştur (Örneğin, alışveriş oyunundan sonra oyun materyallerinin üzerindeki yazı gösterilerek “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”). Öğrencilerin doğru ya da yanlış tepkilerine hiç tepki verilmemiştir. Öğrencilerin verdiği tepkiler öğretim sonu değerlendirme formuna işaretlenmiştir (EK 15). Öğrenciler oyundaki amaçların %80’ini gerçekleştirdiğinde diğer oyuna geçilmiştir. Araştırmada tüm öğrenciler bir oyunun sonunda amaçların %80’ini gerçekleştirmişler ve bu nedenle her öğrenci ile oyunlar sadece bir kez oynanmıştır.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Sekiz oturumluk öğretim tamamlandıktan sonra en az üç oturum öğretim sonu değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğretim sonu değerlendirme aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır. Öğretim sonunda birinci öğrencinin başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesinin ardından, ikinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Aynı süreç ikinci ve üçüncü öğrenci için de uygulanmıştır.

İzleme Oturumları

Yazıca zenginleştirilmiş oyunla yazı farkındalığı becerileri öğretiminin tamamlanmasının ardından 3 ile 6 hafta arasında öğrencilerin kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla izleme değerlendirmesi yapılmıştır. İzleme değerlendirmeleri de aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır.

Her öğrenciden iki kez izleme verisi toplanmıştır. Birinci öğrencinin izleme oturumları devam ettiği anaokulunda yapılmıştır. İkinci ve üçüncü öğrencinin izleme oturumları ise yaz tatili nedeniyle anaokullarının kapalı olması nedeniyle öğrencilerin devam ettikleri özel

eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim kurumlarında yapılan izleme değerlendirmeleri kurumdaki boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Puanlandırılması

Verilerin toplanabilmesi amacı ile Okul ncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ğretim öncesi, ğretim sonu ve ğretim sonu izleme değerlendirmelerinde kullanılmıştır. Değerlendirme aracında yer alan sorular araçta yer alan iki hikaye kitabı okunurken öğrenciye yöneltilmiştir ve ğrenci tepkileri anında kayıt edilmiştir. Değerlendirme süreci kameraya alınmıştır. Değerlendirme sırasında araştırmacı öğrencinin yanında aynı seviyedeki bir sandalyede oturmuştur.

Değerlendirmede nce Okul ncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın I. Bölümü olan Yazı Kavramları alt testi uygulanmıştır. Yazı Kavramları ile ilgili bu alt testuygulanırken birinci kitap (Dokuz rdek) kullanılmıştır. Kitap ğrenci ile beraber okunmuştur ve öğrenciye “Biz kitabı birlikte okuyacağız ve benim senin yardımına ihtiyacım var” yönergesi yöneltilmiştir. Hikaye kitabı okunurken değerlendirme formundaki sorular öğrenciye sözel olarak sorulmuş, öğrenciden alınan cevaplar değerlendirme formuna puan olarak yazılmıştır. Öğrencinin doğru cevapları için (1), yanlış cevapları için ise (0) puan değerlendirme formunda belirtildiği şekilde verilmiştir. Yazı Kavramları alt testinin 4., 5. ve 12. maddelerinde ise ğrenci verdiği cevaba göre (0), (1) ve (2) olarak puanlandırılmıştır. Oturum sonunda öğrencinin verdiği cevaplar videodan izlenerek formdaki işaretlemler kontrol edilmiştir. Birinci kitap ile değerlendirmenin tamamlanmasının hemen ardından Okul ncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın II. Bölümü olan Sözcük Tanıma alt testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında da ikinci kitap (Spot Pasta Yapıyor) kullanılmıştır. . İkinci kitapla yapılan değerlendirmede birinci kitapla yapılan değerlendirme ile aynı biçimde gerçekleştirilmiştir. lğin Yazı Kavramları alt testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 12'dir. lğin Sözcük Tanıma alt testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 17'dir. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise en düşük 0 puan, en yüksek 29 puandır.

Araştırmada kazandırılmak istenilen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan yöntemin uygunluğunu ve bulguları değerlendirmek üzere araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla “Sosyal Geçerlik Görüşme Formu”

kullanılmıştır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından, formda yer alan sorular, araştırmacı tarafından sınıf öğretmenine formdaki sırayla ve sözel olarak sorulmuştur. Öğretmenin verdiği cevaplar ilgili bölüme kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmalarda veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilir, sonuçlar grafikte gösterilir ve verilerin eğilimi, kararlılığı, düzeyi görsel olarak analiz edilir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada, tek denekli desenlerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler çizgi grafikte gösterilmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir. Bu grafiğin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar gösterilmiştir. Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi, öğretim sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ayrıca, sosyal geçerliği belirleyebilmek amacıyla öznel değerlendirme yapılarak, öğretmenlerle görüşmeler yoluyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Güvenirliklerin Hesaplanması

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacı, öğretim sürecinin aşamalarını kontrol listesi haline getirmiştir (EK 16). Bu form temel olarak a) Ortam, Araç ve Gereçler b) Öğretime Hazırlık, c) Öğretim Süreci, d) Dönüt ve düzeltmeler aşamalarını içermektedir.

Uygulama sırasında yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin güvenilir biçimde uygulayıp uygulanmadığını ve öğretimdeki tüm basamakların planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi amacıyla tüm oturumlar ve değerlendirme süreçleri kamera ile kayıt edilmiştir. Araştırma

sürecini bilmeyen özel eğitim öğretmeni olan bir gözlemciye “Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” verilmiş, öğretim süreçlerinin yer aldığı kamera kayıtlarını izleyerek formu doldurması istenmiştir.

Gözlemcinin öğretim süreci basamaklarını videodan izleyerek basamaklardan gerçekleştirilenler için (+), gerçekleştirilemeyenler için (-) işaretlerini koymasına istenmiştir. Uygulama güvenirliliği, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmada uygulama güvenirliliği tüm öğrencilerin tüm öğretim oturumları için %100 olarak bulunmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde her öğrenci için bu evrelerden bir oturum olmak üzere oturumların en az %30’u izlenerek hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplamalarında özel eğitimci olan bir gözlemciden destek alınmıştır. Gözlemciye önce Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve araç materyalleri olan kitaplar tanıtılmış, aracın nasıl uygulandığı ve puanlamanın nasıl yapıldığına dair bilgi verilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirliliği hesaplamak için özel eğitim öğretmeni olan gözlemci videoları izleyerek öğrencilerin verdikleri tepkileri Okul Öncesi Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı’na kayıt etmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (A. E. House, House & Campbell, 1981).

Birinci öğrenci için başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme aşamalarının kayıtlarının %30.00’u izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlilik %100 bulunmuştur. İkinci öğrenci için başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve izleme aşamalarının kayıtlarının %33.33’ü izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlilik %96 bulunmuştur. Üçüncü öğrenci için başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve izleme aşamalarının kayıtlarının %30.76’sı’ı izletilmiştir ve gözlemciler arası güvenirlilik %91 bulunmuştur.

BÖLÜM IV

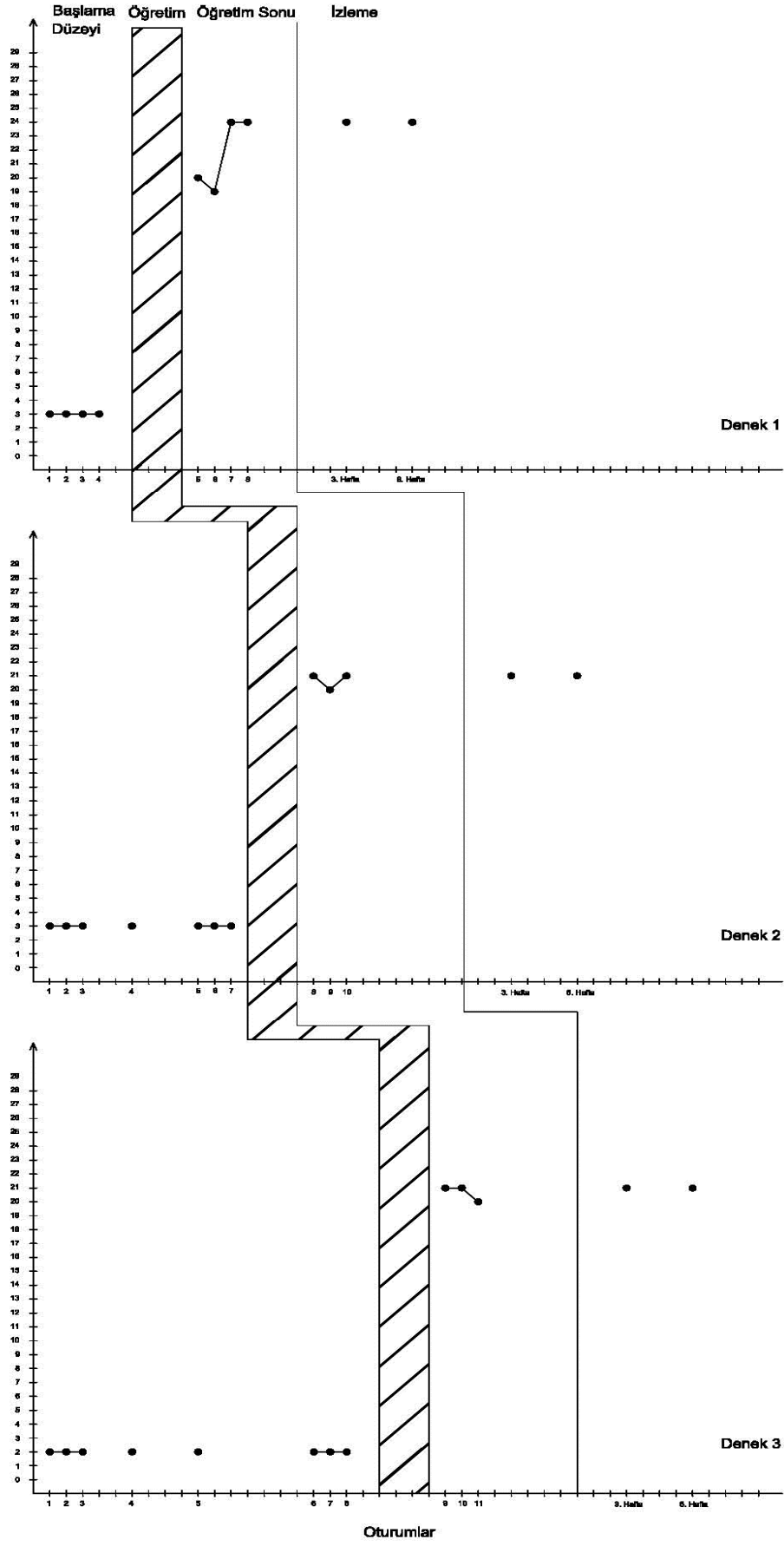
BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında ve edindikleri yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi ve araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, bu araştırmada belirlenen hedef becerilere, kullanılan yönteme, araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya yönelik duygularına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonunda Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumu

Öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar şekil 1'de gösterilmiştir.

Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracından Alınan Puanlar



Şekil 1. Öğrencilerin sözcük ve yazı farkındalığı değerlendirme aracından aldıkları puanlar

Birinci öğrenci, başlama düzeyinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan tüm oturumlarda 3 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 20, 19, 24 ve 24 puan almıştır. Birinci öğrencinin öğretim sonu ortalama puanı 21.75'dir. Birinci öğrencinin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan ortalama 18,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca birinci öğrenci, öğretim tamamlandıktan 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 24, 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 24 puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

İkinci öğrenci, başlama düzeyinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan tüm oturumlarda 3 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 21, 20 ve 21 puan almıştır. İkinci öğrencinin öğretim sonu ortalama puanı ise 20,66'dır. İkinci öğrencinin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan ortalama 17,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca ikinci öğrenci, öğretim tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumlarının her ikisinde de 21, puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

Üçüncü öğrenci, başlama düzeyinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan tüm oturumlarda 2 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 21, 21 ve 20 puan almıştır. Üçüncü öğrencinin öğretim sonu ortalama puanı ise 20,66'dır. Üçüncü öğrencinin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan ortalama 17,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca üçüncü öğrenci, öğretim tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumlarının her ikisinde de 21 puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

Sonuç olarak başlama düzeyine göre yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerileri öğretimi sonunda öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar birinci öğrencide ortalama 18,75 puan, ikinci öğrencide ortalama 17,75 puan ve üçüncü öğrencide ortalama 20,66 puan artmıştır. Üç öğrencinin de öğretim sonrası ile 3 ila 6 hafta arasında yapılan izleme oturumlarında Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan benzer puanlar almışlardır. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen puanlarda başlama düzeyine göre oluşan büyük oranda puan farklılaşması izleme oturumlarında da sürmüştür. Bu nedenle yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, araştırmaya katılan hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin yazı farkındalığı

becerilerinin gelişmesinde ve yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkilidir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada üç öğretmenden sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik 3 kapalı uçlu soru sorulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere ilk olarak “Öğrencilerinin sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun ilerde okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?” diye sorulmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin sınıf öğretmeni bu soruya “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

İkinci olarak ise öğretmenlere “Öğrencinizin yazı farkındalığı becerilerini kazanması, onun yazılı materyallere/özellikle kitaplara karşı olan ilgisini artırabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltirilmiştir. Bu soruya üç öğretmende “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik öğretmenlere sorulan üçüncü soru ise “Öğrenciniz yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun okuma-yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini, yani okuma-yazma ile ilgili becerileri yapmaya daha istekli hale getirebileceğini düşünüyor musunuz?” sorusu olmuştur. Bu soruya üç öğretmen de “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere sorulan 4. ve 5. kapalı uçlu soru ise yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması için kullanılan yöntem olan yazıca zenginleştirilmiş oyuna ilişkindir. Araştırmada uygulanan yönteme ilişkin olarak öğretmenlere “Yazıca zenginleştirilmiş oyunun, yazı farkındalığı becerilerini kazandırmak için uygun bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltirilmiştir. Bu soruya üç sınıf öğretmeni de “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Araştırmada uygulanan yönteme ilişkin olarak öğretmenlere sorulan ikinci soru ise “İleri de normal gelişim gösteren öğrencilerinize ve/veya kaynaştırma öğrencilerinize yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyun yöntemini

kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusu olmuştur. Bu soruya üç öğretmende “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu amaçla ilk olarak “Bu çalışma sonunda öğrencinizin kitaplara karşı ilgisinde bir değişiklik oldu mu? Oldu ise ne gibi değişiklik oldu? Kısaca açıklayınız (Örneğin kitap alma isteği, eve kitap götürme isteği, Kitap okuma isteği, kendisine kitap okunmasını isteme gibi) ?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya birinci öğrencinin öğretmeni “*Çalışma sonunda hikaye kitaplarına bakma, resimlere bakıp anlatma, hikaye okunduğunda dinleme etkinliklerine dikkatini verme arttı.*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise bu soruya “*Okuma saatinde kitap bakma isteği oldu, önceden olmuyordu.*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Çalışma okulun son dönemlerinde yapıldığı için sonuçlarını gözlemleme imkanım olmadı.*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin olarak sorulan diğer soru ise “Bu çalışma sonunda öğrencinizin okuma-yazma becerilerine yönelik tutumunda bir değişiklik oldu mu? Oldu ise kısaca açıklayınız? (Kalemle ilgili yapılan çalışmalara olan isteği, kitap okuma saatlerinizdeki kitabı dinlemeye olan isteği gibi)” sorusu olmuştur. Bu soruya birinci öğrencinin öğretmeni “*Kalemle ilgili çalışmalarda tam olarak kendini vermese de bu çalışma sonunda merak ve ilgisi arttı.*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise bu soruya “*Kitap çalışması saatlerinde daha istekli ve daha uzun süre dinleyebiliyor.*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Çalışma okulun son dönemlerinde yapıldığı için sonuçlarını gözlemleme imkanım olmadı.*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere öğrencilerin çalışmaya ilişkin görüşlerine yönelik olarak sorulan soru ise “Öğrencinizin bu eğitim programına katılımı ile ilgili duyguları nelerdi? (Memnun muydu, mutlu muydu, mutsuz muydu?) Bunu nasıl ifade etti?” sorusu olmuştur. Bu soruya birinci öğrencinin öğretmeni “*Eğitim programı uygulanırken herhangi bir isteklilik görünmedi. Ancak çalışmadan döndüğünde yüz ifadesi neşeliydi.*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise bu soruya “*İlk zamanlar isteksizdi. Lakin daha sonra öğretmeni geldiğinde gitmek istiyor, sınıfa mutlu geliyordu.*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Memnundu, öğretmenini görünce çok mutlu oluyordu.*” cevabını vermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, bu araştırmada belirlenen hedef becerilere, kullanılan yönteme araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya yönelik duygularınailişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada başlama düzeyine göre yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerileri öğretimi sonunda çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar birinci öğrencide ortalama 18,75 puan, ikinci öğrencide ortalama 17,75 puan ve üçüncü öğrencide ortalama 20,66 puan artmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıca zenginleştirilmiş oyunların, araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu belirlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da yazıca zenginleştirilmiş oyun ve oyun merkezlerinin hem normal gelişim gösteren hem de risk altındaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Isenberg & Jacob, 1983; Neuman & Roskos, 1993; Halawani, 2003; Kuby & Aldridge, 1991; Kuby & Aldridge,1997). Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, alanyazın araştırmalarını destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Yazı farkındalığında ilk aşama çocukların yazı sembollerini anlamalarıdır. Çocuklar sevdikleri yiyeceklerin paketlerindeki yazı ve işaretleri üç yaşından itibaren tanımaya başlamakta (Justice vd., 2005) ve ev, okul ve diğer çevrelerinde çeşitli yazılı materyaller (resimli kitap, gazete, takvim, bilgisayar ekranı, fatura, notlar, afişler, reklamlar vb.)

gördükçe bu farkındalıkları gelişmektedir (Ezell & Justice, 2005, s. 87). Çocukların yazı farkındalığı becerilerini, yetişkinler tarafından hazırlanmış planlı eğitim ortamlarında akranları ile birlikte daha iyi geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Evans, Williamson & Pursoo, 2008). Araştırmada oynanan yazıca zenginleştirilmiş oyunlarda çeşitli yazılar, yazı ile birleştirilen müzikler ve tekerlemeler, yazının kullanıldığı canlandırmalar (manavda alışveriş, pastane vb.) gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikleri içeren oyunların öğrencilerin yazıyı ve yazıdaki sembolleri tanımalarını ve yazının bir anlamı olduğunu anlamalarını sağlayarak yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklemiştir. Yazı farkındalığı becerisinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin araştırmalara bakıldığında çocukların yazı farkındalığı becerilerinin bu tür oyunlar yoluyla geliştirilebileceğini belirlenmiştir (Kuby & Aldridge, 1991; Kuby & Aldridge, 1997).

Yetersizliği olan çocuklar yazı farkındalığı becerilerini yaşitlarına göre daha yavaş kazanma eğilimindedirler (Justice & Kaderavek, 2002; Snow vd., 1998) ve erken okuryazarlıkla ilgili akranlarından çok daha fazla deneyime ve fırsata gereksinimleri bulunmaktadır (Ezell & Justice, 2005, s. 135-137). Bu nedenle engelli çocukların erken okuryazarlıkla ilgili temel becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış fırsatlar sağlanmalıdır (Justice vd., 2003). Bu bağlamda araştırma yazı farkındalığı becerisinin zihinsel engelli öğrencilere kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunlarla sağlanan yapılandırılmış bir öğretimin etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce çocukların çevrelerindeki yazıları keşfetmeleri ve kullanmaları yaşam boyu devam eden okuryazar olma sürecinin ilk adımıdır (Whitehead, 2007). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan araştırma sonuçları, çocukların ileri dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı olduğunu göstermektedir (Farver vd., 2007; Kelman, 2006). Ancak zihinsel engel, okuma yazma becerilerinin bir yordayıcı olan yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasını olumsuz olarak etkileyen önemli bir risk faktörüdür (Ezell & Justice, 2005, s. 149-150; Snow vd., 1998). Zihinsel engelli çocukların, yazı farkındalığı becerilerini kazanmalarının onların okula hazır oluş düzeylerini artırdığı ve böylece okul başarılarının daha yüksek olduğu (Katims, 1996) düşünüldüğünde, araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sonucunda birçok yazı farkındalığı becerisini kazanmış olmaları, onların okul başarılarının artmasında ve okuma başarısızlıklarının

önüne geçilmesinde yardımcı olabilecektir (Bayraktar, 2013, s. 84; Spira vd., 2005; Ezell & Justice, 2005, s. 135-150; McGinty & Justice, 2009; Nelson, 2005; Whitehead, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu bağlamlarda düşünüldüğünde özellikle zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu okulöncesi eğitim kurumlarımızda yazıca zenginleştirilmiş oyun öğretilmesine yer verilmesi öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde gerekli fırsatların yaratılmasında ve öğrencilerin erken okuryazarlık deneyimleri kazanmalarında önemli bir unsurdur.

Yazı farkındalığı becerisi yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin sık yapıldığı durumlarda gelişmektedir (Kargın vd., 2015). Oyun, çocuğun hayatına yazının girmesi ve yazı ile ilgili etkinliklerin yapılmasında önemli ortamlar ve fırsatlar sağlar. Ayrıca oyun, zamanlarının neredeyse tamamını oyunla geçiren çocuklar için yazı farkındalığı becerisinin kazandırılabilceği doğal bağlamlar sunar. Özellikle yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuğun yazıların işlevini anlamasını ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Owocki, 1999). Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sırasında öğrencilere yazı ile resmi birbirinden ayırma, yazının soldan sağa - yukarıdan aşağı olan okuma yönünü fark etme, okunacak sayfa yönünü gösterme, okumaya nereden başlanacağını işaret etme, sözcük tanıma, harf tanıma, sözcük arası boşlukları gösterme gibi birçok yazı farkındalığı becerisi kazandırılmıştır. Çocuklara kazandırılan bu yazı farkındalığı becerileri aynı zamanda okumanın temelini oluşturmaktadır (Justice vd., 2005). Sonuç olarak araştırmada kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sırasında öğrencilere yazının işlevi ve yazılı dilin özellikleri ile ilgili bilgiler kazandırılmıştır.

Yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuklara okur-yazar gibi davranmaları için fırsatlar sağlar böylece çocuklar erken okuryazarlık rollerini ve rutinlerini oyun içinde prova ederler (Saracho & Spodek, 1998). Araştırmada oyunlar sırasında öğrencilerin oyun araç-gereçlerindeki bazı yazıları (örneğin; lobut üzerindeki renk isimleri ya da pastane mönüsündeki içecek isimleri gibi) kendiliklerinden okudukları, öğretmeni taklit ederek bu yazıları okuyormuş gibi yaptıkları, yazının yönünü işaret ederek basit kelimeleri taklit yolu ile okudukları gözlenmiştir. Yetişkini taklit ederek öğrenilen bu erken okuryazarlık davranışları öğrencilerin oyun içinde erken okuryazarlık rollerini gerçekleştirdiklerini ve okumayı bir anlamda prova ettiklerini göstermektedir. Araştırmada oyunlar sırasında öğrencilerin “Burada ne yazıyor” gibi sorular sordukları, “Burada yazanı bana oku” gibi

isteklerde bulundukları da gözlenmiştir. Bunlar ve bunlara benzer erken okuryazarlık davranışları öğrencilerin yazıyı ve yazılı dilin işlevini anladıklarını gösteren davranışlardır (Baydık, 2004; Ezell & Justice, 2005, s. 76-77). Araştırmada uygulama sırasında gözlenen bu erken okuryazarlık davranışları, öğrencilerin yazının işlevini anladıklarının bir göstergesidir.

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunlar 11 dakika ile 70 dakika arasında sürmüştür. Özellikle son oyunların zihinsel engelli öğrenciler için oldukça uzun sürdüğü söylenebilir. Öğretim sürecinin bu kadar uzun olmasının nedeni yazı farkındalığı ile ilgili amaçların her bir oyunda en az 2, en fazla 3 olmak üzere kümülatif olarak artırılarak oyunların içine gömülmüş olması ve bu yüzden özellikle son oyunlarda tekrar edilen amaç sayısının fazla olmasıdır. Öğretilen her beceri önceden öğretilen beceri ve kavramların üzerine eklenerek kümülatif yani birikimli bir biçimde öğrencilere kazandırılmalıdır (Rief, 2015). Bu araştırmada da öğrencilerin yazı farkındalıkları ile ilgili öğrendiklerini sık sık tekrarlayabilmeleri ve her bir oyunda kazandırılan yazı farkındalıkları ile ilgili beceri ve kavramların üzerine yenilerini ekleyerek kümülatif yani birikimli bir biçimde öğrenmeleri hedeflenmiştir ve öğretimlerin planlaması buna göre yapılmıştır.

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin bu becerileri 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Kazanılan becerilerin sürdürülmesi, öğrenmenin çok önemli bir aşamasıdır. Çünkü bazı davranışlar daha karmaşık becerilerin öğrenilmesinin ön koşulunu oluşturmaktadır (Wolery, Ault & Doyle, 1992; Özyürek, 1998). Okuma-yazma becerisinin ön koşul becerileri de erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan becerilerdir (Botts vd., 2014; Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu nedenle bu araştırmada çalışılan erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı becerilerini öğrencilerin 3 ile 6 haftada sürdürmeleri onların ileride kazanacakları okuma-yazma becerileri açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca görüşmeler sırasında; öğrencilere sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazandırmanın ileride onların okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini ve okuma-yazma becerilerine yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri de açıkça ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola

ıkarak öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin işlevini bildiklerini ve önemli buldukları sonuçlarını çıkarmak mümkündür. Öğretmenlerin araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin alışmayailişkin duygularına dair görüşleri ise tatminkar nitelikte değildir. Öğretmenler araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya ilişkin duygularına ilişkin sorulan açık uçlu sorulara oldukça kısa yanıtlar vermişler ve konuyu genişletmemişlerdir. Özellikle nc ğretmen verdiği cevaplarla bir anlamda araştırma sürecini takip etmediğini ifade etmiş ve bulgulara ilişkin gözlem yapma imkanı bulamadığını belirtmiştir. İlk iki öğretmenin ise genel olarak öğrencilerin çalışma sonunda hikaye kitaplarına bakma, resimlere bakıp anlatma, hikaye okunduğunda dinleme etkinliklerine dikkatlerinin arttığını, okuma saatinde kitap bakma isteklerinin olduğunu, önceden bu isteğin olmadığını ifade etmiş olması bu öğretmenlerin araştırmanın bulgularına ilişkin gözlemlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde zihinsel engelli çocuklar okulöncesi eğitimlerini kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla birlikte almaktadırlar (Varlier & Vuran, 2006). Okulöncesi eğitim sınıflarında okulöncesi eğitim programları uygulanmaktadır. Okulöncesi eğitim programına 2012-2013 yıllarında yapılan son değişiklik ile erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımlar eklenmiştir. Bu kazanımlar içinde birçok yazı farkındalığı becerisi ile ilgili kazanım da bulunmaktadır. Örneğin; çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşma, yetişkinden kendisine kitap okumasını isteme, okumayı taklit etme, okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklama, çevresindeki yazıları gösterme, yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterme, yazının yönünü gösterme, duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırma, yazının günlük yaşamdaki önemini açıklama gibi becerileridir. Erken okuryazarlık becerilerinin eklenerek okulöncesi programının yenilenmesi bu becerilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kazandırılmasına dair olumlu bir gelişme olarak görünmektedir. Fakat aynı yıl Güney (2012) tarafından yapılan bir araştırmada okulöncesi öğretmenleri zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmiş ve araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerinin ğretiminde kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ergül vd.'nin (2014) yapmış oldukları bir çalışmada da yine okulöncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin belli bir süredir okulöncesi eğitim

almalarına rağmen başlama düzeylerinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan en fazla üç puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar öğrencilerin yazı farkındalığı becerisi ile ilgili herhangi bir beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir, bu durum dikkate alındığında öğretmenlerinin bir erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı ile ilgili sınıflarında yeterince çalışma yapamadıklarını söylemek mümkündür. Bu bulgular ve sosyal geçerlik bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin işlevini bildiklerini ve önemli buldukları, ancak sınıflarında yeterince ve çeşitli uygulamalara yer vermedikleri söylenebilir.

Farklı araştırma sonuçları ile desteklenmeye gereksinimi olduğu düşünülse de bu bulgular, öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli görecekt uygulamaların ortaya konduğu, yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu araştırma yazıca zenginleştirilmiş oyunun hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu ve öğrencilerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda sürdürdüklerini göstermiştir ve alandaki öğretmenlere sınıflarında yapacakları çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim, uygulama ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Zihinsel engelli çocukların, yazı farkındalığı becerilerini kazanmaları okula hazır oluş düzeylerini artırmakta ve böylece okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Katims, 1996). Bu nedenle öğretmenlere engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için doğal bağlamda yapılandırılmış fırsatlar sağlamaları önerilmektedir.
2. Bu araştırma üç zihinsel engelli öğrenci ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda daha geniş katılımcı grupları ile yazı farkındalığı becerilerinin yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisinin incelenmesi ve bu araştırmanın bulgularının genişletilmesi önerilmektedir.

3. Yazıca zenginleştirilmiş oyun ile etkileşimli kitap okuma yöntemlerinin yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırılan araştırmalar yapılması önerilmektedir.
4. Bu araştırma sekiz yazıca zenginleştirilmiş oyun ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda daha farklı yazıca zenginleştirilmiş oyuna yer verilerek yazı farkındalığı becerilerinin yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisinin incelenmesi ve bu araştırmanın bulgularının genişletilmesi önerilmektedir.
5. Yazı farkındalığı ve okuma-yazma arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read, thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3 (2nd ed.)*. Jessup, MD: ED Pubs.
- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25.
- Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.

- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success*. New York: The Guilford Press.
- Bennett - Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Blachman, B. (2000). Phonological awareness. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research Volume III* (pp. 483-503). London: Lawrence Erlbaum.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134.
- Cabell, S., Q, McGinty, A., S. & Justice, L., M. (2007). Assessing print knowledge. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 327-377). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Chard, D., & Dickson, S. (1999). Phonological awareness: Instruction and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 261-270.
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3, 205-220.
- Christie, J., & Stone, S. J. (1999). Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: Exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 109-131.
- Coviello, R. H. (2005). *Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: Exploration of measurement strategies and relations with children's development*. Doctoral thesis, University of Pennsylvania State, USA.

- Crowe, L. K. (2000). Reading behaviours of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 33, 503-524.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade (U.S. Department of Education, NCES 2002-125)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10-18.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonic instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 959-989.
- Evans, M. A., Williamson, K. and Pursoo, T.(2008) Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*. 12(1), 106-129. Taylor & Francis Group.

- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook building young children's language and emergent literacy skill*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! Screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gast, L. D. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness from research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Girolametto, L., Lefebvre, E.P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centres: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1), 72.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary graders. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-474.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güven, O. S. (2009). *Erken dil gelişimi testi – üçüncü edisyonun [Test Of Early Language Development – Third Edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Halawani, H. (2003). Promoting literacy through play environment. *Research Studies Science Education Mathematics*.
- http://www.utdallas.edu/scimathed/resources/SER/SCE5308_03/promoting_literacy_HH03.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Haynes, R. M. (2010). *Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills*. Doctoral thesis, Texas A & M University, USA.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator, Spring*: 10-14.
- House, A. E., House, B. C., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment, 3*: 37-57.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (1999). *Test of Early Language Development (TELD) Third Edition, PRO-ED*. Austin: Texas.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 195-201.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 157-163.
- Isenberg, J., & Jacob, E. (1983). Playful literacy activities and learning: Preliminary observations. The International Conference on Play and Play Environments, Austin, TX . (ERIC Document Reproduction Service No. ED238577).
- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 1333-1352.
- Johnson, D. (1999). Critical issue: addressing the literacy needs of emergent and early readers. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480227).

- Johnston, S. S., McDonnell, A. P., & Hawken, L. S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities: strategies for success. *Intervention in school and clinic*, 48(4), 210-217.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable pre schoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L. M., & Ezell, K. E. (2001). Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L. M., & Ezell, K. E. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice L. M., & Ezell, K. E. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications, *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 35, 185-193.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom – based teacher –child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech &Hearing Service in Schools*, 40, 67- 85.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.

- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum and instruction. *Topics in Early Special Education*, 11(1), 69-84.
- Katims, D. S. (1996). The Emergence of Literacy in Elementary Students with Mild Mental Retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 147-157.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*. Doctoral thesis, University of Wichita State, USA.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *International Reading Association*, 56(4), 386-393.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1991). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 106-114.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and on early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology: An International Quarterly*, (18), 91-104.
- Laing, S. P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairment. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.

- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, 153-171.
- Mann, A. V., & Foy, G. J. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 149-73.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- McGinty, A. S., & Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experimental and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81- 97.
- Mielonen, A. M., & Paterson, W. (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(1), 15-46.
- Moon, K., & Reifel, S. (2008). Play and literacy learning in a diverse language pre-kindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 49-65.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.

- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202-225.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Oktaý, A., & Aktan, E. (2004). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarına yönelik okumaya hazırlık programı*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- <http://nerminarslan.blogspot.com.tr/2011/04/okul-oncesi-donem-5-6-yas-cocuklarına.html> sayfasından erişilmiştir.
- Owocki, G. (1999). *Literacy through play*. Portsmouth: Heinemann
- http://www.amazon.co.uk/Literacy-through-Play-Sue-Bredenkamp/dp/0325001278#reader_0325001278 sayfasından erişilmiştir.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme analizi: Uygulamalı davranış analizi-2*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003a). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003b). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists. A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19*, 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(1), 59-89.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 58*(2), 52-60.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 201-206.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany: SUNY Press
- http://books.google.com.tr/books?id=AQoQvCeXRCcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444-459.
- Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., and Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225> sayfasından erişilmiştir.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6023 sayfasından erişilmiştir.

- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Şimşek Çetin, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 15-28.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177(3), 95-127.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve bilim*, 36(161), 64-74.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.

- Weigel D. J., Martin S. S., & Bennett K. K. (2006). *Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191–211.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*, (3th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* içinde(s. 11-30). New York: Guilford
- http://books.google.com.tr/books?id=qSalYQjN2P0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities*. Longman Publishing Group.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2890746
Konu: Araştırma izni

17/03/2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 26/02/2015 tarihli ve 822 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Merve DEMİR' in "Yazıca zenginleştirilmiş oyunun okul öncesine devam eden zihinsel engelli çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

17/03/2015

Yaşar SUBAŞI
Şef

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ce4-f033-346c-89f5-34b0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Aile Görüşme Formu

AİLE GÖRÜŞME FORMU

Formun Amacı: Bu formun amacı okulöncesi kaynaştırma sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kimlik bilgilerinin alınması, öğrencinin dil ve iletişim becerilerine ve oyun, oyuncak ve kitaba yönelik ilgisine ilişkin bilgileri aile görüşmesi yardımıyla belirlemektir. Görüşmede elde edilen bilgiler ışığında öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilecek ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçleri planlanacaktır.

Kullanma Yönergesi: Uygulamadan önce formu okuyunuz. Formu anneye, ev ya da okul ortamında ve mümkün olduğunca sessiz bir ortamda uygulayınız. Formu uygulamaya kimlik bilgileri bölümünden başlayınız, sonrasında alıcı ve ifade edici dil becerileri ve iletişim becerileri ile ilgili soruları sorunuz. Aldığınız bilgileri konuşmanın akıcılığını bozmadan formdaki uygun yerlere kayıt ediniz. Annenin/babanın çocuğun becerileri ile ilgili yaptığı açıklamalar varsa; (Örn; yardımla yaptığı gibi) bu açıklamaları da forma yazınız.

Aile ile görüşme tarihi:

Görüşen kişi:

Görüşülen kişi:

A-KİMLİK BİLGİLERİ

1-ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ :

Adı-soyadı :

Doğum tarihi (Gün/ay/yıl):

Devam ettiği okul adı:

Öğrencinin yetersizliği:

2-AİLEYE AİT BİLGİLER:

Adı soyadı:

Telefonu:

Eğitim durumu:

Anne:

Baba:

Meslek bilgisi:

Anne:

Baba:

B-SAĞLIK ÖZGEÇMİŞİ

Öğrencinin kullandığı herhangi bir cihaz var mı, Varsa bunlar neler?

Herhangi bir yiyeceğe alerjisi var mı?

Öğrencinin süregelen bir hastalığı var mı? Nedir?

Öğrencinin kullandığı ilaç var mı?

Öğrencinin ek bir yetersizliği var mı?

C - ÖĞRENCİNİN EĞİTİM ÖZGEÇMİŞİ:

1- Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?

- 2- Okulöncesi eğitimi almaya ne zaman başladı?
- 3- Kaç senedir okulöncesi eğitim alıyor?
- 4- Halen okulöncesi eğitim almaya devam ediyor mu?
- 5- Okulöncesi eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?

D- DİL BECERİLERİ

1-Alıcı dil becerileri

- 1.Çocuğunuzun söylenen kaç sözcüklü yönergeyi yerine getirir?
- 2.Arka arkaya verilen yönergeleri anlayıp yerine getirir mi? (Örneğin; topu al, oyuncak sepetine koy gibi)
3. Çocuğunuz anladığını genelde size nasıl belli ediyor açıklar mısınız?

2- İfade edici dil becerileri

1. Çocuğunuzun konuşması hakkında bana bilgi verir misiniz?
2. Hangi sözcükleri söylüyor?
3. Kendiliğinden söylediği sözcükler neler?

4. Bu sözcükleri anlamlı olarak kullanıyor mu?

5. Çocuğunuzun söylediği cümleler var mı?

E- İLETİŞİM BECERİLERİ

1. Oyuncaklarıyla kendi başına ne kadar süre oynuyor?

2. Sizinle birlikte oyuncaklarıyla ne kadar süre oynuyor?

3. Çocuğunuz bir etkinlikte ne kadar süre ilgileniyor?

4. Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyor mu?

5. Çocuğunuz birileri ile kendiliğinden konuşmaya başlar mı?

6. Çocuğunuz siz konuştuktan sonra size cevap vermeye çalışıyor mu? İletişimi sürdürüyor mu?

7. Sizi söylediklerinizi taklit ediyor mu?

F-OYUN, OYUNCAK VE KİTAP

1) Çocuğunuzla birlikte nasıl oyunlar oynarsınız?

2) Çocuğunuzun en sevdiği oyunlar nelerdir?

3) Çocuğunuzun en sevdiği oyuncaklar nelerdir?

a) Bebek

b) Araba

c) Oyun setleri (evcilik, doktorculuk, tamircilik oyuncakları)

d) Puzzle, yap boz, vs.

e) Kukla

f) Top

Açıklama:

4) Çocuğunuzla birlikte kitap okur musunuz?

Evet

Hayır

5) Çocuğunuz sizinle birlikte ne kadar süre kitap bakıyor?

6) Çocuğunuz sizin kitapla ilgili sorduğunuz sorulara cevap verir mi?

Evet

Hayır

7) Çocuğunuz size kitaptaki resimleri anlatır mı?

G- ÖNKOŞUL BECERİ VE KAVRAMLAR

- 1) Çocuğunuz uzun (), kısa (), büyük (), küçük (), ilk (), son (), birinci () ve ikinci () olan nesneyi göstermesi her istendiğinde gösterebilir mi?
- 2) Çocuğunuz bir nesnenin diğerine göre uzun (), kısa (), büyük (), küçük (), ilk (), son (), birinci (), ikinci () oluşunu her sorulduğunda söyleyebilir mi?
- 3) Çocuğunuz 1'den başlayarak 10'a kadar yardımsız sayabilir mi?
- 4) Çocuğunuz verilen herhangi sayıdan başlayarak 10'a kadar birer ritmik sayabilir mi?
- 5) Çocuğunuz verilen nesneleri birer ritmik sayabilir mi?
- 6) Çocuğunuz verilen nesne resim kartları üzerinde birer ritmik sayabilir mi?

EK 3. Önkoşul Becerilerin Ölçümlenmesinde Kullanılan Ölçüt Bağımlı Örnek Ölçü Aracı

Ritmik Sayma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ölçüt	Sorular
1.1’den başlayarak 10’a kadar birer ritmik sayar.	%100	1’den başlayarak birer birer say.
2.Öğrenci önüne konulan nesneleri birer ritmik sayar.	%100	Önündekiları birer ritmik say.
3. Öğrenci önüne konulan nesneleri birer ritmik sayar ve kaç tane olduğunu söyler.	%100	Önünde kaç tane var, sayıp bana söyle.
4. Öğrenci önüne konulan nesne resim kartlarındaki nesne resimlerini birer ritmik sayar.	%100	Önündeki resimlerde bulunanaları birer ritmik say.
5.Öğrenci önüne konulan nesneleri birer ritmik sayar ve kaç tane olduğunu söyler.	%100	Önündeki resimde kaç tane var, sayıp bana söyle.

EK 4. Önkoşul Kavramların Ölçümlenmesinde Kullanılan Ölçüt Bağımlı Örnek Ölçü Aracı

Uzun Kavramı Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ölçüt	Sorular
1.Aynı cins, iki farklı uzunlukta, aynı tipte (renk, malzeme) iki nesne arasından “Uzun olanı göster” denildiğinde uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
2.Aynı cins, iki farklı uzunlukta, aynı tipte (renk, malzeme) iki nesne resmi arasından “Uzun olanı göster” denildiğinde uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
3.Aynı cins, iki farklı uzunlukta, aynı tipte (renk, malzeme) iki nesne ve nesne resmi arasından uzun olanı gösterilip “Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?” diye sorulduğunda uzun olduğunu söyler.	3/4	Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?
4.Farklı cins, iki farklı uzunlukta, iki nesne arasından “Uzun olanı göster” denildiğinde uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
5.Farklı cins, iki farklı uzunlukta, iki nesne resmi arasından “Uzun olanı göster” denildiğinde uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
6.Farklı cins, iki farklı uzunlukta, iki nesne ve nesne resmi arasından uzun olanı gösterilip “Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?” diye sorulduğunda uzun olduğunu söyler.	3/4	Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?
7.Çevresindeki iki nesne (farklı cins ve tipte nesneler) arasından uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
8.Çevresindeki iki nesne resmi (farklı cins ve tipte nesneler) arasından uzun olanı gösterir.	3/4	Uzun olanı göster.
9.Çevresindeki iki nesne ve nesne resmi (farklı cins ve tipte nesneler) arasından uzun olanı gösterilip “Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?” diye sorulduğunda	3/4	Bunun boyu/uzunluğu diğerine göre nasıl?

uzun olduğunu söyler.		
-----------------------	--	--

EK 5. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı

Okulun Adı:

Tarih: ___/___/___

Cinsiyeti: Kız () ; Erkek () Doğum Tarihi: ___/___/___

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÖZCÜK VE YAZI FARKINDALIĞI

1.	K	Bana kitabın ön yüzünü göster. (1 P) Kitabın ön yüzünü çevirir veya işaret eder.	
2.	K	Bana kitabın adını göster. (1P) Başlıktaki sözcüklerden bir veya daha fazlasını gösterir.	
3.	K	Sence orada ne yazıyor olabilir? (1 P) Başlıktaki bir iki sözcüğü ya da başlıkla ilgili şeyler söyler.	
4.	1-2	Okumaya nereden başlamalıyım? (2P) Üst satırdaki ilk sözcüğü işaret eder. (1P) Hikaye metninin her hangi bir bölümünü işaret eder. U. S. : İşaret parmağı ilk satırdaki sözcüğün üzerine koy ve söyle “Okumaya buradan başlarım”.	
5.	1-2	Okumaya nereden başlayıp hangi tarafa doğru devam ettirmeliyim? (2P) Parmağını soldan sağa doğru kaydırır. (1P) Parmağını üstten alta doğru kaydırır.	

6.	3-4	Bana ördeklerden birinin konuşmasını göster? (1P)Resimlerdeki yazıyı işaret eder.	
7.	5-6	Bu sayfayı mı (soldaki sayfayı işaret et) yoksa bu sayfayı mı (sağdaki sayfayı işaret et) ilk önce okumalıyım? (1P) Soldaki sayfayı işaret eder.	
8.	7-8	Bu sayfada dört satır yazı var(her birini göster). İlk önce hangisini okumalıyım? (1P) Üst satırı işaret eder. U. S. : İşaret parmağını ilk satırın üzerine koyun ve söyleyin: “Okumaya ilk önce buradan başlarım”.	
9.	7-8	En son hangi satırı okumalıyım? (1P) En son satırı işaret eder.	
10.	9-10	Sudaki ördekler tarafından söylenen sözcükleri göster ve söyle. Neden tüm bu sözcükler suda? (1P) Ördeklerin söylediği sözcükler olduğunu veya buna benzer bir şey (çünkü onlar konuşuyorlar vb.) söyler.	
11a.	11-12	Bu sayfada bana bir harf göster. (1P) Bir harfi işaret eder.	
11b.	11-12	Bu sayfadaki ilk harfi bana göster. (1P) İlk harfi işaret eder.	
11c.	11-12	Şimdi büyük bir harf bana göster. (1P)Büyük harfi işaret eder.	
12.	23-24	Tilki “Şaşkın ördekler” der. Bunu nerede söyler?	

		(2P)Tilkinin söylediği sözcükleri işaret eder. (1P) Sayfadaki diğer yazıları işaret eder.	
--	--	--	--

YAZIDAKİ KELİMELELER

1	1-2	U.Ö. Bu sayfada büyük yazılmış sözcükler ve küçük yazılmış sözcükler görüyorum. Bazıları büyük yazılmış bazıları da küçük yazılmış. Bu sayfada bana her hangi bir sözcük göster. (1P)Sayfadaki bir sözcüğü işaret eder.	
2	1-2	Bu sayfada bana küçük yazılmış sözcüklerin yerini göster. (1P)Sayfadaki bir ya da daha fazla küçük sözcüğü işaret eder.	
3	1-2	Şimdi bu sayfada bana büyük yazılmış sözcüklerin yerini göster. (1P) Sayfadaki bir ya da daha fazla büyük sözcüğü işaret eder.	
4	3-4	Bana bu sayfadaki ilk sözcüğün nerede olduğunu göster. (1P) Sayfadaki ilk sözcüğü işaret eder.	
5	3-4	Bana bu sayfadaki ikinci sözcüğün nerede olduğunu göster. (1P)Sayfadaki ikinci sözcüğü işaret eder.	
6	3-4	Şimdi bana bu sayfadaki en son sözcüğün nerede olduğunu göster.	

		(1P) Sayfadaki son sözcüğü işaret eder.	
7	5-6	Bu tabelada kaç tane sözcük var? (1P) “Üç” söyler.	
8	9-10	Fare kaç tane sözcük söylüyor? (1P) “bir” söyler.	
9	11-12	(12. sayfadaki sözcükleri kapatın 11. sayfadaki sözcükleri tarayın) Burada kaç tane sözcük var? (1P) “beş” söyler.	
10	13-14	(14. sayfadaki sözcükleri kapatın 13. sayfadaki sözcüklerin üzerinde elinizi gezdirin.) Bana bu sayfadaki en uzun yazılmış sözcüğü göster? (1P) “süsleyebilir miyim” işaret eder.	
11	17-18	İki sözcük arasındaki boşluğu bana göster? (1P) Boşluğu işaret eder.	
12	21-22	Ben okurken okuduğum sözcükleri bana göster? (1P) Okunan ilk üç sözcüğü okudukça gösterme (üç kelimenin hepsi)	

EK 6. Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME FORMU

Yönerge: Bu görüşmede size öğrencinizin katılmış olduğu araştırmanın süreci ve sonuçları ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik 5 kapalı uçlu ve 3 açık uçlu olmak üzere toplam 8 soru soracağım. Kapalı uçlu sorularda “Evet, düşünüyorum”, “Hayır, düşünmüyorum”, “Kararsızım” seçeneklerinden birini seçmenizi isteyeceğim. Açık uçlu sorularda da görüşlerinizi ayrıntılı bir biçimde anlatırsanız memnun olurum.

Yardımlarınız için tekrar teşekkür ederim.

Merve Demir

1- Öğrencinizin sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun ilerde okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum.

Hayır, düşünmüyorum.

Kararsızım.

()

()

()

2- Öğrencinizin yazı farkındalığı becerilerini kazanması, onun yazılı materyallere/özellikle kitaplara karşı olan ilgisini artırabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum.

Hayır, düşünmüyorum.

Kararsızım.

()

()

()

3. Öğrenciniz yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun okuma-yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini, yani okuma-yazma ile ilgili becerileri yapmaya daha istekli hale getirebileceğini düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum.

Hayır, düşünmüyorum.

Kararsızım.

()

()

()

4- Yazıca zenginleştirilmiş oyunun, yazı farkındalığı becerilerini kazandırmak için uygun bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum. Hayır, düşünmüyorum.

Kararsızım.

()

()

()

5. İleri de normal gelişim gösteren öğrencilerinize ve/veya kaynaştırma öğrencilerinize yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyun yöntemini kullanmayı düşünür müsünüz?

Evet, düşünürüm.

Hayır, düşünmüyorum.

Kararsızım.

()

()

()

6-Bu çalışma sonunda öğrencinizin kitaplara karşı ilgisinde bir değişiklik oldu mu? Oldu ise ne gibi değişiklik oldu? Kısaca açıkla mısınız (Örneğin kitap alma isteği, eve kitap götürme isteği, Kitap okuma isteği, kendisine kitap okunmasını isteme gibi)?

7. Bu çalışma sonunda öğrencinizin okuma-yazma becerilerine yönelik tutumunda bir değişiklik oldu mu? Oldu ise kısaca açıkla mısınız? (Kalemle ilgili yapılan çalışmalara olan isteği, kitap okuma saatlerinizdeki kitabı dinlemeye olan isteği gibi)

8- Öğrencinizin bu eğitim programına katılımı ile ilgili duyguları nelerdi? (Memnun muydu, mutlu muydu, mutsuz muydu?) Bunu nasıl ifade etti?

EK 7. Bowling Oyunu Öğretim Planı

BOWLING OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

- 1.Öğrenci her istendiğinde lobutlar üzerinde bulunan sözcüğü işaret eder.
- 2.Öğrenci her istendiğinde lobutlar üzerinde bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa).
- 3.Öğrenci her istendiğinde lobutlar üzerinde bulunan bir sözcükteki bir harfi gösterir.
4. Öğrenci her istendiğinde lobutlar üzerinde bulunan bir sözcüğün ilk harfini gösterir.

Ortam: Öğrencinin devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan boş bir sınıf.

Materyaller: Sarı, kırmızı, mavi, yeşil ve turuncu renklerde ve bu renk isimlerinin yazılı olduğu beş tane lobut ve iki küçük plastik top.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri (üzerinde renk isimlerinin yazdığı bowling oyuncak seti) çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciyle, öğretilecek olan hedef beceriler için planlanmış olan oyun bağlamı oluşturarak öğretim sürecini uygulamaya başlar. Öğrenciye ilk olarak “şimdi seninle güzel

bir oyun oynayacağız, bakalım bu oyunumuzu oynamak için bizim burada hangi oyuncaklarımız varmış.” der. Hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu bowling oyunu materyallerini poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyalleri incelemesi için fırsat verir. Ardından “Şimdi seninle bowling oynayacağız. Bu toplardan biri sen de olacak, biri de ben de olacak. Bu renkli lobutları da karşıya dizeceğiz. Sırayla topumuzu atıp bu lobutları devirmeye çalışacağız. Her devirdiğimiz lobutun rengine bakacağız. Bakalım kim çok lobut devirip oyunu kazanacak?” der. Öğrenciyle ortak ilgi kurarak “Şimdi bu oyuncakları dizelim ve bu toplarla onları vurmaya çalışalım. Hazır mısın?” der. Daha sonra öğrenci ile birlikte lobutları yan yana dizer. Bu sırada lobutların üzerindeki yazılara dikkat çekerek “Aaa bak bunların üzerinde bazı yazılar var, Bakalım mı neler yazıyor acaba?” der ve lobutların üzerinde yazılı olan renkleri parmak ile yazı yönünü işaret ederek okur. Ardından toplardan birini öğrenciye verir, diğeri ise araştırmacıda olur. Araştırmacı “Şimdi elimizdeki toplarla karşıdaki lobutları vurmaya çalışacağız. Sonra da birlikte hangi renk lobutları düşürdüğümüze bakacağız.” der ve elindeki topu atarak lobutları yere düşürüp öğrenciye model olur. Araştırmacı lobutları düzelttikten sonra öğrencinin lobutları devirmesi için topu atmasını söyler. Öğrenci lobutları devirdiğinde araştırmacı “Aferin, bravo, devirdin lobutları.” der ve öğrenciyle lobutların yanına gelir. Araştırmacı lobutları toplayıp tekrar dizerken öğrencinin dikkatini lobutların üstündeki sözcüğe çeker. “Bak, bunun üstünde bir sözcük var.” der. Öğrencinin de sözcüğe işaret etmesi için elindeki lobutu öğrenciye verir ve “Bunun üstünde bir sözcük var. Haydi, şimdi bu sözcüğü sen de göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük.” der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa “Bak, bu sözcük.” diyerek sözcüğe işaret eder ve “Haydi, sen de sözcüğü göster.” diyerek öğrencinin sözcüğü göstermesini ister. Öğrenci sözcüğü gösterirse sözel olarak pekiştirir. Öğrenci yine sözcüğü işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı bir kez daha sözcüğe işaret eder, tepki ister. Öğrenci sözcüğü gösterince araştırmacı parmağını sözcük üstüne koyar ve parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, bu lobutlarda hangi renk oldukları yazıyor, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, burada mavi/sarı/turuncu/yeşil/kırmızı (yere düşen lobutlar hangi renkte ise) yazıyor, diyerek lobutların üzerindeki yazıları soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Renkleri okurken “Bak ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan

sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için elindeki lobutu öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bu sözcüğü hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazı yönünü göstermez ise ya da tepkisiz kalırsa “Bak, ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek ve parmağını soldan sağa doğru sözcük üstünde kaydırarak yazıyı nereden nereye doğru okuduğunu gösterir ve “Haydi, sen de bu sözcüğü hangi yöne doğru okuduğumu göster.” diyerek öğrencinin yazının hangi yönde okunduğunu göstermesini ister. Öğrenci yazı yönünü gösterirse sözel olarak pekiştirir. Öğrenci yine yazı yönünü göstermez ya da tepkisiz kalırsa bir kez daha yazıyı nereden nereye doğru okuduğunu gösterir, tepki ister. Öğrenci yazı yönünü gösterince araştırmacı ve öğrenci devrilen lobutları tekrar dizer ve yeniden lobutları devirmeye çalışılarak oyuna devam ederler. Daha sonra devrilen lobutların yanına gider ve devrilen lobutların hangi renk oldukları okurlarken, araştırmacı sözcükteki harflere tek tek işaret ederek “Bak bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (sözcükteki tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için elindeki lobutu öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermez ise ya da tepkisiz kalırsa “Bak, ben bir harf gösteriyorum” diyerek sözcükteki bir harfe işaret eder. Daha sonra “Haydi, sen de bir harf göster.” diyerek öğrencinin bir harf göstermesini ister. Öğrenci bir harf gösterirse sözel olarak pekiştirir. Öğrenci yine bir harf göstermez ise ya da tepkisiz kalırsa bir kez daha sözcükteki bir harfe işaret eder, tepki ister. Öğrenci bir harf gösterince devrilen lobutları tekrar dizer, yeniden lobutları devirmeye çalışılarak oyuna devam ederler. Daha sonra araştırmacı ve öğrenci devrilen lobutların yanına giderler. Araştırmacı lobutların hangi renk olduklarını okurken, araştırmacı sözcükteki ilk harfe işaret eder ve “Bak bu sözcükteki ilk harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki ilk harfi gösterir. Öğrencinin de sözcükteki ilk harfi göstermesi için elindeki lobutu öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bana sözcükteki ilk harfi göster.” der. Öğrenci sözcükteki ilk harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci bu sözcükteki ilk harfi göstermez ise ya da tepkisiz kalırsa “Bak, ben bu sözcükteki ilk harfi gösteriyorum” diyerek sözcükteki ilk harfe işaret eder. Daha sonra “Haydi, sen de bu sözcükteki ilk harfi göster.” diyerek öğrencinin sözcükteki ilk harfi göstermesini ister. Öğrenci sözcükteki ilk harfi gösterirse sözel olarak pekiştirir. Öğrenci yine sözcükteki ilk harfi göstermez ise ya

da tepkisiz kalırsa bir kez daha sözcükteki ilk harfi gösterir ve öğrenciden tepki ister. Öğrenci sözcükteki ilk harfi gösterince süreç düşürülen diğer lobutlar için tekrarlanır. Tüm lobutlardaki sözcüklerin ilk harfleri gösterildikten sonra “Seninle çok güzel oyun oynadık. Çok eğlendik, çok yorulduk. Haydi, şimdi oyuncaklarımızı toplayalım.” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci oyuncakları toplarken araştırmacı, öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili lobutlar üzerinden “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.” yönergeleri yöneltir (her bir lobutta bir soru yöneltir). Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Araştırmacı öğrenciye “Seninle çok güzel oyun oynadık. Oyuncakları dizmemde ve toplamamda bana çok yardımcı oldun. Şimdi seninle bu çikolatalardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 8. Ali Baba'nın Çiftliği Oyunu Öğretim Planı

ALİ BABA'NIN ÇİFTLİĞİ OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

5. Öğrenci her istendiğinde resimli kartlar üzerinde bulunan sözcüğün ilk harfini gösterir.
6. Öğrenci her istendiğinde resimli kartlar üzerinde bulunan sözcükteki büyük harfi gösterir.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Köpek, inek, at, kedi, tavuk, maymun, aslan, yılan ve ördek resimlerinin bulunduğu ve isimlerinin yazılı olduğu (ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde) resimli kartlar, hayvan seslerinin dinleneceği telefon.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri (üzerinde isimlerinin yazdığı resimli hayvan kartları) çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle güzel bir oyun oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun sırasında bir şarkı söyleyeceğiz. Şarkıyı çok dikkatli dinlemen ve önündeki kartlara dikkatlice bakman gerekiyor. Oyun bitene

kadar yerinde oturman gerekiyor. Tüm kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu çikolataları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada neler varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu resimli kartları ve hayvan seslerini dinleyecekleri telefonu poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyalleri incelemesi için fırsat verir.

Ardından “Şimdi seninle Ali Baba’nın Çiftliği şarkısını söyleyerek hayvan resmi bulmaca oynayacağız. Bu kartlar önümüzde duracak. Ben de sana Ali Baba’nın Çiftliği şarkısını söyleyeceğim. İstersen sen de şarkıya eşlik edebilirsin. Şarkıyı söylerken ben hangi hayvanın adını söyler ve sesini dinletirsem sen bu kartlar arasından o hayvanın resmi olan kartı bulmaya çalışacaksın. Bakalım tüm hayvanları bulabilecek miyiz?” der. Öğrenciyle ortak ilgi kurarak “Şimdi bu kartları masaya dizelim. Hazır mısınız?” der, öğrenciden hazırım cevabını alınca oyunu başlatır. Daha sonra öğrenci ile birlikte kartları masanın üzerine yan yana dizer. Bu sırada kartların üzerindeki yazılara dikkat çekerek “Aaa bak bunların üzerinde bazı yazılar var, Bakalım mı, neler yazıyor acaba?” der ve kartların üzerinde yazılı olan hayvan isimlerini parmak ile yazı yönünü işaret ederek okur.

Ardından araştırmacı “Şimdi ben Ali Baba’nın Çiftliği şarkısını söyleyeceğim, şarkıda adını söyleyip sesini dinlediğim hayvanın resmini bu kartlar arasından bulacağım.” der ve şarkıyı söyleyip “Evet şarkıda geçen hayvan, Bakayım ...’nın resmi nerde, evet burada diyerek şarkıda geçen hayvanın resimli kartı bulma becerisi için öğrenciye model olur.

Daha sonra araştırmacı şarkıya öğrencinin eşlik etmesini isteyerek tekrar şarkıyı söyler. Bu sırada öğrencinin adı söylenen ve sesi dinlenen hayvanın resmini bulmasını ister, öğrenci resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker. “Bak, bunun üstünde bir sözcük var.” der. Öğrencinin de sözcüğe işaret etmesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Bunun üstünde bir sözcük var. Haydi, şimdi bu sözcüğü sen de göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük.” der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük” diyerek sözcüğe işaret eder ve öğrencinin sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından şarkı tekrar söylenir.

Şarkıda bir hayvan isminin söylendiği ve sesinin dinlendiği kısımda araştırmacı öğrencinin bu hayvanı bulmasını ister. Öğrenci adı söylenen hayvanı bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker. “Bak, bunun üstünde bir sözcük var. Ben bu sözcüğü okumaya buradan (sözcüğün başı işaret edilerek) başlayacağım” der. Öğrencinin de sözcüğün okunmaya nereden başlanacağını göstermesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Ben bu sözcüğü buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başlayacağımı göster.” der. Öğrenci okumaya başlanacak yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlayacağım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başlanacağını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcüğü okumaya buradan (sözcüğün başı işaret edilerek) başlayacağım” diyerek okumaya nereden başladığını gösterir ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından şarkı tekrar söylenir.

Şarkıda bir hayvan isminin söylendiği ve sesinin dinlendiği kısımda araştırmacı öğrencinin bu hayvanı bulmasını ister. Öğrenci adı söylenen ve sesi dinlenen hayvanın resmini bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp parmağını sözcük üstüne koyar ve parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, burada yazıyor, diyerek kartın üzerindeki yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Hayvan ismini okurken “Bak ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bu sözcüğü hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazı yönünü göstermezse, başka bir yöne doğru işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazı yönünü gösterir ve öğrencinin de yazı yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından şarkı tekrar söylenir.

Şarkıda bir hayvan isminin söylendiği ve sesinin dinlendiği kısımda araştırmacı öğrencinin bu hayvanı bulmasını ister. Öğrenci adı söylenen ve sesi dinlenen hayvanın resmini

bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker ve sözcükteki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (sözcükteki tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (sözcükteki tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek harflere işaret eder ve öğrencinin de bir harf göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından şarkı tekrar söylenir.

Şarkıda bir hayvan isminin söylendiği ve sesinin dinlendiği kısımda araştırmacı öğrencinin bu hayvanı bulmasını ister. Öğrenci adı söylenen ve sesi dinlenen hayvanın resmini bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp öğrencinin dikkatini sözcükteki ilk harfe çeker ve “Bak, bu sözcükteki ilk harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki ilk harfi gösterir. Öğrencinin de sözcükteki ilk harfi göstermesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bana sözcükteki ilk harfi göster.” der. Öğrenci sözcükteki ilk harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci sözcükteki ilk harfi göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak bu sözcükteki ilk harf.” diyerek ilk harfe işaret eder ve öğrencinin de ilk harfi göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından şarkı tekrar söylenir.

Şarkıda bir hayvan isminin söylendiği ve sesinin dinlendiği kısımda araştırmacı öğrencinin bu hayvanı bulmasını ister. Öğrenci adı söylenen ve sesi dinlenen hayvanın resmini bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, adını söylediğimiz ve sesini dinlediğimiz hayvan resmini buldun.” der. Araştırmacı kartı eline alıp öğrencinin dikkatini sözcükteki büyük harfe çeker ve “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki büyük harfi gösterir. Öğrencinin de sözcükteki büyük harfi göstermesi için elindeki kartı öğrenciye verir ve “Haydi, şimdi sen de bana büyük harfi göster.” der. Öğrenci sözcükteki büyük harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek sözcüğe işaret eder ve

öğrencinin büyük harfi göstermesini ister. Öğrenci büyük harfi gösterince “Seninle çok güzel oyun oynadık. Çok eğlendik, çok yorulduk. Haydi, şimdi kartlarımızı toplayalım.” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci kartları toplarken araştırmacı, öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili kartlar üzerinden “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.” yönergeleri yöneltir (her bir kartta bir soru yöneltir). Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Tüm kartlar toplandıktan sonra araştırmacı öğrenciye “Seninle çok güzel oyun oynadık. Kartları dizmemde ve toplamamda bana çok yardımcı oldun. Şimdi seninle bu çikolatalardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 9. Resimli Tombala Oyunu Öğretim Planı

RESİMLİ TOMBALA OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

7. Öğrenci her istendiğinde resimli kartlar üzerinde bulunan küçük punto ile yazılmış yazıyı gösterir.
8. Öğrenci her istendiğinde resimli kartlar üzerinde bulunan büyük punto ile yazılmış yazıyı gösterir.
9. Öğrenci her istendiğinde resimli kartlar üzerinde bulunan sözcük sayısını söyler.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Deve kuşu, tavus kuşu, beyaz balina, kutup ayısı, kurt köpeği, çingiraklı yılan, hamam böceği, su aygırı, sarı kedi resimlerinin bulunduğu tombala kağıdı ve her bir hayvanın resminin bulunduğu ve altında da isminin yazdığı (büyük-küçük punto yazılmış) resimli kartlar, tombala torbası.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Resimli Tombala” oyunu oynayacağız. Oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun sırasında kart çekmen için sıranı beklemen ve oyun bitene kadar yerinde oturman gerekiyor. Tüm kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu çikolataları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada neler varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu resimli tombala kağıdını ve yine aynı hayvanların resimli kartlarının bulunduğu tombala torbasını poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyalleri incelemesi için fırsat verir.

Ardından “Hadi hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun şimdi seninle “Resimli Tombala” oynayacağız. Bu tombala kağıdı önümüzde duracak. Sonra bu tombala torbasının içinden sırayla bir kart çekeceğiz. Çektiğimiz kartta hangi hayvanın resmi varsa aynısını tombala kağıdımızdan bulup kartı onun üstüne koyacağız. Bakalım tüm hayvanları bulup tombala yapabilecek miyiz?” der. Öğrenciyle ortak ilgi kurarak “Şimdi oyuna başlayalım. Hazır mısın?” der, öğrenciden hazırım cevabını alınca oyunu başlatır. Daha sonra öğrenci ile birlikte öğrencinin incelemiş olduğu hayvan kartlarını torbanın içine koyar. Bu sırada kartların üzerindeki yazılara dikkat çekerek “Aaa bak bunların üzerinde hayvanların resimleri var, bazı yazılar var. Bakalım mı, acaba hangi hayvanların resimleri var? Bu hayvan resimlerinin altında da neler yazıyor acaba?” der. Ardından birlikte kartlardaki hayvan resimlerine bakar, resimler üzerinde konuşur ve kartların üzerinde yazılı olan hayvan isimlerini parmak ile yazı yönünü işaret ederek okunur. Tüm kartları torbaya koyduktan sonra araştırmacı ve öğrenci tombala kağıdını masanın üzerine koyar.

Ardından araştırmacı “Şimdi ben bir kart çekeceğim” der. Bir kart çektikten sonra karta bakıp “Çektiğim hayvan, Bakayım ...’nın resmi nerede, evet burada.” diyerek elindeki hayvanın resimli kartını tombala üzerinde bulunan aynı resmin üzerine koyma becerisi için öğrenciye model olur.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin bir kart çekmesini ister. Öğrenci bir kart çektiğinde araştırmacı öğrencinin çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından bu karttaki resimle aynı olan hayvan resmini tombala kâğıdından bulmasını söyler. Öğrenci resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki kartla aynı olan hayvan resmini tombala

kağıdında buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker. “Aaaa bak, bunun üstünde sözcükler var. Bu bir sözcük, bu da bir sözcük, daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de sözcükleri göstermesi için “Bak, bunun üstünde sözcükler var. Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüklere işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüklere işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük, bu da bir sözcük.” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tombala torbasından bir kart çeker.

Araştırmacı bir kart çektiğinde çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından öğrencinin karttaki hayvan resmi ile aynı olan resmi tombala kağıdından bulmasını ister. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker. “Bak, bunun üstünde sözcükler var. Ben bu sözcükleri okumaya buradan (ilk sözcüğün başını işaret edilerek) başlayacağım” der. Öğrencinin de sözcükleri okunmaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben bu sözcükleri buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başlayacağımı göster.” der. Öğrenci okumaya başlanacak yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlayacağım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başlanacağını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, Ben bu sözcükleri okumaya buradan (ilk sözcüğün başı işaret edilerek) başlayacağım” diyerek ilk sözcüğün başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başlanacağını göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından öğrenci tekrar bir kart çeker.

Öğrenci bir kart çektiğinde araştırmacı öğrencinin çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından bu karttaki resimle aynı olan hayvan resmini tombala kâğıdından bulmasını söyler. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki

kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı parmağını karttaki sözcük üstüne koyar ve parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, burada yazıyor, diyerek kartın üzerindeki yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Hayvan ismini okurken “Bak ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcükleri hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı yeniden bir kart çeker.

Araştırmacı bir kart çektiğinde çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından öğrencinin karttaki hayvan resmi ile aynı olan resmi tombala kâğıdından bulmasını ister. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve sözcüklerdeki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından öğrenci yeni bir kart çeker.

Öğrenci bir kart çektiğinde araştırmacı öğrencinin çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından bu karttaki resimle aynı olan hayvan resmini tombala kâğıdından bulmasını söyler. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki

karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi.” diyerek öğrenciye sözcüklerdeki ilk harfleri gösterir. Öğrencinin de sözcüklerdeki ilk harfi göstermesi “Haydi, şimdi sen de bana sözcüklerdeki ilk harfi göster.” der. Öğrenci sözcüklerdeki ilk harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf, bu da sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak bu sözcükteki ilk harf, bu da sözcükteki ilk harf.” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı yeni bir kart çeker.

Araştırmacı bir kart çektiğinde çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından öğrencinin karttaki hayvan resmi ile aynı olan resmi tombala kâğıdından bulmasını ister. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye sözcüklerdeki büyük harfleri gösterir. Öğrencinin de sözcüklerdeki büyük harfleri göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük harfleri göster.” der. Öğrenci sözcüklerdeki büyük harfleri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bunlar büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfleri göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf, bu da büyük bir harf.” diyerek büyük harfleri gösterir ve öğrencinin de büyük harfleri göstermesini ister. Öğrenci, doğru tepki verdikten sonra yeni bir kart çeker.

Öğrenci bir kart çektiğinde araştırmacı öğrencinin çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından bu karttaki resimle aynı olan hayvan resmini tombala kâğıdından bulmasını söyler. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kâğıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcük küçük punto ile

yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük punto ile yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük punto ile yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük punto ile yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük punto ile yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük punto ile yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük punto ile yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük punto ile yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük punto ile yazılmış.” diyerek küçük punto ile yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı yeni bir kart çeker.

Araştırmacı bir kart çektiğinde çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından öğrencinin karttaki hayvan resmi ile aynı olan resmi tombala kağıdından bulmasını ister. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kağıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcük büyük punto ile yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük punto ile yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük punto ile yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük punto ile yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük punto ile yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük punto ile yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük punto ile yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük punto ile yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük punto ile yazılmış.” diyerek büyük punto ile yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından öğrenci yeni bir kart çekilir.

Öğrenci bir kart çektiğinde araştırmacı öğrencinin çektiği kart üstündeki hayvan hakkında sorular sorarak ve hayvanın ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından bu karttaki resimle aynı olan hayvan resmini tombala kağıdından bulmasını söyler. Öğrenci aynı olan resmi bulduğunda araştırmacı “Aferin, bravo, elindeki karttaki resimle aynı olan hayvan resmini buldun.” der. Daha sonra öğrencinin elindeki kartı tombala kağıdındaki aynı olan resmin üstüne koymasını ister. Ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüklere çeker ve “Bak, burada bir-iki tane sözcük

var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleyince “Evet, çok güzel saydın ve söyledin, burada iki tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından “Seninle çok güzel oyun oynadık. Çok eğlendik, çok yorulduk. Haydi, şimdi kartlarımızı toplayalım.” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci kartları toplarken araştırmacı, öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili kartlar üzerinden “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”, “Bana küçük punto ile yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük punto ile yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.” yönergelerini yöneltir (her bir kartta bir soru yöneltir). Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Tüm kartlar toplandıktan sonra araştırmacı öğrenciye “Seninle çok güzel oyun oynadık. Kartları dizmemde ve toplamamda bana çok yardımcı oldun. Şimdi seninle bu çikolatalardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 10. Alışveriş Oyunu Öğretim Planı

ALIŞVERİŞ OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

10. Öğrenci her istendiğinde tabelalar üzerinde bulunan ilk sözcüğe işaret eder.
11. Öğrenci her istendiğinde tabelalar üzerinde bulunan ikinci sözcüğe işaret eder.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Oyuncak meyve ve sebzeler, oyuncak alışveriş sepeti, alışveriş listesi hazırlamak için üzerinde yazı bulunan resimli meyve, sebze kartları, not defteri, patafix, ürün açıklamalarının yazılı olduğu tabelalar (“Armut bir lira”, “Üzümde indirim var” gibi.).

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Alışveriş” oyunu oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun sırasında bir alışveriş listesi hazırlamama ve oyuncakları dizmeme yazdım etmen gerekiyor. Oyun sırasında bazı tabelalardaki yazılara çok dikkatli bakman gerekiyor. Tüm

kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu bonibonları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada neler varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu oyuncak meyve ve sebzeleri, alışveriş sepetini, tabelaları, alışveriş listesi için gerekli olan üzerinde yazıların bulunduğu resimli meyve, sebze kartlarını poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyalleri incelemesi için fırsat verir.

Ardından “Hadi hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun Alışveriş Oyunu oynayacağız. Tüm bu meyve ve sebzeleri sandalyelerin üzerine koyarak meyve, sebze satılan bir manav oluşturacağız. Daha sonra hangi meyvelerden, sebzelerden almak istiyorsak bu üzerinde yazılar bulunan meyve-sebze kartları arasından seçip not defterine yapıştırarak birlikte bir alışveriş listesi hazırlayacağız. Sonra bu alışveriş sepetimizi alıp oluşturduğumuz manava gidip listemizdeki meyve sebzeleri alacağız.” der. Sonra araştırmacı “Hadi şimdi manavımızı hazırlamaya başlayalım” der ve çocuğun dikkatini tabelalar üzerine çeker. “Aaa, bak burada üzerinde yazılar bulunan tabelalar var. Bunların üzerinde neler yazıyor acaba? Bu bir sürpriz, alışveriş yaparken bunları okuyabiliriz. Bu tabelaları manavımıza koyacağız. Haydi, beraber manavı oluşturmak için iş başına.” der ve öğrenci ile birlikte manav oluşturulur.

Ardından araştırmacı üzerinde yazılar bulunan meyve-sebze kartlarına dikkat çeker ve “Bak, buradaki kartlarla neler alacağımızı hatırlamamız için bir alışveriş listesi oluşturacağız.” der. Daha sonra araştırmacı kartların üzerindeki yazılara dikkat çekerek “Aaa bak bunların üzerinde meyve ve sebzelerin resimleri ve bazı yazılar var. Bakalım mı, acaba hangi meyve ve sebzelerin resimleri var? Bu resimlerin altında da neler yazıyor acaba?” der. Ardından birlikte kartlardaki meyve, sebze resimlerine bakar, resimler üzerinde konuşur ve kartların üzerinde yazılı olan meyve, sebze isimleri parmak ile yazı yönünü işaret ederek okunur. Tüm kartlar incelendikten sonra araştırmacı “Ben armudu çok severim. Bu yüzden alışveriş listemize armudu eklemek istiyorum.” der ve armut resminin bulunduğu kartı eline alıp not defterine (resmin arkasında yapışması için patafix bulunmaktadır) yapıştırarak alışveriş listesinin nasıl oluşturulacağına model olur.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin bir meyve ya da sebze seçip o kartı eline almasını ister. Öğrenci bir kartı eline aldığı anda araştırmacı öğrencinin seçtiği kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Ardından araştırmacı “Hmmm demek sen de

seviyorsun.” der ve öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker. “Aaaa bak, bunun üstünde bir sözcük var. Bu bir sözcük daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de sözcüğü göstermesi için “Bak, bunun üstünde bir sözcük var. Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından kart alışveriş listesine yapıştırılır.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci alışveriş listesine eklemek üzere yeni bir meyve ya da sebze kartı seçerler. Araştırmacı seçtikleri kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Bu sırada araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker. Ardından araştırmacı parmağını karttaki sözcük üstüne koyar ve parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, burada yazıyor, diyerek kartın üzerindeki yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Sözcüğü okurken “Bak ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcüğü hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcüğü buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından kart alışveriş listesine yapıştırılır.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci alışveriş listesine eklemek üzere yeni bir meyve ya da sebze kartı seçerler. Araştırmacı seçtikleri kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Araştırmacı öğrencinin o kartı eline almasını ister. Bu sırada araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker ve sözcükteki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok

güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf (tüm harfler tek tek gösterilir)” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından kart alışveriş listesine yapıştırılır.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci alışveriş listesine eklemek üzere yeni bir meyve ya da sebze kartı seçerler. Araştırmacı seçtikleri kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Araştırmacı öğrencinin o kartı eline almasını ister. Bu sırada araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker ve “Bak, bu sözcüğün ilk harfi.” diyerek öğrenciye sözcüğün ilk harfini gösterir. Öğrencinin de sözcüğün ilk harfini göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana sözcükteki ilk harfi göster.” der. Öğrenci sözcüğün ilk harfini gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak bu sözcükteki ilk harf.” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından kart alışveriş listesine yapıştırılır.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci alışveriş listesine eklemek üzere yeni bir meyve ya da sebze kartı seçerler. Araştırmacı seçtikleri kart üstündeki meyve/sebze hakkında sorular sorarak ve bu meyve/sebzenin ilgi çeken özelliklerinden söz ederek öğrencinin dikkatini karta çeker. Araştırmacı öğrencinin o kartı eline almasını ister. Bu sırada araştırmacı öğrencinin dikkatini kartın üstündeki sözcüğe çeker ve “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki büyük harfi gösterir. Öğrencinin de sözcükteki büyük harfi göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük harfi göster.” der. Öğrenci sözcükteki büyük harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek büyük harfi gösterir ve öğrencinin de büyük harfi göstermesini ister. Öğrenci, doğru tepki verdikten sonra kart alışveriş listesine yapıştırılır.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci alışveriş sepetini de alıp hazırladıkları manava gelirler. Burada listeye bakarak, listedeki tüm meyve ve sebzeleri tek tek alırlar.

İlk olarak araştırmacı “Alışveriş listemizde mısır var. Evet, mısırlar neredeymiş?” der. Öğrencinin, daha önce oluşturmuş oldukları manavda bulunan mısırları bulmasını ister. Öğrenci mısırların bulunduğu yeri gösterdikten sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mısırların yanında bulunan tabelaya çeker. “Bak, burada bir tabela var. Bu tabelada ne yazıyor biliyor musun?” der ve öğrencinin tahminlerini dinler. Ardından “Şimdi bu tabelada ne yazdığını okuyacağım. Okumaya buradan başlayacağım” der ve tabeladaki cümlelerin en başına parmağını koyar. “Burada “Süt mısır geldi” yazıyor.” der. Daha sonra öğrencinin de sözcüğü okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başladığımı göster.” der. Öğrenci okumaya başlanan yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlarım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başladığını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okumaya buradan başlarım” diyerek sözcüğün başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından alışverişe devam edilir.

Üzüm aldıkları sırada araştırmacı tabelayı göstererek “Bak, burada “Üzümde indirim var” yazıyor, bu sözcük (üzümde) küçük yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük yazılmış.” diyerek küçük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Üzümde indirim varmış, yani üzüm daha ucuz, o zaman bir yerine iki salkım üzüm alalım, ne dersin?” der. İki salkım üzüm aldıktan sonra alışverişe devam edilir.

Alışveriş sırasında armut alırlarken araştırmacı tabelaya dikkat çeker ve “Bak, burada “Armut bir lira” yazıyor, bu (armut) sözcük büyük yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse

ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük yazılmış.” diyerek büyük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından alışverişe devam edilir.

Araştırmacı ve öğrenci muz alırlarken araştırmacı tabelaya dikkat çeker ve “Bak, burada “Muzlarımız çok tazedir” yazıyor, burada bir-iki-üç tane sözcük var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleyince “Evet, çok güzel saydın ve söyledin, burada üç tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki-üç tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Muzlar çok tazeymiş, yani yeni toplamışlar bu muzları ağaçtan. Eminim tadı çok güzeldir.” der ve alışverişe devam ederler.

Araştırmacı ve öğrenci havuç alırlarken araştırmacı tabelaya dikkat çeker ve “Bak, burada “Gözler için havuç” yazıyor, bak bu (gözler) sözcük tabeladaki ilk sözcük.” diyerek öğrenciye tabeladaki ilk sözcüğü gösterir. Öğrencinin de tabeladaki ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu tabeladaki ilk sözcüğü göster.” der. Öğrenci ilk sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (gözler) tabeladaki ilk sözcük.” der. Eğer öğrenci ilk sözcüğü gösteremezse, ilk sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu tabeladaki ilk sözcük.” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Hmm bu havuçlardan yediğimizde gözlerimiz çok güçlenecek galiba.” der.

Daha sonra “Bak bu (için) sözcük tabeladaki ikinci sözcük.” diyerek öğrenciye tabeladaki ikinci sözcüğü gösterir. Öğrencinin de tabeladaki ikinci sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu tabeladaki ikinci sözcüğü göster.” der. Öğrenci ikinci sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (için) tabeladaki ikinci sözcük.” der. Eğer öğrenci ikinci sözcüğü gösteremezse, ikinci sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu tabeladaki ikinci sözcük.” diyerek ikinci sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından “Seninle çok güzel bir alışveriş yaptık. Gerçekten bir manavda

olsaydık, bu meyve ve sebzeleri satan kişilere meyve ve sebzelerin paralarını da vermemiz gerekirdi. Ooo, ne kadar çok şey aldık değil mi? Haydi, gel şimdi alışveriş listesindeki her şeyi aldık mı, neler aldık, nerelerden aldık bir hatırlayalım.” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci alışveriş listesindeki tüm meyve ve sebzeleri alıp almadıklarına, neler aldıklarına, nerelerden aldıklarına bakarlarken araştırmacı öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili kartlar ve tabelalar üzerinden “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harf göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harf göster.”, “Bana küçük yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.”, “Bana ilk sözcüğü göster.”, “Bana ikinci sözcüğü göster.” yönergelerini yöneltir. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Alışveriş listesindeki her şeyi alıp almadıklarını, hangi meyve ve sebzeleri aldıklarını, bunları nerelerden aldıklarını konuştuktan sonra araştırmacı öğrenciye “Seninle çok güzel oyun oynadık. Manavı ve alışveriş listesini oluşturmamda bana çok yardımcı oldun. Şimdi seninle bu bonibonlardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 11. Zar Atma Oyunu Öğretim Planı

ZAR ATMA OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

12. Öğrenci her istendiğinde zar üzerinde bulunan son sözcüğe işaret eder.
13. Öğrenci her istendiğinde zar üzerinde bulunan iki sözcük arasındaki boşluğa işaret eder.
14. Öğrenci her istendiğinde zar üzerinde bulunan en uzun sözcüğü gösterir.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Üzerinde hayvan resimleri bulunduğu ve yaptıkları hareketlerinin (Tavşan gibi zıplayalım, kurbağa gibi hoplayalım, yılan gibi sürünelim, kuş gibi uçalım, ördek gibi yürüyelim, köpek gibi koşalım) yazdığı büyük bir zar.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Zar Atma” oyunu oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun sırasında bir zar kullanacağız, zar üzerindeki yazılara çok dikkatli bakman gerekiyor. Zarı

sırayla atacağız bu yüzden zar atmak için sıranı beklemen gerekiyor. Tüm bu kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu jelibonları afiyetle yiyeceğiz.” der. Daha sonra araştırmacı “Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada ne varmış?” der ve hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu üzerinde hayvan resimleri ve bu hayvanlarının hareketlerinin yazılı olduğu zarı poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyali incelemesi için fırsat verir.

Ardından “Haydi, hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun “Zar Atma” oyunu oynayacağız. Zarı sırayla atacağız ve zarı attığımızda zarın üste kalan yüzünde hangi hayvan varmış bakacağız.” der. Daha sonra araştırmacı çocuğun dikkatini zara çeker. “Aaa, bak bu zarın üzerinde hem hayvan resimleri hem de yazılar var. Bakalım mı, acaba hangi hayvanların resimleri var? Bu resimlerin altında da neler yazıyor acaba?” der. Ardından birlikte zardaki hayvan resimlerine bakılır, resimler üzerinde konuşulur ve üzerinde yazılı olan hayvan hareketlerini parmak ile yazı yönünü işaret ederek okunur. Zar incelendikten sonra araştırmacı “Oyunumuzu oynarken zarımızı atacağız ve zarı attığımızda zarın üste kalan yüzünde hangi hayvanın hareketini yapmamız gerektiği yazıyorsa, o hayvanın hareketini yapacağız.” der.

Ardından araştırmacı “Haydi, artık oyunumuza başlayalım, eğlence başlasın” der. Araştırmacı ve öğrenci ayağa kalkarlar, ardından araştırmacı zarı eline alır ve “Ben şimdi bu zarı atacağım, hangi hayvan gelirse, onun hareketini okuyup yapacağım.” der ve zarı atar. Zarı attıktan sonra hangi hayvan resminin geldiğini gösterir, resmin altında yazılı olan hareketi okuyup o hareketi yaparak oyunun nasıl oynanacağına model olur.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resme ve resmin altındaki sözcüklere çeker. “Aaaa bak, burada sözcükler var. Bu bir sözcük, bu bir sözcük, bu da bir sözcük, daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de bir sözcük göstermesi için “Bak, burada sözcükler var. Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük, bu bir sözcük, bu da bir sözcük.” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi

zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar. Zarı attıktan sonra zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Okumaya buradan başlayacağım” der ve zardaki cümlelerin en başına parmağını koyar. “Burada “.....” yazıyor.” der. Daha sonra öğrencinin de cümleyi okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başladığını göster.” der. Öğrenci okumaya başlanan yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlarım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başladığını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okumaya buradan başlarım” diyerek cümlelerin başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapıları (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. Ardından araştırmacı parmağını karttaki ilk sözcüğün üstüne koyar ve parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, burada yazıyor, diyerek kartın üzerindeki yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Sözcüğü okurken “Bak ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcükleri hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapıları (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar. Zarı attıktan sonra zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. Sözcüklerdeki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek öğrenciye sözcüklerin ilk harfini gösterir. Öğrencinin de sözcüklerin ilk harfini göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana sözcüklerini ilk harfini göster.” der. Öğrenci sözcüklerin ilk harfini gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar. Zarı attıktan sonra zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker ve “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye sözcükteki büyük harfi gösterir. Öğrencinin de sözcükteki büyük harfi göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük harfi göster.” der. Öğrenci sözcükteki büyük harfi gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek büyük harfi gösterir ve öğrencinin de büyük harfi göstermesini ister. Öğrenci, doğru tepki verdikten sonra birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama,

kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuşma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Bak, burada” yazıyor, bu sözcük (.....) küçük yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük yazılmış.” diyerek küçük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuşma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar ve zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Bak, burada “.....” yazıyor, bu (.....) sözcük büyük yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük yazılmış.” diyerek büyük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuşma, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Bak, burada “.....” yazıyor, burada bir-iki-üç tane sözcük var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleince “Evet, çok güzel

saydın ve söyledin, burada üç tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki-üç tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar. Zarı attıktan sonra zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Bak, burada “.....” yazıyor, bak bu (.....) sözcük, ilk sözcük.” diyerek öğrenciye ilk sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk sözcüğü göster.” der. Öğrenci ilk sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) ilk sözcük.” der. Eğer öğrenci ilk sözcüğü gösteremezse, ilk sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk sözcük.” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra “Bak bu (.....) sözcük ikinci sözcük.” diyerek öğrenciye ikinci sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ikinci sözcüğü göster.” der. Öğrenci ikinci sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) ikinci sözcük.” der. Eğer öğrenci ikinci sözcüğü gösteremezse, ikinci sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ikinci sözcük.” diyerek ikinci sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra “Bak bu (.....) sözcük ise son sözcük.” diyerek öğrenciye son sözcüğü gösterir. Öğrencinin de son sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son sözcüğü göster.” der. Öğrenci son sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) son sözcük.” der. Eğer öğrenci son sözcüğü gösteremezse, son sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son sözcük.” diyerek son sözcüğü

gösterir ve öğrencinin de son sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı öğrencinin zarı atmasını ister. Öğrenci zarı attığında zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. Daha sonra “Şimdi ben sana buradaki en uzun sözcüğü göstereceğim. Bak bu (.....) en uzun sözcük.” diyerek öğrenciye en uzun sözcüğü gösterir. Öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de en uzun sözcüğü göster.” der. Öğrenci en uzun sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) en uzun sözcük.” der. Eğer öğrenci en uzun sözcüğü gösteremezse, en uzun sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu en uzun sözcük.” diyerek en uzun sözcüğü gösterir ve öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

Daha sonra araştırmacı zarı atar. Zarı attıktan sonra zarın üzerinde hangi hayvan var ise araştırmacı “Aaaa bak bu bir” der ve öğrencinin dikkatini resmin altındaki sözcüklere çeker. “Bak, burada “.....” yazıyor, bu ilk, bu ikinci, bu da üçüncü sözcük. Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk” diyerek öğrenciye sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesi için “Haydi, şimdi sen de sözcükler arasındaki boşluğu göster.” der. Öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükler arasındaki boşluk.” der. Eğer öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk.” diyerek sözcükler arasındaki boşluğu gösterir ve öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından birlikte zarda yazılı olan hareket yapılır (tavşan gibi zıplama, kurbağa gibi hoplama, kuş gibi uçuş, ördek gibi yürüme, köpek gibi koşma, yılan gibi sürünme).

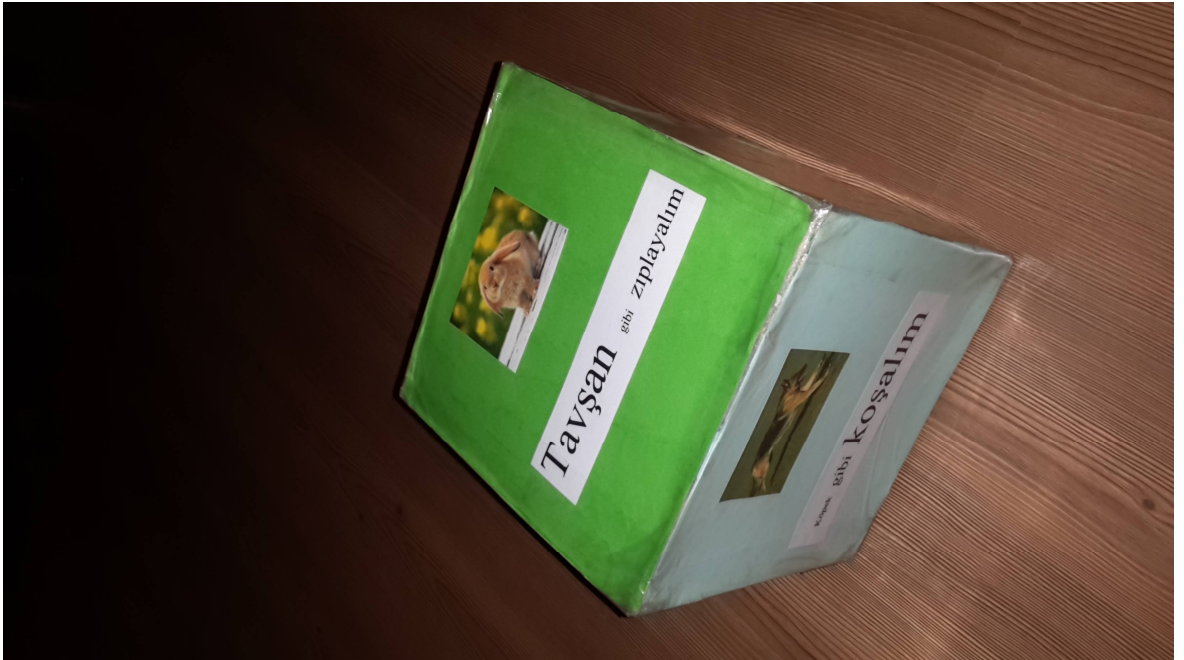
Ardından araştırmacı “Seninle çok güzel bir oyun oynadık. Hayvan hareketleri yaptık, çok yorulduk. Haydi, şimdi biraz dinlenelim” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci hangi hayvanların hareketlerini yaptıklarını hatırlarlarken araştırmacı öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”, “Bana küçük yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.”, “Bana ilk sözcüğü göster.”, “Bana ikinci sözcüğü göster.”, “Bana son sözcüğü göster.”, “Bana en uzun sözcüğü göster.”, “Bana sözcükler arasındaki boşluğu göster.” yönergelerini yöneltir. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Araştırmacı “Seninle çok güzel oyun oynadık. Zarı atmamda bana çok yardımcı oldun. Hayvan hareketlerini çok güzel yaptın. Şimdi seninle bu jelibonlardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 12. Balon Patlatma Oyunu Öğretim Planı

BALON PATLATMA OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

15. Öğrenci her istendiğinde, kağıt üzerinde bulunan sözcükler okunurken okunan sözcükleri gösterir.

16. Öğrenci her istendiğinde kağıt üzerinde bulunan ilk okunacak satırı gösterir.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Balonlar, balonların içine gizlenen ve üzerinde hayvanlarla ilgili tekerlemeler yazan kağıtlar, hayvan resimleri ve küçük bir kutu.

Tekerlemeler:

Dağdan gelir hop hop.
Ayağında altın top.
Vızır vızır vızıldar.
Arı bize bal yapar.

Armudu, balı sever.
Et bulur, ot bulur.
Yutar hapır hupur.
Bilsen ayı ne obur.

Kanadı var, uçamaz.
Karada da kaçamaz.
Oynamaya can atar.
Ah balık, vah balık.

Diller döktüm diller,
Kafese girmez filler.
İşte böyle çocuklar,
Çok büyüktür filler.

Bizim çil horozcuk,
Çocuk mu çocuk.
Her sabah çınlar sesi,
Uyandırır herkesi.

Ot yemiş, etlenmiş.
Su içmiş, sütlenmiş.
Kınalı koyun gitti.
Bizim oyun bitti.

Bizim mırnav kedi.
Serilip yatar şimdi.
Horulhorul uyur.
Mırıl mırıl konuşur.

Kanadı var, kuş değil.
Boynuzu var koç değil.
Pır dereye, pır tepeye.
Kelebek çıktı sahneye.

Suya gider ıslanmaz.
Islansa da uslanmaz.
Dere tepe sekerek.
Vak vak gelir ördek.

Uçan kuşla yarışır.
Bazen akli karışır.
Bizim minik tavşan.
Yaman mı yaman.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Balon Patlatma” oyunu oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var.

Oyun sırasında hem balonlarla oynayacağız hem de sırayla balonları patlatacağız, balon patlatmak için sıranı beklemen ve balonu patlattıktan sonra içinden çıkan kağıdı bulman gerekiyor. Bulduğun bu kağıtta bir hayvanı anlatan tekerleme olacak, bunu sana ben okuyacağım. Ben tekerlemeyi okurken çok dikkatli dinleyip hangi hayvan ile ilgili ise o hayvanın resmini bulup kutuya koymak gerekiyor. Tüm bu kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu jelibonları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada ne varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden poşetin içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu hayvan resimlerini, küçük kutuyu ve içinde yazılar bulunan balonları poşetten çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyali incelemesi ve balonlarla oynaması için fırsat verir.

Ardından “Haydi, hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun “Balon Patlatma” oyunu oynayacağız. Balonları sırayla patlatacağız ve balonu patlattığımızda içinden çıkan, üzerinde tekerleme yazılı olan kağıdı bulacağız.” der. Daha sonra araştırmacı çocuğun dikkatini hayvan resimlerine çeker. “Aaa, bak burada hayvan resimleri var. Bakalım mı, acaba hangi hayvanların resimleri var?” der. Ardından hayvan resimlerine bakar, resimler üzerinde konuşurlar.

Hayvan resimleri incelendikten sonra araştırmacı “Haydi, artık oyunumuza başlayalım, eğlence başlasın” der. Araştırmacı ve öğrenci ayağa kalkarlar, ardından araştırmacı bir balonu eline alır ve “Ben şimdi bu balonu patlatacağım, içinden çıkan tekerlemeyi okuyacağım, tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise onun resmini bulup bu küçük kutunun içine koyacağım.” der ve balonu patlatır. Araştırmacı balondan düşen tekerlemeyi çocuğun kendisine vermesini ister ve “Şimdi önce ben bu tekerlemeyi okuyacağım ve bak hangi hayvanla ilgili olduğunu bulacağım, beni dikkatli bir şekilde dinle” der. Sonra tekerlemeyi yüksek sesle okur ve “Bu tekerlemede hangi hayvanı anlatıyor acaba?” diye kendine soru sorar. Ardından “Evet buldum Diyordu, demek ki ...’dan bahsediyor, şimdi ben hemen resimler içinden’nın resmini bulup kutuya atayım” der ve tekerlemeyi okuyarak, tekerleme hangi hayvan ile ilgiliyse o hayvan resmini bulup küçük kutunun içine koyarak oyunun nasıl oynanacağına model olur.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı öğrencinin bu balonu patlatmasını ister. Öğrenci balonu patlattığında içinden çıkan tekerlemeyi araştırmacı alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. “Aaaa bak, burada sözcükler var. Bu bir sözcük, bu bir sözcük... Burada pek çok sözcük var,

daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de bir sözcük göstermesi için “Bak, burada sözcükler var. Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük, bu bir sözcük, bu da bir sözcük.” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, ben bu tekerlemeyi okumaya buradan başlayacağım” der ve tekerlemedeki ilk cümlelerin en başına parmağını koyar. Daha sonra öğrencinin de tekerlemeyi okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başladığımı göster.” der. Öğrenci okumaya başlanan yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlarım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başladığını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okumaya buradan başlarım” diyerek sözcüğün başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı parmağını tekerlemedeki ilk sözcüğün üstüne koyar. Parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yine bir tekerleme var, okuyalım mı beraber?” der. Daha sonra da “Evet, buradayazıyor.” diyerek tekerlemeyi yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Tekerlemeyi okurken “Bak ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcükleri hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı bu balonu patlatır. Balonu patlattıktan sonra içinden çıkan tekerlemeyi alır ve öğrencinin dikkatini

tekerlemedeki sözcüklere çeker. Sözcüklerdeki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek öğrenciye sözcüklerin ilk harfini gösterir. Öğrencinin de sözcüklerin ilk harfini göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana sözcüklerin ilk harfini göster.” der. Öğrenci sözcüklerin ilk harfini gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye büyük bir harf gösterir. Öğrencinin de büyük bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük bir harf göster.” der. Öğrenci büyük bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek büyük harfi gösterir ve öğrencinin de büyük harfi göstermesini ister. Öğrenci, doğru tepki verdikten sonra araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı öğrencinin bu balonu patlatmasını ister. Öğrenci balonu patlattığında içinden çıkan tekerlemeyi araştırmacı alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcük (.....) küçük yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da

tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük yazılmış.” diyerek küçük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak ,bu (.....) sözcük büyük yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük yazılmış.” diyerek büyük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı bu balonu patlatır. Balon patlattığında içinden çıkan tekerlemeyi araştırmacı alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker ve “Bak, burada (ilk satıra işaret ederek) bir-iki-üç...tane sözcük var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleyince “Evet, çok güzel saydın ve söyledin, burada tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki-üç...tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı öğrencinin bu balonu patlatmasını ister. Balon patladıktan sonra içinden çıkan tekerlemeyi alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. “Bak, bu (.....) sözcük, ilk sözcük.” diyerek öğrenciye ilk sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk sözcüğü göster.” der. Öğrenci ilk sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) ilk sözcük.” der. Eğer öğrenci ilk sözcüğü gösteremezse, ilk

sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk sözcük.” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ikinci sözcük.” diyerek öğrenciye ikinci sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ikinci sözcüğü göster.” der. Öğrenci ikinci sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) ikinci sözcük.” der. Eğer öğrenci ikinci sözcüğü gösteremezse, ikinci sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ikinci sözcük.” diyerek ikinci sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ise son sözcük.” diyerek öğrenciye tekerlemenin son sözcüğünü gösterir. Öğrencinin de son sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son sözcüğü göster.” der. Öğrenci son sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) son sözcük.” der. Eğer öğrenci son sözcüğü gösteremezse, son sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son sözcük.” diyerek son sözcüğü gösterir ve öğrencinin de son sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı bu balonu patlatır. Balon patlattığında içinden çıkan tekerlemeyi araştırmacı alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. Daha sonra “Şimdi ben sana buradaki (ilk satıra işaret eder) en uzun sözcüğü göstereceğim. Bak bu (.....) en uzun sözcük.” diyerek öğrenciye en uzun sözcüğü gösterir. Öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de en uzun sözcüğü göster.” der. Öğrenci en uzun sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) en uzun sözcük.” der. Eğer öğrenci en uzun sözcüğü gösteremezse, en uzun sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu en uzun sözcük.” diyerek en uzun sözcüğü gösterir ve öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise

öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı öğrencinin bu balonu patlatmasını ister. Balon patladıktan sonra içinden çıkan tekerlemeyi alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. Araştırmacı yine ilk satıra işaret ederek “Bak, burada “.....” yazıyor, bu ilk, bu ikinci, bu da son sözcük. Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk” diyerek öğrenciye sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesi için “Haydi, şimdi sen de sözcükler arasındaki boşluğu göster.” der. Öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükler arasındaki boşluk.” der. Eğer öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk.” diyerek sözcükler arasındaki boşluğu gösterir ve öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı bu balonu patlatır. Balonu patlattığında içinden çıkan tekerlemeyi alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker ve “Şimdi ben bu tekerlemeyi okurken okuduğum sözcükleri göstereceğim” diyerek tekerlemeyi okudukça okuduğu sözcükleri gösterir. Öğrencinin okunan sözcükleri göstermesi için “Haydi, şimdi ben tekrar tekerlemeyi okuyayım. Sen, ben okudukça okuduğum sözcükleri göster.” der. Öğrenci araştırmacı tekerlemeyi okurken okuduğu ilk üç sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel ben tekerlemeyi okudukça sen okuduğum sözcükleri gösterdin.” der. Eğer öğrenci okunan ilk üç sözcüğü göstermezse, farklı sözcükleri gösterirse, sözcük yerine başka şeyleri gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben tekerlemeyi okudukça okuduğum sözcükleri gösteriyorum.” diyerek tekerlemeyi okuyup okuduğu sözcükleri gösterir ve tekerlemeyi tekrar okuyarak öğrencinin de okunan sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci bir balon seçip oynarlar. Ardından araştırmacı öğrencinin bu balonu patlatmasını ister. Balonu patlattıktan sonra içinden çıkan tekerlemeyi alır ve öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. Araştırmacı yine ilk satıra işaret ederek “Bak, burada dört tane satır var (her birini göstererek). Ben ilk olarak bu satırı okuyacağım.” diyerek öğrenciye ilk satırı gösterir. Öğrencinin de okunacak ilk satırı göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk satırı göster.” der. Öğrenci ilk satırı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu ilk satır.” der. Eğer öğrenci ilk satırı gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk satır.” diyerek okunacak ilk satırı gösterir ve öğrencinin de ilk satırı göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı tekerlemeyi okur ve tekerleme hangi hayvan ile ilgili ise öğrencinin o hayvan resmini bulup küçük kutuya koymasını ister (Araştırmacı tekerlemeyi okurken hayvanın ismini geçtiği kısmı dikkat çekerek okur).

Ardından araştırmacı “Seninle çok güzel bir oyun oynadık. Balonlarımızı patlattık, tekerlemelerimizi okuduk ve hayvan resimlerimizi kutuya koyduk. Haydi, şimdi biraz dinlenelim” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci hangi hayvanlarla ilgili hangi tekerlemeleri okuduklarını hatırlarlarken araştırmacı öğretim sırasında çalışılan becerilerle ilgili “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”, “Bana küçük yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.”, “Bana ilk sözcüğü göster.”, “Bana ikinci sözcüğü göster.”, “Bana son sözcüğü göster.”, “Bana en uzun sözcüğü göster.”, “Bana sözcükler arasındaki boşluğu göster.”, “Okuduğum sözcükleri göster.”, “Bana okuyacağım ilk satırı göster.” yönergelerini yöneltir. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Araştırmacı “Seninle çok güzel oyun oynadık. Balonları patlatmamda ve tekerlemeleri okumamda bana çok yardımcı oldun. Şimdi seninle bu jelibonlardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 13. Çarkıfelek Oyunu Öğretim Planı

ÇARKIFELEK OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

17. Öğrenci her istendiğinde kağıt üzerinde bulunan okunacak son satırı gösterir.

18. Öğrenci her istendiğinde başlıkla ilgili tahminde bulunur.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Renkli kartonlardan yapılmış bir çarkıfelek tablosu ve döndürmek için küçük bir çubuk, tablo üzerinde içinde “Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla”, “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et” yazan resimli görev kartlarının bulunduğu zarflar, küçük bir top ve basket atmak için bir kutu, plastik büyük bir top, bir marakas, misketler, düdük.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Çarkıfelek” oyunu oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun

sırasında bu küçük çubuğu çevirmen ve çubuğu çevirdikten sonra çubuk durduğunda ucu hangi kısmı gösteriyorsa oradaki zarfı alıp içindeki görevi yerine getirmen gerekiyor. Tüm bu kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu jelibonları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada ne varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden kutunun içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu materyalleri kutudan çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyali incelemesi için fırsat verir. Ardından “Haydi, hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun “Çarkıfelek” oyunu oynayacağız. Çubuğu çevireceğiz ve çubuk durduğunda çubuğun ucunun gösterdiği kısımdaki zarfı alıp içinden çıkan görevi yerine getireceğiz.” der.

Daha sonra araştırmacı “Haydi, artık oyunumuza başlayalım, eğlence başlasın” der. Araştırmacı ve öğrenci çarkıfeleği masaya koyup, üzerindeki renkli kağıtlara sırayla zarfları koyarlar, diğer materyalleri de masanın üzerine dizerler. Araştırmacı çubuğu eline alır ve “Ben şimdi bu çubuğu döndüreceğim, durduğunda ucu hangi zarfı gösteriyorsa o zarfı alıp içinden çıkan görevi yerine getireceğim.” der ve çubuğu çevirir. Araştırmacı çubuk durduğunda ucunun gösterdiği zarfı eline alır ve zarfın içinden çıkan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at”, “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla”, “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) söyleyip yazan görevi yaparak oyunun nasıl oynanacağına model olur.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker. “Aaaa bak, burada sözcükler var. Bu bir sözcük, bu bir sözcük... Daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de bir sözcük göstermesi için “Bak, burada sözcükler var. Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük, bu bir sözcük, bu da bir sözcük.” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, ben burada yazan görevi okumaya buradan başlayacağım” der ve ilk sözcüğün en başına parmağını koyar. Daha sonra öğrencinin de okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başladığımı göster.” der.

Öğrenci okumaya başlanan yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlarım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başladığını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okumaya buradan başlarım” diyerek sözcüğün başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı parmağını ilk sözcüğün üstüne koyar. Parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor.” diyerek yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Yazan görevi okurken “Bak ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcükleri hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası sallla”, “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker. Sözcüklerdeki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu sözcüğün ilk harfı, bu da bu sözcüğün ilk harfı, bu da bu sözcüğün ilk harfı” diyerek öğrenciye sözcüklerin ilk harfini gösterir. Öğrencinin de sözcüklerin ilk harfini göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana sözcüklerini ilk harfini göster.” der. Öğrenci sözcüklerin ilk harfini gösterirse “Evet,

çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye büyük bir harf gösterir. Öğrencinin de büyük bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük bir harf göster.” der. Öğrenci büyük bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek büyük harfi gösterir ve öğrencinin de büyük harfi göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası sall” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”)yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcük (.....) küçük yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük yazılmış.” diyerek küçük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu (.....) sözcük büyük yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük yazılmış.” diyerek büyük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı

ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”)yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker ve “Bak, burada (ilk satıra işaret ederek) bir-iki-üç... tane sözcük var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleyince “Evet, çok güzel saydın ve söyledin, burada tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki-üç... tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker. “Bak, bu (.....) sözcük, ilk sözcük.” diyerek öğrenciye ilk sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk sözcüğü göster.” der. Öğrenci ilk sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) ilk sözcük.” der. Eğer öğrenci ilk sözcüğü gösteremezse, ilk sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk sözcük.” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ikinci sözcük.” diyerek öğrenciye ikinci sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ikinci sözcüğü göster.” der. Öğrenci ikinci sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) ikinci sözcük.” der. Eğer öğrenci ikinci sözcüğü gösteremezse, ikinci sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz

kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ikinci sözcük.” diyerek ikinci sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ise son sözcük.” diyerek öğrenciye tekerlemenin son sözcüğünü gösterir. Öğrencinin de son sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son sözcüğü göster.” der. Öğrenci son sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) son sözcük.” der. Eğer öğrenci son sözcüğü gösteremezse, son sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son sözcük.” diyerek son sözcüğü gösterir ve öğrencinin de son sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker. Daha sonra “Şimdi ben sana buradaki (ilk satıra işaret eder) en uzun sözcüğü göstereceğim. Bak bu (.....) en uzun sözcük.” diyerek öğrenciye en uzun sözcüğü gösterir. Öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de en uzun sözcüğü göster.” der. Öğrenci en uzun sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) en uzun sözcük.” der. Eğer öğrenci en uzun sözcüğü gösteremezse, en uzun sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu en uzun sözcük.” diyerek en uzun sözcüğü gösterir ve öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker. Araştırmacı yine ilk satıra işaret ederek “Bak, burada “.....” yazıyor, bu ilk, bu ikinci, bu da son sözcük. Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk” diyerek

öğrenciye sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesi için “Haydi, şimdi sen de sözcükler arasındaki boşluğu göster.” der. Öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükler arasındaki boşluk.” der. Eğer öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk.” diyerek sözcükler arasındaki boşluğu gösterir ve öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını alır ve öğrencinin dikkatini kart üzerindeki sözcüklere çeker ve “Şimdi ben burada yazan görevi okurken okuduğum sözcükleri göstereceğim” diyerek görevi okurken okuduğu sözcükleri gösterir. Öğrencinin okunan sözcükleri göstermesi için “Haydi, şimdi ben tekrar görevi okuyayım. Sen, ben okudukça okuduğum sözcükleri göster.” der. Öğrenci, araştırmacı görevi okurken okuduğu ilk üç sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel ben görevi okudukça sen okuduğum sözcükleri gösterdin.” der. Eğer öğrenci okunan ilk üç sözcüğü göstermezse, farklı sözcükleri gösterirse, sözcük yerine başka şeyleri gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben görevi okudukça okuduğum sözcükleri gösteriyorum.” diyerek görevi okuyup okuduğu sözcükleri gösterir ve görevi tekrar okuyarak öğrencinin de okunan sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”)yaparlar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin çubuğu döndürmesini ister. Çubuk durduğunda araştırmacı çubuğun ucunun gösterdiği zarfı alıp içinden çıkan görev kartını (Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et) alır ve görevi okur. Daha sonra öğrenciyle birlikte resimli tekerleme kartını bulurlar. Araştırmacı öğrencinin dikkatini tekerleme kartındaki resimlere (bal ve arı resmi) çeker ve “Bak burada tekerlememiz ile ilgili

resimler var. Sence tekerlememizin adı ne olabilir? Burada bal ve arı resimleri var.” der, öğrencinin fikirlerini dinler. Öğrenci tekerlemenin başlığını doğru tahmin ederek “Arı” der ise “Aferin, brova, sen çok güzel tahmin ettin. Tekerlememizin adı “Arı”.” der. Öğrenci herhangi bir tahminde bulunamaz ya da yanlış bir tahminde bulunursa araştırmacı “Burada bal ve arı resmi var. Öyleyse tekerlememizin adı “Arı” olabilir.” diyerek öğrencinin başlıkla ilgili tahminde bulunması için model olur. Daha sonra öğrencinin dikkatini bal ve arı resmine çekip “Evet, buradaki resimlere bak. Sence tekerlememizin başlığı ne olabilir, haydi şimdi de sen tahmin et.” der. Öğrenci başlıkla ilgili doğru tahminde bulunduğunda (Arı ya da arı ile ilgili bir tahminde bulunursa) “Evet, çok güzel tahmin ettin. Bu tekerlemenin başlığı “Arı”. der. Eğer öğrenci başlıkla ilgili tahminde bulunamazsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Burada bal ve arı resmi var. Öyleyse tekerlememizin adı “Arı” olabilir.” diyerek başlıkla ilgili tahminde bulunur ve öğrencinin de başlıkla ilgili tahminde bulunmasını ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin dikkatini tekerlemedeki sözcüklere çeker. Araştırmacı “Bak, burada dört tane satır var (her birini göstererek). Ben ilk olarak bu satırı okuyacağım.” diyerek öğrenciye ilk satırı gösterir. Öğrencinin de okunacak ilk satırı göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk satırı göster.” der. Öğrenci ilk satırı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu ilk satır.” der. Eğer öğrenci ilk satırı gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk satır.” diyerek okunacak ilk satırı gösterir ve öğrencinin de ilk satırı göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, burada dört tane satır var (her birini göstererek). Ben en son bu satırı okuyacağım.” diyerek öğrenciye son satırı gösterir. Öğrencinin de okunacak son satırı göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son satırı göster.” der. Öğrenci son satırı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu son satır.” der. Eğer öğrenci son satırı gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son satır.” diyerek okunacak son satırı gösterir ve öğrencinin de son satırı göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı ve öğrenci yazılı olan görevi (“Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” , “On kere zıpla”, “Düdüğü öttür”, “Misketleri yuvarla”, “Marakası salla” , “Tavuk gibi gıdaklayalım”, “Plastik topu sektir”, “Tekerlemede hangi hayvandan bahsediliyor, haydi tahmin et”) yaparlar.

Ardından araştırmacı “Seninle çok güzel bir oyun oynadık. Bütün görevleri yerine getirdik. Haydi, şimdi biraz dinlenelim” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci görev kartlarını için yerleştirip materyalleri toplarlarken araştırmacı “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”, “Bana küçük yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.”, “Bana ilk sözcüğü göster.”, “Bana ikinci sözcüğü göster.”, “Bana son sözcüğü göster.”, “Bana en uzun sözcüğü göster.”, “Bana sözcükler arasındaki boşluğu göster.”, “Okuduğum sözcükleri göster.”, “Bana okuyacağım ilk satırı göster.”, “Bana okuyacağım son satırı göster.”, “Bu tekerlemenin başlığı ne olabilir, haydi tahmin et.” yönergelerini yöneltir. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Araştırmacı “Seninle çok güzel oyun oynadık. Görevleri çok güzel yerine getirdik. Şimdi seninle bu jelibonlardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 14. Pastane Oyunu Öğretim Planı

PASTANE OYUNU

Öğretimsel Amaçlar:

19. Öğrenci her sorulduğunda kitabın adını gösterir.
20. Öğrenci her sorulduğunda kitabın ön yüzünü gösterir.
21. Öğrenci her istendiğinde okumaya hangi sayfadan başlanacağını gösterir.

Ortam: Çocuğun devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış, bir masa ve iki sandalye bulunan bir sınıf.

Materyaller: Bir mutfak önlüğü, oyuncak yemek tabağı, çatal, kaşık, bıçak, bardak, kek, pasta, kurabiye, poğaç, meyve suyu, süt maketleri, iki masa ve sandalye, resimli ve yazılı mönü kitapçığı.

Öğretime Hazırlık:

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturur. Araştırmacı öğrenciye birlikte oyun oynayacaklarını ve oyunu kamera ile kayıt edeceğini, isterse oyun bittikten sonra nasıl oyun oynadıklarını kameradan izleyebileceğini söyler ve öğrencinin çekim yapılacak olan kamerayı incelemesi için fırsat verir. Araştırmacı öğretimde kullanacağı materyalleri çıkarır ve öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı öğrenciye ilk olarak “Şimdi seninle yine güzel bir oyun oynayacağız, birlikte “Pastane” oyunu oynayacağız, oyun sırasında uymanı istediğim bazı kurallar var. Oyun sırasında bir sen garson, ben müşteri olacağım, bir de ben garson sen müşteri olacaksın. Ben müşteri olduğumda senin bana bir mönü kitapçığı vermen ve istediğim yiyecekleri,

içecekleri getirmen gerekiyor. Sen müşteri olduğunda ise mn kitapçığına bakıp istediğin yiyecekleri bana söylemen gerekiyor. Tüm bu kurallara uyarsan oyun sonunda seninle bu jelibonları afiyetle yiyeceğiz. Bakalım bu oyunumuzu oynamak için burada ne varmış?” der. Hedef beceriler için daha önceden kutunun içine koyarak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlamış olduğu materyalleri kutudan çıkarır, masanın üzerine koyar. Öğrencinin materyali incelemesi için fırsat verir. Ardından “Haydi, hazırsan başlayalım oyuna. Biliyorsun “Pastane” oyunu oynayacağız. Ben bu sandalyede oturacağım ve sen de bana ne yemek, içmek istediğimi soracaksın.” der.

Daha sonra araştırmacı “Haydi, artık oyunumuza başlayalım.” der. Araştırmacı ve ğrenci yemek masasına oyuncak tabak, atal, kaşık, bardak koyarak düzenlerler, diğer masaya ise maket yiyecek ve içecekleri koyarak tezgah oluştururlar. Bu sırada mn kitapçığı çocuğa tanıtılır. Araştırmacı “Bak bu bir mn kitapçığı, içinde bu pastanede hangi yiyecek ve içeceklerin satıldığı yazıyor. Sen hiç bir pastaneye gittin mi? Pastanede ne yemek istediğine bu mn kitapçığına bakarak karar verebilirsin.” der. Öğrenciye mutfak önlüğü takılır. Araştırmacı ğrencinin yemek masasına oturmasını ister ve “Ben müşteri olduğumda bu sandalyeye oturacağım. Sen bu mn kitapçığını bana getirip vereceksin ve “Ne yemek, içmek istersiniz?” diye soracaksın. Daha sonra ben sana buradaki yiyeceklerle ilgili sorular soracağım. Bu yemek lezzetli mi? Bu içecekten var mı? gibi... Buradaki yiyeceklerle, içeceklerle ilgili mn kitapçığında neler yazdığını birlikte inceleyeceğiz. Daha sonra ben sana sipariş vereceğim. Örneğin ben kek yemek istiyorum diyeceğim. Sen de bu tabağı alıp, tezgahdan içine kek koyup bana getireceksin (söylediklerini yaparak model olur), sen müşteri olduğunda ise benden mn kitapçığını isteyeceksin. Mn kitapçığındaki resimleri birlikte inceleyeceğiz ve sen yemek, içmek istediklerini benden isteyeceksin. Ben sana hazırlayıp getireceğim.” diyerek oyunun nasıl oynanacağına model olur.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mn kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mny getirdiğinde birlikte mn kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mn kitapçığının üzerindeki szcklere çeker. “Aaaa bak, burada szckler var. Bu bir szck, bu bir szck... Daha önce öğrenmiştik hatırladın mı?” der. Öğrencinin de bir szck göstermesi için “Bak, burada szckler var.

Haydi, şimdi sen de bir sözcük göster.” der. Öğrenci sözcüğe işaret ederse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir sözcük, der. Eğer öğrenci sözcüğe işaret etmezse, sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu bir sözcük, bu bir sözcük, bu da bir sözcük.” diyerek sözcüklere işaret eder ve öğrencinin sözcükleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, ben burada yazan yiyeceğin adını okumaya buradan başlayacağım” der ve ilk sözcüğün en başına parmağını koyar. Daha sonra öğrencinin de okumaya nereden başlanacağını göstermesi için “Ben buradan okumaya başlıyorum. Haydi, şimdi sen de okumaya nereden başladığımı göster.” der. Öğrenci okumaya başlanan yeri gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, okumaya buradan başlarım.” der. Eğer öğrenci okumaya nereden başladığını göstermezse, başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okumaya buradan başlarım” diyerek sözcüğün başına işaret eder ve öğrencinin de okumaya nereden başladığını göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı parmağını ilk sözcüğün üstüne koyar. Parmağını yazı yönünde (soldan sağa) kaydırarak “Biliyor musun, burada yazıyor.” diyerek yazının soldan sağa yönünü parmağıyla işaret ederek okur. Yazıyı okurken “Bak ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” diyerek yazının soldan sağa yönünü öğrenciye gösterir. Öğrencinin de yazı yönünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bu sözcükleri hangi yöne doğru okuduğumu göster.” der. Öğrenci yazı yönünü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum.” der. Eğer öğrenci yazının yönünü göstermezse, başka bir yöne işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben bu sözcükleri buradan buraya doğru okuyorum” diyerek yazının yönünü gösterir ve öğrencinin de yazının yönünü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönü kitapçığının resimlerinden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığındaki sözcüklere çeker. Sözcüklerdeki harflere tek tek işaret ederek “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf,

bu bir harf” diyerek öğrenciye harfleri gösterir. Öğrencinin de bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana bir harf göster.” der. Öğrenci bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu bir harf.” der. Eğer öğrenci bir harf göstermezse, harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcükler birçok harften oluşuyor, bak bu bir harf, bu bir harf” diyerek harf gösterir ve öğrencinin bir harf göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek öğrenciye sözcüklerin ilk harfini gösterir. Öğrencinin de sözcüklerin ilk harfini göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana sözcüklerini ilk harfini göster.” der. Öğrenci sözcüklerin ilk harfini gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükteki ilk harf.” der. Eğer öğrenci ilk harfleri göstermezse, ilk harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi, bu da bu sözcüğün ilk harfi” diyerek ilk harflere işaret eder ve öğrencinin de ilk harfleri göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek öğrenciye büyük bir harf gösterir. Öğrencinin de büyük bir harf göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük bir harf göster.” der. Öğrenci büyük bir harf gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük harf.” der. Eğer öğrenci büyük harfi göstermezse, büyük harf yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu büyük bir harf.” diyerek büyük harfi gösterir ve öğrencinin de büyük harfi göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mönü kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mönü kitapçığını getirdiğinde birlikte mönü kitapçığının resimlerinden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığı üzerindeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu sözcük (.....) küçük yazılmış.” diyerek öğrenciye küçük (punto) yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de küçük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana küçük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci küçük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu küçük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci küçük yazılmış sözcüğü göstermezse, küçük yazılmış sözcük yerine başka bir

kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük küçük yazılmış.” diyerek küçük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, bu (.....) sözcük büyük yazılmış.” diyerek öğrenciye büyük yazılmış sözcüğü gösterir. Öğrencinin de büyük yazılmış sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de bana büyük yazılmış sözcüğü göster.” der. Öğrenci büyük yazılmış sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel gösterdin, bu büyük yazılmış sözcük.” der. Eğer öğrenci büyük yazılmış sözcüğü göstermezse, büyük yazılmış sözcük yerine başka bir kısma işaret ederse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu sözcük büyük yazılmış.” diyerek büyük yazılmış sözcüğü gösterir ve öğrencinin de göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönü kitapçığını hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığındaki sözcüklere çeker ve “Bak, burada bir-iki-üç... tane sözcük var.” diyerek öğrenciye sözcükleri sayar ve sözcük sayısını söyler. Öğrencinin de sözcükleri sayıp, sözcük sayısını söylemesi için “Haydi, şimdi sen de kaç tane sözcük var, söyle.” der. Öğrenci sözcükleri sayıp sayısını söyleyince “Evet, çok güzel saydın ve söyledin, burada tane sözcük var.” der. Eğer öğrenci sözcük sayısını söylemezse, sözcükleri yanlış sayarsa, sözcük yerine başka şeyleri sayarsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada bir-iki-üç... tane sözcük var.” diyerek sözcük sayısını söyler ve öğrencinin de sözcükleri sayıp sayısını söylemesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mönü kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mönü kitapçığını getirdiğinde birlikte mönü kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığı üzerindeki sözcüklere çeker ve “Bak, bu (.....) sözcük, ilk sözcük.” diyerek öğrenciye ilk sözcüğü

gösterir. Öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk sözcüğü göster.” der. Öğrenci ilk sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) ilk sözcük.” der. Eğer öğrenci ilk sözcüğü gösteremezse, ilk sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk sözcük.” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ilk sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ikinci sözcük.” diyerek öğrenciye ikinci sözcüğü gösterir. Öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ikinci sözcüğü göster.” der. Öğrenci ikinci sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) ikinci sözcük.” der. Eğer öğrenci ikinci sözcüğü gösteremezse, ikinci sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ikinci sözcük.” diyerek ikinci sözcüğü gösterir ve öğrencinin de ikinci sözcüğü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak bu (.....) sözcük ise son sözcük.” diyerek öğrenciye tekerlemenin son sözcüğünü gösterir. Öğrencinin de son sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son sözcüğü göster.” der. Öğrenci son sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (....) son sözcük.” der. Eğer öğrenci son sözcüğü gösteremezse, son sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son sözcük.” diyerek son sözcüğü gösterir ve öğrencinin de son sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönü kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığındaki sözcüklere çeker. Daha sonra “Şimdi ben sana buradaki en uzun sözcüğü göstereceğim. Bak bu (.....) en uzun sözcük.” diyerek öğrenciye en uzun sözcüğü gösterir. Öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de en uzun sözcüğü göster.” der. Öğrenci en uzun sözcüğü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu (.....) en uzun sözcük.” der. Eğer öğrenci en uzun sözcüğü gösteremezse, en uzun sözcük yerine başka bir sözcüğü gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu en uzun sözcük.” diyerek en uzun

sözcüğü gösterir ve öğrencinin de en uzun sözcüğü göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mönü kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mönü kitapçığını getirdiğinde birlikte mönü kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığı üzerindeki sözcüklere çeker ve “Bak, burada “.....” yazıyor, bu ilk, bu ikinci, bu da son sözcük. Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk” diyerek öğrenciye sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesi için “Haydi, şimdi sen de sözcükler arasındaki boşluğu göster.” der. Öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu sözcükler arasındaki boşluk.” der. Eğer öğrenci sözcükler arasındaki boşluğu gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bu sözcükler arasında boşluklar var. Bak bu bir boşluk, bu da bir boşluk.” diyerek sözcükler arasındaki boşluğu gösterir ve öğrencinin de sözcükler arasındaki boşluğu göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönüde hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığındaki sözcüklere çeker ve “Şimdi ben burada yazanı okurken okuduğum sözcükleri göstereceğim” diyerek mönü kitapçığını okurken okuduğu sözcükleri gösterir. Öğrencinin okunan sözcükleri göstermesi için “Haydi, şimdi ben tekrar burada yazanı okuyayım. Sen, ben okudukça okuduğum sözcükleri göster.” der. Öğrenci, araştırmacı g okurken okuduğu ilk üç sözcüğü gösterirse “Evet, çok güzel ben okudukça sen okuduğum sözcükleri gösterdin.” der. Eğer öğrenci okunan ilk üç sözcüğü göstermezse, farklı sözcükleri gösterirse, sözcük yerine başka şeyleri gösterirse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben okudukça okuduğum sözcükleri gösteriyorum.” diyerek yazanı okuyup okuduğu sözcükleri gösterir ve yazanı tekrar okuyarak öğrencinin de

okunan sözcükleri göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mönü kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mönü kitapçığını getirdiğinde birlikte mönü kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığı üzerindeki sözcüklere çeker. Araştırmacı “Bak, burada dört tane satır var (her birini göstererek). Ben ilk olarak bu satırı okuyacağım.” diyerek öğrenciye ilk satırı gösterir. Öğrencinin de okunacak ilk satırı göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk satırı göster.” der. Öğrenci ilk satırı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu ilk satır.” der. Eğer öğrenci ilk satırı gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu ilk satır.” diyerek okunacak ilk satırı gösterir ve öğrencinin de ilk satırı göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bak, burada dört tane satır var (her birini göstererek). Ben en son bu satırı okuyacağım.” diyerek öğrenciye son satırı gösterir. Öğrencinin de okunacak son satırı göstermesi için “Haydi, şimdi sen de son satırı göster.” der. Öğrenci son satırı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu son satır.” der. Eğer öğrenci son satırı gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu son satır.” diyerek okunacak son satırı gösterir ve öğrencinin de son satırı göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönü kitapçığındaki resimlerden hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığının içindeki sağ ve sol sayfaya çeker ve “Bak, burada (sol) bir sayfa var, burada da bir sayfa var. Ben ilk önce bu sayfada yazanları okuyacağım.” diyerek öğrenciye mönü kitapçığının soldaki sayfasını gösterir. Öğrencinin de mönü kitapçığının sol sayfasını göstermesi için “Haydi, şimdi sen de ilk önce hangi sayfasını okuyacağımı göster.” der. Öğrenci sol sayfayı gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, ben ilk önce bu (sol) sayfayı okuyacağım.” der. Eğer öğrenci sol sayfayı

gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, ben ilk önce bu (sol) sayfayı okuyacağım.” diyerek soldaki sayfayı gösterir ve öğrencinin de ilk önce okunacak (sol) sayfayı göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı öğrencinin tezgaha geçmesini ister. Araştırmacı ise yemek masasına oturur ve öğrenciye “Garson mönü kitapçığını verir misin?” diye seslenir. Öğrenci mönü kitapçığını getirdiğinde birlikte mönü kitapçığında hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler. Daha sonra araştırmacı öğrencinin dikkatini mönü kitapçığının ön kapağındaki resimlere (kek, pasta, poğaça, kurabiye, içecekler) çeker ve “Bak, burada resimler var. Sence bu mönü kitapçığımızın başlığı ne olabilir? Burada pasta, kek, poğaça, kurabiye gibi yiyecek, süt, portakal suyu gibi içecek resimleri var.” der, öğrencinin fikirlerini dinler. Öğrenci başlığı doğru tahmin ederek “Yiyecekler-İçecekler” der ise “Aferin, brova, sen çok güzel tahmin ettin. Mönü kitapçığımızın adı “Yiyecekler-İçecekler”.” der. Öğrenci herhangi bir tahminde bulunamaz ya da yanlış bir tahminde bulunursa araştırmacı “Bak, burada pasta, kek, poğaça, kurabiye gibi yiyecek, süt, portakal suyu gibi içecek resimleri var. Öyleyse mönü kitapçığımızın adı “Yiyecekler-İçecekler” olabilir.” diyerek öğrencinin başlıkla ilgili tahminde bulunması için model olur. Daha sonra öğrencinin dikkatini resimlere çekip “Evet, buradaki resimlere bak. Sence mönü kitapçığımızın başlığı ne olabilir, haydi şimdi de sen tahmin et.” der. Öğrenci başlıkla ilgili doğru tahminde bulunduğunda (yiyecekler - içecekler ya da buna benzer bir tahminde bulunursa) “Evet, çok güzel tahmin ettin. Bu mönü kitapçığımızın başlığı ‘Yiyecekler-İçecekler’ ”der. Eğer öğrenci başlıkla ilgili tahminde bulunamazsa ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, burada pasta, kek, poğaça, kurabiye gibi yiyecek, süt, portakal suyu gibi içecek resimleri var. Öyleyse mönü kitapçığımızın adı “Yiyecekler-İçecekler” olabilir.” diyerek başlıkla ilgili tahminde bulunur ve öğrencinin de başlıkla ilgili tahminde bulunmasını ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı bir sipariş verir, öğrencinin siparişi hazırlayıp getirmesini ister ve ardından gelen yiyeceği yiyormuş gibi yapar.

Daha sonra araştırmacı ve öğrenci yer değiştirirler. Araştırmacı, öğrencinin mönü kitapçığını istemesinin ardından mönü kitapçığını öğrenciye verir. Öğrenci mönü kitapçığını aldığı anda birlikte mönü kitapçığının hangi yiyecekler ve içecekler olduğunu

incelerler. Hangi yiyecekleri, içecekleri sevdiklerini söylerler ve araştırmacı öğrencinin dikkatini mönünün kapağına çeker ve “Bak, burası mönü kitapçığının ön yüzü.” diyerek öğrenciye mönü kitapçığının ön yüzünü gösterir. Öğrencinin de mönü kitapçığının ön yüzünü göstermesi için “Haydi, şimdi sen de mönü kitapçığının ön yüzünü göster.” der. Öğrenci mönü kitapçığının ön yüzünü gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu mönü kitapçığının ön yüzü.” der. Eğer öğrenci mönü kitapçığının ön yüzünü gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu mönü kitapçığının ön yüzü.” diyerek mönü kitapçığının ön yüzünü gösterir ve öğrencinin de mönü kitapçığının ön yüzünü göstermesini ister.

Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı “Bu mönü kitapçığının adı neymiş acaba? Bak mönü kitapçığının adı burada yazıyor” diyerek öğrenciye mönü kitapçığının adını gösterir. Öğrencinin de mönü kitapçığının adını göstermesi için “Haydi, şimdi sen de mönü kitapçığının adını göster.” der. Öğrenci mönü kitapçığının adını gösterince “Evet, çok güzel gösterdin, bu mönü kitapçığının adı “Yiyecekler- İçecekler” der. Eğer öğrenci mönü kitapçığının adını gösteremezse ya da tepkisiz kalırsa araştırmacı iki kez daha “Bak, bu mönü kitapçığının adı.” diyerek mönü kitapçığının adını gösterir ve öğrencinin de mönü kitapçığının adını göstermesini ister. Öğrencinin doğru tepki vermesinin ardından araştırmacı öğrencinin siparişini alır, hazırlayıp getirir. Öğrenci ise gelen yiyecekleri yiyormuş gibi yapar.

Ardından araştırmacı “Seninle çok güzel bir oyun oynadık. Karnımızı bir güzel doyurduk. Haydi, şimdi biraz dinlenelim” der ve öğretim bitirilir.

Öğretim Sonu Değerlendirme:

Araştırmacı ve öğrenci materyalleri toplarlarken araştırmacı “Bana bir sözcük göster.”, “Peki bu sözcüğü okumaya nereden başlıyorum?”, “Bu sözcüğü nereden başlayıp nereye doğru okuyorum.”, “Bana bir harf göster.”, “Bana bu sözcükteki ilk harfi göster.”, “Bana bu sözcükteki büyük harfi göster.”, “Bana küçük yazılmış sözcüğü göster.”, “Bana büyük yazılmış sözcüğü göster”, “Bana sözcük sayısını söyle.”, “Bana ilk sözcüğü göster.”, “Bana ikinci sözcüğü göster.”, “Bana son sözcüğü göster.”, “Bana en uzun sözcüğü göster.”, “Bana sözcükler arasındaki boşluğu göster.”, “Okuduğum sözcükleri göster.”, “Bana okuyacağım ilk satırı göster.”, “Bana okuyacağım son satırı göster.”, “Bana kitabın ön yüzünü göster.”, “Bana ilk okuyacağım sayfayı göster”, “Kitabın başlığı

ne olabilir, haydi tahmin et”, “Bana kitabın adını göster” yönergelerini yöneltir. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini araştırmacı tepki vermeden öğretim sonu değerlendirme formuna işaretler.

Çalışmayı bitirme:

Araştırmacı “Seninle çok güzel oyun oynadık. Karnımızı çok güzel doyurduk. Şimdi seninle bu jelibonlardan afiyetle yiyebiliriz.” diyerek çalışmayı bitirir.



EK 15. Öğretim Sonu Değerlendirme Örnek Formu

ALİŞVERİŞ OYUNU ÖĞRETİM SONU DEĞERLENDİRME FORMU

Hedef beceriler	Evet	Hayır
Sözcüğe işaret etme		
Yazıyı okumaya nereden başlanacağını gösterme		
Yazı yönünü gösterme		
Bir harf gösterme		
İlk harfi gösterme		
Büyük bir harf gösterme		
Küçük punto ile yazılmış sözcüğü gösterme		
Büyük punto ile yazılmış sözcüğü gösterme		
Sözcük sayısını söyleme		
İlk sözcüğe işaret etme		
İkinci sözcüğe işaret etme		

EK 16. Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ**

Öğretim Süreci	Uygulandı	Uygulanmadı
Ortam-Araç ve Gereçler		
a. Öğretim için gerekli olan araç gereci ortama koyar.		
b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır hale getirir.		
Öğretime Hazırlık	Uygulandı	Uygulanmadı
a. Öğrenciye oyun materyallerini tanıtır.		
b. Oyunun ismini ve amacını söyler.		
c. Oyunu kurallarını söyler.		
d. Ödülü söyler		
Öğretim Süreci	Uygulandı	Uygulanmadı
a. Oyunun nasıl oynandığını açıklar.		
b. Oyunun nasıl oynandığını göstermek için model olur.		
c. Çalışılan beceriye yönelik model olur.		
d. Öğrencinin tepki vermesi için yönerge verir.		
e. Öğrencinin doğru tepkisini ödüllendirir.		
f. Öğrencinin eksik, yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda tekrar model olur.		
g. Yönergesini tekrarlar.		
h. Öğrencinin tekrar doğru tepkisini ödüllendirir.		

i. Oyunun bittiğini söyler.		
j. Öğrenciye kuralları uyduğu için ödül verir.		



GAZİ GELECEKTİR..