T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN FİLİZLENEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sedef GİRAY

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN FİLİZLENEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

VIEWS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON EMERGENT LITERACY

Sedef GİRAY

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. F. NUR AKÇİN

İstanbul, 2021

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

2002-2005 Adana Seyhan Çukurova Lisesi

2006-2010 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma

2010-2013 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma

2015... Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim A.B.D. Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

MESLEKİ

2010... Hacı Mehmet Zorlu Özel Eğitim Meslek Okulu/Bursa

ETİK BEYANI

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu: çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara, kaynakçada yer verdiğimi, elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı; bu çalışmanın Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

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

Sedef GİRAY

ÖN SÖZ

Araştırmamın en başından son şeklini alana kadar bana bilgisini, sabrını ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen; aklıma takılan her noktada akademik bilgi birikimiyle beni aydınlatan; kendisinden hem hayata hem de akademik çalışmalara yönelik çok şey öğrendiğim; çalışma titizliğini ve nezaketini kendime örnek aldığım tez danışanım, sevgili hocam Doç. Dr. F. Nur AKÇİN'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam sırasında ihtiyaç duyduğumda görüş ve önerilerine başvurduğum hocalarım Dr. Mine KİZİR ve Dr. Begüm ÇAPA TAYYARE'ye teşekkür ederim.

Araştırma sırasında görüşme isteğimi kabul edip istediğim gün ve saatte gerek beni evinde ağırlayan gerek dışarıda görüşüp araştırmama destek veren tüm öğretmen arkadaşlarıma tek tek teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bugünlere getiren, her koşulda sevgisini eksik etmeyen anneme ve babama; küçük yaşlarımdan itibaren eğitim hayatımda beni destekleyen ve eğitim yoluma ışık tutan sevgili ağabeyim Oktay SÖZER'e ve özellikle varlığı benim için büyük şans olan sevgili ablam Zehiye NAFEA'ya teşekkür ederim.

Varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren, hem hayatımın her alanında hem de araştırmam boyunca manevi desteklerini hep hissettiğim arkadaşlarıma; bir abla kadar yakın olan, görüşleriyle yoluma ışık tutan sevgili Gönül KARABIÇAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Attığım her adımda yanımda olan, her zorlukta elimden tutan, hayatımda bana verdiği destek ve güvenle güç bulduğum, tanıdığım ilk günden bu yana beni geliştiren ve daha iyi bir insan yapan sevgili eşim Alp Eren GİRAY'a; varlığıyla hayatıma neşe katan, tez süresince yoğun çalışma tempoma küçücük yaşıyla olgunluk gösteren canım oğlum Alpdeniz GİRAY'a çok teşekkür ederim.

Oğlum'a

İstanbul, 2021 **Sedef GİRAY**

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN FİLİZLENEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Bursa ili devlet okullarında üç merkez ilçede görev yapan 22 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler bu araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiş ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Veriler betimsel analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda "Filizlenen Okuryazarlıkla Zenginleştirilmiş Ortam ve Oyunlar", "Alfabe Bilgisi", "Fonolojik Farkındalık", "Yazı Farkındalığı", "Çevresel Bası", "Filizlenen Yazma", "Etkileşimli Hikaye Okuma", "Dikte", "Filizlenen Okuryazarlık Çalışmalarında Teknoloji Kullanımı", "Filizlenen Okuryazarlık Açısından Yeni Meslektaşlara Öneriler" olmak üzere 10 tema oluşturulmuştur. Temalar haline getirilen veriler, araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Araştırma bulgularına göre; özel eğitim öğretmenlerinin, sınıflarında çeşitli materyallerle yazıca zengin bir ortam oluşturmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların, sınıflarında yazıca zenginleştirilmiş çeşitli oyunlarla oyun oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin alfabe bilgisi çalışmalarında öğrenciye materyal çeşitliliği sunarak öğretimi gerçekleştirdiği ve sınıflarında oyun temelli öğretimlere yer verdikleri; bu çalışmaları yaparken en çok pratik yapma fırsatları, ipucu sunma ve pekiştireç kullanımı üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık üzerine en çok sesi hissettirme, sesin yeri ve kafiyeyi fark etme üzerine çalışmalar yaptıkları ve bu çalışmaları yaparken öğrenciye en çok pratik yapma fırsatı sunma, model olma ve ipucu kullanımına dikkat ettikleri görülmüştür. Katılımcıların öğrencilerde yazı farkındalığını geliştirmeye, çevresel bası ile öğrencilerde yazıya ve yazının taşıdığı anlama vurgu yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin filizlenen yazma gelişim evrelerini baz alarak çalışmalar yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok etkileşimli hikaye okuma kısmında etkinlikler yaptıkları; kitabın fiziksel ve içerik özelliklerine dikkat ettikleri; öğrenciyi etkinliğe aktif olarak katmaya çalıştıkları, kitaptaki sözcüklere, harflere, yazılara dikkat çekmek için bası referanslama davranışlarını kullandıkları görülmüştür. Katılımcılar,

öğrenci bir şey yazdırmak istediğinde öğrencinin söylediklerini yazdıkları görülmüştür. Öğretmenler teknoloji kullanımıyla çocuğun verimli ve keyifli bir öğretim süreci geçirdiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları kapsamında uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, filizlenen okuryazarlık, özel eğitim öğretmeni, öğretmen görüşleri, özel gereksinimli birey, yarı yapılandırılmış görüşme.

ABSTRACT

VIEWS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON EMERGENT LITERACY

The aim of this study was to review the vıews of specıal educatıon teachers on emergent lıteracy. 22 special education teachers who work in state schools located in three central districts of Bursa province participated in the study. The teachers participated in this study on a voluntary basis.

The study has been conducted with one of qualitative research approaches; phenomenological pattern, and data have been collected through semi-structured interview technique. The data was analyzed using the descriptive analysis technique. As a result of the data analysis, 10 main themes were established: “Environments and Games Enriched By Emergent Literacy”, “Letter Knowledge”, “Phonological Awareness”, “Print Awareness”, “Environmental Print”, “Emergent Writing”, “Interactive Book Reading”, “Dictation”, “Use of Technology in Emergent Literacy Studies” and “Suggestions to New Colleagues With Regards to Emergent Literacy”. The thematized data constituted the findings of the study.

According to the findings of the study; it was understood that special education teachers attempted to create a literacy-rich environment in their classrooms with various materials. It was seen that the participants preferred to play games in their classrooms with various literacy-rich games. It was seen that the teachers conducted activities for letter knowledge education by presenting the students with a wide variety of materials and included game-based teaching in their classrooms; and especially gave emphasis to practice opportunities, providing hints and using reinforcers during these activities. It was seen that, in terms of phonological awareness, the teachers primarily preferred activities that involved introducing and making students feel the sounds, identify the place of the sounds and discern rhymes, while giving the most emphasis to presenting the students with practice opportunities, acting as a model and the use of hints. It was seen that the participants attempted to develop print awareness in students, emphasizing the print itself and the meaning behind the print with environmental print materials. It was determined that teachers conducted their activities based on the developmental stages of emergent writing. It was seen that the teachers primarily conducted activities during interactive book reading; pointed out the physical features and content of the book; attempted to actively include the student in the activity,

and used print referencing behaviors to draw attention to the words, letters and writing in the book. It was seen that, when a student wanted to have something written, the participants wrote down what they told them. The teachers stated that, with the use of technology, the children had effective and enjoyable educational experiences. As part of the conclusion of the study, suggestions were presented for practical applications.

Keywords: Special education, emergent literacy, special education teacher, opinions of teachers, special needs child, semi-structured interview.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... **i**
ETİK BEYANI ..... **ii**
ÖN SÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Araştırmanın Tanımı ve Kısaltmaları 5

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN **6**
2.1. Özel Eğitim Öğretmenleri 6
2.2. Özel Eğitime Gereksinimli Bireyler 8
2.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri 9
2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri 9
2.3. Özel Eğitime Gereksinimli Bireylerde Okuryazarlığın Önemi 10
2.4. Filizlenen Okuryazarlık Kavramı 11
2.5. Filizlenen Okuryazarlık Becerileri 13
2.5.1. Alfabe Bilgisi 13
2.5.2. Sesbilgisel Farkındalık / Fonolojik Farkındalık 15
2.5.3. Yazı Farkındalığı 16
2.5.4. Çevresel Bası 17
2.5.5. Sözcük Farkındalığı 19
2.5.6. Filizlenen Yazma 20
2.6. Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar 21
2.6.1. Etkileşimli Hikaye Okuma 21
2.6.1.1. Bası Referanslama 30
2.6.1.1.1. Sözsüz referanslama davranışları 31

2.6.1.1.2. Sözlü referanslama davranışları 31
2.6.1.1.3. Basının taşıdığı anlam 32
2.6.1.1.4. Kitap organizasyonu ve bası düzeni 32
2.6.1.1.5. Harf alanı 32
2.6.1.1.6. Kelime alanı 32
2.6.1.2. Kullanılan Kitaplar 34
2.6.1.2.1. Kullanılan kitapların tasarım özellikleri 35
2.6.1.2.2. Kullanılan kitapların metin özellikleri 35
2.6.2. Okuryazarlıkla Zenginleştirilmiş Ortam ve Oyunlar 36
2.6.3. Çevresel Bası Kullanımı 41
2.6.4. Dikte 44
2.6.5. Teknoloji Kullanımı 45
2.7. Filizlenen Okuryazarlık Öğretiminde Kullanılan Yöntemler 49
2.7.1. Açık Anlatımla Öğretim 49
2.7.1.1. Açık anlatımla öğretim yönteminin ilkeleri 50
2.7.1.1.1. Model olma 51
2.7.1.1.2. Yüksek sesle düşünme 51
2.7.1.1.3. İpucu kullanımı ve kademeli olarak geri çekilmesi 52
2.7.1.1.4. Yüksek kaliteli geri bildirim 53
2.7.1.1.5. Hata düzeltme / soru sorma 53
2.7.1.1.6. Bol pratik yapma fırsatları sunma 54
2.7.2. Etkinlik Temelli Öğretim 54
2.7.3. Oyun Temelli Öğretim 55
2.7.4. Yanlışsız Öğretim 57
2.8. İlgili Araştırmalar 58
2.8.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Üzerine Kullandıkları Eğitim Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar 59
2.8.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerini İnceleyen Araştırmalarda Okuma Yazma Üzerine Yeterliliklerine Yer Veren Araştırmalar 63
2.8.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Üzerine Görüşlerini İnceleyen Araştırmalar 66

BÖLÜM III: YÖNTEM 71
3.1. Araştırma Deseni 71
3.2. Katılımcılar 72
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi 72
3.2.2. Katılımcıların Özellikleri 73
3.2.3. Araştırmacı 74

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 75
3.3.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması 75
3.3.2. Görüşme Soruları 77
3.4. Verilerin Toplanması 78
3.4.1. Görüşme Formu 78
3.4.2. Görüşme İlkeleri 79
3.4.3. Pilot Uygulama 80
3.4.4. Görüşmelerin Yapıldığı Ortamlar 81
3.4.4. Görüşme Takvimi 83
3.5. Verilerin Analizi 84
3.5.1. Verilerin Analiz Öncesi Hazırlıklar 85
3.5.1.1. Verilerin dökümünün yapılması 85
3.5.1.2. Verilerin dökümünün doğruluğunun sağlanması 85
3.5.2.3. İndekslerin yazılması 86
3.5.2. Verilerin Analiz Süreci 86
3.5.2.1. Literatür taramasına dayalı olarak betimsel analiz çerçevesinin oluşturulması 86
3.5.2.2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi 87
3.5.2.3. Bulguların tanımlanması 87
3.5.2.4. Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi 88
3.5.2.5. Bulguların yorumlanması 89
3.6. Araştırma Etiği 90

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM 91
4.1. Filizlenen Okuryazarlıkla Zenginleştirilmiş Ortam ve Oyunlar 91
4.1.1. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Sınıfın Düzenlenmesi 91
4.1.2. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynanan Oyunlar 93
4.2. Alfabe Bilgisi 96
4.2.1. Harf Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmalar 96
4.2.2. Harf Bilgisi Üzerine Dikkat Edilmesi Gerekenler 98
4.3. Fonolojik Farkındalık 100
4.3.1. Fonolojik Farkındalık Üzerine Yapılan Çalışmalar 100
4.3.2. Fonolojik Farkındalık Öğretmede Dikkat Edilmesi Gerekenler 102
4.4. Yazı Farkındalığı Üzerine Yapılan Çalışmalar 105
4.4.1. Yazılı Materyalle Sınıf Ortamını Düzenleme 106
4.4.2. Kitap, Dergi, Defter gibi Yazılı Materyalleri İnceleme 106
4.4.3. İsim Yazma 107
4.4.4. Oyun Oynama 107

4.5. Çevresel Bası Üzerine Yapılan Çalışmalar 107
4.5.1. Çevresel Yazı ve İşaretlerin İsimlendirilmesi 108
4.5.2. Logoların İsimlendirilmesi 109
4.5.3. Sosyal Medya Simgelerinin İsimlendirilmesi 109
4.6. Filizlenen Yazma Üzerine Yapılan Çalışmalar 109
4.6.1. Boyama Çalışmaları 110
4.6.2. Çizgi Çalışmaları 110
4.6.3. İsim Yazma 110
4.6.4. Harf yazma 111
4.7. Etkileşimli Hikaye Okuma 111
4.7.1. Hikaye Okumak İçin Kitap Seçimi 111
4.7.2. Hikaye Okuma Süreci 112
4.7.3. Hikaye Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler 115
4.7.4. Hikaye Okurken Yazı ve Resimlere Dikkat Çekmek İçin Yapılan Çalışmalar 116
4.7.5. Hikaye Okurken Sözcük ve Harflerle Yapılan Çalışmalar 118
4.8. Dikte 119
4.8.1. İsim Yazdırma 120
4.8.2. Mektup Yazdırma 120
4.8.3. İlgili Duyulan Şeyleri Yazdırma 120
4.9. Filizlenen Okuryazarlık Çalışmalarında Teknoloji Kullanımı 121
4.9.1. Akıllı Tahtada Program Kullanımı 121
4.9.2. Tablette Uygulama Kullanımı 122
4.9.3. Telefon Uygulamaları Kullanımı 122
4.9.4. E-kitap Kullanımı 123
4.10. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Yeni Meslektaşlara Öneriler 123
4.10.1. Öğretmene Yönelik Öneriler 123
4.10.2. Öğrenciye Yönelik Öneriler 124
4.10.3. Öğretime Yönelik Öneriler 124
4.10.4. Sınıf Düzenine Yönelik Öneriler 125

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 126

5.1. Sonuç 126
5.2. Tartışma 126
5.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Sınıflarında Yaptıkları Düzenlemeler 127
5.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynadıkları Oyunlar 129

5.2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Sınıflarında Yaptıkları Çalışmalar 129
5.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Kullandıkları Öğretimsel Yöntemler/Uyarlamalar 134
5.2.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Kullandıkları Materyaller 135
5.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Açısından Yeni Meslektaşlara Önerileri 137
5.3. Öneriler 137
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 137
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler 138
KAYNAKÇA 140
EKLER 162
EK 1: Gönüllü Onam Formu 163
EK 2: Kişisel Bilgiler Formu 163
EK 3: Görüşme Formu 163
EK 4: Kodlama Anahtarı 163
EK 5: Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Belirleme Formu 163
EK 6: Görüşme Kayıt Cetveli 163
EK 7: Betimsel İndeks 163
EK 8: Yansıtma İndeksi 172

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AAMR : American Association of Mental Retardation

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA : American Psychiatric Association

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 5th version

ICD-11 : The International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

NELP : National Early Literacy Panel

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri 73
Tablo 3.2. Elektronik Ortamda Tarama Yapılan Türkçe Kaynaklar 75
Tablo 3.3. Elektronik Ortamda Tarama Yapılan Yabancı Kaynaklar 76
Tablo 3.4 Tarama Yapılan Yabancı Dergiler 76
Tablo 3.5. Görüşme Soruları 78
Tablo 3.6. Pilot Uygulamaların Yapıldığı Tarih, Yer ve Görüşme Süreleri 80
Tablo 3.7. Görüşmelerin Yapıldığı Tarih, Yer ve Görüşme Süreleri 83
Tablo 3.8. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri 89
Tablo 4.1. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Sınıfın Düzenlenmesi 91
Tablo 4.2. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynanan Oyunlar 93
Tablo 4.3. Harf bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmalar 96
Tablo 4.4. Harf Bilgisi Üzerine Dikkat Edilmesi Gerekenler 98
Tablo 4.5. Fonolojik Farkındalık Üzerine Yapılan Çalışmalar 100
Tablo 4.6. Fonolojik Farkındalık Öğretmede Dikkat Edilmesi Gerekenler 102
Tablo 4.7. Yazı Farkındalığı Üzerine Yapılan Çalışmalar 105
Tablo 4.8. Çevresel Bası Üzerine Yapılan Çalışmalar 108
Tablo 4.9. Filizlenen Yazma Üzerine Yapılan Çalışmalar 109
Tablo 4.10. Hikaye Okumak İçin Kitap Seçerken Dikkat Edilmesi Gerekenler 111
Tablo 4.11. Hikaye Okuma Süreci 112
Tablo 4.12. Hikaye Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler 115
Tablo 4.13. Hikaye Okurken Yazı ve Resimlere Dikkat Çekmek İçin Yapılan Çalışmalar 117
Tablo 4.14. Hikaye Okurken Sözcük ve Harflerle Yapılan Çalışmalar 118
Tablo 4.15. Öğrencilerin Öğretmenlerine Yazdırmak (Dikte) İstediği Yazılar 120
Tablo 4.16. Filizlenen Okuryazarlık Çalışmalarında Teknoloji Kullanımı 121
Tablo 4.17. Yeni Meslektaşlara Öneriler 123

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve tanımı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişim gösteren ve gelişimi ömür boyu devam eden okuryazarlık becerileri, bireylerin toplum içinde birine bağımlı olmadan yaşayabilmeleri, topluma ayak uydurabilmeleri ve hayatlarında başarıları için kazanıp ilerletmeleri gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (Akyol, 1997; Baydık, 2003). Bu durum, bu temel becerinin normal gelişim gösteren çocuklara olduğu kadar özel gereksinimli çocuklara da sahip oldukları potansiyel ölçüsünde kazandırılması gerektiği anlamına gelmektedir (Akçin, 2019). Ancak okuma yazma becerilerini geliştirememiş çocuklara bakıldığında en büyük risk grubunu özel gereksinimli bireylerin oluşturduğu görülmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Özel gereksinimli bireylerin öğretim yöntemi, öğretimsel uyarlama, ortam, materyal ve yardımcı teknoloji gereksinimlerinde yaşadıkları sorunların (Browder, Spooner ve Ahlgrim-Delzell, 2011; Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001) yanı sıra harfleri ayırt etme, harf –ses ilişkisi, sesleri ayırt etme, seslerin birleşimi gibi ön okuryazarlık becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler okuma yazmayı öğrenmelerini zorlaştırmaktadır (Aker, 2009; Çolak, 2001; Erdem, 2010; Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989; Şengül ve Akçin, 2010).

Filizlenen okuryazarlık becerileri olarak tanımlanan bu öncül beceriler ise yapılan birçok araştırmada okuma yazma başarısının ve okuduğunu anlama başarısının bir önkoşulu olarak görülmektedir (Çelenk, 2003; Dickinson ve McCabe, 2001; Katims, 1991; Lanter, Watson, Erickson ve Freeman, 2012; Saydam, 2020) ve IQ, sosyoekonomik durum gibi diğer değişkenlerin rolleri hesaba katıldığında bile bu beceriler okuma yazma başarısının yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Shanahan ve Lonigan, 2010). Alfabedeki harflerin isimleri, sesleri ve sembolleri bilgisinin okuma yazma öğrenmede etkili olduğu belirlenirken (Jones, Clark ve Reutzel, 2012); ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin okumanın kazanımında güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Dolunay-Sarıca, 2016, s.4; Pullen ve Justice, 2003). Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini kazanmaları, bu çocukların okuma-yazmayı öğrenmelerine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, filizlenen okuryazarlık becerilerine sahip özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenme olasılığının artacağı söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklara filizlenen okuryazarlık becerilerinin öğretmen işbirliği ile kazandırılmasına yönelik olarak bir yöntemin ya da eğitim programının etkililiğinin incelendiği (Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell ve Lee, 2008; Browder, Lee ve Mims, 2011; Dynia ve Justice, 2015; Katim, 1991, 1994; Pears, Kima, Fisher ve Yoerger, 2016) araştırmalarda kullanılan eğitim yönteminin ve eğitim programının özel eğitime gereksinimli çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermekte ve bu uygulamalarda öğretmenlerin uygulamaya yönelik deneyim kazandıklarını buna bağlı kendilerini yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli çocuklarda filizlenen okuryazarlık üzerine alan dışı öğretmenlerin (Güney, 2012; Laçin, 2020; McDonnell, 2014) bilgi, yeterlilik ve görüşlerini inceleyen araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara filizlenen okuryazarlık eğitiminde yeterli olmadıkları, kendilerini yeterli bulmadıkları ve mesleki gelişim ve desteğe gereksinim duydukları belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma üzerine (Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül ve Akçin, 2010) bilgi, yeterlilik ve görüşlerine yer veren araştırmalarda, öğretmenlerin okuma yazmada sıklıkla karşılaştığı sorunlardan birinin özel gereksinimli öğrencilerin filizlenen okuryazarlık becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğu belirlenmiştir.

Özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklarda filizlenen okuryazarlık üzerine öğretmen görüşlerine başvuran araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların sadece okul öncesi öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir (Güney, 2012; Laçin, 2020; McDonnell, 2014). Ancak özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli çocuklara okuma yazma becerileri ve diğer tüm gelişim alanları üzerine çeşitli davranış ve becerileri kazandırmada birinci derecede sorumlu kişilerdir (MEB, 2018) ve özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri, ilkokul çağında da desteklenebilmektedir (Browder, Mims, vd. 2008; Katims, 1994). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara filizlenen okuryazarlık eğitiminde yeterli olmadıkları, kendilerini yeterli bulmadıkları, mesleki gelişim ve desteğe gereksinim duydukları belirlenmiştir (Güney, 2012; Laçin, 2020; Mcdonnell, 2014). Oysaki erken çocukluk döneminden itibaren özel gereksinimli çocuklarla çalışan

öğretmenlerin tüm gelişim alanları üzerine çeşitli davranış ve becerileri kazandırma konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim için yetkin öğretmen bilgisi ve kaliteli öğretim, çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkendir (Kim, Boyle, Zuilkowski ve Nakamura, 2016).

Özel gereksinimli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri ve bu aşamada ortaya çıkan sorunları belirlemeye yönelik araştırmalar (Aker, 2009; Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül ve Akçin, 2010) bulunmasına karşın bu grup çocuğun filizlenen okuma-yazma becerilerini kazanmaları ve/veya bu süreçte yaşanan zorlukların belirlenmesine yönelik sahada çalışan özel eğitim öğretmenleriyle derinlemesine bilgi almaya yönelik araştırmaya ulaşılamamıştır. Özel gereksinimli çocuklar için filizlenen okuryazarlık becerilerinin okuma yazma başarısı üzerindeki önemi düşünüldüğünde, özel eğitim öğretmenlerinin bu çocuklarda filizlenen okuryazarlık üzerine sınıflarında nasıl çalışmalar yaptıkları, nasıl bir yol izledikleri, hangi yöntemleri kullandıkları, filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklerken nelere dikkat ettikleri ve yeni meslektaşlara bu konuda önerileri üzerine özel gereksinimli çocukların eğitiminden birinci derecede sorumlu olan özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu konuda görüşlerinin alınmasının özel eğitim alanında çalışan özel eğitim öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin arttırılmasına ve alana öğretmen yetiştiren üniversiteler ve kurumlar için de öğretmen yetiştirme programlarında bu eksikliği gidermeye ilişkin gerekli önlemlerin alınması noktasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlığa ilişkin görüşlerini inceleyecek bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıflarında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenleri filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıflarında ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

3. Özel eğitim öğretmenleri filizlenen okuryazarlık becerilerini kazandırmak için ne tür öğretimsel uyarlamalara yer vermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun doğduğu andan itibaren okuryazarlık becerilerinin gelişiminin başladığı söylenmektedir (NELP, 2009). Okuryazarlık becerilerinin gelişimi gecikme riski altında bulunan özel gereksinimli çocukların, okuryazarlık becerilerini normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha yavaş kazanma eğilimindedirler (Justice ve Kaderavek, 2002). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar, gelişimin en hızlı ve okuryazarlık becerileri açısından kritik evreleri içinde bulunduran erken çocukluk yıllarından itibaren ileriki yıllardaki okuryazarlık başarısı için filizlenen okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde akranlarından çok daha fazla deneyime ve fırsata ihtiyaç duymaktadırlar (Prince, 2010). Özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık becerilerini özel gereksinimli çocuklara kazandırmada başarılı olabilmeleri için filizlenen okuryazarlık becerileri hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları, eğitim ortamlarını ve materyallerini filizlenen okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde ayarlamaları ve kullanmaları önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, özel gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve okuma yazma öğrenmede başarılı olabilmeleri için bu çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerilerinin nitelikli birçok öğrenme fırsatı sunacak şekilde nasıl desteklenmesi gerektiği hakkında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Filizlenen okuryazarlık becerileri hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşünün alınması özel gereksinimli öğrencilerin okuryazarlık becerilerindeki gereksinimleri doğrultusunda filizlenen okuryazarlık becerilerini kazanmaları için nitelikli eğitim olanağı sunulması ve nitelikli bir eğitim ortamının gerçekleştirilmesi noktasında eğitim politikası yapıcılarına veri sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık üzerine yeterliklerinin geliştirilmesinde üniversitelerin özel eğitim öğretmeni yetiştirme lisans programlarına ve özel eğitim alanında hizmet içi eğitim düzenleyen kişi, kurum ve kuruluşlara fikir vereceği umulmaktadır. Bununla birlikte ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık üzerine görüşlerinin araştırılmamış olması özel

gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinin nasıl desteklendiği üzerine detaylı görüşler sunacağı ve bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Tanımı ve Kısaltmaları

Özel Eğitim Öğretmeni: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde dört yıllık lisans programını tamamlayan özel olarak yetiştirilmiş kişilerdir (Kargın, 2004; MEB, 2018)

Özel Gereksinimli Birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey

Filizlenen Okuryazarlık: Erken çocukluk döneminden resmi okuma yazma programlarına kadar ki süreci temsil eden filizlenen okuma ve filizlenen yazma gelişimi olarak adlandırılan, resmi okuma yazma sürecine geçebilmek için gerekli görülen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Çelenk, 2003; Dickinson ve Mccabe, 2001; Gül, 2007; Kargın vd., 2015; Lipson ve Wixcon, 2009; Uzuner, 1996; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

AAMR : American Association of Mental Retardation

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA : American Psychiatric Association

DSM-V : Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 5th version

ICD-11 : The International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NELP : National Early Literacy Panel

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Özel Eğitim Öğretmenleri

Özel eğitim öğretmenleri, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde dört yıllık lisans programını tamamlayan özel olarak yetiştirilmiş kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004; MEB, 2018).

Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine başlanmasının çok yakın bir geçmişi vardır (Özyürek, 2008). İlk olarak gazi eğitim enstitüsü bünyesinde 1952 yılında Mithat Enç tarafından kurulan özel eğitim bölümü öğrenci sayısı yetersizliği sebebiyle kapatılmış olup 1965 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılarak tekrardan özel eğitim öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde 41'i Türkiye, beşi KKTC olmak üzere toplam 46 üniversitede aktif olarak özel eğitim alanında öğretmen yetiştirilmektedir (YÖK, 2016). Ülkemizdeki üniversitelerde 2016 yılına kadar özel eğitim bölümünde Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar/Yetenekliler Öğretmenliği programları adı altında alana öğretmen yetiştirilmiştir (Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında tebliğler dergisinde yayınladığı öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları başlığı altında yayınladığı kararla özel eğitim alanındaki Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar/Yetenekliler Öğretmenliği programlarından mezun öğretmenleri özel eğitim öğretmeni olarak atamaya başlamıştır. Bununla birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2016 yılında yayınladığı kararla ülkedeki özel eğitim öğretmeni açığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında uygulamaya koyduğu öğretmen atama esasları ile uyuşmaması nedeniyle Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar/ Yetenekliler Öğretmenliği programlarını "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında tek bir lisans programı olarak birleştirilmiştir. Bu karar 2016-2017 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde faaliyete girmiştir.

Ülkemizde özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler üzerine erken çocukluk yıllarını da kapsayan birçok dersin ve uygulamanın yer aldığı dört yıllık bir lisans eğitimi almaktadırlar. Özel eğitim öğretmenleri lisans eğitiminde: meslek bilgisi üzerine 48 saat (42 kredi), genel kültür üzerine 20 saat (19 kredi) ve alan eğitimi

üzerine 94 saat (89 kredi) olacak şekilde toplamda 162 saat (150 kredi) eğitim alarak özel eğitim alanına yetiştirilmektedirler. Alınan 162 saati başarıyla tamamlayan öğretmen adayları ilgili üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden özel eğitim öğretmeni olarak mezun olmaktadırlar.

Özel eğitim öğretmenleri lisans eğitimleri sırasında filizlenen okuryazarlığa yönelik bilgi ve becerileri: "Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi", "Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi" ve "Zihinsel Engellilerde Okuma Yazma Öncesi Becerileri Kazandırma"dersleri altında almaktadırlar. Üniversitelerin beşinci yarıyılında okutulan "Özel Eğitimde Okuma Yazma" dersi içeriğinde: okumaya hazırlığın önemi, okumaya hazırlık programlarıyla ilgili çeşitli yaklaşımlar, ülkemizde okumaya hazırlık, okumaya hazırlık programları nasıl olmalıdır, okumaya hazırlık aktiviteleri, yazmaya hazırlık nedir? Bireyselleştirilmiş yazmaya hazırlık materyalleri geliştirme şeklinde tanımlanmaktadır (Marmara Üniversitesi, 2016).

Altıncı yarıyılında okutulan "Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi" dersi içeriğinde ise: özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için okuma-yazma gelişimini ve okumanın değerini anlamaya ilişkin etkinlikler, yazı yazma öğretimi için ön koşul beceriler, filizlenen okur-yazarlık, sınıfa hikaye kitabı anlatmanın önemi, kitap seçimi, sınıfa hikaye kitabı anlatma dersinin planlanması, uygulanması, sınıfa hikaye okumanın önemi, materyal hazırlanması, sınıfa hikaye okuma dersinin planlanması, uygulanması konu başlıkları bulunmaktadır. Bununla birlikte dördüncü yarıyıl seçmeli olarak okutulan "Zihinsel Engellilerde Okuma Yazma Öncesi Becerileri Kazandırma" adlı dersin içerinde: erken okuryazarlık, yazılı dil farkındalığı, sesbilgisel farkındalık kavramları ile ilgili alan yazındaki kavramları karşılaştırabilme, yazılı dil farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri alan yazın bağlamında araştırabilme, yazılı dil farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçü aracı hazırlayabilme, ses bilgisel farkındalık becerilerinin öğretimine yönelik öğretim süreçleri hazırlayabilme, etkileşimsel kitap okuma programına göre grup ve bireysel öğretim planları geliştirebilme konu başlıkları yer almaktadır (Gazi Üniversitesi,2016)

Özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık gereksinimlerinin karşılanmasında nitelikli eğitim ve ortam sunma noktalarında erken çocukluk döneminde özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri

sorumlu kişilerken ilkokul çağıyla birlikte filizlenen okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasındaki sorumluluk özel eğitim öğretmenlerine geçmektedir.

2.2. Özel Eğitime Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimi olan bireyler "özel eğitim gerektiren birey" terimi altında çeşitli gelişim alanlarında yetersizlikleri ve farklılıkları bulunan bireylerdir (Sucuoğlu ve Kargın 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise (2012) özel eğitim gerektiren bireyler "Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel gereksinimli bireyler kendi aralarında belirgin farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, duyusal ve iletişim özellikleri ya da bunların herhangi bir bileşeminden ortaya çıkmış olabilmektedir. Bu farklılıklar genel olarak: zeka geriliği, öğrenme güçlükleri, duygu ve davranış bozuklukları, ileri derecede ve çoklu yetersizlikler, işitme yetersizlikleri, iletişim bozuklukları, görme yetersizlikleri, beden ve sağlıkla ilgili yetersizlikler, üstün zekalılar ve üstün yetenekliler olarak sınıflandırılmıştır (Eripek, 2005, s.3-5)

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimleri Türkiye'nin de imzasının bulunduğu Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24. Maddesine göre; engellilere fırsat eşitliği sunarak ayrımcılığa gidilmeksizin, bütünleştirici ve her kademede eğitim hakkına sahip olduğu ifade edilmektedir (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2009). Aynı zamanda 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların yetersizlik ve özelliklerine göre uygun ortamlarda eğitimlerinin sürdürülmesi gerekliliği güvence altında alınmıştır. Burada özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimindeki amaç; eğitim gereksinimleri karşılanarak topluma uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir birey olarak yetişmeleri ve bağımsız yaşam için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini amaçlar (Sarı, 2003).

Özel eğitime gereksinimli çocukların eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda okuma yazma becerilerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Akçin, 2019). İzleyen bölümlerde engel gruplarına göre okuma yazma öğrenme özellikleri ve bu gruplar için okumanın önemine yer verilmiştir.

2.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri

Zihinsel yetersizliğin birçok tanımı yapılmakla birlikte günümüzde tanı ve sınıflandırmada geçerliliği en çok tercih edilenler; AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) 2010, DSM-V, ICD-11 (The International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics) ve APA (American Psychiatric Association) 2017 tarafından kullanılan sınıflandırma ve tanımlamalardır (Akçin, 2019). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) tarafından zihinsel yetersizlik, 18 yaşından önce ortaya çıkan mevcut zihinsel işlevlerle birlikte toplumsal uyum davranışları olarak adlandırılan kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde görülen önemli derecedeki sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların zihinsel işlevlerde yaşadıkları sınırlılıkların başında ise zihinsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkisi olan ve birçok bilişsel becerinin bir arada kullanıldığı okuryazarlık becerileridir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların akranlarına göre bu becerileri kazanmadaki yetersizlikleri: görsel-motor organizasyonu, küçük-büyük kas gelişimi dikkat problemleri, uzun ve kısa süreli bellekte yaşanan bilişsel yetersizliklerin yanı sıra yavaş öğrenme, öğrenilmiş bilgiyi transfer etme ya da genellemede zorlanma, öğrenmeye karşı motivasyonun düşük olması gibi öğrenme özellikleriyle ilişkilendirilmektedir (Akçin, 2019). Zihinsel yetersizliği olan çocukların bilişsel yetersizlikleri, dil gelişimlerindeki gecikmeler ve öğrenme özelliklerinde yaşanan bu sorunlarla birlikte harfleri ayırt etme, harf-ses ilişkisini öğrenme, sesleri birleştirip kelime haline getirme, kelimelerin içindeki sesleri ayırt etme gibi filizlenen okuryazarlık becerilerindeki eksiklikler ve bu becerilerin öğretim etkinliklerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre programlanması zihinsel yetersizliğe sahip çocukların okuma yazma öğrenmelerini zorlaştırmaktadır (Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989).

2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Okuma Yazma Becerileri

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) çocuklarda ilk yıllarından itibaren belirti gösteren, etkileşimi başlatma ve sürdürme gibi iletişim becerileri ile akademik ve yaşam faaliyetlerini yetersizlik gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2017). OSB olan çocuklar dikkat, motivasyon ve dil becerilerindeki yetersizlikler birçok beceriyi kazanmada zorlanmalarına neden olmaktadır (Bicard ve Heward, 2013). Okuma yazma becerileri de bu becerilerden biridir (Browder ve Snell, 2000). Özellikle OSB olan

çocukların dil becerilerinde karşılaşılan yetersizlikler okuma yazma becerilerine olumsuz yönde etki etmektedir. Bu olumsuz etki, OSB olan çocukların sınırlı sayıda kelime dağarcığına sahip olmaları ve okuma yazma başarılarının akranlarına kıyasla düşük olmasına neden olmaktadır (Browder ve Snell, 2000; McGee, Krantz ve McClannahan, 1986). OSB olan çocukların bilişsel becerilerde yaşadıkları yetersizlikler de okuma yazma becerilerinin kazanılmasında sınırlılıklara yol açabilmektedir. OSB olan çocukların dikkat, uzun ve kısa süreli bellekte yaşanan bilişsel yetersizliklerin fonolojik farkındalık becerileri gibi filizlenen okuryazarlık becerilerinde yaşanan sınırlıklara yol açması okuma yazma kazanımını zorlaştırmaktadır (Ceylan, Laçin ve Çetin, 2018).

2.3. Özel Eğitime Gereksinimli Bireylerde Okuryazarlığın Önemi

Okuryazarlık becerisi tüm bireyler için kazanılması gereken temel işlevsel beceriler arasında en önemlisi olarak görülmektedir (Cora-İnce,2007). Temel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasının bireylerin başka bireylerle iletişim kurması, yeni beceriler kazanması, sosyal etkinliklere katılması, akademik başarı sağlaması, çalışma hayatına katılması ve bağımsız olarak yaşabilmesi için gerekli görülmektedir (Akçin,2019). Bununla birlikte okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin bireyin zihinsel gelişim ve dil gelişimi alanları üzerinde de önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Teale ve Sulzby, 1986; Çelenk, 2003). Okuryazarlık becerilerinin bireye sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin okuryazarlık becerilerini çeşitli düzeylerde edinebilmeleri önemsenmelidir (Akçin, 2019). Ancak özel gereksinimli bireylerde okuma yazma üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında bu çocukların akranlarına göre okuryazarlık becerilerinin kazanımında zorlandıkları görülmüştür (Aker, 2009; Buğday, 2015; Deniz, 2008; Şengül ve Akçin, 2010). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerinde akranlarına göre erken çocukluk yıllarından itibaren yetersiz olduğu belirlenmiştir (Justice ve Ezell, 2002). Oysaki erken çocukluk yılları okuryazarlık becerilerinin gelişimi için en önemli dönem olarak görülmektedir (International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998; Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice, Pence ve Bowles, 2008).

Tarihsel olarak eğitimciler okuryazarlık becerilerinin formal olarak ilkokulda başladığı görüşünü desteklerken 20. yüzyıldan itibaren okuryazarlık becerilerinin erken çocukluk yıllarından itibaren desteklenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır (Patterson, 2002). Erken

çocukluk dönemiyle birlikte çocukların formal okuma yazma öğretimi öncesi okuryazarlık becerilerinde birçok ön beceriyi kazanmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. (Justice ve Pullen, 2003; Shanahan ve Lonigan, 2010). Erken çocukluk dönemi okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlere bakıldığında karşımıza olgunlaşma kuramına dayalı geleneksel model olan okumaya hazırlık (Reading Readiness) ve sosyal etkileşim kuramına dayalı gelişimsel model olan filizlenen okuryazarlık (Emergent Literacy) olmak üzere iki farklı kuramsal bakış açısı çıkmaktadır. İzleyen bölümde bu kavramlar açıklanmaktadır.

2.4. Filizlenen Okuryazarlık Kavramı

Geçmişten günümüze çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri üzerine çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. 1960'lı yılların başlarında kabul edilen görüş "okumaya hazırlık" (reading readiness) görüşüydü. Öncüleri Morphett ve Washburne olan okumaya hazırlık görüşünde çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri için zekâ yaşının önemine vurgu yapılmıştır (Durkin, 1962). Ayrıca çocuklar okuma yazma öğretimine geçebilmek için okuma yazmaya hazırlık becerilerinde hazırbulunuşluluk sağlayıncaya kadar beklemek ve bu becerileri öğreninceye kadar demonstre etmek zorundadırlar (Bigge vd., 1999, s.364). Geleneksel model olarak da adlandırılan okumaya hazırlık görüşüne göre çocuklar okuma yazma eğitimine geçmeden önce gerçekleştirmeleri gereken bir dizi alt beceriyi bir öğretmen varlığında, bir program eşliğinde kazanırlar ve çocuklar bu becerilerde olgunlaşıncaya kadar beklerler (Teale, 1995).

20. yy.'dan itibaren ise okumaya hazırlık görüşüne karşıt olarak gelişimsel modele dayalı olan gelişen/filizlenen okuryazarlık görüşü ortaya çıkmıştır. Filizlenen okuryazarlık görüşünün kuramsal temeline baktığımızda karşımıza sosyal etkileşim kuramı çıkmaktadır. Öncüsü Rus psikolog Lev Vygotsky olan sosyal etkilişim kuramında çocuklar içine doğdukları çevredeki insanlarla ve akranlarıyla işbirliği içinde etkileşimde bulunduklarında öğrenme deneyimleri kazanırlar (Mason ve Sinha, 1992). Çocukların çevre ile etkileşimlerinde önce dil gelişiminin desteklenir (Kol, 2011). Desteklenen dil gelişimi ile çocuklar sözlü ve yazılı dilin birbiriyle olan ilişkisini yetişkin rehberliğinde keşfetmeye başlarlar. Sözlü dilin yazıyla ifade edildiğini ve yazılı dilin anlam taşıyan iletişimsel bir araç olduğunu yetişkini model alarak öğrenirler. Yetişkinler tarafından çocuğa sağlanan bu deneyimler sosyal etkileşim kuramında "yakınsal gelişim alanı" olarak açıklanmaktadır. Yakınsal gelişim alanı; çocuğun sahip olduğu gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde

ulaşılmak istenen gelişim alanı arasında gerçekleşen etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (Mason ve Sinha, 1992; Nordlof, 2014,). Çocukluğun erken yıllarından itibaren okuryazarlık gelişimi de bu öğrenme deneyimleriyle desteklenmektedir.

Çocukların erken dönemde okuma yazma deneyimlerine odaklanan filizlenen okuryazarlık görüşü de ilk kez Marie Clay tarafından 1967 yılındaki çalışmasında ortaya çıkmıştır. Filizlenen okuryazarlık bakış açısı çocukların erken yıllarını, hazırbulunuşluğun ortaya çıkması için pasif bir bekleme süreci olarak görmek yerine oldukça yüksek aktiviteli bir dönem olarak tanımlar (Lipson ve Wixson, 2009, p.226). Bu görüşe göre çocuk doğduğundan itibaren bir okuryazarlık süreci içindedir ve bu süreç durağan değil aksine insanın tüm yaşamı boyunca gelişen ilerleyen bir süreçte olma durumudur (NELP, 2009; Sulzby ve Teale, 1985). Bu yönüyle filizlenen okuryazarlık Piaget'in bilişsel gelişim kuramıyla da ilişkili görünmektedir. Piaget'e göre çocuk pasif konumda değil, bilgiyi elde etmede sürekli aktif bir konumdadır. Çevreyle etkileşim sonucu elde edilen tekrarlanabilir her bilgi çocuğun zihninde bir şema oluşturur. Elde edilen yeni deneyimler bu yapılara aktırılarak özümsenmeye çalışılır. Var olan şemalar yeni elde edilen deneyimleri karşılamadığında değiştirilerek uyum sağlama sürecine girilir. Bu durum süreklilik ifade eden daha düşük bir denge durumundan daha yüksek bir denge durumuna ilerleme yönündedir. Böylece gelişimi durağan kılmaz ve yeni etkileşimlerle sürekliliğini ifade eder (Nicolopoulou, 1993).

Sulzby ve Teale (1985) filizlenen okuryazarlığı, yazı ve okuma farkındalığı süreci olarak tanımlamışlardır. Bu sürecin çocuğun erken çocukluk dönemi ile başladığını ve geleneksel okuma yazma programına geçişiyle sonlandığını ifade ederken Lipson ve Wixcon (2009) filizlenen okuryazarlığı, okuryazar olma sürecine karşın okumayı öğrenmeden önce bir dizi farklı belirlenebilir becerilerin geliştirilmesi gereken bir süreç olarak tanımlamışlardır. Dickinson ve Mccabe (2001) ise filizlenen okuryazarlığı çocukların geleneksel okuryazarlık eğitimi öncesinde edindikleri okuryazarlık hakkında ön bilgi ve okumaya dair öğrenmeyi ortaya çıkarmak olarak tanımlamışlardır.

Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında ise Uzuner (1996) "Emergent literacy" kavramını Türkçeye "filizlenen okuryazarlık" olarak çevirmiştir. Filizlenen okuryazarlık sürecini ise çocukların ilk okuma yazma dönemine geçmeden önce okuma yazma becerilerine karşıt olarak geliştirilmesi gereken birbirinden ayrık ve özelleştirilmiş beceriler topluluğu olarak tanımlarken Çelenk (2003) ise "Emergent Literacy" kavramının Türkçe'de bir karşılık

bulamadığını ifade ederek “emergent literacy” kavramını ilk okuma yazma dönemi öncesi “kuluçka dönemi” olarak adlandırmıştır. Çelenk (2003), kuluçka dönemini (Emergent Literacy) okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerilerinin aileden ve çevreden edindikleri basılı her türlü araç gereç aracılığıyla kendiliğinden zamanla olgunlaşması olarak tanımlamıştır. Gül (2007) ise “emergent literacy” kavramını Türkçe’ye gelişen okuryazarlık olarak çevirmiştir.

Filizlenen okuryazarlık içinde çeşitli bileşenlere sahiptir. Bu bileşenler kod çözme, sözlü okuma, akıcılık, okuduğunu anlama, yazma ve yazım gibi daha geleneksel okuryazarlık becerilerinden ayırt etmek için “filizlenen”, “öncü”, “temel” veya “öngörücü” okuryazarlık becerileri olarak adlandırılır (NELP, 2009). Filizlenen okuryazarlık becerileri, formal okuma ve yazma sürecinin kazanımı için oldukça önemli becerilerdir. Bu beceriler gelişimi bebeklik döneminde başlar ve erken çocukluk döneminde devam ederek, yetişkinler ve akranlarla yazılı ve sözlü etkinliklerde anlam kazanırlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). İzleyen bölümde bu becerilere değinelecektir.

2.5. Filizlenen Okuryazarlık Becerileri

Çocukların okuryazarlık gelişimine temel oluşturacak filizlenen okuryazarlık becerileri, akıcı, yetkin okuma ve yazma becerileri için önkoşul olarak görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlayan filizlenen okuryazarlık becerileri alanyazın incelendiğinde; alfabe/harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi/farkındalığı ve filizlenen yazma becerileri olarak gruplandırılmaktadır (Bigge vd., 1999; Justice ve Ezell 2001, 2004; Karaman, 2013; Kargın vd., 2015; NELP, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.5.1. Alfabe Bilgisi

NELP (2009) alfabe bilgisi, Kim vd. (2016) ortografik sembol bilgisi, Whitehurst’ın ve Valencia’nın harf adı belirleme, kargın ve arkadaşlarının harf bilgisi olarak adlandırdığı bu beceri Whitehurst ve Loginan (1998) tarafından; harflerin alfabede karşılık gelen doğru seslere dönüştürülmesini ve bu seslerin zamanla tek kelimelere bağlanması olarak tanımlanmaktadır. Harfler, yazılı kelimelerin bileşenleridir. Sesleri sistematik olarak kelimelerin hecelemesinde temsil ederler (Honig, Diamond ve Gutlohn, 2000). Alfabedeki harflerin isimleri, sesleri ve sembollerinin bilgisi okumayı ve yazmayı öğrenmede esastır

(Jones, Clark ve Reutzel, 2012). Bu sebeple okuma öncesi alfabe bilgisinin kazanılmasında çocukların aşağıda sıralanan becerileri göstermesi oldukça önemlidir (Honig vd., 2000; Jones vd., 2012; Strickland, Morrow, Neuman, Roskos, Schickedanz ve Vukelich, 2004)

- ✓ Alfabedeki büyük ve küçük harfleri tanımak.
- ✓ Çocuğun kendi ismindeki küçük harflerin tamamını tanıması.
- ✓ Çocuğun bildiği çevresel yazılar ve basılı materyaller içinden tanıdığı harfleri göstermesi.
- ✓ Harf-ses ilişkisini kurmaya başlamak
- ✓ Sözcük içinde bildiği harfleri söylemek (“Elma’da e harfi var.” demesi gibi)
- ✓ Sözcüklerin baş harflerine dikkat etmek.
- ✓ Sözcüklerin baş harfini sözcükten atarak söylemek.
- ✓ Sıklıkla karşılaştığı sözcükleri tanımaya başlamak.

Yukarıda sıralanan beceriler öğrencilere öğretirken harflerin şekilleri, adları ve sesleri birlikte öğretilmeli. Görsel olarak birbirine yakın harflerin öğrencide kafa karışıklığına neden olduğu için görsel olarak benzer ortografik semboller birlikte öğretilmemelidir. Sesli harflerden başlayıp, ardından kısa bir ortografik sembol dizisi (ör. 'at' kalıbı) ve ardından, daha karmaşık harf grupları eklenerek devam edilmeli, çocuğun sık karşılaştığı ya da sevdiği sözcükler üzerinden öğretim gerçekleşmelidir (Kim vd., 2016).

Alfabe bilgisi araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli birçok araştırma sonucunda kod çözme, heceleme ve anlama da dahil olmak üzere okuryazarlıkta daha sonraki başarının en güçlü, en sağlam öngörüsü olarak kabul edilmektedir (Kargın vd., 2015; NELP, 2009). Ayrıca, çocukların sesleri öğrenmesinde ve sözcükleri okumasında harf bilgisinin önemli olduğu ve sesbilgisel farkındalık için bir önkoşul beceri olduğu ifade edilmektedir (Justice ve Kaderavek, 2002; Kargın vd., 2015). Lonigan vd. (2000) çalışmalarında ise sesbilgisel farkındalığın yanı sıra diğer bir erken okuryazarlık becerisi olan alfabe bilgisinin sözcük okuma başarısını artırdığını saptamışlardır (Lonigan vd., 2000). Sonuç olarak alfabe bilgisinin yüksek olduğu küçük çocukların daha iyi okuma becerileri geliştirme eğiliminde oldukları ve son derece düşük alfabe bilgisine sahip çocukların ise okuma edinimi konusunda güçlükler yaşadıkları görülmüştür (Piasta, Purpura ve Wagner, 2010).

2.5.2. Sesbilgisel Farkındalık/Fonolojik Farkındalık

Okuma için alfabetik ve sesbilgisel farkındalık gereklidir. Çoğu küçük çocuk, sezgisel olarak bir ses bilgisi geliştirebilir. Sesbilgisel farkındalığın gelişimi her çocukta bireysel farklılık gösterebilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). NELP (2009) fonolojik farkındalık, sözlü dilin işitsel yönlerini (sözcükleri, heceleri veya fonemleri biribirinden ayırt etme ya da ayırma yeteneği) anlamdan bağımsız olarak algılama, işleme veya analiz etme becerisi olarak bildirilmiştir. Turan ve Gül (2008) Sesbilgisel farkındalığı, bir kelimeyi oluşturan sesleri fark etmek, sesler ve sese ait olan harfler arasındaki ilişkinin anlaşılması için gerekli görülen sözel dil becerisi olarak tanımlamışlardır (Turan ve Gül, 2008). Justice ve Pullen (2003) yaptıkları çalışmada sesbilgisel farkındalığı;

- ✓ Aynı sese sahip olan sözcükleri eşleme:
- ✓ Ör. Bot – Bit (başta) , saç – baş (ortada), tuz – buz (sonda)
- ✓ Kaynaştırma/ Birleştirme, sesleri ya da heceleri bir araya getirerek daha büyük birimler halinde birleştirme:
- ✓ Ör. Seslerden (e – t – e – k) hangi kelime oluşur?
- ✓ Hecelerden (at – let) hangi kelime oluşur?
- ✓ Sesleri tanıma, verilen sözcüğün içinde gösterilen herhangi bir sesi diğerlerinden ayırt etme:
- ✓ Ör. Elma, ‘e’ sesi ile mi başlıyor?
- ✓ Uyak farkındalığı, sözcüklerdeki uyakları fark etme ve uyak oluşturma:
- ✓ Ör. Yat – kat, ev – sev
- ✓ Seslere ya da hecelere ayırma:
- ✓ Ör. kap kelimesini seslerine ayırmak (k – a – p)
- ✓ Domates kelimesini hecelerine ayırmak (do – ma – tes)
- ✓ Heceleme bilinci, konuşulan dildeki hece sınırlarını ve sayısını tanıma
- ✓ Ör. Patates kelimesi pa-ta-tes üç hecelidir.
- ✓ Sözcük farkındalığı, konuşulan dildeki sözcük sınırlarını ve sayısını tanıma
- ✓ Ör. Bu bir araba cümlesinde 3 sözcük vardır.

şeklinde alt becerilere bölerek tanımlamışlardır (Justice ve Pullen, 2003). Sesbilgisel farkındalığın alt becerileri olarak görülen; kafiyeyi fark etme, hecelere ayırma, aynı sesle başlayan sözcükleri ayırt etme, aynı sesle biten sözcükleri ayırt etme, bir sözcüğün içindeki

sesleri ayırt etme ve sayma, bir sözcükteki sesleri manipüle etme şeklinde gelişmektedir (Turan ve Gül, 2008).

Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerin anlamlarıyla ilgilenilen bir süreç değildir. Sözcüğün anlamından ziyade dikkat çekilen nokta sözcüğün içerdiği seslerdir. Burada sözcüklerin anlamları bir kenara bırakılarak seslerin yapılarına dikkat çekilir. Küçük yaşlarda bu becerinin gerçekleştiriliyor olması çocuklar için oldukça büyük bir başarı olarak ifade edilir. Sesbilgisel farkındalığın kazanımı birkaç yıldan daha uzun sürede gerçekleşebilir ve çocuğun bilişsel ve dil gelişimi için oldukça önem arz etmektedir (Karaman, 2013).

Çocukların küçük yaşlarda kazandıkları yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerinin, ilk okuma sürecine başladıklarında harf ses farkını, bu becerilerde güçlük yaşayan akranlarına göre daha kolay şekilde kavradıkları düşünülmektedir. Bu harfin sese dönüşümü Türkçe gibi şeffaf yapıdaki dillerde daha kolay şekilde kazanılması beklenmektedir (Güldenoğlu vd., 2016). Sesbilgisel farkındalık, çocukların harf-ses örtüşmelerini ve sözcükleri çözümlemeyi kavramalarına yardım eder (Karaman, 2015). Harfleri tanımakta zorlanan çocuklar ileriki yıllarda sözcükleri çözümlemede de problem yaşamaktadırlar (Turan ve Akoğlu, 2011). Sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin okuryazar olmayı öğrenmedeki katkısı, öğretmenler açısından oldukça önemlidir. Okuryazarlık becerilerinde güçlük çeken pek çok çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerinde düşük bir başarı gösterdikleri görülmektedir (). Küçük çocuklarda sesbilgisel farkındalığın gecikmiş kazanımı ile bağlantılı tehlikeleri gösteren araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır (Crim, Hawkins, Thornton, Rosof, Copley ve Thomas, 2008).

2.5.3. Yazı Farkındalığı

Filizlenen okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı, yazı dilinin bir anlam ifade ettiğinin ve yazı şeklinin farkında olunması olarak tanımlanan ve filizlenen okuryazarlığın temel taşlarından biri olarak görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı Farkındalığı, çocuğun yazının işlevini, biçimini, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi kavraması olarak tanımlanır (Justice ve Ezell, 2001a). Yazı farkındalığı içinde; harflerin ayırt edici özelliklerini fark etme, alfabedeki harfleri tanıma veya isimlendirme, kitapların nasıl organize edildiğini anlama, yazının yönünü ve sözcükler arasındaki boşlukları fark etme, kelime, harf ve cümlelerin birbirinden farklı ama yazıya ait kategoriler olduğunu keşfetme, çevredeki yazıların işlevini ve bağlamını anlayarak okuma, çevredeki ve

kitaplardaki yazının özelliklerini anlama, yazıyı oluşturan yazı stillerini anlama, yazının bir iletişim aracı olduğunu anlama, sözcüklerin ve hecelerin yazıya ait terimler olduğunu anlama ve son olarak yazının sembollerle iletişim kurma biçimi olduğunu anlama gibi birçok alt beceriyi barındıran oldukça geniş ve önemli bir filizlenen okuryazarlık becerisidir (Justice ve Ezell, 2001a; Justice ve Ezell, 2001b; Justice ve Kaderavek, 2002; Justice ve Pullen, 2003).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların yazıyla ilgili kavramları kazanmaları ve yazının farkında olmaları beklenmektedir. Başlangıç seviye olarak verilen sözcük içinde istenen harfi ayırt ederler. İlerleyen zamanlarda daha karmaşık olan noktalama işaretlerinin farkına varırlar (Justice ve Ezell, 2004).

Yazı farkındalığı becerisinin gelişimi özellikle bir yetişkin varlığında yazılı materyallerin bolca mevcut olduğu ortamlarda ve yazı ile alakalı etkinliklere fazlaca yer verildiği (örn., anne-babanın çocuğa kitap okuması, çocukla birlikte market listesi oluşturulması) durumlarda gelişim göstermektedir (Kargın vd., 2015). Yetişkinlerin eşlik ettiği oyunlarda yer alan çocuklar, yetişkinlerin eşlik etmediği oyunlarda yer alan çocuklara göre okuryazarlık materyalleri ile daha sık etkileşim içine girdiler ve okuryazarlıkla ilgili davranışlarında artışlar gözlemlendi. Özellikle yazılı dil farkındalığında, alfabetik bilgi ve çevresel yazıları tanıma konularında önemli performans değişikliklerine sahip oldular.

Mevcut araştırmalar, özellikle yetişkinlerin çocuk etkileşimlerine aracılık ettiğinde, çocukların yazılı dil farkındalığı üzerine okuryazarca zenginleştirilmiş oyun ortamlarının olası etkinliğini desteklemektedir (Demir, 2016; Katims, 1991, 1994). Okuma-yazma zenginleştirici oyun üzerine yapılan araştırmalar, temel olarak gelişmekte olan çocukları ve düşük gelirli ailelerden gelen çocukları içerdiğinden, engelli çocuklar için okuma-yazma zenginleştirici oyun ortamlarının değerinin açıklığa kavuşturulması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Fonolojik farkındalığı teşvik etmek için bu yaklaşımın etkisi de önemli bir gelecek araştırma alanıdır.

2.5.4. Çevresel Bası

Çocukların yazıyla somut olarak ilk karşılaşmaları, içinde yer aldıkları ortamda bulunan çevresel bası (tabelalar, restoran amblemleri vb.) kavramları ve diğer grafik semboller aracılığıyla gerçekleşir (Giles ve Tunks, 2010). Çocuklar yazılı materyalleri okumadan önce çevrelerindeki basıları okumaktadırlar (Teale, 1986). Çevresel veya logografik bası, çevre

içinde bulunan basıdır. Restoran ve mağaza ön işaretlerinin yanı sıra gıda etiketleri ve trafik işaretleri de çevresel basının sadece birkaç örneğidir (Franklin-Guy ve Scudder, 2012). Çevresel bası ilan kağıtları ve panoları, paketler, tabelalar şeklinde her yerde karşımıza çıkabilir (Cronin, Farrell ve Delaney, 1999). Horner (2005) çevresel basıyı üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar: çocuk logoları (ör. Barbie, LEGO), topluluk logoları (örn. Dur işareti, McDonald's) ve ev logolarıdır (Horner, 2005). Küçük çocuklar çevrelerindeki bu logoları kolayca tanırlar (Prior, 2009). Çevresel bası altında toplanan tüm bu logolar, çocuklara en erken bası deneyimlerini sunar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çevresel bası, bağlamın anlamı için ipuçları sağlaması sebebiyle diğer bası biçimlerinden (örneğin gazeteler, dergiler, kitaplar, telefon rehberi) farklıdır (Masonheimer, Drum ve Ehri, 1984; McGee, Lomax ve Head, 1988).

Bağlam olarak, bu bası türü büyük ve kalındır ve genellikle büyük harflerle, çeşitli boyutlarda, renklerde, şekillerde ve yazı tiplerinde yazılabilir. Küçük çocuklar başlangıçta, henüz geliştirilmemiş olan harf-ses analizine güvenmek yerine, onu çözmek için çevresel basıdaki göze çarpan görsel ipuçlarını ve logoları kullanırlar (Neumann, Hood ve Ford, 2013b).

Neuman, Acosta, Neuman (2014) yaptıkları araştırmada, çocukların çevresel basıya olan ilgilerinin, kelimelerin büyüklüğünden ve eşya üzerindeki konumlarından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ögelerin içeriğe ve içeriğin bağlamsal arka plana göre büyük bir yazı tipinde yazılmış olması ve ögenin üzerinde merkezi olarak konumlandırılması gibi yönlerden dikkat çekmesi gerektiği ifade edilmiştir (Neumann, Acosta ve Neumann, 2014).

Çocukların bası ile günlük deneyimleri, yazılı dil ve öğrendikleri şey hakkında bildikleri arasında bağ kurmalıdır. Bu sebeple çevresel bası önemli bir sınıf aracıdır. Ayrıca filizlenen okuma ve alfabetik kod çözme arasında bir köprüdür (Prior, 2009).

Gerçekten de, böyle bir bası türünün mevcut olduğu göz önüne alındığında, okuryazarlığın gelişmesi sırasında etkili bir araç olduğunun farkına varabiliriz. Özellikle, çocukların dilbilgisi ve dil becerileri çevresel basıyı dört yaşından itibaren tanımaktadır (Franklin-Guy ve Scudder, 2012). Cronin, Farrell ve Delaney (1999) yaptıkları araştırmada çevre basısının ve logo bilgisinin kelime okumayı kolaylaştırdığı ortaya çıkarmışlardır. Birçok araştırmacı, bu erken davranışların ilk okuma aşamasını oluşturduğunu ve bu

aşamadaki gelişmenin daha sonraki aşamalar için önem taşıyabileceğini belirtmektedir (Lomax ve McGee, 1987).

Çevresel bası, bağlamsal doğası nedeniyle küçük çocuklarda bası motivasyonunu ve filizlenen okuryazarlığın yönlerini geliştirmek için standart basıdan daha etkili olabilir (Neumann vd., 2013b).

Özetle, elde edilen ön kanıtlar, çevre basısını ve çok yönlü bir yaklaşımı içeren iskele yaklaşımının, özellikle yazı yazma becerileri, alfabe bilgisi ve bası motivasyonu gibi filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklemek için umut verici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca; okuma yazma ve yazma becerilerini geliştirme riski taşıyan küçük çocuklar için erken müdahale/okuryazarlığı zenginleştirme programı olarak büyük bir potansiyele sahip olabilir. Böylece okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Neumann, Hood ve Neumann, 2009).

2.5.5. Sözcük Farkındalığı

Filizlenen okuryazarlık becerilerinden olan sözcük farkındalığı, çocukların sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımın ayrı öğeleri olarak tanıma; yazılı ve sözlü kelimeler arasındaki ilişkiyi ayırt etme yeteneği olarak tanımlanır. Sözcük farkındalığında çocuklar için temel seviye, bir yazının sözcüklerden oluştuğunun kavranmasıdır. Yazıdaki sözcüklerin fark edilmesiyle birlikte sözcükler arasındaki boşlukların fark edilmesi eş zamanlı olarak gelişim gösterir. Normal gelişim gösteren çocuklara beş yaş civarında ise kazanılması beklenen en önemli becerilerden biri sözcük bilgisidir. Ayrıca harf-ses örtüşmesi de sözcük bilgisinin gelişimini desteklemektedir Ayrıca harf- ses örtüşmesi de sözcük bilgisinin gelişimini desteklemektedir (Justice ve Ezell, 2004).

Boylamsal çalışmalar, sözcük ve yazı farkındalığının ilerleyen yıllarda okuma başarısının temel belirleyicileri olduğunu göstermektedir ve okuryazarlık bilgisinin ortaya çıkmasında önemli unsurlar içermektedir (Justice ve Ezell, 2001a).

Sözcük farkındalığı, filizlenen okuryazarlık için temel bir beceri olarak gösterilmektedir. Bunun sebebi, sözcük farkındalığının ileriki yıllarda daha üst bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamasıdır. Bu sebeple sözcük farkındalığının ileriki okuma performansı ve okuduğunu anlama performansı üzerindeki rolü oldukça önemlidir (Kargın vd., 2015)

2.5.6. Filizlenen Yazma

Çocuklar, filizlenen okuma becerilerinin ortaya çıkmasına paralel olarak yazma kurallarını ve yazma amaçlarını çevrelerindeki yetkin okuryazarları gözlemleyerek öğrenmeye başlarlar. Çocuklar yazma becerilerini geliştirirken birçok aşamadan geçerler. Ancak, bu filizlenen yazma becerilerinin doğrusal bir yön izleyeceği anlamına gelmemektedir. Çocuklar farklı zamanlarda ve farklı yollarla bu becerileri kazanıp sergileyebilirler (Bigge vd., 1999, s.368).

DeFord (1980) tarafından çocukların yazma gelişim aşamaları; karalama, çizim ve yazı arasındaki farklılaşma, soldan sağa yazım, şekil benzeri harfler, harflerin kombinasyonu-yeterli boşluk bırakma, harf-kelime-cümle birimlerini anlama, harf-ses örtüşmesi, yaratıcı yazımlar kullanarak basit cümleler yazma, iki veya daha fazla cümle birleştirerek düşüncelerini ifade etmek, noktalama kontrolü, büyük küçük harf kullanımı, konuşmanın formları (hikayeler, materyaller hakkında bilgi, harfler) olarak tanımlanmıştır.

Sulzby ve Teale (1985) küçük çocukların yazma stratejilerini karalama, çizim ve harf-benzeri formlar yapma gibi daha az görünen biçimlerden, harf dizgileri ve fonetik olarak ortaya çıkan hecelemenin kullanılması gibi genel ama karmaşık bir gelişimsel yol olarak tanımlamaktadırlar. Sulzby ve Teale göre karalama evresi çoğu çocuk için yazmanın başlangıcını temsil etmektedir.

Whitehurst ve Lonigan (1998) ise filizlenen yazmanın örneklerini harflerin yazımını öğrenmek ve yazar gibi yapma davranışları olarak tanımlamışlardır. Bu durum çocuğun yazının nasıl yazılacağından önce anlamını bildiğini gösterir. Pek çok yetişkin küçük bir çocuğun kağıda çizdiği okunaklı olmayan karamalar yaptığını ve sonra yetişkine bu karamaları göstererek yazının neler anlattığına dair sorular sorduğuna şahit olmuştur. Küçük çocukların yazıyı resimlemeyi yazı olarak kullanma ya da yalnızca çocuğa anlam ifade eden karalama-benzeri işaretlerin kullanıldığı çizimlerde, yazıyı resimli bir biçimde ele aldıkları görülmektedir. Daha sonra çocuklar yazı yazdıklarını göstermek için harf benzeri yapıları, numaraları ve farklı harfleri kullanmaya başlarlar. Genellikle bu aşamada, yazılan şeyin özellikleri kelimeye kodlanır. Örneğin “ayı ördekten büyüktür. Bu nedenle ayı kelimesi, ördek kelimesinden daha büyük yazılmalıdır.” Okul öncesi dönemdeki birçok çocuk nihai olarak harflerin farklı hecelerle sözcük oluşturduğunu fark etmeye başladıkları ve bu aşamadan itibaren çocukların nihayetinde kelimeleri tek tek harflerle ifade etmesi için harf kullanmaya başladıkları görülmüştür (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.6. Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Filizlenen okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında bilimsel dayanaklı uygulamaların temeline baktığımızda karşımıza sosyal etkileşimci yaklaşım çıkmaktadır (Katims 1991, 1994). Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramına dayanan sosyal etkileşimci yaklaşımda; öğretmen, öğrenme ortamlarını öğrencinin kendi çabalarıyla bilgiyi kazanımını kolaylaştıracak şekilde düzenler. Öğretmenin rolü öğrencinin ilgisini çekecek zengin ve uyarıcı öğrenme ortamları yaratmak ve öğrenmeyi üretici, ilgi çekici ve anlamlı süreçlere dönüştürmektir. Öğrencinin ise öğrenme sırasında aktif ve istekli bir katılımcı olması beklenmektedir. Öğrencinin aktif ve istekli katılımı için öğrenci yaparak öğrenebileceği amaçlı ve anlamlı etkinliklere katılmaya teşvik edilir. Yaklaşım, bütüncül ve etkileşimci eğitimsel uygulamaların özel eğitime gereksimli çocukların da öğrenme ürünlerini destekleyeceğini savunur ve temellerini bu eğitimsel uygulamalar üzerine kurar (Trent, Artiles, Englert, 1998).

Filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kanıta dayalı uygulamalar: etkileşimli hikaye kitabı okuma, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar (Justice ve Pullen, 2003; Katims, 1991, 1994), çevresel bası (Giles ve Tunks, 2010; Neumann vd., 2009), dikte çalışmaları (Rhyner, 2009) ve yeni gelişmekte olan teknoloji kullanımı (Neumann, 2014, 2016; Neumann ve Neumann, 2014, 2017) olarak sıralanmaktadır. İzleyen bölümlerde bu uygulamalara yer verilecektir.

2.6.1. Etkileşimli Hikaye Okuma

İlk olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından öne sürülen etkileşimli hikaye kitabı okuma (dialog Reading), küçük çocuklar ve yetişkin arasında öyküyü okuma sırasında ve devamında etkin iletişime dayalı davranışların bulunduğu bir müdahale yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Etkileşimli hikaye kitabı okuma, dil tabanlı bir aktivitedir (Justice ve Ezell, 2004) ve geleneksel öykü okuma programıyla arasında farklar bulunmaktadır. Geleneksel hikaye kitabı okuma aktivitelerinde öğretmen aktif konumda iken etkileşimli hikaye kitabı okumada özellikle amaç filizlenen okuryazarlık gelişimini teşvik etmekse çocukları aktiviteye aktif olarak katılımını sağlamak gerekmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001). Etkileşimli hikaye okuma, hikayeyle ilgili konuşmayı teşvik eden yetişkin ile çocuk arasında okumanın etkileşimli bir yoludur. Hikaye zamanlarında etkileşimli okumak, çocukların gelişimi için yapılması gereken en önemli

şeylerden biridir. Diğeri ise bakıcı/ebeveynlere ne yapıldığını ve evde nasıl devam edebileceğini açıklamak ve göstermektir. Bazı ebeveynler her zaman etkileşimli bir şekilde hikaye okurken, çoğu ebeveyn bir hikâyenin tamamını okumakta ya da çocuğun katılımını en az seviyeye indiren "evet"/"hayır" ile cevaplanabilecek soruları sormaktadır. Bakıcıların/ebeveynlerin etkileşime nasıl dahil edileceğini göstererek, çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri düzenli olarak güçlendirilmelidir (Albright, Delecki ve Hinkle, 2009).

Filizlenen Okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak için etkileşimli hikaye kitabı okuma iki temel faktöre bağlanabilir:

- ✓ Hikaye kitabı okumak, çocuk için son derece ilgi çekici olabilecek türden etkileşimli bir bağlam sağlar.
- ✓ Hikaye kitabı okumak, doğası gereği, basılı ve diğer okuryazarlık formlarının belirgin bir şekilde görüldüğü zengin bir bağlam sağlar (Justice ve Ezell, 2002).

Etkileşimli kitap okunması, çocukların dil edinimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir çünkü ebeveynler ve çocukları öğeleri çizimler halinde gösterebilir, anlatılan olayları açıklayabilir, hikayenin sırasını tahmin edebilir ve hikayeyle ilgili deneyimleri paylaşabilirler. Buna ek olarak, etkileşimli hikaye kitabı okunması çocukların metnin, bası ve işlevini, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi öğrenebilecekleri doğal bir bağlam sağlar (Ezell, Justice ve Parsons, 2000). Öykü kitabı okuma programları, okuma sıklığını artırmayı ve çocuğun sözlü katılımını teşvik edecek şekilde geliştirmeyi içerir (Aram ve Levin, 2002).

Yetişkinler çocuklarla kitap okurken, çocuğun aktif katılımı için bir dizi stratejiyi okuma etkileşimlerine dahil ederler. Çocuğun yazıya, yazı yönüne, sözcüklere, cümlelere, resimlerle yazı arasındaki ilişkiye dikkatini çekerler (Akoğlu, Dolunay - Sarıca ve Karaman, 2016; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Çocuğun dikkatini ve dilini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular sorarak ve "evet/hayır" yanıtlı kapalı uçlu soruların kullanımı sınırlandırarak çocukla konuşma başlatma, çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme, çocuğun cevaplarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletme ve bu genişletilmiş cevabın tekrarlanmasını isteme, çocukların katılımı için övgü, teşvik ve geri bildirim sunma ve çocukların ilgilerini takip etme şeklinde stratejiler kullanılarak çocuğun katılımı desteklenir (Chen ve Dote-Kwan, 2018; Ergül vd., 2016)

Alfabe Bilgisinin Geliştirilmesine Etkisi

Çocuklarla etkileşimli hikaye kitaplarına daha fazla katılım olanağı sağlamanın, alfabetik bilgi ve bası kavramları dahil olmak üzere filizlenen okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli edinimler elde edilmesini sağlayacağı ortaya çıkmıştır (Neuman ve Wright, 2010). Justice, Kaderavek, Fan, Sofka ve Hunt (2009) gerçekleştirdiği çalışmada bir akademik yıl boyunca yürütülen sınıf tabanlı hikaye kitabı okuma oturumları sonucunda çocukların, bası bilgisi alanında büyük kazanımlar elde ettiklerini ve bası kavramı, alfabe bilgisi ve ad yazımı, becerilerinde ise orta ölçekli başarı elde etkilerini ortaya çıkarmışlardır (Justice vd., 2009). Yine yapılan birkaç çalışmada, ebeveynler ve öğretmenlerle etkileşimli hikaye kitabına katılımın, küçük çocukların okuryazarlık bilgisi, alfabe bilgisi ve bası farkındalığı gibi çeşitli kilit alanlardaki pozitif gelişimini etkileyebileceğini göstermiştir (Ezell vd., 2000; Justice ve Kaderavek, 2002).

Justice ve Kaderavek (2002) çalışmalarında düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda etkileşimli hikaye okuma müdahale programının çocukların yazı farkındalığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 30 çocuk katılmıştır. Çocuklar iki gruba bölünerek deney grubuna yazı odaklı etkileşimli hikaye okunurken kontrol grubuna resim odaklı hikayeler gösterilmiştir. Program sekiz hafta sürmüştür. Program sonundaki son testlere göre yazı odaklı okuma oturumlarına katılanların üç grup bası farkındalığı (yazı, yazı tanıma ve alfabe bilgisi) ve genel performans açısından kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Justice ve Ezell, 2002).

Justice, Mcginty, Piasta, Kaderavek ve Fan (2010) yaptığı çalışmada dört ve beş yaşındaki çocukların yazı farkındalığı gelişimini hızlandırmak açısından öğretmenlerin tüm sınıfa sesli okuma sırasında bası referanslama stilini kullanmalarının etkililiğini belirlemek için yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 59 öğretmen seçilmiştir. Deney grubundaki öğretmenler (n = 31), sınıflarında 30 haftalık bir süre boyunca 120 sesli okuma oturumunun her birinde belirli bası hedeflerine açık referanslama davranışlarını entegre etmişlerdir. Karşılaştırma öğretmenleri (n = 28) aynı program boyunca aynı kitapları her zaman okudukları gibi okumuşlardır. 30 haftalık dönem boyunca çocukların bası bilgisinin ölçümündeki kazanımları, deneysel (n = 201) ve karşılaştırma (n = 178) sınıflarından rastgele seçilen çocuk alt kümeleri için karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları bası referanslama tarzında okuma deneyimi yaşayan çocukların, karşılaştırma sınıfındaki çocuklara göre yazılı bası bilgisi puanlarında anlamlı olarak daha yüksek puanlar elde

ettikleri ortaya çıkmıştır (Justice ve Ezell, 2004; Justice, Mcginty, Piasta, Kaderavek ve Fan, 2010).

Ezell, Justice ve Parsons (2000) tarafından yapılan pilot çalışmada ise iletişim bozuklukları olan okul öncesi öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için tasarlanan ebeveyn-çocuk kitap okuma programının etkinliğini incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya Dört ebeveyn ve çocukları katılmıştır. Ebeveynler her gün için kişiselleştirilmiş rehberli okuma uygulama seanslarıyla desteklenen grup ebeveyn eğitimini içeren 5 haftalık bir programı tamamlamışlardır. Çalışmanın sonucunda programa katılan ebeveynlerin çocukların basıya ilişkin kavramlarında olumlu yönde artış olduğu ve ebeveynlerin programın kendilerine ve çocuklarına fayda sağladığını söylemiştir (Ezell vd., 2000)

Etkileşimli Hikaye Okumada Öğretmenin Rolü

Ev ortamlarının dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için fırsatlar sağladığı gibi, bu fırsatları aynı zamanda anaokulları da sağlamaktadır. Dil gelişimindeki bireysel farklılıkların ve okuma başarısı için ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ve program kalitesinin çocuklar üzerindeki etkisinin kararlılığı ve öngörülebilirliği göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi ve anaokulu programlarının olabildiğince güçlü olması önemlidir (Dickinson ve McCabe, 2001). Günümüzde önemli araştırmalar, okul öncesi sınıflarında belirli türdeki değişikliklerin çocuklara yararlı etkileri olabileceğine işaret etmektedir (Dorit, 2006; Genisio ve Drecktrah, 1999; Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2012; Massetti, 2009) .

Küçük çocukların öğretmenleri, çocukların hem sözlü dili hem de okuma yazma öğrenmeyi kolaylaştırdığı filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanmalıdır (Howard-Allor ve Mccathren, 2003). Dil gelişimini teşvik etmenin yanı sıra, çocukların okuma zorunluluğu, çocukların resmi okula gitmeden önce okuryazar olmaları ve çocukların okula, okumaya başlaması gibi çeşitli okuma faktörleri ile ilgili hikaye kitabı okuma ilişkilendirilmiştir. Etkileşimli hikaye kitabı okunması, çocukların kelime dağarcığındaki ve sosyal yetkinlikteki güçlü büyümeyi aynı anda teşvik edebilir. Ayrıca öğretmenler etkileşimli kitap okuma ile öğrencilerin sözel dil becerilerini ve kavrayışlarını geliştirmeleri için de bir fırsat sunuyor olabilirler (Gonsalves, Cheyney, Bader ve Duggins, 2018).

Etkileşimli hikaye kitabı okuma etkinliklerini kullanmak, engelli küçük çocuklar dahil olmak üzere küçük çocuklar için birçok avantaj sunar. Engelli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmek için pratik bir yol olan, çocukların özellikle yetişkin-çocuk etkileşimli hikaye kitabı okuması gibi informal okuryazarlık faaliyetlerine katılma sıklığının teşvik edilmesidir (Justice ve Kaderavek, 2002). Etkileşimli hikaye kitabı okuma; hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan, hem risk grubunda yer alan, hem de normal gelişim gösteren tüm çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde rahatça kullanılabilen ve günlük aktivitelere rahatlıkla entegre edilebilecek stratejilerle kullanımı oldukça ekonomik bir yöntemdir (Ergül vd., 2016).

Yetişkin-çocuk etkileşimli hikaye kitabı okunması, risk altındaki küçük çocuklarda sözlü dilin ve filizlenen okuryazarlığın desteklenmesi için etkili stratejileri araştıran bir dizi yeni çalışmada belirgin biçimde öne çıkmıştır (Akoğlu vd., 2014; Dynia ve Justice, 2015; Hilbert, 2014). Bağlamsal etkileşimde tekrarlanan aktif katılım, okuryazarlık bilgisinin yetişkinden çocuğa başarılı bir şekilde iletilmesini kolaylaştırır. Bu nedenle eğitmenler ve ebeveynler, çocuklarının ilgilerini paylaşılan hikaye kitaplarındaki etkileşimlere katarak okuma sıklığını artırmaya teşvik edilmişlerdir.

Temel düzeyde etkileşime dayalı okumada, yetişkin çocuğun fotoğrafta gördüklerini veya ana karakterin ne yapacağı hakkında düşündüklerini sorabilir. Daha derinlemesine örneklerde, yetişkin bir çocuğun kitaptaki karakterlere dayanarak yeni bir hikaye oluşturmasına yardımcı olabilir veya çocuklara sadece birkaç sayfaya veya resme dayanarak hikayenin geri kalanında çocukların neler olacağını tahmin etmelerini isteyebilir. Etkileşimli okuma, içsel bir beceri değil, pratik ve tekrarlama ile öğrenilen bir farkındalık sürecidir (Albright vd., 2009).

Etkileşimli kitap okumada çocukların aktif katılımı baz alındığından öğretmenler/ebeveynler kitap seçerken öğrencilerin ilgilerini temel almalıdırlar. Bununla beraber kitabın çocukların sözcük dağarcığını genişletecek kelimeler içermesi, çocukları konuşmaya teşvik edecek türden dikkat çekici resimler içermesi oldukça önemlidir. Kitap seçilirken hedef sözcükler veya sesbirimleri belirlenmeli. Bu sözcükler ve birimler seçilirken çocukların gelişimsel özellikleri ve performansları göz önünde bulundurulmalıdır. Etkileşimli kitap okuma etkinliğine başlandığında öğretmen, kitabı tüm çocukların dikkatini çekecek şekilde tasarlayarak okuyabilir. Kitap kapağı üzerindeki resimler gösterilerek kitap hakkında konuşmalara ve tahminlere yer verilerek çocuğun konuşması desteklenmelidir.

Örneğin, kitaptaki köpek resmine bakarken bir çocuğun "Evde bir köpeğimiz var." demesi ve öğretmenin, çocuğun köpeği hakkında soru sorması ve çocuğun, kitaptaki köpekle benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlaması ya da çocuğun hikayenin içeriğiyle ilgili olan köpek hakkında konuşma etkinliklerinde bulunulması çocukların konuşmalarını destekler (Howard - Allor ve Mccathren, 2003).

Öğretmenler kitap okurken çocuklara, "Hikayede, burada ne olduğunu düşünüyorsunuz?" gibi genel soruları tekrarlamak isteyebilir. Ayrıca, yetişkinler, dili yönlendirecek ancak çocukların resimlerin diğer özelliklerine katılmalarına yardımcı olacak sorular sorabilirler. Örneğin resim gösterilerek "Bu tavşancık ne yapıyor?" diye sorulabilir. Çocuklardan gelen "tavşan ellerini çırpıyor." yanıtı "Evet bu beyaz tüylü tavşancık ellerini çırpıyor. Çünkü çok sevinçli." diyerek genişletilebilir. Kitap okuma esnasında hedef sözcüklerin resimleri kitapta bulunmuyorsa (örn. Tavşan) ebeveyn\öğretmen oyuncak ya da resimli kart kullanarak sözcüğü çocukların akıllarında somutlaştırabilir. Okuma sırasında ara sıra duraklama ve çocuğun yorumlarını bekleme, yeni bir sayfaya geçtikten sonra duraklama ve çocuğun o sayfadaki resme bakması ve kendiliğinden yorum yapması ya da sorular sorması, her sayfayı okuduktan sonra duraklanması ve çocuğun hikaye veya resimler hakkında yorum yapması, çocukların katılımının sözel pekiştireçlerle desteklenmesi çocukların sözel dil becerilerinin ve dikkatinin artmasını destekler. Aynı zamanda okunan hikâyelerin yarıda bırakılarak çocukların tamamlaması istenilebilir. Çocukların söyledikleri yazılıp ve daha sonrasında okunabilir. Böylece çocuklar konuşulanlarla yazılanlar arasında bir bağ olduğunu fark etmiş olurlar (Albright vd., 2009; Bayraktar, 2013; Ergül vd., 2016; Justice ve Ezell, 2002).

Fonolojik Farkındalık Becerisinin Gelişimine Etkisi

Mevcut kanıtlar, etkileşimli öykü okumanın, özellikle yapılandırılmış bir fonolojik farkındalık müfredatıyla birlikte kullanıldığında, ortaya çıkan okuryazarlık gelişimi için etkileşimli okumanın olası etkinliğini desteklemektedir (Ergül vd., 2016; Justice ve Pullen, 2003). Hikaye kitabındaki belirlenmiş sesler, yazıyla bağlantılı olarak sesbilgisel farkındalığın gelişimine odaklanır. Okuma öncesinde belirlenen hedef sesbirimlerin okuma sırasında yeri geldikçe ses tonu ile vurgulanması ve sesbilgisel olarak kodlanması (örneğin "r" sesi için robot – orman – motor), ayrıca yazı ile ilgili olarak "Bu harf A mı? Burada ne yazdığını düşünüyorsun? "Ayı" yazıyor." Bu harf bir "A". Bu harf benim adımda da yer alıyor şeklinde yorumlar yapılması etkileşimli kitap okuma esnasında gömülü olarak

sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesine olanak sağlar (Ergül vd., 2016; Howard-Allor ve Mccathren, 2003; Justice ve Kaderavek, 2002). Etkileşimli kitap okuma safhası tamamlandığında drama, müzik ve resim yapma gibi eğlenceli aktivitelerle öyküde geçen hedef sözcük ya da sesbirimlerin kalıcı hale getirilmesi mümkündür (Ergül vd., 2016). Ayrıca basit uyaklı şarkıları söyleyerek ya da tezahürat veya tekerlemeleri teker teker tekrarlayarak sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi (ayırt etme, tanıma, sesler üretme ve harfler) alanlarının desteklenmesi önemlidir (Chen ve Dote-Kwan, 2018).

Etkileşimli kitap okuma geleneksel kitap okumadan farklı olarak çocuğun aktif katılımını destekleyen ve her basamağı planlanarak sistemli bir şekilde ilerlemesi ön görülen bir stratejidir. Bu sebeple ebeveyn/ öğretmen etkileşimli kitap okumaya başlamadan önce öyküde kullanacağı tüm stratejileri planlamalı ve kendine hatırlatıcı notlar almalıdır (Ergül vd., 2016). Her hikaye kitabında birçok etkinlik kullanılabilir. Planlanan her aktivite çok kısa olmalıdır ve tüm çocuklara başarı fırsatları sağlamak için yeterli zorluk derecesini içermelidir. Uygun aktivitelerin sağlanması ancak her öğrencinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ve gözlemlenmesi ile mümkündür. Etkileşimli hikaye okuması sırasında bütün bir hikayenin okunması zorunlu değildir. Öğretmen her oturumda hikayeyi parçalara bölebilir ve hedefine yönelik çalışmalar yapabilir. (Howard - Allor ve Mccathren, 2003).

Gerçekten de, birçok bilim insanı ve eğitimci, yetişkin çocuk, etkileşimli hikaye kitabı okumasının, engelli gençler de dahil olmak üzere küçük çocuklarda filizlenen okuryazarlık gelişimini teşvik etmenin güçlü bir yolu olduğunu iddia etmiştir (Justice ve Kaderavek, 2002). Yapılan yurtdışı araştırmalarına bakıldığında Dynia ve Justice 2015 yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemi özel eğitim sınıflarında, erken çocukluk dönemi eğitimi sınıflarına göre yapılan kitap okuma uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda erken çocukluk özel eğitim sınıflarında bulunan öğretmenlerin bir akademik yıl boyunca sınıf ortamlarında ortalama olarak, günde bir kitaptan az ve günde yedi dakikadan daha az bir okuma etkinliği içinde olduklarını ve diğer türlerden çok daha fazla hikaye kitabı kullandıklarını bildirmiştir (Dynia ve Justice, 2015). Girolametto vd. (2012) ise yaptıkları çalışmada konuşma-dil terapistleri (SLP) tarafından erken çocukluk eğitimcilerine öğretilen bir mesleki gelişim programının etkilerini araştırmışlardır. Programa tabi tutulan eğitimciler, eğitim almayan öğretmenlere göre bası / ses bilgisi ve bağlamsal konuşma alanlarında daha yüksek performans gösterdiklerini keşfetmişlerdir (Girolametto vd., 2012).

Kaderavek, Justice, Pentimonti (2014) yaptıkları çalışmada iletişim bozukluğu olan çocuklarda öğretmenlerin ve bakım hizmeti sağlayan yetişkinlerin paylaşımlı kitap okuma davranışlarının kalitesi ve çocuklara olan etkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kitap okuma değerlerinin bakım verenlerden daha yüksek olduğunu ve çocukların katılım düzeyinin yetişkinlerin önderliğindeki bağlamlarda daha yüksek olduğunu göstermiştir (Kaderavek, Justice ve Pentimonti, 2014). Bir başka çalışmada ise Piasta vd. (2010) yaptıkları çalışmada mesleki gelişim programının okul öncesi öğretmenlerin okuma davranışları üzerindeki paylaşılan okuma kanalları boyunca etkilerini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin okuma stili üzerinde, paylaşımlı okuma sırasında okuma stilini başarılı bir şekilde değiştirmek için mesleki gelişimin gücünü desteklemektedir. Aynı zamanda mesleki gelişimin öğretmenlerin dilinin ve okuryazarlık ortamlarının kalitesini artırmadaki olumlu etkilerken çocukların okuryazarlık gelişimini kolaylaştırmasına yardımcı olduğunu bulmuşlardır (Piasta vd., 2010).

Kotaman (2013) yaptığı çalışmada ebeveynlerin etkileşimli hikaye kitabı okumasının çocuklarının tekrarlayan kelime dağarcığı ve okuma tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmaya kırk ebeveyn ve okul öncesi çocukarı katılmıştır. Ebeveynler rastgele deney veya kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu etkileşimli hikaye kitabı okuma eğitimi almıştır. Çocukların alıcı kelime dağarcığı ve okuma tutumları, etkileşimli hikaye kitabı okuma eğitiminden önce ve eğitimden yedi hafta sonra ölçülmüştür. Deney grubu çocukları alıcı kelime dağarcığı ve okuma tutumu puanlarında kontrol grubu çocuklarına göre önemli artışlar göstermiştir. Okuma tutumu ile alıcı sözcük dağarcığı gelişimi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Pillinger ve Wood (2014) yaptıkları çalışmada, ebeveyn etkileşimli okuma ve paylaşımlı okuma müdahalelerinin dört yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve okula giriş öncesinde ve sonrasında okumaya yönelik ebeveyn tutumları üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında müdahalelere katılan aileler üzerinde farklı etkilerini ortaya koyan dört örnek vaka çalışması sunulmuştur. Ebeveynler, etkileşimli okumaya yönelik kendi kendine eğitim DVD'si kullanılarak eğitim almışlardır. Çocukların kafiye farkındalıkları, kelime okumaları, yazı ve yazmada kelime dağarcıkları 6 hafta öncesinde ve sonrasında ve okulda bir dönem sonra tekrar değerlendirilmiştir. Bulgular, etkileşimli kitap okumanın çocukların okuma zevkinden, basıya ilişkin kavramlar, ebeveyn-

çocuk okuma davranışları ve ortak hikaye kitabı okumasına ilişkin ebeveyn tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Pillinger ve Wood, 2014).

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Akoğlu vd. (2014) yaptıkları çalışmada gelişimleri çeşitli çevresel faktörler nedeniyle risk altında dört-beş yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde "etkileşimli kitap okuma programının" etkililiğini incelemişlerdir. Bu kapsamda çalışmaya dördü kız beşi erkek toplam dokuz çocuk katılmıştır. Ön test- uygulama ve son test aşamalarından geçen çocukların çalışmanın sonucunda farklı sözcük kazanım sayıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Akoğlu vd., 2014).

Aslan (2018) anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiğini araştırmıştır. Bu bağlamda araştırmaya yaşları 48-72 ay aralığında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 3 çocuk ve aynı sınıfa devam yazı farkındalığı düşük olan 15 çocuk katılmıştır. Araştırmada uzman görüşleri sonucunda beş kitap ve her kitap ikişer kez okunacak şekilde on oturum uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre paylaşımlı hikaye kitabı okumanın her iki gruptaki çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2018).

Bayraktar (2018) yaptığı çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocuklarda yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde önemini ortaya koymak için alanyazında bulunan etkileşimli kitap okuma üzerine olan çalışmaları derlemiştir. Bu kapsamda çalışmaya etkileşimli kitap okumanın filizlenen okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı becerisinin gelişimi üzerindeki önemini araştırmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bayraktar, 2018).

Yukarıdaki çalışmalardan görüldüğü üzere etkileşimli hikaye okumanın etkileri normal gelişim gösteren, risk altında bulunan, özel eğitim gerektiren çocuklar ve öğretmenlerin mesleki gelişimi, ailelerin kullanımı üzerine bir çok araştırmaya konu olmuştur. Görülüyor ki etkileşimli kitap okuma çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılan, pratik, ekonomik ve etkili bir stratejidir. Ancak yapılan göz izleme analizi araştırmaları küçük çocukların hikayeleri dinlerken basıya bakmak için çok az zaman

harcadıklarını ve zamanlarının % 90'ından fazlasını resimlere odaklanarak geçirdiklerini ortaya çıkarmıştır (Justice ve Lankford, 2002; Justice, Pullen ve Pence, 2008; Justice, Skibbe, Canning ve Lankford, 2005). Küçük çocukların paylaşılan okuma etkinlikleri sırasında basıyla ilgilenmedikleri ve yazılı metne katılmak için az zaman harcadıkları göz önüne alındığında, çocukların paylaşılan okuma etkinlikleri sırasında kendi başlarına bası hakkında çok fazla bilgi edinmeleri mümkün görünmemektedir. Buradan hareketle çocukların paylaşılan hikaye kitabı okuması sırasında bası ile doğrudan etkileşimlerini artırmak için iki yöntem ortaya çıkmıştır. İlk yöntem, kanıta dayalı bir strateji olan bası referanslamadır. İkinci yöntem ise: hikaye kitabı türlerinin manipülasyonuyla ilgilidir (Justice vd., 2008). Yapılan çalışmalarda bası referanslama davranışlarının, kitap türlerinin, metinlerin dil özelliklerinin ve basının tasarım özelliklerinin çocukların basıya olan dikkatine etki ettiği ortaya çıkarılmıştır (Dynia vd., 2013; Justice ve Lankford, 2002; Zucker, Justice ve Piasta, 2009).

2.6.1.1. Bası referanslama

Bası referansı, küçük çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmek için konuşma ve dil terapistleri ile diğer erken çocukluk uzmanları tarafından kullanılabilecek kanıta dayalı bir stratejidir. Bası referanslama, yetişkin-çocuk paylaşımlı hikaye kitabı okuma etkileşimleri bağlamında uygulanan bir stratejidir ve özellikle çocukların dikkatini basıya teşvik etmek, sözlü ve sözel olmayan ipuçlarını kullanmakla ilgilidir. Bası referansı, özellikle hikaye kitabı okuma etkileşimler sırasında çocuğun teknik dilini arttırmaya odaklanır (Justice ve Ezell, 2004).

Çocuklara okuma yapmanın amacı, bası bilgisi gibi filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmekse, hikayeyi yüksek sesle okumak sadece başlangıçtır (Baker, 2013). Kitapların çocuklarla paylaşılma biçimi, önemli okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde rol oynar (Justice vd., 2009; Lovelace ve Stewart, 2007) alanyazında adı “Print Referencing” bası referanslama olarak geçen strateji: yetişkin tarafından okunan formların, işlevlerinin ve özelliklerinin vurgulanmasıyla filizlenen okuyucuların bilgisini ve basıya olan ilgisini arttırmak için kullanılan bir dizi davranışı içerir (Justice vd., 2009). Bası referanslamada yetişkin, basıya ilişkin sorular sorma ve basıya gitme gibi sözel ve sözel olmayan referanslar yaparak metin içindeki yazılara, harflere ve işlevlere açıkça çocuğun dikkatini çeker (Dynia vd., 2013). Bası referanslama stratejisi sözlü ve sözsüz olmak üzere bir dizi davranış içerir. Bunlar:

2.6.1.1.1. Sözsüz referanslama davranışları

- ✓ **Basıyı işaret etme:** yetişkin basıyı ya da resimleri parmağıyla gösterir.
  Örn. Yetişkin kitaptaki kavanozu resmini gösterir ve kavanozun üzerindeki kurabiye yazısına işaret eder. Burada kurabiye yazıyor, der.
- ✓ Çocuklardan da kurabiye yazısını göstermesini ister.
- ✓ **Basıyı takip etme:** yetişkin hikaye kitabını okurken basının yönünü parmağı ile takip eder.
  Örn. Yetişkin kitabın başlığını okurken basıyı parmağıyla takip ederek çocuklara gösterir. Bu basının yönünü göstermek için kullanılan bir davranıştır.
- ✓ Çocuk da başlığı göstererek kitabın adını söyler.

2.6.1.1.2. Sözlü referanslama davranışları

✓ **Bası hakkında soru sorma:** yetişkin basının teknik yönü ile ilgili çeşitli sorular sorar.

Örn. Yetişkin **"**Sence hangi kelimede dokuz yazıyor? Burada kaç sözcük var? Bu sayfada okumaya başladığım yeri hatırlıyor musun? Eğer hikayeyi okuyacaksam nereden devam etmeliyim?" şeklinde bası hakkında sorular sorar.

✓ **Bası hakkında yorum yapma:** yetişkinin bası ile ilgili yorumlarda bulunmasıdır.

Örn. Bu sözcük bize ördeğin ne dediğini anlatıyor. Bu sözler bize acıktığını söylüyor. Tilkinin konuşma balonundaki yazılar kırmızı bu bize tilkinin çok kızgın olduğunu söylüyor.

✓ **Bası hakkında istekte bulunma:** yetişkin bası ile ilgili konularda çocuktan yardım istemesidir.

Örn. Bana "O" harfinin yerini göster. Bu kelimeleri okumama yardım et. Burada kaç kelime olduğunu benimle sayar mısın?

Bası referanslama stratejisindeki sözlü ve sözsüz davranışlar kullanılarak çocuk aktif olarak sürece dahil edilirken; çocuğa basının bir anlam taşıdığı, basının yönü, basının kitapta aldığı düzen, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki bağ, harfler, harflerin ayırıcı özellikleri, harflerin isimleri, harflerle kelimelerin oluştuğu, basının formları, işlevi ve özelliklerini tanıması için ideal bir yol sağlar (Justice ve Ezell, 2004).

Yetişkin bası referanslama stratejisini kullanarak dört geniş bası alanını ele alabilir. Bunlar:

2.6.1.1.3. Basının taşıdığı anlam

Bu alanda yetişkin basının işlevi, çevresel bası ve okuma kavramı üzerinde referanslama yapar. Basının çeşitli fontlarla bir anlam ifade edeceği üzerinde durur. Örneğin, "buradakiler tilkinin sözleri, buradaki sözcükler kırmızı ile yazılmış çünkü tilki öfkelidir" ya da kitaptaki resimler çevresel bası örnekleri ile basıya vurgu yapar. Örneğin, burada bir kavanoz var ve üstünde kurabiye yazıyor. Ayrıca okumanın işlevinin bilgiyi iletmek olduğu üzerinde durur. Örneğin, bu okuduğumuz hikayedeki bazı şeyleri kim bana söyleyecek?

2.6.1.1.4. Kitap organizasyonu ve bası düzeni

Yetişkin bu alanda kitabın kapağı üzerinde yer alan başlığa, kitabın yazarına, yazarın ne iş yaptığına, kitabın basıldığı yere çocuğun dikkatini çeker. Ayrıca kitabın ilk sayfasının neresi olduğu, yazının nereden başladığı, "okuduğumda bu yolu takip ederim." diyerek yazının nasıl ilerlediği, yazının nerede bittiği, sayfanın nasıl çevrileceği üzerinde durur ve parmakları ile bu noktaları işaret ederek basıya dikkat çeker.

2.6.1.1.5. Harf alanı

Yetişkin bu alanda; sayfada görülen kelimeleri göstererek ilk harflerinin hangi harf olduğunu söyler. Harflerin bir araya gelerek kelimeleri oluşturduğu, aynı harflerin birçok kez kullanılabileceği, bir kelimenin kaç harften oluştuğu, harflerin küçük ve büyük versiyonları olduğunu söyleyerek harf adları ve harf kavramı üzerinde referanslama yapar.

2.6.1.1.6. Kelime alanı

Yetişkin bu alanda; sayfadaki kelimeleri sayarak, kelimeler arasındaki boşlukları göstererek, çocuklardan bir kelime göstermesini isteyerek, bir kelimenin harflerini tek tek seslendirerek, bir kelimeyi ifade eden resmi göstererek (örn. domates resmi gösterip bakın burada domates yazılmış.), kısa–uzun kelimelere örnekler vererek, aynı harf ile başlayan kelimeleri göstererek çocuğun dikkatini bası üzerindeki kelimelere çeker (Zucker, Ward ve Justice, 2009).

Tüm bu alanlara yönelik bası referanslama stratejisi kullanılırken görüldüğü üzere çocuk asla pasif konumda değildir. Çocuk da yetişkin tarafından aktif olarak bası ile etkileşim içine çekilir.

Yapılan birçok araştırma, bası referanslamanın, yazı farkındalığının üç temel alanı olan bası kavramları, kelime kavramı ve alfabe bilgisi alanlarını desteklemek ve gelişimini kolaylaştırmak için özellikle uygun olduğunu göstermiştir (Ezell vd., 2000; Justice ve Ezell, 2002). Bası referanslama konuşma ve dil terapistleri ve öğretmenler tarafından çocukların okuryazarlık yılları boyunca bası farkındalığı edinmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir.

Bu strateji, okuma yazma ve dil başarısını etkileyen gelişimsel engelleri olan çocuklar ile kitap ve bası deneyimlerinin az olduğu evlerden gelen filizlenen okuryazarlık becerilerinin gecikmesi riski altında olan çocuklarla da kullanılabilir. Bu kazanımları desteklemek için bası referanslama kullanıldığında, bası yönünden dikkat çeken öykü kitaplarının kullanımı çok önemlidir. Ayrıca Bası referansı, çocukların dil gelişimini destekleyebilecek diğer tekniklerle birlikte kullanılabilir. Bası referanslamaya etkileşimli hikaye okuma dahil edildiğinde, basılı dili anlama ve üretmeyi teşvik etmek için vurgu yapılır. Bununla birlikte, bası referanslama ile aynı materyaller kullanılarak minimum zaman ve çaba ile eş zamanlı olarak filizlenen okuryazarlık becerileri geliştirilebilir (Justice ve Ezell, 2004). Basıya açık kitaplar, genellikle büyük ve kalın basıya sahip tasarım özelliklerinin yanı sıra, resimlerin içine gömülü basılar içermesi de, basıyı açıkça vurgulayan kitaplardır. Bu stratejilerin etkili olması için, çocukların basımı açıkça görmesi ve kitaba yeterince yakın oturması gerekir (Howard - Allor ve Mccathren, 2003).

Araştırmalar, yetişkinlerin etkileşimli kitap okuması sırasında açık olarak bası referanslama davranışlarını arttırmasının, okuryazarlığa erişme riski olan çocuklar da dahil olmak üzere, tüm çocuklarda okuryazarlık ve bası bilgisini genişletmek için etkili bir yol olduğunu belirlemiştir (Justice vd., 2009; Lovelace ve Stewart, 2007). Bu nedenle öğretmenler ve aileler, çocuklarla okuma yapmaktan en iyi şekilde yararlanabilirler. Çocukları özel bir bası referansı ile destekleyerek, okuryazarlık biçimlerine, işlevlerine maruz bırakarak, basıya odaklanarak ve metne işaret ederek çocukların dikkatini hikayelerdeki basıya çekerek çocukların basıyla ilgili şeyleri örtük olarak fark etmelerini beklemek yerine basılı sözcüklere atıfta bulunurlar (Justice ve Ezell, 2004). Böylece çocukların filizlenen okuma yazma becerilerini geliştirdikleri gibi çocuklara güçlü bir okuryazarlık temeli sağlayabilirler (Justice vd., 2009; Lovelace ve Stewart, 2007). Bası referansını içeren geleneksel okuma-içi uygulamalar, filizlenen okuryazarlık becerilerinin gelişimini en üst düzeye çıkaracaktır (Justice vd., 2009).

Araştırmalar eğitimli lisansüstü öğrencilerin okul öncesi sınıflarında bası referanslama stilini etkin bir şekilde uygulayabildiğini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2002; Lovelace ve Stewart, 2007). Ek çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin, bir mesleki gelişim programıyla bası referanslama tarzını kolayca etkinliklerine dahil ettiklerini göstermektedir (Justice vd., 2009). Daha önemlisi, bası referansı kitap okuma prosedürlerinin uygulanması, çocukların kısa ve uzun vadeli okuryazarlık becerilerinde önemli artışlara yol açmıştır (Justice vd., 2009; Piasta, Dynia, vd., 2010). Ayrıca bası referanslama tekniği ile çocukların etkileşimli hikaye kitabı okuma etkinliğine daha fazla ilgi göstermesi durumunda, basıyı daha çabuk öğreneceklerini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2004). Bu nedenle bası referanslama stratejisi ile okumak, öğretmenlerin, terapistlerin ve ebeveynlerin küçük çocukların dikkatini basıya yönelik bilgi, ilgi ve bilgi geliştirmek için kullanabilecekleri bir yaklaşımdır. Müdahale, özellikle okuryazarlık öğrenimini daha da zorlaştıran gelişimsel engellerle ilgili sık sık sorunlar yaşayan çocuklar ile sosyoekonomik yönden dezavantajlı çocukların diğerlerine göre daha fazla bası almaya ihtiyaç duyması sebebiyle bu çocuklara yardımcı olmak ve bası bilgilerinin gelişimini hızlandırmak için tasarlanmıştır (Justice ve Ezell, 2004; Justice ve Pullen, 2003).

2.6.1.2. Kullanılan kitaplar

Erken okuryazarlık sürecinde genel hatlarıyla tercih edilen kitap türlerine bakıldığında öykü kitapları, alfabe kitapları ve bilgi verici metinler görülmektedir (Dynia vd., 2013; Price, Kleeck ve Huberty, 2009; Zucker, Justice, vd., 2009; Zucker, Ward, vd., 2009). Özellikle alfabe kitapları ve bası yönünden dikkat çekici kitapların okul öncesi çocukların açık olarak basıyla etkileşimleri için daha fazla fırsat sunduğu düşünülmektedir (Justice vd., 2008). Basıya açık metinlerin de geniş ölçüde incelenen türü alfabe kitaplarıdır (Zucker, Justice, vd., 2009). Alfabe kitapları göreceli olarak daha fazla ebeveyn ve çocuk yorumunu ve diğer türlerle karşılaştırıldığında daha fazla basıya odaklanan soruları ortaya çıkarmaktadır (Justice vd., 2008). Bununla birlikte erken çocukluk dönemi çocuklarının kitaplara baktıklarında kitap içindeki basıdan önce resimlere gömülü basıları fark ettikleri görülmüştür. Bu sebeple basıya yüksek düzeyde açık olan kitap türlerinin önemli bölümün illüstrasyonlar aracılığıyla bası örnekleri içerdiği görülmüştür. Ayrıca, çocukların göz analizlerini inceleyen çalışmalarda çocukların anlatı metninden ziyade resimlerde yer alan basıya daha fazla odaklandıkları görülmüştür (Justice ve Lankford, 2002). Farklı bir pencerenden bakıldığında ise Price vd. (2009) ebeveyn çocuk paylaşılan kitap okuma etkinliklerinde hem öykü hem de bilgilendirme metinleri kullanmışlardır. Çalışma

sonucunda kitap türünün konuşma miktarını ve dili soyutlama seviyesini etkilediği görülmüştür. Özellikle, bilgi metni kullanan ebeveynlerin, anlatı metni ile karşılaştırıldığında daha üst seviyede bir dil kullanmaya teşvik oldukları belirlenmiştir (Price vd., 2009).

2.6.1.2.1. Kullanılan kitapların tasarım özellikleri

Bası tasarımı, ilginç yazı tipleri veya yazı tipi değişiklikleri, çevresel bası ve kelime balonlarını içine alan basıyla ilgili çeşitli özelliklerdir (Zucker, Justice, vd., 2009). İlginç font değişiklikleri, hikaye kitabı boyunca font büyüklüğü, renk veya şekildeki değişiklikleri ifade eder (Dynia vd., 2013).

Basının yüksek düzeyde göze çarptığı kitaplar, resimli karakterlerin, ses veya konuşma balonlarının veya resimli nesneler üzerine çevresel bası gibi resimlerle desteklenmiş bası örneklerinin bir veya birkaçını içeren kitaplardır. Ek olarak, basıya açık metin yazılımı, yazı tipinde ya da yazı ayarlarında basıya dikkat çeken değişiklikleri içerir (Zucker, Justice, vd., 2009).

Bası, özellikle metnin tasarım özelliklerinde önemli bir rol oynadığında, kitapta daha göze çarpan bir unsur haline geldiği ve bası formalarını, işlevlerini, özelliklerini etkileyebileceği ön görülmüştür. Yapılan göz analizi çalışmaları okul öncesi çocuklarının kitaplarda resimlerde yer alan basıya, anlatı tarzındaki basılara kıyasla daha fazla zaman ayırdıklarını doğrulamaktadır (Justice ve Lankford, 2002). Bununla birlikte, ilginç yazı tipi değişikliklerinin varlığı öğretmenlerin de basıya odaklanmasını artıracağı öne sürülmüştür (Dynia vd., 2013). Bu da paylaşılan okuma etkinliklerinin, çocukların bası bilgisini artırmak için değerli ve doğal bir ortam sağladığını göstermektedir (Zucker, Justice, vd., 2009).

2.6.1.2.2. Kullanılan kitapların metin özellikleri

Metinlerin dilsel özellikleri ise kabaca bir hikaye kitabındaki toplam sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu olarak ifade edilebilir. Sayfa başına çok fazla sayıda kelimenin, paylaşılan okuma süresini uzatarak öğretmenlerin okuma stilini etkileyebileceği gibi daha uzun okuma süresi okul öncesi çocukların dikkatlerini sağlamak için öğretmenlerin görüşlerini ve sorularını sınırlandırmasına neden olabilir. Buna karşın daha uzun ve daha karmaşık cümleleri olan kitaplarda kitabın karmaşık özelliklerini netleştirmek için öğretmenler yorum ve soruları kullanmaya daha yatkın olabilirler. Basılı kaynak göstermeyi

etkileyen daha az karmaşık dilli olan metinlerin, öğretmenin bası özelliklerine daha fazla dikkat çekebileceğini ve bir kitabın dilsel özelliklerinin çocuğun erken okuma davranışlarını etkilediği öne sürülmektedir (Dynia vd., 2013).

2.6.2. Okuryazarlıkla Zenginleştirilmiş Ortam ve Oyunlar

Erken çocukluk ortamlarının filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmede yadsınamaz bir gücü vardır. Paylaşılan kitap okuma ve sözlü dil, bası kavramları, ses farkındalığı ve diğer sınıf etkinlikleri sırasında okuma yazma becerilerini hedeflemek için birden fazla fırsat verir. Çocuğu dinleme, konuşma, okuma, yazma ve oyun yoluyla öğrenmeye dahil etmek için otantik bir fırsat sunan erken çocukluk sınıf ortamları filizlenen okur yazarlığı besler (Genisio ve Drecktrah, 1999). Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu çevre, okuryazarlık becerilerini gelişimini destekleyen güçlü bir stratejidir. Çocuk, gelişim gösterdiği süreçlerde aile, okul ve toplumun sağlamış olduğu imkanlar çerçevesinde deneyim kazanmaktadır. Çocuğun aile ortamı, okul ortamı ve dış ortam içinde sahip olduğu olanaklar çocuğun bu süreçteki gelişiminde hayati bir rol oynar. Özellikle çocuğun iyi eğitim alacağı nitelikli bir okul ortamı çocuğun gelişimini her yönden desteklemede oldukça önemlidir (Feyman, 2006). Çocuğun kağıt, defter, kalemler, bilgisayar ve dergi, kitap, gazete, mönü gibi değişik türden materyallerle içinde bulunduğu ortamın zenginleştirilmesi filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmesine olanak sunar (Lawhon ve Cobb, 2002). Buradan hareketle formal okuryazarlık döneminden önce zengin bir okuryazarlık ortamında bulunan çocukların filizlenen okuryazarlıktan geleneksel okuryazarlığa başarılı bir şekilde geçtikleri görülmüştür (Justice ve Ezell, 2004).

Sınıflardaki oyun köşelerinin ev hayatı, bakkal ve ofis gibi dramatize edilmesi çocuklara okuryazarlık öğrenim fırsatları sunabilir. Böylece okullarda zenginleştirilmiş okuryazarlık ortamları ile filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde fayda sağlanabilir (Lawhon ve Cobb, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Burada yetişkinin rolü, çocuğun filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklenmesi için zengin uyarıcı bir çevrede fırsatlar sağlamasıdır (Kamhi ve Catt, 2002). Örneğin; kitap köşesine renkli, ilgi çekici değişik türden kitaplar konması ve çocukların bu kitapları incelemelerine fırsat verilmesi, sınıfın çeşitli bölgelerine okuryazarlık deneyimini teşvik edecek materyaller koyulması, oyun alanlarına çeşitli boya, kâğıt, kalem gibi materyaller yerleştirilmesi, çocukların bu alanlardaki okuryazarlık materyallerine karşı ilgilerinin

arttırılması oldukça önemlidir (Demir, 2016). Okuryazarlıkla zenginleştirilmiş sınıf ortamlarında her öğrenme köşesi bası ile doldurulabilir. Müzik alanındaki çocukların kültürlerinden notlar ve şarkılar söylenebilir. Kütüphane köşesinde kelimeleri gösteren şarkı kitapları olabilir. Çocukların bildiği ve sevdiği şarkıların kitapları bir araya getirilip eve götürmeleri için çoğaltılabilir. Çocuklar iyi bildikleri şiirler ve tekerlemeler, odadaki panolarda asılabilir. Ayrıca bası bakımından zengin dramatik oyun alanı, çocuklar için oldukça çekici olabilir. Dramatik oyun alanlarına çocukları konuşmaya teşvik edici materyaller yerleştirilebilir. Çamaşır veya alışveriş listeleri, takvimler, adres defterleri oluşturmak için boş defterler ve çeşitli kalemler bırakılabilir. Diğer dramatik oyun alanlarında ise, çocukların dış dünyada yaşadıkları deneyimleri yansıtacak şekilde düzenlenebilir. Örneğin, çocuklar bir fast food restoranını ziyaret ettiyse, önlükler, şapkalar, tepsiler, yiyecek kutuları, bardaklar ve plastik şişeler, kasa ve menüler kullanılarak bir oyun oluşturulabilir. Ya da yazar kasa, para, her çeşit gıda kutuları, teneke kutular, market arabası, çocuklardan alışveriş yapanlar, tezgahtarlar, fırıncılar veya raf satıcıları olarak bir süper market oyunu oluşturulabilir. Bu tip okuryazarlıkla zenginleştirilmiş oyun ortamları çocukları akranları ya da öğretmenleri ile ciddi şekilde konuşmaya iterek filizlenen okuryazarlık becerilerinin gelişimine olanak sağlayacaktır (Seefeldt ve Galper, 2001).

Çocukların çoğu, filizlenen okuryazarlık becerilerinin temelini okula başlamadan önce ev ortamlarında veya erken çocukluk eğitimi ortamlarında okuryazarlık etkileşimleri sırasında atarlar. Çocuklar çevrelerinde her yerde yazı görürler. Aile üyeleri, çocuk kütüphanecileri ve erken çocukluk dönemi öğretmenleri sıklıkla çocuklara okurlar. Ailelerinin: gazete okuma, market listesi hazırlama ve gıda etiketlerini okuma gibi okuryazarlık rutinlerini gözlemlerler (Neumann vd., 2013b; Prior, 2009). Ancak bazı olumsuz durumlar çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz durumlardan biri de ekonomik olarak yetersiz çevre ve sözel dil becerilerinin az olduğu bir ortamdır (Justice ve Pullen, 2003). Yapılan birçok araştırmada sosyoekonomik açıdan düşük çevrelerden gelen risk altında bulunan çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinin akranlarına göre daha geriden geldiği tespit edilmiştir (Akoğlu vd., 2014; Aram ve Levin, 2002; Justice ve Ezell, 2001; Massetti, 2009; McLachlan ve Arrow, 2014). Filizlenen okuryazarlık becerileri risk altında bulunan diğer bir grup ise zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklardır. Özel ihtiyaçları olan veya engelli bazı çocuklar okuryazarlık açısından zengin bir ev ortamına sahip olmayabilir. Erken çocukluk

sınıfı onların uyaklı şarkılarla, dramatik oyunlarla ve öykü okumayla ilk kez karşılaştıkları besleyici bir ortam olabilir.

Öğretmenlerin bilinen ve yeni arasında bir köprü oluşturabilmek için, her gruptaki çocuklara anlamlı olan örnekleri kullanmaları önemlidir. Bu sadece hikaye kitaplarıyla değil (Justice ve Ezell, 2002), aynı zamanda yazı ile deneyim yaşamaları için paylaşılan farklı etkileşimlerle de gerçekleştirilebilir (Giles ve Tunks, 2010).

Öğretmenlerin mümkün olduğunca yazıyla donatılmış bir ortamda gıda logolarını ve yaygın kabul edilebilir oyuncak isimlerini kullanmaları önerilir. Bu gibi etkinlikler, okunabilir ve yazılabilir basının her yerde bulunabileceği gerçeğini pekiştirirken, basının aslında çocuklara tanıdık olmasını sağlar. Günlük ortamlarda görülen basılarla ilgili çocuklarla iletişim kurmak, meraklarını arttırır, genel bilgilerini genişletir ve iletişim becerilerini geliştirirken alfabetik sistemi anlamalarına yardımcı olur. Taklit oyun alanında yemek kitapları, büyük renkli kağıtlar ve boş tarif kartları yerleştirilerek çocukların servis edilen yemekleri kaydetmeleri istenebilir. Restoran menüleri tasarlayabilir veya orijinal metnin bir model ve yazım referansı kullanılarak bir yemek kitabından kişiselleştirilmiş bir tarif kutusuna bilgi aktarabilirler. Su/kum oyunlarında etiketli ölçüm gereçleri ekleyerek, çocuklar miktarlar, rakamlar ve kelimeler arasındaki ilişkiyi görmeye başlarlar. Dramatik oyunlarla market hazırlamak, yazılı bir motivasyon olarak basıyla etkileşim sağlamanın bir başka yoludur. Telefon defterleri, dergiler, seyahat broşürleri, oyun parası ve benzeri öğeler çocukların filizlenen okuryazarlık kaynaklarını genişletebilir (Giles ve Tunks, 2010).

Katims (1991) yılında yaptığı çalışmada özel eğitim sınıflarında çeşitli türden ilgi çekici kitapların bulunduğu kitaplıklar oluşturmuş. Çocukların bağımsız seçim yaptığı kitaplarla okuma etkinlikleri ve çeşitli yazma faaliyetleri yürütmüştür. Bu sebeple özel eğitim sınıflarında okuryazarlık bakımından zengin bir çevre ve oyuna maruz kalan çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Katims, 1991). Genisio ve Drecktrah (1999) yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitimi sınıflarında zengin okuryazarlık materyalleriyle oluşturulan aktivite merkezlerinin oyun yoluyla özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklemede fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur (Genisio ve Drecktrah, 1999).

McDonnell vd. (2014) öğretmenlerin yetersizlikten etkilenmiş çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kullandıkları etkinlikler üzerine yapılan ulusal

ankette öğretmenlerin sınıflarında filizlenen okuryazarlık becerilerini sınıf içi alıştırmalara gömme, kelimelerin anlamlarını fark ettirmek için jestleri, hareketleri veya yüz ifadelerini kullanma, Anahtar bilgiler verildiğinde ifadenin hızını değiştirme, öğrenilen kelime ve dil kalıplarını etkinlik sürecince tekrarlayıcı faaliyetler sunma (örn. Hikaye okuma, dramatizasyon ve sanat projelerinde tekrarlanan uzay teması), sözlü veya yazılı dili göstermek için görsel ipuçları kullanma (örn. Bir tarifte "bir fincan şekeri okurken" bir fincan gösterilmesi), tekrarlı sesli olarak öngörülebilir kitapları okuma, akran destek stratejilerini kullanma, sınıfta okunan öyküleri harekete geçirme, çocuğun dvd üzerinden dinlediği öyküyü kitapla birlikte takip edebilme gibi zengin stratejilerle geliştirmeye çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır (McDonnell vd., 2014).

Chen ve Dote-Kwan (2018) yaptıkları çalışmada görme yetersizlikleri bulunan çocuklarda filizlenen okuryazarlığın desteklenmesinde yetişkinlerin zengin ortamlar yaratmaya yönelik

- ✓ Basit uyaklı şarkılar söyleyerek ya da tekerlemelerdeki kelimeleri tekrarlayarak sesbilgisel farkındalık, alfabe farkındalığı ve bilgisini (ayırt etme, tanıma, ses üretme ve harfleri adlandırma) desteklemenin,
- ✓ Kabartmalı veya basit dokunsal sembollerle tanıdık nesneleri etiketleyin. Çocuktan yüksekte bir kutuya kabartmalı bir sembol vererek çocuğun tanımasını sağlamanın,
- ✓ Çocuklara kitapların nasıl işleneceğini gösterin (sayfaları çevirme gibi), kitap kapaklarını ilginç bir şekilde ilginç hale getirmenin (örneğin, kitap ayı ile ilgiliyse kitaba bir parça keçe yapıştırılması gibi),
- ✓ Çocukları tanıdık bir hikaye kitabında resimler, şekiller ve dokunsal ögeler kullanarak çocuğun kitaba olan ilgisini arttırmanın ve bu çizimlerin neyi temsil ettiğini belirtmenin,
- ✓ Çocuk liderliğinde bir yazı okunduğunda kabartmalı yazılar kullanarak çocuğun yazıyı hissetmesini ve parmaklarını yazının altında hareket ettirmesine izin vermenin,
- ✓ Çocuğun ilgi alanlarına, tercihlerine ve deneyimlerine (Beğenilen Şeyler veya Favori Yerler gibi) uyarlanmış ev yapımı dokunsal kitaplar yaratmanın, tanıdık şeyleri temsil eden farklı dokular ve nesneler (örneğin, bir salınımı temsil eden küçük bir zincir parçası) kullanmanın,

- ✓ Çocuğa bası formlarını çevrede göstermenin, yazılı günlük nesnelere (menü, dergi, doğum günü kartı ve gıda paketi gibi) büyük basılar veya brail alfabesi eklenmesi ve çocuğun bunları keşfetmesi ve tanımlamasının sağlanması,
- ✓ Yazının işlevinin gösterilmesi (iletişim aracı olarak yazı), çocuğun bir bakkal listesi yapması veya notlar yazmasının kullanılabilecek önemli stratejiler ve öneriler olduğunu belirtmişlerdir (Chen ve Dote-Kwan, 2018).

Terrell ve Watson (2018) kanıta dayalı filizlenen okuryazarlık uygulamalarının erken müdahalesi ve okul öncesi ortamlara gömülmesini inceledikleri çalışmada çocuk bakım merkezlerinde bulunan oyun köşelerine yerleştirilecek olan birkaç okuryazarlık materyali ile öğretmenlerin, bu okuryazarlık materyallarini nasıl kullanacaklarının gösterilmesinin okuryazarlığı oyuna dahil etmenin kolay ve etkin bir yolu olacağını bildirmişlerdir (Terrell ve Watson, 2018).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise Feyman- Gök (2013) yaptığı çalışmada anaokullarının erken okuryazarlık çevresini ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına olan etkisini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıfların okuryazarlık ortamlarının yetersiz ve eksik olduğunu belirlemiştir. Çalışmacı tarafından sınıflara okuryazarlık materyalleri eklenerek okuryazarlık sürecinin desteklemesi için öğretmenler yönlendirilmiştir. Alınan tedbirler sonucunda sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin destek sağlamasıyla çocukların erken okuryazarlık becerilerinde olumlu artışlar olduğu ortaya koyulmuştur (Feyman - Gök, 2013).

Demir (2016) yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden zihin engelli öğrencilere kullandığı bowling, ali babanın çiftliği, resimli tombala, zar atma, balon patlatma, çarkıfelek, alışveriş ve pastane oyunlarını yazıca zenginleştirerek zihin engelli öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerini arttırmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunların zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı becerisini geliştirmiştir (Demir, 2016).

Yukarıda incelenen çalışmalar, yetersizlikten etkilenmiş olan, risk grubunda yer alan ya da normal gelişim gösteren tüm çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli okuryazarlıkla zenginleştirilmiş çevrenin ve oyunun önemini gözler önüne sermiştir.

2.6.3. Çevresel Bası Kullanımı

Çevresel basının çocukların filizlenen yazılarına olan etkisine ilgi gösterilmesi daha yeni bir gelişmedir. Giles ve Tunks (2010) yaptıkları araştırmada, filizlenen okuyucular ve yazarlar için çevresel basıya maruz kalmanın yararlarını açıkça göstermektedirler. Bu sebeple okul öncesinden başlayarak sınıflarda çevresel basının kullanılması, dil / okur-yazarlık açısından zengin bir öğrenme ortamının geliştirilmesinin önemli bir parçasıdır (Giles ve Tunks, 2010). Çocuklar anaokuluna girdiklerinde, çoğu günlük yaşamda edindikleri deneyimlerden, yazılı dil hakkında kapsamlı bilgi edinmişlerdir. Çevresel bası ile ilgili deneyimler, çocukların evde sahip oldukları resmi olmayan okuryazarlık deneyimleri ile okulda daha resmi olanları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Çevresel bası ile anlamlı etkileşimler; rutin günlük aktiviteler sırasında, oyun sırasında veya ebeveynlerle etkileşimler sırasında ortaya çıkabilir (Teale, 1986). Sınıflarında çevresel bası etkinliklerini kullanan öğretmenler, çocukların ön bilgilerini okuldaki okuryazarlık deneyimlerine bağlamaları için fırsatlar sunar. Çocuklar tanıdık logoları ve ürün etiketlerini tanıdıklarında kelimeleri tanımaya başlar ve sahiplik duygusu hissederler. Çevresel basının kullanıldığı yetişkin çocuk etkileşimi, çocukların logoları yalnızca grafikler olarak görmelerinin önüne geçerek logoların harf ve kelimeler içeren grafikler olduğunu görmelerine yardımcı olmada özellikle etkilidir. Çocukların filizlenen okuma becerileri çevreleri tarafından desteklenmektedir. Çevresel basının, programlı öğretimde açıkça bir yeri vardır. Bu durum filizlenen okuma ve alfabetik kod çözme arasında bir köprü olabilir. Gerçek dünyadaki basılar semboller, reklam panoları, logolar ve çevreyi doyuracak işlevsel bası çocuklara birçok okuryazarlık fırsatı sunar. Öğretmenler aktif ve yaratıcı bir şekilde çocukların sesleri anlamlı harflere, kelimelere ve metne bağlamasına yardımcı olmak için bu deneyimler üzerine inşa etmelidirler (Prior, 2009). Ayrıca yazılı bir kaynak olarak kullanılmak üzere programlı olarak çevresel bası ile doldurulmuş bir öğrenme ortamını çocuklara sunmak, çocukların yazma yeteneklerini ve motivasyonlarını arttırır (Giles ve Tunks, 2010).

Çocukların filizlenen okur-yazarlık deneyimlerinin bir parçası olarak çevresel bası materyallerini kullanan aileler ve öğretmenler, çocukların daha önce geliştirdikleri becerilere dayanarak okumaya değer bir beceri kazandırdığını aktarır (Prior, 2009). Çevresel bası maliyetli değildir, yüksek erişilebilirliğe sahiptir (Neumann vd., 2009). Çevresel bası, kelime duvarları ve bülten panoları, sınıf kütüphaneleri ve yüksek kaliteli erken çocukluk sınıflarında bulunan diğer öğrenme materyalleri gibi köşelere kolayca eklenebilir. Okul

topluluğunda bulunan tanıdık sokak tabelalarının, işletmelerin adlarının ve reklam panolarının dijital fotoğrafları, çocukların çevrelerindeki basıya olan ilgilerini artırır. Öğretmenler sınıflarında, geri dönüşümlü ürün paketleri, reklamlar ve satış broşürleri, dergiler veya web sitelerinden basılmış tanıdık logolar kullanarak kolayca materyaller oluşturulabilir. Bu materyaller: kelime kartı ile logoları eşleştirme, çevresel basılardan basit bulmacalar oluşturma vb. şeklinde sıralanabilir. Bu tarz etkinlikler çocukların logolardaki renk ve tasarımdan öte harflerin benzersiz özelliklerine ve sözcüklerdeki ayrıntılara odaklanmayı teşvik eder. Ayrıca tanıdık basıya tekrar tekrar maruz kalmayı sağlayarak çocuklara kelime kazanma fırsatı verir (Giles ve Tunks, 2010). Ancak Neuman, Acosta ve Neuman (2014) yaptıkları çalışmada çevresel basıdaki kelimelerin fiziksel özelliklerinin önemini vurgulamakta ve erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin erken okuryazarlık faaliyetlerinde çevresel bası maddelerinin seçiminde seçici olmalarını önermektedir.

Yıllar içinde çevresel basıdan en iyi biçimde faydalanmak içim çevresel basının değişik öğretim stratejileriyle birleştirilerek kullanıldığı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Neumann vd. (2009) çevresel basının, fiziksel olarak harf şekillerini şekillendiren çok sensörlü bir stratejiyle birlikte kullanılması, çocuk için keyifli olduğunu kanıtlamıştır. Çocuğun geliştirdiği gibi, çeşitli formatlarda basıyı keşfetmeye motive olmuş ve bu bası bilgisini harfleri ve kelimeleri daha fazla incelemek için bir temel olarak kullanmıştır (örneğin, onunla birlikte çevresel basıyı takip etmek ve bu bilgiyi kağıda mektup şekilleri çizmek ve sonra da yönlü dil kullanarak iskele tekniği) iskele yaklaşımının, özellikle yazılı yazma becerileri, alfabe bilgisi ve bası motivasyonu gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için umut verici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okuryazarlık becerilerini geliştirme riski taşıyan küçük çocuklar için erken müdahale / okuryazarlığı zenginleştirme programı olarak büyük bir potansiyele sahip olabilir. Bu çalışmada kullanılan çoklu yaklaşım, doğrudan öğretim yöntemlerinde uygulanabilir. Tüm vücut hareketleri, " yukarı ", " aşağı ", " etrafında " ve " karşıt " terimlerini kullanarak yönlü işaretleme, havada harf şekilleri oluşturma, harflerin izini fiziksel aktiviteye bağlar. Bu yöntemler ayrıca motivasyonu ve katılımı artırır ve böylece okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Neumann vd., 2009).

Neumann vd. (2013a) yaptığı araştırmada toplam 35 anne ve çocukları (3-4 yaş) çevresel bası açısından zengin oyun ortamında çevresel bası referanslamanın bir öğretim aracı olarak nasıl kullanılabileceği ve bunun okuryazarlık ile nasıl ilişkili olduğuyla ilgilenen

okuryazarlık aktiviteleri (ör. Hikaye kitabı okuması) yerine ev okuryazarlığı öğretimini incelemişlerdir. Harflerin ve kelimelerin çevresel bası referans sıklığı ölçülmüştür. Çocuklar filizlenen okuryazarlık becerileri (harf adı ve ses bilgisi, bası kavramları, fonolojik farkındalık, isim ve harf yazımı, çevresel bası okuma) üzerinde değerlendirilmiştir (Neumann, Hood ve Ford, 2013a).

Yine Neumann vd. (2014) yaptıkları çalışmada çocukların çevresel basıdaki kelimelere katılma derecelerini ölçmek için göz izleme teknolojisi kullanmışlardır. Bası fiksasyonları ile harf ve kelime bilgisi arasındaki ilişkilerin yanı sıra çevresel bası türlerindeki sabitlemelerde farklılıklar da incelenmiştir. Araştırma, çevresel basıdaki kelimelerin fiziksel özelliklerinin önemini vurgulamakta ve erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin filizlenen okuryazarlık faaliyetlerinde kullanıldıklarında, çevresel bası maddelerinin seçiminde seçici olmalarını önermektedir (Neumann vd., 2014).

Neumann vd. (2013b) yaptıkları çalışmada 3-4 yaşındaki 73 çocukta filizlenen okuryazarlık becerileri ve bası motivasyonunun teşvik edilmesi üzerine standart bası ile çevresel basıyı kıyaslamışlardır. Çevresel basının bağlamsal doğası nedeniyle küçük çocuklarda bası motivasyonunu ve filizlenen okuryazarlığın yönlerini geliştirmek için standart basıdan daha etkili olabileceği görüşü ortaya konmuştur (Neumann vd., 2013b).

Çevreyle ilgili bası, yetişkinlerin yazının anlamını aktardığını ve isimlerin sesleri olan harflerle oluşturulduğunu göstermesi için birçok zengin ve anlamlı örnek sunmaktadır. Bununla birlikte, çevresel basıdan faydalanmak yetişkinler için önemli avantajlar sağlayabilir. Çevresel basının her yerde mevcut olması, yetişkin ve çocuğa kendiliğinden öğrenme deneyimleri için birçok fırsat verebilir. Dahası, çevresel bası yetişkinin herhangi bir özel eğitim materyali almasını veya hazırlamasını gereksiz kılması bakımdan da oldukça kullanışlı ve ekonomiktir (Neumann vd., 2009).

Destek ve rehberlik ile, küçük çocuklar sonunda geleneksel olarak yazmayı, çeşitli amaçlar ve kitleler için mesajlar oluşturmayı öğrenir. Bilinçli bir biçimde, erken bası için bir yardım olarak çevresel basıya olan yakınlıklarından yararlanmak, bağımsız yazarlar ve okuyucular olma yolunda ilerlemelerini desteklemenin bir yoludur (Giles ve Tunks, 2010).

2.6.4. Dikte

Filizlenen yazma becerilerinin desteklenmesinde bir müdahele çalışması olarak hikaye dikte etkinliklerinin kullanıldığı görülmüştür (Rhyner, 2009). Buradaki dikte geleneksel olan öğretmenin öğrencilerden yazmasını ya da çizmesini beklediği dikte çalışmasından farklı olup çocuk merkezli olarak çocuğun dile getirdiği sözcüklerin öğretmen ya da bir yetişkin tarafından kaleme alınmasıdır.

Sulzby ve Teale (1985) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların yazma gelişimlerini gözlemlemişlerdir. Burada küçük çocuklardan birinin yazım aşamalarında çocuğun annesine ya da diğer yetişkinlere Japon balığı, siyah bir akvaryum balığı ve büyükannesi gibi nesne ve kişileri yazması için dikte ettirdiği görüldü. Ayrıca çocuğun karamalar yaparak bunların akvaryum balığı, doğum günü pastası ve kahve olduğunu açıkladı. Bu durum Sulzby ve Teale'e göre açıkça, ilkel de olsa çocukta yazının başladığını ve geliştiğini göstermekteydi. Aynı çalışmaya katılan dört yaşındaki bir kız çocuğunun alışveriş listesi ve kamp gezisi eşyaların listesini hazırlaması çocuğun yazının işlevlerini de keşfettiğini de göstermiştir. Çocuklarda gözlemlenen bu davranışlar geleneksel yazma öncesi görülen filizlenen yazma becerisinin gelişim basamakları olarak yorumlandı (Sulzby ve Teale, 1985).

Çocukların dikte ettiği sözcükleri yazmak, çocukların çok basit bir düzeyde, yazılı sözcüklerle söyledikleri arasında bağlantıyı kurması için önemli bir yoldur. Çocuklar birlikte gittikleri bir gezi etkinliği hakkındaki deneyimlerini paylaşabilirler. Öğretmen, çocukların sözlerini, paylaşılan deneyimler hakkında bir hikaye oluşturmak için çocukların konuştuklarını olduğu gibi yazar. Sonrasında öğretmen yüksek sesle hikayeyi okurken her kelimeye işaret eden çocuklar için modeller. Daha sonra, metin "yeniden okumak" için hazırlanır. Bu yaklaşımla, çocuklar fikirlerinin yazılıp başkalarıyla paylaşılabileceğini anlarlar. Sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için güçlü bir yöntemdir. İlerleyen dönemlerde öğretmenler çocukların dikte ettikleri hikayeleri yazarken kelimelere dikkat çekebilir. Çocuklar, sesin başlangıcı ve bitimiyle sözcük sınırlarını tanıdıklarında, sözcüğün içyapısını, özellikle de sözcüğün içerdiği ünlü harfleri incelemek için sözcükleri akıllarında tutabilirler. Öğretmenler çocuklar tarafından dikte ettirilen hikayeyi fonolojik özelliklerle birleştirebilir. Çocuklara hikayeyi okuduktan sonra, çocuklar öykünün yazılı özelliklerini, örneğin hikayedeki tüm B sesini çizerek veya özel kelimelerle vurgulayarak keşfedebilirler (Justice, McGinty, Cabell, vd., 2010).

Çocuklar sözlü olarak ifade etmeyi öğrendikçe öğretmenler öykü oluşturma, not yazma, listeler oluşturma ve mesaj alma gibi yazılı iletişimin farklı biçimleriyle deneyimler sağlayarak çocuklarda üretken bilgi için temel oluştururlar. Çocuklar bir yetişkinin kağıda yazabileceği kelimeleri, cümleleri dikte edebilir veya grup yazımı için fikir paylaşabilirler. Bu bağlamda yapılacak olan etkinliklerde çocuklara yüksek sesle bir hikaye kitabı okunabilir ve hikayedeki bir karaktere mektup yazma hakkında konuşabilir. Ardından kitap ve yazma araçlarını yazı köşesine yerleştirilir. Çocuklar, kitaptaki karakterlerden birine bir cevap mektubu yazabilir veya mektup yazmayı bir yetişkine dikte edebilir.

Öğretmenler, çocukların kavramsal, yordamsal ve üretken bilgilerini oluşturmalarına zemin hazırlayan ve inşa eden yazma etkinlikleri ile filizlenen yazma gelişimini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar kendi isimlerini yazdıkça, öğrenme köşelerine girerek, öğretmen ve akran modellerine dayalı bir amaç için yazmayı ve grup yazma etkinliklerine katkıda bulunduklarından, günlük rutinleri kolayca yazabilirler. Çocuklarla etkileşim sırasında bilinçli olarak en iyi uygulamaları dahil ederek sınıfta ve evde yazmayı teşvik eden maksatlı stratejiler uygulayarak ortaya çıkan yazım ve filizlenen okuryazarlığın gelişimi desteklenebilir. Küçük çocuklara erken yaşta yazım deneyimleri sunan öğretmenler, ilkokul hazırlığına temel oluşturmaktadırlar (Byington ve Kim, 2017).

2.6.5. Teknoloji Kullanımı

Son yıllarda gelişen teknoloji ile dijital medyayla dolu bir hayata maruz kalmak, küçük çocukların gelişiminde özellikle kritik bir döneme denk gelmektedir. Doğası gereği küçük çocuklar için yaşadıkları dünyayı büyük bir merak hissi ile keşfetme zamanıdır (Hisrich ve Blanchard, 2009). Çocukların teknoloji aracılığıyla akranları ve yetişkinlerle etkileşimi sayesinde, dünyaya dair anlayışlarını giderek artan karmaşıklıkla genişletir ve uyarlar (Hillman ve Marshall, 2009). Bu dönemde aynı zamanda önemli bilişsel, dilbilimsel ve sosyo-duygusal gelişim hızla gelişmektedir. Bununla birlikte filizlenen okuryazarlık becerileri de gelişmeye başlıyor (Hisrich ve Blanchard, 2009).

Günümüze bakıldığında teknoloji tabanlı topluluklarda yaşayan küçük çocuklar, dijital dünyaya erken yaşlarda girmek için dokunmatik ekranlı tabletleri (ör. iPad'ler) kullanıyorlar. Sezgisel dokunmatik ekran arayüzü, kolayca yüklenebilen uygulamalar ve tabletlerin mobilitesi, artan popülerliklerini okul öncesi eğitimcilerle yönlendiriyor (Neumann ve Neumann, 2017). Dizüstü bilgisayarlar, kişisel bilgisayarlar ve cep telefonları gibi diğer

dijital cihazlarla karşılaştırıldığında, dokunmatik ekran tabletleri (ör. iPad) şu anda küçük çocuklar arasında en popüler olanıdır ve bu eğilim hızla yükseliyor (Livingstone, Marsh, Plowman, Ottovordemgentschenfelde ve Fletcher-Watson, 2014).

Küçük çocuklar tarafından dokunmatik tabletlerin kullanımı evde ve erken çocukluk ortamlarında giderek artmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında filizlenen okuryazarlık becerilerin desteklenmesinde yaygın olarak elektronik kitaplar ve e-kitap uygulamalarına başvurulmaktadır (Korat ve Shamir, 2007; Korat, Shamir ve Arbiv, 2011; Shamir ve Korat, 2007; Shamir vd., 2012). Geçtiğimiz 10 yıla ilişkin önemli kanıtlar, dokunmatik olmayan ekranlı masaüstü bilgisayarlarla e-kitap yazılımlarının okuryazarlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Korat ve Shamir, 2007; Korat vd., 2011; Salmon, 2014; Shamir ve Korat, 2007). E-kitapların bir yetişkin varlığında ya da bağımsız olarak okuması veya dinlemesinin okuryazarlık becerilerini geliştirmenin etkili bir yolu olduğuna inanılmaktadır (Salmon, 2014). E-kitaplar, çocukların dikkatini, renk, şekil veya boyutta parıldayan veya renk değiştiren metinler gibi ekrandaki basılı kelimelere odaklamak için tasarlanmıştır. Bu sebeple e-kitaplar geleneksel kitaplardan farklı ama daha zengin bir okuma deneyimi sunmaktadır (Neumann ve Neumann, 2014). E-kitapların, aktivite sırasında vurgulanan metni okuyarak çocukların kelime bilgisini kelimeyi tanımasını ve yazmasını geliştirebildiğini göstermiştir (Korat ve Shamir, 2007). Aynı zamanda E-kitap okuma sırasında yetişkinlerin çocuklara destek sağlamasının fonolojik farkındalığı ve kelime yazmayı arttırdığı da bulunmuştur (Korat vd., 2011). Eğitimciler, özellikle okuma riski taşıyan küçük çocukları desteklemek için okuma teknolojilerinin kullanımıyla ilgilenmektedir. E-hikaye kitapları, çocukların dijital özellikleri (örn., Animasyonlar, kelime telaffuzları, vb.) dahil olmak üzere filizlenen okuryazarlık destekleri alırken bir kitap okumasına ve dinlemesine olanak tanır (Moody, 2010).

E-kitap uygulamalarının dışında erken yazma gelişiminde dokunmatik ekran tablet uygulamalarının etkileri üzerinde çocukların tableti kalem gibi kullanarak hızlı bir şekilde resimleri yüksek bir ilgi ve motivasyonla başarılı bir şekilde çizdiklerini göstermiştir (Couse ve Chen, 2010). Yine yaptığı çalışmada filizlenen okuryazarlık becerileri için evde tablet kullanımının özel yönleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar evde tabletle yazmanın ile yazı farkındalığı ses bilgisi ve bası bilgisi arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür (Neumann, 2016). Neumann (2014) tarafından yapılan bir ebeveyn araştırmasına dayanan bir pilot çalışmada, okul öncesi çocuklarının evdeki tabletlere erişiminin harf sesleri ve isim

yazma becerileri ile pozitif ilişkiler olduğunu ve tabletlerin filizlenen okuryazarlığı teşvik etmek için umut verici bir araç olabileceğini öne sürmüştür (Neumann, 2014). Yost (2003) ise yaptığı çalışmada bilgisayarın, filizlenen yazarların yazma gelişimini geliştirmek ve desteklemek için bir araç olabileceğini ve küçük çocuklara bir takım yazma araçları seçilmesi gerektiği ve bu yazı araçlarından birinin de bilgisayar olması gerekliğinin üstünde durmuştur (Yost, 2003).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, çocukların tabletlerde okuma-yazma uygulamalarını erken kullanmalarıyla filizlenen okuryazarlık becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir. Kitap, çevre basısı ve dokunmatik ekranlı tabletler aracılığıyla potansiyel olarak dijital bası ile filizlenen okuryazarlık tarafından desteklenmektedir. Dokunmatik ekran arayüzleri, simgeler, semboller, harfler, kelimeler ve rakamlar gibi görsel olarak çekici basıdan oluşur. Bu sembollere erken maruz kalma yoluyla, çocuklar, sembolleri ya da kelimeleri geleneksel bir şekilde okuyamasalar bile, basının anlam ifade ettiğine dair bir anlayış geliştirirler (Neumann ve Neumann, 2014).

Dünya genelinde gittikçe daha çok sayıda küçük çocuk anaokullarında, evlerinde ve içinde bulundukları toplumlarında çeşitli dijital medya ortamlarını gözlemleyip kullanmaları önemli bir konu haline gelmektedir (Hisrich ve Blanchard, 2009). Eğitim programlarını izleyen çocuklar, sosyal beceriler ve filizlenen okuryazarlık becerileri dahil olmak üzere daha iyi okul giriş becerilerine sahipler gibi görünmektedir. Tabletlerin ilgi çekici ve çok modlu özellikleri, acil okuryazarlık gelişimini teşvik etmek için bir dizi fırsat sunuyor (Neumann ve Neumann, 2017). Okullar tarafından da iPad'lerin ve diğer tablet cihazlarının hızlı bir şekilde benimsenmesi, teknolojiyi filizlenen okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kullanmak için yeni bir fırsat yaratır. Ayrıca öğrencilerin evde tabletlere ve akıllı telefonlara erişebiliyor olması eğitimcilere, okul ve ev eğitimi etkinliklerini birleştirerek bu teknolojileri kullanmaları için mükemmel bir fırsat sunmaktadır (Northrop ve Killeen, 2013). Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların dijital ortamlarda yer almasına çeşitli şekillerde yardımcı olabilirler (Hillman ve Marshall, 2009). Küçük çocuklar, tabletler ve uygulamalar için ebeveyn veya öğretmen iskeleleri aracılığıyla filizlenen okuryazarlık öğrenimi için olumlu fırsatlar kazanabilirler. Okul öncesi öğretmenleri iPad'de yapılan iskelet oluşturma faaliyetlerinde, fiziksel komutlar (örneğin, bu T düğmesi) gibi çeşitli yaklaşımlar kullanarak mesaj oluşturmada (örneğin, harfleri tanımlayarak sözcükleri yazarak) destek sağlayarak önemli bir rol oynarlar. Bununla birlikte Kucirkova, Messer,

Sheehy ve Flewitt (2013) yaptıkları çalışmada bir anne ve 33 aylık bir kızın iPad'te hikayeleri paylaştıklarını ve kişiselleştirilmiş bir hikaye oluşturmak için evde öykü uygulamalarını nasıl kullandıklarını anlatmışlardır. Anne, çocuğa soruları sorarken ekrandaki resimleri ve metinleri göstermiştir. Bu destek, çocuğun tablet ekranındaki basılı kelimelerin gerçek hayattaki nesnelerle ve olaylarla bir ilişkisi olduğunu anlamasını kolaylaştırdığı görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca iPad'in ve öykü uygulamasının kullanılmasının annenin çocuğunun sosyo-kültürel deneyimlerini bası, ses ve resimlerle geliştirmesi için etkili bir yol olduğunu vurgulamışlardır (Kucirkova vd., 2013).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, tabletlerin ve uygulamaların, çocukların filizlenen okuryazarlık gelişimi üzerinde potansiyel olarak olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir. Örneğin, dikkat eksikliği yaşayan bir çocukta harfleri şekillendirmek için tablet, bir boya paletine kıyasla daha etkili bir araç olabilir. Alternatif olarak, basılı kitap okumak, uygulamanın dikkat dağıtıcı özellikleri nedeniyle tablette e-kitap okumaya kıyasla, filizlenen okuryazarlık yönlerini teşvik etmede daha iyi olabilir. Ek olarak, ebeveynlerin ve öğretmenlerin en iyi yönetimi ve tablet kullanımını (ör., Uygulama seçimi, ekran süresi, internet erişimi) desteklemek için kullanabileceği stratejiler ve filizlenen okuryazarlık öğrenimini olumlu yönde desteklemek, daha fazla inceleme gerektirir.

Reeves, Gunter ve Lacey (2017) mobil cihazların okul öncesi müfredatına entegre edilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada çocuklar rehberli talimatlar ile iPad'leri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iPad sınıfı için önemli ölçüde yüksek fonolojik farkındalık ve matematik ölçümleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu da, içeriğe özel alanlarda informal öğrenci geribildirimlerini kullanan mobil öğrenmeyi entegre etmenin, erken çocukluk dönemi eğitimindeki öğrencilerin akademik başarılarını etkili bir şekilde artırdığını göstermiştir ve iPad'leri, çocuklar için etkili bir şekilde sınıfa entegre etmek için kullanılabileceğini söylemişlerdir (Reeves vd, 2017). Bununla birlikte, iPad'lerin hem motivasyon hem de öğretim araçları olarak kullanılması faydalı olsa da teknolojinin kullanımının, sadece düğmelere basmakla ve hareketlerden geçmekle kalmayıp, öğrencilerin gerçekten öğrenmelerini sağlamak için etkili bir talimatla birleştirilmesini şiddetle tavsiye etmişlerdir (Northrop ve Killeen, 2013). Öğretmenlerin kitap, tebeşir ve yazı tahtası gibi standart eğitim teknolojilerinin yanı sıra bilgisayarlar, cep telefonları ve tabletler gibi diğer teknolojileri de sınıflarında kullanabilmeleri ancak bu teknolojileri kullanırken öğretim yaklaşımlarının hedef içeriğe

uygunluğu, teknoloji bilgisinin okuryazarlık becerileri ile nasıl birleştirileceği ve okuryazarlık becerilerinin öğretilmesinde nasıl kullanılacağı üzerinde durulması gerekliliğini vurgulamıştır (Kim vd., 2016).

Geleneksel okuryazarlık etkinliklerini tamamlamak için evdeki ve okul öncesi ortamlarda teknolojiyi en iyi şekilde nasıl kullanacaklarına dair araştırmalara yatırım yapmak küçük çocuklar için verimli öğrenme çıktıları ile sonuçlanacaktır. Öğretmenler ve ebeveynler gelişmiş ve öğrenme deneyimlerinin zengin olması için dokunmatik ekranlı tabletler ve dijital olmayan okuryazarlık araçlarının dengeli ve yönlendirmeli kullanımı aracılığıyla çocukların filizlenen okuryazarlığını desteklemeye yardımcı olabilirler. Bu yaklaşım, çocukların teknolojik olarak ilerleyen bir toplumda aktif ve başarılı bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan etkili okuyucu ve yazarlar haline gelmelerini sağlayacaktır (Neumann ve Neumann, 2014).

2.7. Filizlenen Okuryazarlık Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında; çocuklara zengin dil girdisi verme ve zengin bir çevre sunma, fonolojik farkındalık aktiviteleri, alfabe bilgisi aktiviteleri, filizlenen okumanın desteklenmesi, filizlenen yazmanın desteklenmesi, etkileşimli hikaye okuma gibi içerik odaklı etkinlikler yaptıkları görülmüştür (Johnston, Mcdonnell ve Hawken, 2008; Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Okuryazarlık becerilerinin öğretimi sırasında öğretmenlerin açık anlatımla öğretime (Botts, Losardo, Tillery ve Werts, 2012) ve oyun temelli öğretime (Demir, 2016; Justice ve Pullen, 2003; Nicolopoulou, McDowell ve Brockmeyer, 2006) çoğunlukla başvurdukları etkili yöntemler olduğu görülmüştür. İzlenen bölümlerde bu yöntemlere yer verilecektir.

2.7.1. Açık Anlatımla Öğretim

Açık anlatımla öğretim yöntemi; öğrencinin yüksek başarı oranı elde edebilmesi için, öğretmenin her öğrencinin performansı ölçüsünde müfredattaki kazanımları öğretim sistemini tasarlayarak sunduğu kanıta dayılı bir yöntemdir. Öğretmen merkezli olan bu yöntemde sorumluluk zamanla öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Öğretmen öğretimini yapacağı beceri ile ilgili belli bir stratejinin nasıl kullanılacağını anlatır veya göstererek model olur. Öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlendiğinde ise öğretimi yapılan beceriyi

kendi başına uygular. Bu iki uç aşama arasında sorumluluğun yavaş yavaş öğretmenden öğrenciye geçmesi yer alır. Burada amaç, öğrenciyi öğretimi yapılan kazanımda bağımsız hale getirmektir (Adams ve Carnine, 2003; Kinder ve Carnine, 1991).

Bu yöntemde kazandırılacak amacın öğretim sırasına bakıldığında; model olma, her adımdan sonra yüksek sesle düşünme, ipucu kullanımı, yardımın kademeli olarak geri çekilmesi, hata düzeltme ve doğru tepkileri pekiştirme basamaklarıyla öğrencilerin yüksek düzeyde başarı elde etmelerini sağlamaktır (Archer ve Hughes, 2010; Fisher ve Frey, 2013).

Açık anlatımla öğretiminin, 1980'li yılların başından itibaren çeşitli engel gruplarında özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için okuma, yazma aritmetik ve heceleme alanlarında çoğunlukla kullanılan etkili bir yöntem olduğu görülmüştür (Archer ve Hughes, 2010; Riccomini, Morano ve Hughes, 2017).

2.6.1.1. Açık anlatımla öğretim yönteminin ilkeleri

Açık anlatımla öğretimde, öğretim üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla: giriş, gövde ve kapanıştır. Öğretmen öğretime başlamadan önce daha önce öğrenilen beceri ve bilgileri gözden geçirmelidir. Öğrencilerin derste öğretilen becerileri öğrenmek için önkoşul beceri ve bilgiye sahip olduğu tespit edilmelidir. Bu unsur aynı zamanda yeni beceriyi diğer ilgili becerilerle ilişkilendirme fırsatı da sağlamaktadır. Beceri seçilirken önce kolay becerilerden başlanarak zor becerileri öğretecek şekilde mantıksal sıralama izlenmelidir. Karmaşık beceri ve stratejiler daha küçük öğretim birimlerine ayrılmalıdır. Öğretim zamanından en iyi şekilde yararlanmak için öğretim önceden organize edilmeli ve öğretim süresi, sunulabilecek içerik miktarı, öğrenciyi sıkmayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Tüm bu ders öncesi hazırlık aşamaları tamamlandıktan sonra dersin giriş bölümünde öğretmen; çocukların dikkatini öğreteceği beceri üzerine çekerek derse, dersin hedefleri ve beklentilerini açık bir şekilde söyleyerek başlamalıdır. Öğrencilere ne öğrenecekleri, neden önemli olduğu, kullanılacak materyaller ve öğrenmenin amacını açıklanmalıdır. Öğrenciler, beklenen öğretim hedeflerini ve sonuçlarını ve sunulan bilgi veya becerilerin onlara nasıl yardımcı olacağını anlarlarsa daha başarılı olacaklardır. Böylece öğretmen, çocukları öğreneceği beceri üzerine güdülerken aynı zamanda çocukların gerekli önkoşul becerilere sahip olduğunu kontrol etmiş olur. Bu bölümde amaç öğrencinin öğreneceği beceri üzerine dikkatini odaklamaktır (Archer ve Hughes, 2010). Ülkemizde bu bölüm güdüleme basamağı olarak adlandırılmaktadır. Gövde bölümü ise becerinin öğretiminin gerçekleştiği bölümdür.

Bu bölüm; öğretmenin beceriyi ayrıntılı ve açık şekilde açıklayarak beceriye anlaşılır şekilde model olduğu, ipucunu geri çekmeye başlayarak öğrenciyle rehberli uygulamalar yaptığı ve ipucunun tamamen geri çekilerek öğrencinin beceriyi bağımsız yaptığı aşamalarından oluşmaktadır (Archer ve Hughes, 2010).

2.6.1.1.1. Model olma

Model olma, özel eğitimde okuma, yazma, matematik ve sosyal becerilerde sıklıkla kullanılan bir ipucu türüdür (Nelson, Johnson ve Marchand-Martella, 1996). Model olmada sadece beceri gösterilmez. Beceri öğretmen tarafından gösterilirken aynı zamanda açık, anlaşılır ve sade bir dille öğrencinin beceriyi takip edebilmesi için uygulanan basamaklar anlatılır. Öğrenciler kendileri için model olunmuş bir beceriyi öğrendiklerinde ne zaman, nerede kullanmaları gerektiği hakkında da bilgi sahibi olmuş olurlar (Adams ve Carnine, 2003; Archer ve Hughes, 2010; Fisher ve Frey, 2013; Kinder ve Carnine, 1991).

Model olma güçlü bir öğretim aracıdır. Öğretilecek beceri birbirini takip eden adımlardan veya tamamlanacak eylemlerden oluşuyorsa öğretmenler tarafından beceriyi kavratmanın en iyi yollarından biri model olmadır. Etkili bir model olma süreci "Göster ve anlat" kısmına ek olarak;

(1) kullanılan dilin açık, tutarlı ve kısa olması

(2) öğretilen becerinin karmaşıklığına bağlı olarak birden fazla kez model olunmasını içerir.

Model olma iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: beceriyi göstermek ve ne yapıldığını açıklamaktır. Ne yapıldığının açıklandığı kısma genel olarak yüksek sesle düşünme denmektedir (Archer ve Hughes, 2010; Fisher ve Frey, 2013).

2.6.1.1.2. Yüksek sesle düşünme

Yüksek sesle düşünme, öğretmenin beceriye model olduğu esnada uyguladığı basamakları kendi kendine tekrar etmesi, her basamak için öğretmenin kendi kendine yönerge yermesini kapsayan bir basamaktır. Burada amaç, öğrencilere kendi kendine yönergeler vererek bir görevi nasıl tamamlayacağını sağlatmaktır (Archer ve Hughes, 2010).

Etkili bir yüksek sesle düşünmede, öğrenciye nasıl karar vereceği, becerileri nasıl uygulayacağı, sorun çözme yaklaşımlarını nasıl etkinleştireceği ve başarının sağlanıp

sağlanmadığını nasıl değerlendireceği gösterilmelidir (Fisher ve Frey, 2013). Yüksek sesle düşünmede kullanılan dil ne kadar kısa, net, anlaşılır; anlatım ise kısa ve tutarlı olursa öğrencilerin adımları ve süreçleri hatırlamaları daha kolay olacaktır. Ek olarak okuma yazma gibi harf çizimlerini içeren temel beceriler için iyi bir sesli düşünme, sadece temel eylemlerin kısa bir açıklamasını içermelidir (Archer ve Hughes, 2010; Fisher ve Frey, 2013).

2.6.1.1.3. İpucu kullanımı ve ipucunun kademeli olarak geri çekilmesi

Yeni öğrenilen beceri çok basit veya daha önce ustalaşılmış becerilere benzemediği sürece, genellikle birden fazla kez ipucuna ihtiyaç vardır. Gerekli ipucu kullanımı hedef becerinin karmaşıklığına, öğrencilerin yeni beceriler öğrenmedeki kolaylığına, akademik alandaki geçmiş bilgilerine bağlıdır. Ancak, öğrencinin ipucuna bağımlı kalmaması için öğrenci yetkinlik gösterir göstermez ipucunun kademeli olarak çekilmesi gerekmektedir ve beceriyi yerine getirme sorumluluğu öğretmenden öğrenciye doğru kaydırılmalıdır (Archer ve Hughes, 2010).

Kullanılan ipuçları, öğrenci başarı gösterdiğinde yavaş yavaş geri çekilir. Öğretmenlerin ilk desteğin seviyesi ve geri çekilme oranını öğrenci performansına göre ayarlamaktadır. Beceriyi gerçekleştirirken çeşitli biçimlerde kullanılan ipuçları vardır. Bunların en üst düzeyde olanı fiziksel yardımdır. Fiziksel yardım sıklıkla ağır gelişimsel yetersizlikleri olan öğrencilerde motor becerileri öğretmek için (ayakkabı bağlama, düğme ilikleme, harf çizme, kalem tutma gibi) kullanılır (Archer ve Hughes, 2010).

Sözel ipucu ise çoğunlukla akademik becerileri açıkça öğretmede kullanılmaktadır. Öğretmen, öğrenci yeni becerileri uygularken sözlü yönergeler verir. Sözel ipucunun geri çekiminde sırasıyla açık yönergeler verme (ne yapmaları gerektiğini söyleme), sorular sorma (ne yapmaları gerektiğini sorma) ve hatırlatma (ne yapmaları gerektiğini hatırlatma) basamakları bulunur. Sözel ipucu vermede de model olma basamağındaki gibi açık, anlaşılır, net ve model olma basamağına paralel ifadeler kullanılmalıdır.

Kullanılan ipucu türlerinden bir diğeri ise görsel ipucudur. Görsel ipucu, sınıf içinde bulunan pano, tahta, akıllı tahta veya bireysel kontrol listesi gibi materyallerden oluşan ipucu türüdür. Görsel ipucu, öğrencilerin yeni bir beceri geliştirirken başarılarını artırmak için kullanılmaktadır. Bu noktada sözel ipucu ile aynı işlevi sahiptirler. Görsel ipucu, bir becerinin veya stratejinin gösteriminde öğrenciye rehberlik etmesi veya daha sonra strateji adımlarını hatırlatmak için kullanılabilmektedir. Tüm kullanılan ipucu türlerinde ve geri

çekiminde öğrenci davranışlarına hızlı olumlu pekiştirme veya düzeltici geribildirimde bulunulmalıdır (Archer ve Hughes, 2010).

2.6.1.1.4. Yüksek kaliteli geri bildirim

Engelli ve akademik başarısızlık riski altındaki öğrenciler, öğretim sırasında yeni kazandıkları beceri ve stratejileri uygulamak için anında yüksek kalitede geribildirimle birden fazla pratik yapma fırsatına ihtiyaç duymaktadırlar. Uygulama esnasında anında verilen geri bildirim öğrenciyi uygulama yapmaya teşvik ederken öğrenci başarısını da arttırmaktadır. Verilen geri bildirimler olumlu pekiştirme ve hata düzeltme(düzeltici geri bildirim) olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğretimde geri bildiriminin en önemli özelliği ise hata düzeltmedir (Santoro, Coyne ve Simmons, 2006).

2.6.1.1.5. Hata düzeltme/soru Sorma

Öğrenciler ilk kez hata yaptığında hataları düzeltmek, hataların içselleştirilmelerini ve tekrarlanma riskini azaltmaktadır. Öğretmenler öğretim esnasında, öğrenciye çeşitli sorular yönelterek gelen bireysel cevaplara göre doğru tepkiye yine model olarak ve öğrencilere anında pratik yapma fırsatı vererek hatayı düzeltmektedirler (Santoro vd., 2006). Bu sorular ve öğrenci cevaplarından elde edilen bilgiler, hata düzeltmenin yanında dört temel öğretim işlevine hizmet etmektedir. Bunlar:

(1) öğrencileri derse dahil ve dikkati aktif tutmak,

(2) öğrencilerin öğrendiği içeriği gözden geçirmesini sağlamak ve

(3) öğrencilerin doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmek

(4) yüksek düzeyde öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamak.

Birçok öğrenci pasif olarak uzun süre dinlemede zorlandığından, onları derse dahil etmek zorunluğu doğmuştur. Öğretim sırasında öğrencilerden “yardım etmelerini” istemek, artan dikkati sağlarken bir yandan da öğrencileri derse teşvik etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin cevapları dikkatle dinlenmelidir. Yakın takip öğrencilere ne kadar iyi performans gösterdikleri hakkında geri bildirim sağlar. Öğrencileri bu şekilde derse dahil etmenin öğretmenlere faydalı bilgiler sağlayacağı ortaya çıkmıştır (Archer ve Hughes, 2010; Fisher ve Frey, 2013).

2.6.1.1.6. Bol pratik yapma fırsatları sunma

Dersin kapanış bölümü öğretimin son basamağıdır. Öğretimin sonunda öğretmen öğrenciye bol pratik yapma fırsatı sunar. Öğretmen tipik olarak bol pratik yapma fırsatı sunulan öğrenciyi kontrol eder. Kontrol sırasında anında geri bildirim verir. Verilen kişiselleştirilmiş geri bildirimler öğrencileri yeni pratik yapma konusunda teşvik eder. Genelleme ve süreklilik için öğrencilere birden fazla uygulama girişimi sağlayıp öğrencileri ödevlendirerek dersi kapatır. Bu tür uygulamalar, öğrencilere yeni beceriyi kazanma konusunda destek ve geri bildirim sağlar (Archer ve Hughes, 2010; Santoro vd., 2006).

Bu bilgiler ışığında deneysel ve yarı deneysel çalışmalar, açık anlatımla öğretim yönteminin özel eğitim popülasyonları ile kullanımını kuvvetle desteklemiştir. Açık anlatımla öğretim yöntemi; dil, okuma, matematik ve toplumda yaşam becerilerinde hafif ile orta-ağır derecede engeli olan bireyler için etkili olduğu gösterilmiştir (Botts vd., 2012; Kinder ve Carnine, 1991; Riccomini vd., 2017).

2.7.2. Etkinlik Temelli Öğretim

Etkinlik temelli öğretim, doğal ortamlarda çocuğa kazandırılmak istenen hedeflerin rutin, planlı ve çocuk tarafından başlatılan etkinliklerin içine yerleştirildiği çocuk merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, yetersizliği olan küçük çocuklarda işlevsel ve gelişimsel becerileri geliştirmek ve genellemelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Etkinlik temelli öğretimde çocuğun çevre ile etkileşimlerinden yararlanılıp çocuğa çeşitli öğrenme fırsatları oluşturulmaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014). Etkinlik temelli öğretim dört bileşen üzerine temellenir. Bunlar:

(a) amaçların ve hedeflerin rutin, planlı veya çocukların başlattığı faaliyetlere yerleştirilmesi;

(b) çoklu ve çeşitli öğrenme fırsatları

(c) mantıksal olarak ortaya çıkan öncüllerin ve sonuçların kullanılması;

(d) işlevsel ve genellenebilir becerilerin geliştirilmesidir (Pretti, Frontczack ve Bricker, 2004).

Etkinlik temelli öğretimde etkinlikler, çocuğun ilgileri dikkate alınarak seçilmelidir. Seçilen etkinliğin çocuğun ilgisini çekmesi çocuğu etkinliğe yönlendirir (Özen ve Ergenekon, 2011). Etkinliğe yönelen çocuk etkinliği başlatmak için yetişkin tarafından

herhangi bir yardıma ihtiyaç duymaz. Böyle etkinliklerde öğretmenler etkinliğe rehberlik etmek için katılırlar (Pretti-Frontczack ve Bricker, 2004). Ancak çocuk tarafından başlatılan etkinlikler, daha sonrasında çocuk için hedeflenen uzun ve kısa dönemli amaçları içermelidir (Özen ve Ergenekon, 2011).

Eğitim ortamlarında çocuklara birçok işlevsel beceri ve kavram etkinlik temelli öğretim yoluyla öğretilebilmektedir. Ancak çocuğun çeşitli öğrenme fırsatlarına sahip olması öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle hedeflenen amaçlar, çocuğun günlük rutinleri ve planlanmış etkinlikler içine gömülerek çalışılabilmektedir. (Pretti, Frontczack ve Bricker, 2004) Planlanmış etkinliklerde, etkinlik planlanırken çocuğun performans düzeyi dikkate alınarak planlanmakta ve planlanan etkinlik çocuğun ilgi alanlarına hitap etmektedir. Bununla birlikte etkinlik temelli öğretim, çocukların seçtikleri etkinliklerde ya da oyun ortamında kendi kendilerine öğrenmeleri için onları serbest bırakılmaları anlamına gelmemektedir (Özen ve Ergenekon, 2011). Öğretmenler etkinliklerde davranışın ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde yeterli sayıda fırsat sağlamalı, kullanılacak araç-gereçleri hazırlamalı, çocuğun bağımsız tepkisi için bekleme süresi belirlemeli ve gerektiğinde ipucu sunmalıdır. Etkinlikler sırasında, yapay pekiştireçler olabildiğince az kullanılarak etkinliğin kendisinin bir pekiştireç olması sağlanmalıdır (Kurt, 2008).

Etkinlik temelli öğretim işlevsel akademik becerilerde de kullanılabilmektedir. İşlevsel akademik becerilerden olan filizlenen okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında da kullanılmaktadır (Botts, Losardo, Tillery ve Werts, 2014). Demir (2016) yaptığı çalışmada yazı farkındalığı becerisini kazandırmada çeşitli etkinlikler hazırlamıştır. Etkinlikler okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde çocukların performans düzeyine ve ilgilerine uygun olarak çeşitli materyallerle hazırlanmıştır (Demir,2016).

2.7.3. Oyun Temelli Öğretim

Oyun, her çocuğun hayatındaki en önemli öğrenme fırsatlarından biridir (Özen, Batu ve Birkan, 2012). Yirmi yılı aşkın süredir yapılan araştırmalar hem normal gelişim gösteren hem özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için oyunun önemli ve yararlı etkisini ortaya koymaktadır. Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkaran oyun, öğretmen ile öğrenci arasında etkili bir bağ kurar ve normal çocuklar için önemli olduğu kadar özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için de bir gereksinimdir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014).

Oyunun, doğal ve eğlenceli öğretim ortamı sunması, oyunu, etkili bir öğretim yöntemi ve aynı zamanda değerlendirme biçimi haline getirir (MEB, 2018). Oyunla öğretimde hedef beceriler planlanmış oyun etkinlikleri içerisine gömülmektedir (Özen, Ergenekon, Ülke-Kürkçüoğlu ve Genç, 2013). Bununla birlikte oyun temelli öğretim öğretmen rehberliğinde çocuk merkezlidir. Her bir çocuk bu süreçte aktif bir katılımcıdır (Nicolopoulou, McDowell ve Brockmeyer, 2006). Çocuğu ezber öğrenmeden uzak tutarak çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar (Clark, Nelson, Chang, Martinez-Garza, Slack ve D'Angelo, 2011). Aynı zamanda oyunla verilen eğitim çocuklarda pekiştirici bir görev üstlenir. Kazanımlar sürekli sıkılmadan tekrar edilebilir hale gelir. Çocuk için soyut olan kavramlar oyun yoluyla somut hale gelir ve kalıcı öğrenme için daha aktif bir öğrenme sağlanır (Haydon, 2017). Bu yönüyle oyunla öğretim, akademik becerilerin desteklenmesini sağlar (Özen vd., 2013). Oyunla öğretimi okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kullanmak ise öğrencide kazanım sağlamanın etkin bir yolu olarak görülmektedir (Taşkaya, 2014). Oyunla öğretim okuryazarlık becerilerinin kazanımını kolaylaştırmakta, öğrencileri güdüleyerek bağımsız ve aktif öğrenmeyi etkin kılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde ise oyunla öğretimin filizlenen okuryazarlıkla ilgili becerileri desteklemek için öğretmen rehberliğinde sembolik oyun, hikaye dinleme, bilmece, tekerleme söyleme gibi bütünleştirici etkinliklerle yapılması özellikle değerli ve etkili bulunmuştur (Nicolopoulou, McDowell ve Brockmeyer, 2006). Bu dönemde çocuklarla uyaklı kelimelerle sesi hissetme ve harf tanıma çalışmalarında oyunlar oynama kullanılan etkili etkinliklerdir (Beers, Beers ve Smith, 2010). Yine okuryazarlık becerilerine yönelik masa başı oyunları harf tanıma, heceleme, hatta okumayı geliştirir niteliktedir (Calp, 2003). Bununla birlikte kelime tanımayı ve kelime okumayı hızlandırma kazanımlarına yönelik oynanan kelime oyunları bu becerilerin desteklenmesinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin kelime oyunlarında, bu kelimeleri defalarca görmeleri ve kullanmaları, kelimeleri otomatik olarak tanımalarına katkı sağlamaktadır (Beers, Beers ve Smith, 2010).

Oyunlar sınıf ortamına girince öğretmen rehberliğinde eğitsel bir değer kazanır. Oyunla öğretimin özel gereksinimli bireylerde eğitsel bir değerinin olabilmesi için: seçilen kazanıma, çocukların yaşı ve cinsiyetine göre oyun seçimi yapılmalı, ortamın seçilen etkinliklere uygun olup olmadığına dikkat edilmeli, oyun için uygun materyaller hazırlanmalı ve oyun süresin ne kadar olacağı öğretim öncesi kararlaştırılmalıdır (Sel, 1986).Öğretmen merkezli ve çocuk merkezli yaklaşımların erken çocukluk eğitiminde her

iki tür eğitim etkinliğini başarıyla birleştirdiğinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yönlendirmeli ve beceri odaklı öğretimin çocuk merkezli ve oyun odaklı etkinliklerle bağlantılı olduklarında çocuklar için daha ilgi çekici, anlamlı ve değerli olabileceğini göstermektedir (Nicolopoulou, McDowell ve Brockmeyer, 2006).

2.7.4. Yanlışsız Öğretim

Yanlışsız öğretim yöntemi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminde kullanılan etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemlerinden biridir. Yanlışsız öğretim yöntemi, bireyin beceri ve kavramları öğrenmesinin öğretim sırasında yapılan hatalar yerine, gerçekleşen olumlu yanıt ve alıştırmaların sağladığı görüşünü temel alarak geliştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Yanlışsız öğretim yönteminin bir öğretim sırasında uygulanabilmesi için üç ana önkoşula gereksinim duyulmaktadır. Bunlar: öğretilecek beceri öğrencinin performansına göre belirlemeli; gerekli durumlarda beceri analizi yapılmalı ve bir defada sadece küçük bir bölümün öğretilmesi hedeflenmeli; öğrenmeyi kolaylaştırıcı ipucu, model olma vb. değişik öğretim stratejileri uygulanmalıdır (Tekin, 1999).

Gerekli önkoşullar sağlandıktan sonra yanlışsız öğretim yönteminin uygulanacak türü belirlenmelidir. Yanlışsız öğretim yönteminin türlerine bakıldığında; tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim ve uyaran uyarlamalarının yapıldığı öğretim olmak üzere iki genel gruba ayrıldığı görülmektedir. Tepki ıpuçlannın sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemleri de kendi içinde: sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, artan bekleme süreli öğretim yöntemi, davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemi, davranış öncesi ipucu ve silikleştirme yöntemi, aşamalı yardım, eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi, ipucunu giderek arttırma yöntemi, ipucunu giderek azaltma yöntemi olmak üzere sekiz gruba ayrılmıştır (Akmanoğlu, 2014, s.162-167).

Yanlışsız öğretim yöntemi türlerinden tepki ipucu yöntemlerinin, uyaran ipuçları yöntemlerine kıyasla daha etkili ve verimli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca tepki ipucu yöntemlerinin, daha az öğretmen hazırlığı gerektirmesi ve kolay uygulanabilirliği açısından tercih edilme sıklığı yüksektir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bununla birlikte tepki ipucu yöntemlerinden olan bekleme süreli öğretim, çeşitli yaş ve yetersizlik grubunda olan çocuklara tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkili şekilde kullanılmaktadır.

Bekleme süreli öğretim yöntemleri birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma yazma alanında da çeşitli yaş ve yetersizlik türünde tercih edilen bir yöntemdir. Özellikle tek

basamaklı beceriler içeren alfabe bilgisi, sözcük farkındalığı ve çevresel bası gibi filizlenen okuryazarlık becerilerinin öğretiminde tercih edilen etkili yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir (Campbell ve Mechling, 2009; Falkenstine, Collins, Schuster ve Kleinert, 2009; Ledford, Gast, Luscre ve Ayres, 2008; Schoen ve Ogden, 1995; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2004).

Schoen ve Ogden (1995) yaptıkları araştırmada zihinsel yetersizlik gösteren üç okul öncesi çocuğa işlevsel sözcükleri okuma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin (3 sn.) etkisini araştırırken; Yıldırım ve Tekin-İftar (2002) yaptıkları çalışmada gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa akranları aracılığıyla kullanılan sabit bekleme süreli öğretim yönteminin tanıtıcı levhaların öğretilmesi üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Ledford vd. (2008) altı OSB olan çocuğa, işlevsel sözcükleri okuma becerisini öğretmek için sabit bekleme süreli öğretimin (3 sn.) etkilerini incelerken; Campbell ve Mechling (2009) yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü olan üç okul öncesi dönemdeki çocuğa harfleri sesletme becerisini öğretmek için sabit bekleme süreli öğretimin (3 sn.) etkisini incelemişlerdir. Falkenstine vd. (2009) üç orta derecede zihinsel yetersizlik gösteren çocuğa zamanı söyleme, sanatla ilgili sözcükleri tanıma, coğrafya terimlerini tanıma becerilerini öğretmek için sabit bekleme süreli öğretim (4 sn) kullanmışlardır.

Yapılan tüm araştırmaların sonucunda kazandırılmaya çalışılan becerilerin sunulan bekleme süreli öğretim yöntemiyle öğretilebildiği, kullanılan bekleme süreli öğretim yöntemlerinin alfabe bilgisi, sözcük farkındalığı ve çevresel bası gibi filizlenen okuryazarlık becerileri üzerinde farklı engel ve yaşa sahip çocuklarda etkili bulunduğunu ortaya koymuştur.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerilerini ve desteklenmesini inceleyen nitel ve nicel birçok araştırma ile karşılaşılmıştır. Bu nedenle araştırmalar özel eğitime gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinde öğretmen işbirliği ile uygulanan eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırmalar, alan dışı öğretmenlerin özel eğitime gereksinimli çocuklarda filizlenen okuryazarlık çalışmalarına yönelik bilgi, yeterlilik ve görüşlerini inceleyen araştırmalar ve özel eğitim öğretmenlerinin olmak üzere üç başlık altında toplanarak incelenmiştir.

2.8.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Üzerine Kullandıkları Eğitim Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Bu bölümde özel eğitime gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerinde öğretmen işbirliği ile uygulanan eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Katims (1994) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş okul öncesi çocuklarda filizlenen okuryazarlığı belirten davranışların geliştirilebilmesi için çeşitli yöntemler araştırmayı ve bunları kanıtlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmaya yaş ortalaması beş olan okul öncesi eğitiminden 14 engelli çocuk katılmıştır. Sınıf içi yöntemlerin belirlenmesi ve uygulama ilkeleri için araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve iki lisans özel eğitim uygulama öğrencisine sınıf organizasyonu, filizlenen okuryazarlıkta öğretim yöntemleri ve veri toplama üzerine bir günlük bir eğitim oturumu yapılmıştır. Eğitim oturumunda, araştırmacı tarafından sağlanan ders ve gösterilerin yanı sıra kitaplarla çeşitli bağımsız etkileşimlerde bulunan çocukların video kayıtları gösterilmiştir. Eğitim sonrası çocuklar, yapılandırılmış, okuryazarlık açısından zengin bir sınıf ortamına katılmışlardır. Filizlenen okuryazarlıkta çocukların temel yeterliklerini güçlendirmek için sınıf içi prosedürler, engelli çocukların iyi belirlenmiş tipik özellikleri göz önünde bulundurularak filizlenen okuryazarlıkta gelişimi desteklemek için düzenlenmiştir. Bu bağlamda Sınıf prosedürlerini ve rutinlerini: sınıf içi kütüphane merkezi oluşturma, sınıf kütüphanesine günlük ziyaretler, çoklu günlük hikaye kitabı okumaları, öyküye yönelik tahmin döngüsünü kullanma ve yardımlı okumalar yapma gibi yapılandırılmış ve sistematikleştirilmiş etkinlikler oluşturuyordu. Böylece filizlenen okuryazarlık davranışları kolaylaştırılarak tüm okul yılı boyunca her gün aktif olarak desteklenmiştir. Staj öğrencileri, haftanın beş günü işbirlikçi öğretmenin gözetiminde, filizlenen okuryazarlıkta öğretim prosedürlerini uygulamak ve veri toplamak için çalışmıştır. Araştırmacı ise, çalışma süresince iki haftada bir sınıfı ziyaret etmiştir. Aynı zamanda uygulama öğrencileri ve işbirliği yapan öğretmen, çalışma boyunca çeşitli aralıklarla sınıf kütüphanesinde öğrencilerin serbest zaman etkinliğini doğrudan gözlemler yoluyla kaydetmiştir. Çocukların bir yıllık çalışma boyunca ilerlemelerini daha iyi anlamak için veriler iki döneme ayrılmıştır. Birinci dönem eylül ayından ocak ayına kadar, ikinci dönem şubat ayından mayıs ayına kadar çocukların bağımsız kütüphane etkileşimleriyle ilgili toplanan verilerden oluşmaktaydı. Sonuçlar, normal gelişim gösteren çocuklar gibi engelli çocukların okuryazarlık gelişimlerinin sınıf müfredatı ve prosedürlerinden etkilenebileceğini göstermektedir. Anlamlı, okuryazarlık

açısından zengin ortamlarda etkileşim kurmak için yapılandırılmış fırsatlar verilen okul öncesi engelli çocukların filizlenen okuryazarlıkla ilişkili davranışları gösterebildiklerini ve geliştirebildiklerini göstermektedir. Çocukların, okuma eylemine ve diğer anlamlı okuryazarlık etkinliklerine katılmanın bir sonucu olarak okuma ile ilgili birçok önemli beceri ve kavramda ustalaşabileceklerini göstermiştir.

Browder, Mims, vd. (2008) yaptıkları çalışmada çoklu engeli olan ilköğretim öğrencilerinin paylaşılan öykülere katılımlarını sağlamak ve paylaşılan öyküleri planlamak için bir müdahale programı oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışma Amerika'da dokuz kişilik bir özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, ulaşılması en zor olan öğrenciler için geliştirildiğinden çalışmaya çoklu engeli olan üç öğrenci katılmıştır. Sınıf öğretmeni ise çalışma esnasında üniversitede filizlenen okuryazarlıkla ilgili bir projede yer alan bir öğretmendir. Öğretmenin sınıfında günlük okuryazarlık dersleri, yüksek sesle kitap okuma ve öğrencilerin kitaptaki resimlere dokunma, ses çıkış cihazını kullanarak bir hikaye satırını okuma gibi davranışları içermekteydi. Bu dersler sınıftaki bazı öğrenciler için iyi çalışsa da, çoklu engeli olan öğrencilerde tamamen fiziksel olarak yönlendirilmediği sürece başarı sağlayamamıştır. Öğrencilerin çok az sayıda tutarlı yanıtları ve karmaşık fiziksel engelleri olduğu için araştırmacılar sınıf materyallerinde yapılabilecek ve engelli öğrenciler için onları daha erişilebilir hale getirecek değişiklikler (örneğin, değiştirilmiş kitaplar, daha büyük baskı, dijital metin); sınırlı konuşmaya sahip öğrenciler için alternatif iletişim yöntemlerinin belirlenmesi (örneğin, artırıcı cihazlar, bilgisayarlar, grafik programları); ve engelli öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden stratejilerin kullanımı (ör. tekrar, aşinalık ve yanıt verme fırsatları sağlama) içeren bir okuryazarlık katılımı planlanmıştır. Buradan hareketle müdahale için üç popüler temel resimli kitap kullanılmış, her kitap, hikayeye katılımı artırmak için kitaptaki ana karakter olarak öğrencinin adını içerecek şekilde uyarlanmıştır. Kitaplar ayrıca kitabın ana fikri için tekrarlanan bir hikaye çizgisini içerecek ve bir sürpriz elemanı (örneğin, balonlar, ışıklar sönecek vs.) kullanacak şekilde uyarlanmıştır. Ayrıca her hikaye temelli derste, öykü ile birlikte kullanılabilecek duyusal materyaller ve nesneler kullanılmıştır. Paylaşılan öyküleri planlama ve uygulama yöntemleri, katılımcılar arasında çoklu derinlemesine araştırma tasarımı ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, tasarlanan müdahale programının üç öğrencinin de okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ve paylaşılan öykülerin erken okuryazarlığı destekleyebileceğini alanyazına eklemiştir.

Browder, Lee ve Mims (2011) yaptıkları çalışmada şiddetli, çok sayıda engeli olan öğrencilerin okuma yazma derslerinde öğretmen tarafından uygulanan sistematik yönlendirme ve senaryolarla hazırlanmış paylaşılan hikayelerin öğrencilerin anlama, katılım ve etkileşimi arttırmadaki etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmaya üç ilkokul öğrencisi katılmıştır. Her üç öğrencinin de hem ağır zihinsel engeli hem de ağır bir fiziksel veya duyusal bozukluğu vardı. Üç öğretmen, anlama ve etkileşimi arttırmak için öykü temelli bir derste hedef öğrencinin katılımı için verilen senaryoları takip etmiştir. Öykü kitapları öğrencilerin özelliklerine göre dayanıklı hale getirilmiştir. Kitabın seçilen sayfalarındaki ana fikirleri temsil etmesi için nesneler seçilmiştir. Bu nesneler kitabın ilgili lamine sayfasına sabitlenmiştir. Bu nesneler öğretmen okuduğunu anlama soruları sorarken kullanılmıştır. Tekrarlanan bir hikaye çizgisine sahip sayfalarda, aynı zamanda, oradaki hikayenin son sözünü temsil eden bir nesne veya resim de konmuştur. Tekrarlanan hikaye satırını tamamladıktan sonra, öğrenciden nesneyi veya resmi bulması istenmiştir. Cevap vermek için göz teması kullanan öğrenci ile göz teması tahtası kullanılmıştır. Tüm bu müdahale programı ve uyarlamalar sonucunda her üç öğrencinin hem anlama hem de katılımında artış olduğu görülmüştür.

Dynia ve Justıce (2015) yaptıkları çalışmada erken çocukluk özel eğitim sınıflarında paylaşılan kitap okumanın sıklığı, süresi, okunan kitapların türü ve uygulamalarını erken çocukluk eğitimi sınıflarında meydana gelen kitap okuma uygulamalarıyla kıyaslayarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmaya 19 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve 13 erken çocukluk öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler yılın başında çalışma yöntemlerinin açıklaması ve sınıf öğretimi ile ilgili genel konular hakkında bilgileri içeren mesleki gelişim programına katılmıştır. Öğretmenlere, yıl boyunca her hafta okumaları için bir kitap ve bir okuma programı sağlanmıştır. Öğretmenlerden, tüm sınıf faaliyetinin bir parçası olarak, belirlenen hafta boyunca verilen kitabı dört kez okumaları istenmiştir. Öğretmenlere uygulama için gerekli tüm kitap seti sağlanmıştır. Kitaplar, araştırma ekipleri tarafından seçilen yüksek kaliteli çocuk kitaplarıydı. Kitaplar, daha büyük çalışmanın amaçlarıyla uyumlu olması için bası özellikleri nedeniyle seçilmiştir. Çalışma yöntemlerinin ek bir parçası olarak, öğretmenler, verilen kitabı okuduklarını ve yapılan tüm ek okumaları belgeledikleri günlük bir okuma günlüğü tutmuşlardır. Bu işlemler 30 haftalık müdahalenin tamamı için her hafta yapılmıştır. Öğretmenler tarafından bir akademik yılda gönderilen okuma kayıtları, gerçekleşen kitap okuma hacmini ve okunan kitap türlerini değerlendirmek için analiz edilmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin ortalama

olarak günde bir kitaptan daha az ve günde yedi dakikadan az bir süre boyunca kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin diğer türlerden çok daha fazla hikaye kitabı kullandıkları belirlenmiştir (Dynia ve Justice, 2015).

Pears, Kima, Fisher ve Yoerger (2016) yaptıkları çalışmada filizlenen okuryazarlık becerileri de dahil olmak üzere okula hazırlığı arttırma amaçlı bir müdahale programı hazırlamışlardır. Bu kapsamada programa gelişimsel engeli ya da davranışsal, sosyal bozukluğu olan veya dikkat eksikliği çeken özel eğitim erken çocukluk eğitimi alan iki yüz dokuz çocuk katılmıştır. Müdahale programı anaokuluna giriş (okula hazırlık aşaması) ve anaokulun ilk iki ayı (geçiş aşaması) olmak üzere iki temel bileşenden oluşuyordu. Çocuklar için 24 oturumlu bir okul hazırlığı grubu (okul hazırlık aşamasında haftada 2 saat, 16 oturum; geçiş aşamasında haftada bir kez 2 saat, 8 oturum) erken okuryazarlığı teşvik etmeye odaklanmıştır ve sosyal-duygusal beceriler ve 8 oturumlu ebeveyn grubu (2 haftada 2 saat; her müdahale aşamasında 4 oturum), filizlenen okuryazarlık ve okula ebeveyn katılımını teşvik etmeye odaklanmıştır. Normal bir anaokulu programına benzer şekilde, okul hazırlığı grubu oturumları, son derece yapılandırılmış ve tutarlı bir rutine sahipti. Okul hazırlığı grubu müfredatı, önceden belirlenmiş üç beceri alanını kapsamaktaydı. Bunlar: filizlenen okuryazarlık becerileri (örneğin, harf isimleri, fonolojik farkındalık, bası ve anlama kuralları), pro sosyal beceriler (örneğin karşılıklı sosyal etkileşim, sosyal problem çözme ve duygu tanıma) ve öz düzenleme becerileridir (örneğin, hayal kırıklığı ve hayal kırıklığıyla başa çıkmak, dürtüleri kontrol etmek, çok adımlı yönleri takip etmek, dinlemek ve uygun geçişler yapmak). Günlük aktiviteler (örneğin, sanat projeleri, dramatik etkinlikler) oturum becerilerini uygulamak için tasarlanmıştır. Örneğin, okuryazarlık etkinlikleri arasında günün harfi, haftanın bir şiiri, hikaye kitabı ve dramatik etkinlikler yer almıştır. Günün aktivitelerinde çocuklar günün yeni bir harfiyle tanıştı, öğretmenler çocukların harfin sesini üretmelerine yardımcı oldular, çocuklar resimdeki bir nesnenin harfle başlayıp başlamadıklarını belirttiler. Ses, böylece harf adlandırma ve harf ses bilgisini pekiştirir. Daha sonraki erken okuryazarlık faaliyetlerine bu harfi dahil ettiler. Öğretmenler ve çocuklar aynı zamanda haftanın şiirini de okuyorlar, öğretmenler çocuklara kavramları güçlendirmek için bası hakkında sorular soruyordu. “Nereden okumaya başlamalıyım?”. Fonolojik farkındalığı artırmak için öğretmenler çocukları kafiyeli sözcükleri bulmaya teşvik etmiş ve çocuklar şiir içinde de günün harfinin örneklerini aramışlardır. Lider öğretmen ve iki yardımcı öğretmen, 12-15 çocuktan oluşan okul hazırlık gruplarını yürütmüştür. Çocuk / personel oranının düşük olması, öğretmenlerin çocuklara yüksek düzeyde destek ve geri bildirim sağlamalarını

sağlamıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda müdahale programı, çocukların genel filizlenen okuryazarlık becerileri (fonemik farkındalık, alfabe bilgisi ve bası hakkında kavramların anlaşılması) üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahipti. Ayrıca, yaz sonunda filizlenen okuryazarlık becerileri ile yapılan müdahaleden anaokulu öğretmeni puanlarına kadar önemli bir dolaylı yol vardı. Kısacası, müdahale anaokulu öncesi okuryazarlığı artırarak anaokulu becerilerini geliştirmiştir.

2.8.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini İnceleyen Araştırmalarda Okuma Yazma Üzerine Yeterliliklerine Yer Veren Araştırmalar

Feng ve Sass (2010) Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi hazırlık, hizmet içi örgün ve gayri resmi eğitimin engelli öğrencilerin akademik başarılarını teşvik etme becerisi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma verileri Florida'daki eğitim kurumlarında beş yıllık süre boyunca öğrenci seviyeleri üzerindeki değişiklikleri boylamsal olarak incelenmiştir. Toplanan veriler sonucunda, özel eğitime odaklanan hizmet içi mesleki gelişim kurslarının etkinliğinnin çok az desteklendiği; yüksek lisans derecesindeki öğretmenlerin, engelli öğrencilerin matematik başarısını artırmada lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel eğitimde hizmet öncesi hazırlık ve özel eğitim kurslarından fayadalanan öğretmenlerin özellikle okuma yazma bilmeyen engelli öğrencilerde başarı kazanımlarını artırma yetenekleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve niceliksel olarak önemli etkileri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitim sertifikası, özel eğitim lisansı, yüksek lisans ve özel eğitim kurslarının miktarı öğretmenlerin özel eğitim okuma yazma derslerinde gösterdikleri performansla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) zihin engelliler öğretmen adaylarının ve zihin engelliler öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmaya 107 özel eğitim öğretmeni ve dört farklı üniversitede eğitimleri devam eden 160 son sınıf lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan 107 özel eğitim öğretmeninin 38 farklı lisans programından mezun olmakla birlikte alanda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. . Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Alan Yeterlikleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim lisans programı mezunu öğretmenlerin hem mezun oldukları programda aldıkları alan bilgisiyle hem de mesleki olarak kendilerini

sertifikalı öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sertifikalı özel eğitim öğretmenlerin ise öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini özel eğitim lisans programı mezunu öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okuma-yazma, otizm, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması katılımcıların büyük bir kısmının kendilerini yetersiz bulduğu ve hizmet içi eğitim talep ettiği alanlar olmuştur. Staj süresinin uzatılması, programın tüm süresine yayılması ve derslerin daha alan odaklı hale getirilmesi lisans özel eğitim programlarında yapılacak değişikliklerden en sık önerilenler olduğu belirlenmiştir.

Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2013) erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, sınıf kalitesi ve dil gelişimi geriliğine sahip çocukların dil kazanımları arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda erken çocukluk özel eğitim sınıflarındaki çocukların kitap okuma etkililiklerinin değerlendirilmesi ve okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 28 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve 108 çocuk katılmıştır. Araştırma, üç durumdan oluşan deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmaya katılan öğretmenler; araştırma süresince haftada dört defa öğrencilerine düzenli bir şekilde kitap okumuşlar, kendi yeterliklerini, inançlarını ve deneyimlerini belirlemeye yönelik anket formunu doldurmuşlar ve düzenli olarak kendi sınıflarında gözlemler yapmışlardır. Araştırma verileri farklı zamanlarda toplamda bir yıl boyunca toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleri; öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile çocukların dil kazanımları ve okuryazarlıkları arasındaki ilişki ve son olarak öğretmenlerin öz- yeterlikleri ile çocukların dil gelişimi ve sınıf düzeni arasındaki ilişki olmak üzere üç farklı bölümde gruplanarak açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz- yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen yeterliği ile çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olmadığı ve öğretmenlerin öz- yeterliği ile dil bozukluğuna sahip öğrencilerin okuma yazma kazanımları arasındaki ilişkilerin sınıf kalitesini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tutsoy (2019) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve mesleki beceri boyutunda yer alan yeterliklere yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmaya Gaziantep ili özel eğitim rehabilatasyon merkezlerinde görev yapan yirmi dört özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler

öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okuma yazma bağlamında çocuklara kitap okuduklarını, dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmek için günlük hayatı anlatan görsel okumalar yaptıklarını, etkili iletişimi sağlayacak eğitim ortamı düzenlendiği, öğrencinin aktif katılımı için sohbet, oyun veya okuma gibi düzenlemeleri yaptıklarını ve okuma çalışmaları yaparken rol değiştirme, kukla ile öğretim, drama, evcilik gibi etkinlikler planladığını, okuma yazma dersinde önce harflerden başlayıp hece ve sözcükleri okuma çalışmaları, çeşitli oyunlarla okuma yazma becerilerini desteklediklerini, bir konu seçilerek o konu ile ilgili farklı fikirler sunmalarını istediklerini, nedensel ögeler içeren hikayeler verip sonuçlarını neler olabileceği hakkında tartışmalar yaptırıldığını, hayal ettikleri şeyleri çizmelerini istediklerini, 5N1K soruları sorduklarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi düzenleyip model olma, gösterip yaptırma, bilgisayar destekli ve sunuş yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Okuma yazma dersini destekleyeci materyaller kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Şengül–Erdem (2020) özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere verilen mesleki beceri eğitimi ile sınıf içi düzenlemelerin özel eğitim öğretmenleri ile öğrencilere etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 40 öğretmenden 12'si özel eğitim alan mezunudur. Deneysel olarak desenlenen araştırmada veriler, öğretmenlere sunulmak üzere mesleki beceri eğitimi planlanmış olup eğitim, formatörler tarafından öğretmenlere sunulmuştur. Eğitimin içeriği; teknoloji kullanımı, öğretimsel uyarlamalar, okuma-yazma öğretimi, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışların azaltılması, cinsel eğitim ve kendini koruma, matematik öğretimi, sosyal beceri öğretimi ile dikkat ve yaratıcılığın geliştirilmesini kapsamaktadır. Sınıf içi düzenlemeler kapsamında ise, özel eğitim sınıflarına teknolojik donanım ve materyal desteği sağlanmıştır. Sunulan eğitim programının ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmen mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal ve davranış özellikleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ), Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ), Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ), Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Formu (Anne-Baba Formu, Öğretmen Formu) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi- Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki yetkinliğin yedi alt boyutu ile mesleki desteğin aile desteği ve etkili öğretim alt boyutlarında anlamlı yükselme olmuştur. Araştırma

sonuçları, mesleki becerileri geliştirecek eğitim programlarının ve sınıf içi düzenlemelerin sunulan okuma yazma ile matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevleri içeren akademik yeterliliği ve özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırdığını göstermektedir.

2.8.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Üzerine Görüşlerini İnceleyen Araştırmalar

Çolak (2001) yaptığı araştırmada zihinsel yetersizliğe sahip çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulunda ve mesleki eğitim merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliğe sahip çocukların okuma yazma öğrenmeleri üzerine görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmaya yedi özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada: öğretmenlerin okuma yazma tanımları, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların okuma yazma becerilerindeki özellikleri, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik yaptıkları çalışmalar, okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, materyaller, olumlu yönler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri hakkında görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okuma yazmaya ilişkin yaptıkları çalışmaların okuma yazmaya hazırlık becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar olduğunu ve öğretmenlerin bu çalışmalarda gelişimsel görüşü desteklediklerini göstermiştir. Öğretmenler okuma yazma öğretimine geçmeden önce okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptıklarını ve bu çalışmaların ön koşul olduğunu, bu dönemde öğrencilern okuma yazmaya karşı motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılmasının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlardan birini zihinsel yetersizliğe sahip çocukların okuma yazmanın ön koşul becerilerini geliştirememiş olması ve bu nedenle geçmiş okul yaşantılarında eksik ya da yanlış öğrenmeler sonucunda okuma yazma öğretiminde başarısız olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara erken yaşlarda okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılırsa okuma yazma öğrenebilecekleri görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Aker (2009) yaptığı çalışmada zihin engelli öğrencilere okuma yazma beceri öğretiminde uygulanan, cümle yöntemiyle ses temelli cümle yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi özel eğitim öğretmeni, ikisi sınıf

öğretmeni ve biri çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenidir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ses temelli cümle yönteminde çocukların en çok yaşadığı sorunlardan birinin sesleri çıkarma ve birleştirme sorunları olduğu belirlenmiştir.

Erdem (2010) yaptığı çalışmada eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan "ses temelli cümle yöntemi" ve "cümle çözümleme yöntemi" hakkında özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmaya özel alt sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ve özel özel eğitim okullarında görev yapan 124 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri 3'lü likert tipli anket formuyla toplanmıştır. Araştırmada, okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu alanları cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi olarak ayrı ayrı değerlendirilirken özel eğitimde okuma yazma öğretmede karşılaşılan sorunlar hakkında da öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, özel eğitimde okuma yazma öğretmede karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin okuma yazma öncesi okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirememiş olması gelmektedir. Öğretmenlere göre zihinsel engelli çocukların çoğunda okuma-yazmanın ön becerileri gelişmemiştir. Okuma-yazmaya geçilmeden önce mutlaka bir hazırlık dönemi olmasının süreci kolaylaştırabileceği üzerinde durulmuştur. Bunun nedeninin hem zihinsel yetersizlikten hem de bu öğrencilere gereken önemin verilmemesinden kaynaklı olabileceği söylenmiştir.

Şengül ve Akçin (2010) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmaya 100 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yer verdikleri ön koşul beceriler, öğretim yöntemleri, materyalleri, okuma yazma öğrenimini değerlendirme teknikleri ile öğretim sırasında karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine geçmeden önce öğrencide okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişmiş olmasını beklediklerini, bu becerileri okuma yazma öğreniminde ön-koşul beceriler olarak gördüklerini ve bu ön koşul becerilerin gelişmemiş olması halinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim sırasında eşleme, tombala ve

kelime oyunları vb. çeşitli oyun etkinliklerine sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Okuma yazma öğreniminde öğrencilerde okuma yazma ön becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yeterince ağırlık vermemeleri, lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersiz olması buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini okuma yazma öğretiminde yetersiz ve bilgisiz hissetmeleri öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilen sorunlar olarak belirlenmiştir.

Taylor, Ahlgrim-Delzell ve Flowers (2010) yaptıkları çalışmada ağır gelişimsel engelli öğrencilerde filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve ilerlemesini sağlamak için geliştirilen müfredat projesi üzerine filizlenen okuryazarlık becerilerini kazandırmaya ilişkin öğretmen algılarını ve inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Proje ekibi tarafından belirlenen okuma bileşenlerini ve özel eğitimin öğretimsel uygulamalarını birleştiren erken bir okuryazarlık müfredatı oluşturulmuştur. Oluşturulan müfredat, hata düzeltme ve yönlendirme stratejileri gibi özel eğitimde yaygın olan öğretim uygulamaları ile birlikte açık anlatım öğretimini içermekteydi. Müfredat iki bileşenden oluşmuştur. Birinci bileşen, sistematik öğretim teknikleriyle fonemik farkındalık ve ses bilgisi becerilerini öğretme. İkinci bileşeni, küçük bir grupta öğrencilerin kitap okumaya katılımını artırma becerilerini öğretmedir. Bu bağlamda çalışmaya altı öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan altı öğretmenin tamamı araştırma projesinin gönüllü katılımcılarıydı ve her biri, deneysel müfredatı kullanarak oluşturulan araştırma projesine 1 ile 2 yıl katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ağır gelişimsel engelli öğrencilerle açık öğretim kullanma algılarını öğrenmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelerden toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinden sonra üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, öğretmenlerin yapılandırılmış bir okuryazarlık müfredatının öğrenci öğrenimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen öz yeterliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna inandıklarını göstermiştir. Deneysel müfredat, öğretmenlerin ağır engelli öğrencileri okuma öğretiminin birçok yönüyle ilgilenebilecek yetenekli öğrenciler olarak görmelerine yardımcı olmuştur. Bu aynı zamanda, deneysel müfredatı kullanan öğrencilerin fonemik farkındalık, ses bilgisi, resim tanımlama ve işitsel bellekte önemli ölçüde daha fazla gelişme gösterdiğine ilişkin nicel bulguları da desteklemektedir. Bu bulgular öğretmenlerin tanımladığı şekliyle uygulanan müfredatın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi öğretmenlerde öz yeterlik duygusunu arttırdığını ortaya koymuştur.

Flewitt, Messer ve Kucirkova (2014) yaptıkları çalışmada iPad'lerin sınıf temelli filizlenen okuryazarlık öğrenimi için potansiyelini üç farklı eğitim ortamında

değerlendirmişlerdir. Okul öncesi ve ilköğretim ortamlarındaki erken çocukluk öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin, dijital teknolojilerin eğitim potansiyelini dokunmatik ekranlarla keşfetmelerini sağlamayı; özellikle iPad'in sınıf temelli kullanımına ve bu taşınabilir cihazların (tam işletim sistemleri, dokunmatik ekran hassasiyeti ve çok sayıda uygulamayla) sağladığı avantajların, erken okuryazarlığı öğrenmek ve öğretmek için nasıl yeni olanaklar açabileceğini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmaya bir okul öncesi sınıfına (3-4 yaş), bir anasınıfına (4-5 yaş) ve bir özel eğitim okuluna (7-13 yaş) ödünç olarak iPad'ler verilmiştir. İki aylık bir süre içinde iPad'lerin her ortama nasıl entegre edildiği gözlemlenmiş. Öğretmenler ile ön ve son görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ek olarak ebeveynler ile yeni teknolojilerin evde kullanımıyla ilgili kısa anketler doldurulmuştur. Kullanılan veri toplama araçları sınıf temelli okuryazarlık öğreniminde iPad'lerin çeşitli kullanımları hakkında, anketler ve görüşmeler, çocukların evlerinde ve okul yaşamlarında yeni teknolojilerle ilgili deneyimlerine ilişkin ve sınıf uygulamasıyla ilgili gözlemler ise, iPad'lerin uygulayıcılar ve çocuklar tarafından gerçek kullanımı hakkında veri elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma sonucunda iPad'lerin çocukların konuşmasını teşvik ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Ek olarak iPad uygulamalarını bilinçli olarak çocukların kelime dağarcığını genişletmek ve diğer aktiviteler sırasında tanıtılan yeni kelimeleri yerleştirmek için kullanan birçok öğretmen gözlemlenmiştir. Engelli öğrencilerde iPad'i tekerlekli sandalyenin koluna sabitlemek vb. ek düzenlemelere gereksinim duyulmasıyla birlikte, iPad'lerin küçük boyutu ve kolay taşınabilirliği, sınıf içinde kullanımlarını arttırmış ve dijital teknolojinin öğrenme için kullanılabileceği yeni ve rahat alanlar açtığını ortaya çıkarmışlardır. Üç farklı öğrenci gruplarında iPad'lerin kullanım şekillerinde bazı farklılıklar olsa da üç grupta da ortak olarak, okuryazarlıkla ilgili iyi planlanmış iPad etkinliklerinin çocukların motivasyonunu ve konsantrasyonunu arttırdığını ve çocuklar için zengin fırsatlar sunduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca İPad'lerin, işbirliğine dayalı etkileşim, bağımsız öğrenme, müfredatı yeni ve farklı yollarla sunma, tüm çocukları daha yüksek düzeyde teknolojik güven ve yeterlilikle donatmaya yardımcı olma, sınıf uygulamalarının dokusuna yerleştirilebilecek yenilikçi filizlenen okuryazarlık öğrenme etkinlikleri için yeni fırsatlar sunmayı desteklediğini açıklamışlardır.

Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı eğtim programlarının etkisini inceleyen araştırmaların etkileşimli hikaye okuma bağlamında (Browder, Mims, vd., 2008; Browder, Lee ve Mims, 2011; Dynia ve Justıce, 2015; Pears vd., 2016), okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyun bağlamında (Katims, 1994) ve

teknoloji bağlamında (Flewitt vd.) oluşturulan eğitim programları üzerine odaklandığını görülmektedir.

Özel eğitime gereksinimli bireylerde filizlenen okuryazarlık becerileri hakkında yoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına başvurulmuştur (Güney, 2012; Kliewer, 2008; Laçin, 2020; McDonnell vd., 2014; Stoner vd., 2008). Yapılan araştırmaların sonucunda alandışı öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri üzerine kendilerini yetersiz bulduklarını ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir (Güney, 2012; Laçin, 2020; McDonnell vd., 2014). Oysaki özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin okuma yazma üzerine değerlendirildiği çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik olarak plan ve derse hazırlık, alan bilgisi, sınıf düzeni ve öğretimde farklı bölümlerden mezun olup özel eğitim alanında öğretmenlik yapan öğretmenlerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Feng ve Sass, 2010; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Guo vd. 2013; Tutsoy, 2019; Şengül-Erdem, 2020).

Özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık ve/veya okumaya hazırlık görüşlerinin ise okuma yazma üzerine yapılan araştırmalar altında (Aker, 2009; Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül ve Akçin, 2010) ya da spesifik bir eğitim programı üzerine alındığı görülmüştür (Flewitt, Messer ve Kucirkova, 2014; Taylor, Ahlgrim-Delzell ve Flowers, 2010). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık becerilerini destekleme ve kazandırma konusundaki görüşlerinin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma, "*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırma"* şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırma yöntemlerinde veriler doğal ortamlarında ayrıntılarına inilerek yansız bir şekilde olanın olduğu gibi aktarıldığı bir araştırma yöntemidir. Nitel yöntemle planlanmış araştırmalarda araştırılan konu hakkında derinlemesine bir kavrayışa ulaşma çabası vardır (Karataş, 2017).

Bu araştırmada Bursa'da MEB'e bağlı devlet okullardında özel eğitim öğretmeni unvanıyla çalışan kadrolu özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlığa ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desende, katılımcıların bir fenomen (olgu) üzerine yaşanmış deneyimlerini derinlemesine anlamayı ve bu deneyimlerin ortak anlamını tanımlamayı amaçlayan bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreçtir (Creswell, 2013, s.83; Creswell, 2017, s.14). Bu araştırmada fenomenoloji türlerinden "yorumlayıcı fenomenoloji" kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojide araştırmacı, katılımcılar tarafından deneyimlenen fenomen ile araştırma konuları arasında bağ kurarak fenomenin nasıl deneyimlendiğine yönelik derinlemesine betimleme yapar (Creswell, 2013, s.82).

Nitel araştırmalarda veriler yaygın olarak görüşme, gözlem ve yazılı dökümanlar tarafından toplanır (Karataş, 2017). Fenomenolojik olarak desenlenen araştırmalarda ise genellikle ve öncelikli veri toplama aracı olarak katılımcılarla derinlemesine görüşmelere başvurlur (Creswell, 2013, s.83; Tekin, 2006). Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan güçlü bir nitel veri toplama aracıdır. Görüşmede, bir ya da birden fazla kişi ile araştırmanın amacına yönelik ayrıntılı söyleşiler gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradaki sohbet araştırmacının çalışmasına yönelik hazırladığı amaçlı soruları ilgili kişilere düzenli bir şekilde yöneltip derinlemesine bilgi topladığı bir süreçtir. Burada amaç, ilgili kişilerin

düşüncelerini, betimlemelerini, duygularını sistemli ve derinlemesine ortaya çıkarmaktır (Türnüklü, 2000).

Görüşme türleri farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde kategorize edilmiştir (Karataş, 2017; Tekin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fakat eğitim alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla görüşme tekniğinin üç türü üzerinde toplanılmıştır. Bunlar; yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmamış görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir (Karataş, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının amacı doğrultusunda hazırladığı araştırma sorularını sohbet tarzında sorduğu, görüşme esnasında gerektiğinde sorularda ekleme, çıkarma yapabildiği, "evet-hayır" şeklinde cevaplar yerine katılımcıların düşüncelerini derinlemesine ifade edebilmesine olanak sağlayan nitel veri toplama aracıdır (Tekin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu teknikte, araştırmacı sormayı planladığı soruların bulunduğu görüşme formunu önceden oluşturur. Bununla birlikte araştırmacı görüşmenin gidişatına göre değişik yan ya da alt sorular sorabilir. Görüşülen kişinin cevaplarını detaylandırmasını isteyebilir. Görüşmeci, görüşme sırasında görüşülen kişi belli soruların cevaplarını başka sorular içinde verdiyse bu soruları atlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin bu yönleriyle katılımcılardan derinlemesine yanıtlar alınabilmesini sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sunmuş olduğu esneklik ve belli oranda standartlık sebebiyle eğitim araştırmalarında kullanılması açısından daha uygun bir teknik izlenimi vermektedir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmanın verileri de yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi ve katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Fenomenolojik olarak desenlenen araştırmalarda verilerin toplanacağı katılımcılar, araştırmanın hedeflediği fenomen üzerine yaşanmış deneyimleri olan kişiler veya gruplardan oluşmaktadır (Creswell, 2013, s.81). Araştırmadaki katılımcılar nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi elde edebilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından örneklem için belirlenen ölçütler

çerçevesinde ölçütü karşılayan kişi, olay ya da durumlar örnekleme katılır (Karataş, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında örneklem için gerekli ölçüt araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda örneklem oluşturulma sürecinde katılımcı öğretmenler için iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan biri katılımcıların katılımcıların Bursa'da MEB'e bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmeni unvanıyla görev yapmalarıdır. Diğer ölçüt ise okuma yazma öncesi dönemde olan çocuklarla çalışmış olmaktır. Görüşme yapılacak kişiler seçilirken katılımcıların demografik özellikleri ölçüt olarak alınmamıştır.

Yukarıdaki ölçütler çerçevesinde araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla bulunan öğretmenlere telefonla ulaşarak ön görüşme talebinde bulunmuştur. Araştırmacı ön görüşmeler yaptığı öğretmenlere araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ön görüşme yapılan iki öğretmen bir neden söylemeden araştırmaya katılmak istemediklerini dile getirmiştir. Ön görüşme yapılan dört öğretmen ise ölçütleri karşılamadığı için görüşmelere dahil edilmemiştir. Araştırmacı ön görüşmelerin sonucunda ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 22 öğretmenle görüşme yapılacak yeri, tarihi ve saati belirlemiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin özelliklerine yönelik ayrıntılı bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

3.2.2.Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin tamamı Bursa İlinde MEB'e bağlı devlet okullarında özel eğitim öğretmeni unvanı ile görev yapmaktadır. Araştırma çerçevesinde görüşülen öğretmenlerin demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu (Ek-2) ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların gerçek kimliklerinin gizliliğini sağlamak için katılımcılara birer kod isim verilmiştir. Toplam 22 öğretmenin kod ismi, yaşı, mezun olunan program, çalıştığı okul ve mesleki deneyimi gibi bilgiler Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1. Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı İsimleri	Yaşı	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Program	Çalıştığı Okul	Mesleki Deneyim
Aysel	*31-40*	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Şeyma	20-30	Lisans	Görme Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Eda	*20-30*	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	1-5

Beren	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	1-5
Melike	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	1-5
Kerime	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	1-5
Kardelen	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	1-5
Meryem	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	6-10
Nebile	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Anaokulu	1-5
Ayça	31-40	Yüksek Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	6-10
Yağmur	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Mina	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	6-10
Nesrin	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Meslek Okulu	1-5
Ebru	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Anaokulu	6-10
Umut	41-50	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	21-25
Havva	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	1-5
Gülçin	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Zehra	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Öznur	20-30	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	1-5
Ahmet	41-50	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	21-25
Selma	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim İlkokul	6-10
Cemre	31-40	Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Ortaokul	6-10

3.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı, 2006-2010 yıllarında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans eğitimi almıştır. Lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı 2010 yılında MEB'e bağlı bir özel eğitim devlet okulunda göreve başlamıştır. Araştırmacı, 2010-2013 yıllarında Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ikinci lisans eğitimini tamamlamıştır. 2015-2016 güz yarıyılında Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimi almaya başlamıştır. Araştırmacı lisansüstü eğitimi sırasında "Zihin Engellilerde Okuma Yazma Öğretimi" ve "Erken Çocuklukta Özel Eğitim" derslerini almıştır. Araştırmacının 10 yıldır özel eğitime gereksinimli birçok çocuk ile erken çocukluk yıllarından bu yana çalışmış olması, özel eğitim lisans, okul öncesi lisans programlarında ve yüksek lisans programında aldığı okuma yazma, okuma yazmaya hazırlık dersleri; özel eğtime gereksinimi olan bireylerde okuryazarlık becerileri üzerine ilgisini arttırmıştır. Kendisi de özel eğitim öğretmeni olan ve alanda aktif olarak çalışan araştırmacı, Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık üzerine görüşlerini merak etmektedir. Bu araştırmada araştırmacının: alanyazın taraması yapmak, ölçütleri karşılayan

katılımcıları belirlemek, belirlenen katılımcılarla ön görüşmeler yaparak görüşme tarihlerini belirlemek, pilot görüşmeleri gerçekleştirmek, belirlenen tarihlerde katılımcılardan görüşme yoluyla veri toplamak, görüşmelerin dökümünü yapmak dökümü yapılan verilerin analizini gerçekleştirmek ve analiz edilen tüm verilerden elde edilen sonuçları raporlaştırmak gibi rol ve sorumlulukları vardır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veriler nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde soruların sorulma sırası önceden belirlenir. Katılımcılara sorular aynı sıra ile sorulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple görüşmelerde kullanılan içinde açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Görüşme soruları oluşturulurken, açık, anlaşılabilir, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmeden uzak, genel yapıdan özel yapıya doğru olma gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Ayrıca sorular sorulurken kullanılan dilin katılımcıyı sınırlandırmayacak şekilde geniş zamanlı olmasına ve birden fazla soru içermemesinde dikkat edilmiştir.

3.3.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması

Görüşme soruları oluşturulurken filizlenen okuryazarlık becerileri, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda bu becerilerin sınıf içinde desteklenmesine yönelik çalışmalar, filizlenen okuryazarlığa yönelik sınıf içinde yapılan düzenlemeler, oynanan oyunlar gibi konular hakkında sorular hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaçlara yönelik alanyazın taranmıştır. Alanyazın taranırken kullanılan anahtar sözcükler, taramanın yapıldığı yerler, taramada karşılaşılan sınırlılıklar tablolar halinde verilmiştir.

Elektronik ortamda yapılan taramalarda Türkçe kaynaklar Tablo 3.2'de, İngilizce kaynaklar Tablo 3.3'te ve İngilizce dergi yayınları Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.2. Elektronik Ortamda Tarama Yapılan Türkçe Kaynaklar

Tarama Yapılan Yer	Anahtar Sözcük	Sınırlılıklar
Marmara Üniversitesi Kütüphanesi Özel Eğitim Dergisi YÖK (Yükseköğretim Kurulu)	Filizlenen okuryazarlık Erken okuryazarlık Zihinsel yetersizlik	2000 – 2020 yılları elektronik ortamda tarama yapılmış olması

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi elektronik ortamda Türkçe alanyazın taramaları: bünyesinde özel eğitim bölümlerini barındıran üniversite kütüphanelerinde, özel eğtitim dergisinde ve YÖK tez merkezinde gerçekleştirilmiştir. Taramalarda filizlenen okuryazarlık, erken okuryazarlık, zihinsel yetersizlik anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Elektronik ortamda taranan Türkçe kaynaklarda 2000 – 2020 yılları ile sınırlı kalmıştır.

Tablo 3.3. Elektronik Ortamda Tarama Yapılan Yabancı Kaynaklar

Tarama Yapılan Yer	Anahtar Sözcük	Sınırlılıklar
ERIC (Education Resources Information Center)	Emergent literacy Early literacy Intellectual disabilities Autism Emergent Literacy Skills Print Refrecing behaviors Literacy Rich enviroment Literacy and Tecnology	1990 – 2020 yılları elektronik ortamda tarama yapılmış olması

Tablo 3.4. Tarama Yapılan Yabancı Dergiler

Tarama Yapılan Yer	Anahtar Sözcük	Sınırlılıklar
American Journal 0f Speech-Language Pathology Australian Journal of Education Behavioral Disorders Child Develoment Dimensions of Early Childhood Early Childhood Education Journal Early Childhood Research Quarterly Early Educatıon and Development Early writing and spelling development Education and Training in Autism and Developmental Disabilities Education and Treatment of Children Educational Sciences: Theory & Practice European Early Childhood Education Research Journal Exceptional Children International Journal of Disability, Development and Education International Journal of Learning Intervention In School And Clinic Issues in Teacher Education Journal of Early Childhood Literacy Journal of Early Childhood Teacher Education The Journal of Educational Research Journal of Literacy and Technology Journal of Reading Behavior Journal of Research in Reading Journal of Research on Educational Effectiveness Journal of Research on Technology in Education The Journal of Special Education Language, Speech, and Hearing Services in Schools Learning Disabilities Research & Practice Literacy Psychology in the Schools Reading and Writing Reading Improvement Reading Psychology Reading Research Quarterly The Reading Teacher Research & Practice for Persons with Severe Disabilities Scholastic Early Childhood Today School Psychology Review	Emergent literacy Early literacy Intellectual disabilities Autism Emergent Literacy Skills Shared Story book Print Refrecing behaviors Literacy Rich enviroment Literacy and Tecnology	1990 – 2020 yılları elektronik ortamda tarama yapılmış olması

Yapılan alanyazın taraması sonucunda filizlenen okuryazarlık becerileri Whitehurst ve Lonigan (1998) yaptığı sınıflandırma baz alınarak çeşitli kaynaklardan (Bigge vd., 1999; Justice ve Ezell 2001, 2004; Karaman, 2013; Kargın vd., 2015; NELP, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998) yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda filizlenen okuryazarlık becerileri: alfabe bilgisi, sesbilgisel/fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, çevresel bası, sözcük farkındalığı, filizlenen yazma olmak üzere altı başlık altında gruplanmıştır. Çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ise etkileşimli hikaye kitabı okuma, öğretmen güdümlü yapısal fonolojik farkındalık çalışmaları, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar (Justice ve Pullen, 2003), çevresel bası (Giles ve Tunks, 2010; Neumann vd., 2009), dikte çalışmaları (Rhyner, 2009) ve yeni gelişmekte olan teknoloji kullanımı (Neumann, 2014, 2016; Neumann ve Neumann, 2014, 2017) olmak üzere altı alan karşımıza çıkmıştır. Tüm alanlar araştırmada hedeflenen verilerin ortaya çıkarılabilmesi için görüşme sorularına eklenmiştir.

Görüşme soruları oluşturulurken üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı uzmanların görüş ve önerileri ışığında gerekli değişiklikleri ve düzeltmeleri yapmıştır. Bu doğrultuda soru çıkarma, yeni soru yazma ve var olan soruyu yeniden düzenleme şeklinde değişikliklere gidilmiştir. Örneğin; "Harflerle yapılabilecek başlıca çalışmalar harflerin şekilleri, isimleri, büyük-küçük harf ve harf kopyalamadan oluşmaktadır. Öğrencilerinize harfleri öğretmeye yönelik çalışmalar yapar mısınız? Evet ise örnekler verir misiniz?" (15.10.2019) Sorusu uzman görüşü alındıktan sonra "Öğrencilerinizle harflerle ilgili ne tür çalışmalar yaparsınız bilgi verir misiniz?" şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

3.3.2. Görüşme Soruları

Filizlenen okuryazarlık becerileri: alfabe bilgisi, sesbilgisel/fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, çevresel bası, sözcük farkındalığı, filizlenen yazma ve filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kullanılan etkileşimli hikaye kitabı okuma, öğretmen güdümlü yapısal fonolojik farkındalık çalışmaları, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar, çevresel bası, dikte çalışmaları, yeni gelişmekte olan teknoloji kullanımı referans alınarak oluşturulan ve uzman görüşleri ışığında yapılan düzenlemeler ile son şeklini alan toplam on beş görüşme sorusu aşağıdaki gibidir. Soruların sırası, görüşmede sorulan sıraya

uygun olarak verilmiştir. Soruların hangi becerilerden referans alınarak geliştirildiği her sorunun başında belirtilmektedir.

Tablo 3.5. Görüşme Soruları

Sorular
Okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar
1. Özel eğitim öğretmeni olarak okuma-yazmaya hazırlık açısından sınıf ortamını düzenlerken nelere dikkat edersiniz?
2. Öğrencilerinizle okuma-yazma ile ilgili oyunlar oynar mısınız? Evet ise örnek verir misiniz?
Alfabe Bilgisi
3. Öğrencilerinizle harflerle ilgili a. ne tür çalışmalar yaparsınız bilgi verir misiniz? b. Sizce, zihinsel yetersizliği olan çocuklara harfleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerekir?
Sesbilgisel / fonolojik Farkındalık
4. Öğrencilerinizle konuşma dilindeki sesleri a. fark ettirmeye yönelik ne tür çalışmalar yaparsınız örnek verir misiniz? b. Sizce, zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerekir?
Yazı Farkındalığı
5. Çalışmalarınızda öğrencilerinizin yazıları fark etmelerine yönelik neler yaparsınız?
Çevresel Bası
6. Sınıf içinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları tabela, amblem vb. gibi çevresel basıyı kullanarak çalışmalar yapar mısınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen?
Filizlenen Yazma
7. Kağıt-kalem ile ne tür etkinlikler yaptırırsınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen.
Etkileşimli Hikaye Okuma
8. Öğrencilerinize hikaye okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersiniz?
9. Hikaye okuma etkinliği nasıl gerçekleşir? Anlatır mısınız lütfen.
10. Hikaye okurken nelere dikkat edersiniz?
11. Hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışır mısınız? Evet ise neler yaparsınız açıklar mısınız?
12. Hikaye kitabı ile ilgili çalışırken kitapta bulunan sözcükler, harflerle ilgili bir şeyler yapar mısınız? Evet ise açıklar mısınız lütfen?
Dikte
13. Öğrencileriniz size bir şeyleri dikte ettirmek istedikleri olur mu? Evet ise örnek verir misiniz?
Teknoloji Kullanımı
14. Okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden yararlanır mısınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen.
Yeni Meslektaşlara Öneriler
15. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmen olarak bu alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarınıza okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda önerileriniz nedir?

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde görüşme formu, görüşme ilkeleri ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Görüşme Formu

Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına tutmak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci görüşme esnasında

soruların sırasında ve yapısında değişikliklere gidebilir. Bazı sorularda konu ayrıntısına girebilir. Görüşmede sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen bir görüşme formu ile veriler toplanmıştır (Ek-3).

Görüşmenin başında görüşülen kişiyi görüşmeye ısındırmak ve aydınlatmak için görüşmeci, görüşme formunu giriş ve sorular olmak üzere iki bölüme ayırmıştır. Görüşmeci giriş bölümünde kendine ait kişisel bilgileri ve görüşmenin amacını açıklamıştır. Bununla beraber görüşülen kişinin de kendini kısaca tanıtması istenmiştir. Bu açıklamadaki amaç görüşülenin kendini rahat hissetmesi ve bası altında kalmadan rahatça sorulara cevap verebilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu amaç doğrultusunda katılımcılara Marmara Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde yüksek lisans öğrencisi olduğunu, eş zamanlı olarak kendisinin de milli eğitim bakanlığına bağlı olarak öğretmenlik yaptığını; özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek istediğini açıklamıştır. Bunun yanı sıra görüşme sürecine ilişkin olarak katılımcı ile güvenilir bir ilişki kurulması ve gizliliğin temin edilmesi (Büyüköztürk vd., 2008) ilkesi kapsamında yapılan görüşmenin ses kayıtlarının sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilerek ses kaydı için izin istenmiştir.

Giriş bölümünün akabinde görüşme sorularına yer verilmiştir. Sorulardan da görüleceği gibi öncelikle katılımcılara öğrencileriyle okuma-yazma ile ilgili oyunlar oynayıp oynamadıkları sorusu sorulmuş, eğer oynamışlarsa ne tür oyunlar oynadıklarının örneklendirilmesi istenmiştir. Sorun yaşamışlar ise yaşadıkları sorunların neler olduğunu anlatmaları istenmiştir. Örneğin "Öğrencilerinizle okuma-yazma ile ilgili oyunlar oynar mısınız?" sorusuna katılımcı "oynarım" diye cevap verdiyse kendisine ne tür oyunlar oynadığı sorulmuştur. Eğer katılımcı öğrencileriyle okuma-yazma ile ilgili oyunlar oynamadığını söylediyse kendisine düşünebileceği hatırlatılmış ya da soru yöneltilmeyerek bir sonraki soruya geçilmiştir.

3.4.2. Görüşme İlkeleri

Etkili ve verimli bir görüşme için görüşme süresi boyunca dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler ve süreçler bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Görüşme süreci boyunca soruların emir verme veyahut bir zorunluluk hissi oluşturmaması için sohbet havasında sorulması, katılımcıları yönlendirmeden ve

şartlanmadan uzak durulması, katılımcıları motive edici ve rahatlama sağlayıcı olumlu geri dönütler verilmesi, tarafsız ve "empatik" olunması, katılımcı ile güvenilir ve sevecen ilişki kurulması ilkelerine uyulmuştur (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Bununla birlikte görüşmeler esnasında soruların önceden hazırlandığı şekliyle ve sırasıyla tüm katılımcılara sorulmasına; fakat bazı sorulara netlik getirmek ve konuyu için gerekli görülen durumlarda katılımcılara ek soru sormaya veya açıklama yapmaya karar verilmiştir. Verilen diğer kararlara göre, görüşmeler esnasında farklı bir sorunun cevabı ile ilgili açıklama yapılırsa o soruya sıra geldiğinde soru katılımcıya tekrar sorulacaktır. Katılımcı daha önce yaptığı açıklamalardan farklı olarak söyleyecek sözünün olmadığını dile getirirse sıradaki soruya geçilecektir. Katılımcı sorulan soruyu açıklarken sözü kesilmeden dinlenecektir. Ancak araştırmacı katılımcının konudan uzaklaştığını fark ederse sondaj sorularla katılımcıyı asıl konuya çekecektir.

3.4.3. Pilot Uygulama

Hazırlanan görüşme formunun kullanışlı olduğunu test etmek için, görüşmecilerin görüşme formunu anladığından emin olmak için ve yapılan çalışmaları kontrol etmek amacıyla pilot uygulamaya başvurulmuştur. Araştırmacının yaptığı pilot uygulamalar tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir ve görüşme sürecine yönelik araştırmacıya dönüt sunulmuştur. Araştırmacı görüşme yapma konusunda yetişinceye kadar pilot uygulamalara devam etmiştir. Bu kapsamda dört öğretmenle görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamalara katılan öğretmenlerin özellikleri ve yapılan görüşme ile ilgili bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Pilot Uygulamaların Yapıldığı Tarih, Yer ve Görüşme Süreleri

Katılımcı İsimleri	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Yapılan Tarih	Görüşme Süresi
Osman	*Okul/Yıldırım*	11.12.2019	18'32"
Berna	*Okul/Yıldırım*	11.12.2019	11'12"
Alime	*Ev/Osmangazi*	21.12.2019	39'55"
Deniz	Ev/Nilüfer	25.12.2019	50'01"

Osman Bey ve Berna Hanım ile yapılan görüşme kendi istekleri üzerine görev yaptıkları okulda yapılmıştır. Osman Bey'in görüşmesi 18 dakika 32 saniye sürmüştür. Berna Hanım'ın görüşmesi 11 dakika 12 saniye sürmüştür. İlk iki pilot görüşme sonunda tez

danışmanı pilot görüşmeleri kontrol ederek araştırmacıya görüşme sürecini yürütme şekline yönelik dönüt vermiştir. Araştırmacı pilot görüşmelerde çoğunlukla bir giriş yapmadan hemen sorulara başlama, soruları sorarken hızlı sorma "hı hı" vb. tepkilerle görüşmeyi kesintiye uğratma, görüşme sırasında hızlı ve telaşlı davranma, görüşmenin akışına göre gerekli olan yerlerde görüşme formunda olmayan ek sorular (sondaj soruları) sormayı unutma gibi hatalar yapmıştır. Tez danışmanı verdiği dönütlerde araştırmacının doğru ve hata yaptığı yerlere dikkatini çekmiştir. Araştırmacının sonraki görüşmelerde bu kısımlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı iki pilot görüşme daha gerçekleştirmiştir. Alime Hanım ve Deniz Hanım ile yapılan görüşme kendi istekleri üzerine evlerinde gerçekleştirilmiştir. Alime Hanım'ın görüşmesi toplam 39 dakika 55 saniye sürmüştür. Deniz Hanım'ın görüşmesi toplam 50 dakika 01 saniye sürmüştür. Pilot uygulamada görüşme soruları belirlenen sıra ile öğretmenlere sorulmuş ve görüşmeler ses kayıt uygulaması olan ve 64 GB hafızaya sahip İphone X marka telefon ile kayıt edilmiştir. Görüşme sonunda pilot uygulama yapılan katılımcılara sorularda anlaşılmayan bir kısım ya da sorulara ilave yapılması gereken bir bölüm olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler ve görüşler doğrultusunda sorularda herhangi bir değişiklik yapılmasına ihtiyaç olmadığı görülmüştür. Ses kayıt uygulaması ile kayıt edilen pilot görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılıp dinlenerek yazıya geçirilmiştir.

3.4.4. Görüşmelerin Gerçekleştiği Ortamlar

Görüşmeler 26.12.2019 tarihinde başlamış olup 24.02.2020 tarihinde son bulmuştur. Katılımcılarla iletişim kurma esnasında araya sömestr tatilinin girmesi, kararlaştırılan randevuların planlanan tarihlerde gerçekleştirilememesi ve çalışma grubundaki katılımcı sayısının fazlalığı sebebiyle görüşmeler iki aylık bir zaman dilimine yayılmıştır.

Görüşmeler, Bursa'da Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım olmak üzere üç farklı merkez ilçede yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcının görev yaptığı kurum, araştırmacının görev yaptığı kurum, çeşitli kafeler ve katılımcının evi olmak üzere 4 farklı koşulda gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar görüşme tarihi için randevulaşmak üzere telefonla aranmıştır. Bu esnada katılımcılara görüşmeyi nerede yapmak istedikleri sorularak görüşme yeri de kararlaştırılmıştır. Görüşmeler katılımcıların görüşmeyi uygun bulduğu mekanlarda gerçekleştirilmiştir.

Kendi görev yaptığı eğitim kurumunda görüşme yapmak isteyen katılımcılar ya da araştırmacının kendi çalıştığı kuruma gelerek görüşme yapmak isteyen katılımcılar bu isteklerini söylediklerinde ilgili kurumun okulun müdüründen gerekli izin yüz yüze görüşülerek sözlü alınmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce hem katılımcıyı tanımak adına hem de sıcak bir hava oluşması için kısa bir sohbet yapılmıştır. Sohbet esnasında katılımcıyla güven ilişkisi kurulması için görüşme hakkında tanıtıcı bilgi verilip alınacak ses kayıtlarının sadece görüşme sonrasında verilerin sağlıklı olarak analiz edilebilmesi için araştırma kapsamında kullanılacağı, ses kaydı almanın bu sebeple gerekli olduğu katılımcıya açıklanmıştır. Ses kaydına başladıktan sonra konu üzerine iznini tekrarlaması istenmiştir.

Evlerde yapılan görüşmeler biraz daha sıcak ve rahat bir ortamda geçmiştir. Katılımcılar evde misafir olarak kabul ettiği için çeşitli ikramlarda bulunmuştur. Görüşmeler esnasında zorunlu bir durum olmadıkça odada araştırmacı ve katılımcı dışında kişi olmamasına dikkat edilmiştir. Yapılan bir görüşmede katılımcının küçük çocuğunu bırakacak kimsesi olmaması sebebiyle çocukla birlikteyken görüşme gerçekleştirilmiştir.

Kafelerde yapılan görüşmelerde havalar soğuk olduğundan içerideki oturum alanındaki kişi sayısı ve hafif tonlu arka planda çalan müzik sebebiyle gürültü gelmesi, kafedeki garsonların masaya gelerek boşları alması ve bir ihtiyacımız olup olmadığını sorması gibi durumlar söz konusu olmuştur. Bunun dışında katılımcının telefonun çalması, ev ve kurumda yapılan görüşmelerde kapının çalması gibi olumsuz durumlarla da karşılaşılmıştır. Bu olumsuz şartlar gündeme geldiğinde görüşmeye ara verilmek mecburiyetinde kalınmıştır. Bu esnada görüşme sırasındaki ses kaydı durdurularak, görüşmeye devam edildiğinde kayıt yapmaya devam edilmiştir.

Araştırmacı her görüşme esnasında yanında ses kayıt uygulaması olan telefon, telefonun taşınabilir şarj aleti, görüşme formu, not almak için tükenmez kalem ve boş A4 getirip kullanmıştır. Görüşmeler ses kayıt uygulaması ile kayıt edildikten sonra dizüstü bilgisayarda bulunan bulut veri saklama alanına aktarılarak ses kaydının güvenliği sağlanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların tamamına önceden hazırlanmış olan sıra dikkate alınarak on beş soru sorulmuştur.

3.4.5. Görüşme Takvimi

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin yapıldığı yer, tarihi, süresi, ve dosya boyutu Tablo 3.7. de verilmiştir.

Tablo 3.7. Görüşmelerin Yapıldığı Tarih, Yer ve Görüşme Süreleri

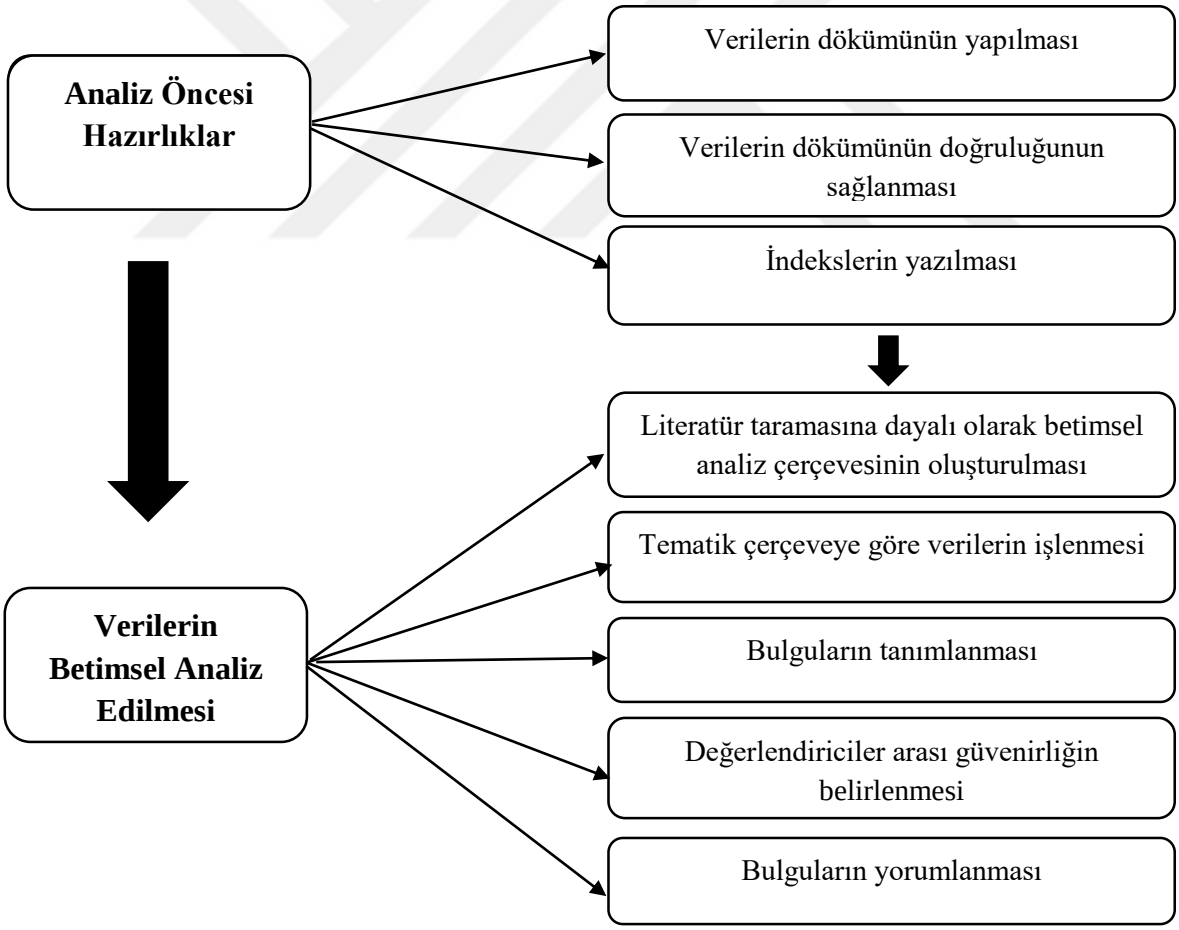
Katılımcı İsimleri	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Yapılan Tarih	Görüşme Süresi	Dosya Boyutu
Aysel	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	30/12/2019	33'03"	57,1 MB
Şeyma	Nilüfer/ Kafe	05/01/2020	41'47''	20,3 MB
Eda	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	10/01/2020	40'52''	70,6 MB
Beren	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	14/01/2020	40'49''	70,5 MB
Melike	Osmangazi/ Kafe	14/01/2020	40'09"	19,4 MB
Kerime	Osmangazi/ Kafe	16/01/2020	31'12"	53,4 MB
Kardelen	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	17/01/2020	32'03"	16 MB
Meryem	Nilüfer/ Ev	05/02/2020	41'20"	20,6 MB
Nebile	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	06/02/2020	60'01"	102,9 MB
Ayça	Nilüfer/ Kafe	07/02/2020	43'40"	74,7 MB
Yağmur	Osmangazi/ Kafe	07/02/2020	37'01"	63,3 MB
Mina	*Osmangazi/ Eğitim Kurumu*	10/02/2020	57'08"	97,8 MB
Nesrin	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	11/02/2020	42'32"	73,5 MB
Ebru	*Osmangazi/ Ev*	14/02/2020	59'55"	29,1 MB
Umut	*Yıldırım/ Eğitim Kurumu*	18/02/2020	42'49"	61,4 MB
Havva	Osmangazi/ Ev	18/02/2020	55'14"	78,3 MB
Gülçin	*Osmangazi/ Eğitim Kurumu*	19/02/2020	41'55"	20,2 MB
Zehra	Nilüfer/ Kafe	19/02/2020	50'02"	85,5 MB
Öznur	Nilüfer/ Kafe	20/02/2020	46'08"	22,3 MB
Ahmet	Nilüfer/ Eğitim Kurumu	21/02/2020	50'06"	85,7 MB
Selma	Nilüfer/ Ev	24/02/2020	41'25"	71,3 MB
Cemre	Nilüfer/ Kafe	24/02/2020	42'00"	72,2 MB
		Toplam	929'53"	1.266,1 MB

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi görüşmeler 26.12.2019 tarihinde başlayıp 24.02.2020 tarihleri arasında 22 oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı 929 dakika 53 saniye sürmüştür. Ses dosyalarının bulut veri saklama ortamında kapladığı toplam alan 1.266,1 MB'dir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma süreci, genel olarak verilerin hazırlanması ve organizasyonunu, verilerin kodlanmasını, kodlamalarla temalar oluşturulmasını ve son olarak verilerin şekiller, tablolar halinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerine göre betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen konu başlıklarına göre özetlenip yorumlanmasıdır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2015) . Bu araştırmada veriler analizi, alanyazın dikkate alınarak sırasıyla tematik çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşama izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Şekil 3.1. *Analiz Süreci*



İzleyen bölümlerde, analiz süreci "3.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar ve 3.5.2. Verilerin Betimsel Analiz Edilmesi" başlıkları altında açıklanmaktadır.

3.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Bu bölümde veri analizi öncesi verilerin dökümünün yapılması ve indekslerin hazırlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.5.1.1.Verilerin dökümünün yapılması

Araştırma kapsamında katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kayıt uygulaması olan bir telefon ile kayıt edilmiştir. Ses kayıt uygulaması ile kayıt edilen görüşmeler görüşme yapıldıktan hemen sonra dizüstü bilgisayarda her görüşmeye bir sıra numarası verilerek bulut veri saklama alanına yüklenmiştir. Bulut veri saklama alanına yüklenen ses kayıtları dinlenerek söylenenler söylendiği şekliyle (eee, ımm gibi ifadeler de dahil olarak) araştırmacı-katılımcı sırası ile yazıya dökülmüştür. Araştırmacı ile katılımcının konuşmalarının karışmaması için araştırmacının söyledikleri kalın olarak yazılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin dökümleri her bir katılımcı için ayrı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme kayıt formuna işlenmiştir. Görüşme dökümleri kayıt formuna işlenirken dökümler tekrar okunmuştur. Görüşme kayıt formunda her bir satıra numara verilerek görüşme esnasında elde edilen veriler betimsel olarak sıraya konmuştur. Katılımcının hangi satırda hangi konudan söz ettiği görüşme kayıt formunun sol sütununda betimsel indeks kısmına yazılmıştır. Görüşmecinin görüşme esnasındaki düşünceleri ya da kişisel notları ise görüşme kayıt formunun sağ sütununa yansıma indeksi (Ek-7) kısmına işlenmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin dökümleri toplamda 22 tane görüşme dökümü her bir görüşme için bulut veri saklama alanında ayrı bir klasör oluşturulmuştur. Bulut veri saklama alanına yüklenen 22 görüşme dökümünün birer kopyası alınarak ayrı bir taşınabilir elektronik belleğe yedeklenmiştir. Her bir görüşme dökümüne sayfa numarası verilmiştir. Görüşme dökümlerinin tamamı 754 sayfadır.

3.5.1.2. Verilerin dökümünün doğruluğunun sağlanması

Araştırmacı tarafından verilerin dökümü yapıldıktan sonra dökümü yapılan görüşmelerin %30'luk kısmı, görüşmelerin sırasına göre baş, orta ve son kısımlardan olmak üzere rastgele seçilmiştir. Seçilen görüşmelerin ses kayıtları ve dökümler alanda daha önce nitel araştırma yapmış doktora düzeyindeki bir uzmana verilmiştir. Uzmandan ses kayıtlarını dinleyerek görüşme dökümleriyle tutarlılığının kontrolü sağlanmıştır. Doğrulama çalışması esnasında yanlış ve eksik yazılmış kelimeler tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yanlış

kelimelerin olduğu bölümler ses kaydından tekrar dinlerek gereken düzeltmeler yapılmıştır. Böylece verilerin dökümlerinin doğruluğu sağlanmıştır.

3.5.1.3. İndekslerin yazılması

Görüşme kayıt formuna görüşme veriler işlendikten sonra görüşme kayıt formunda bulunan betimsel indeks ve yansıma indeksi bölümlerine yönelik indeks dosyaları hazırlanmıştır. Her katılımcı için ayrı ayrı betimsel indeksleri ve yansıma indeksileri oluşturulmuştur. Betimsel indeks soldan sağa doğru sayfa numarası, satır numarası ve konuşulan konu bölümlerinden (Ek-6); yansıma indeksi soldan sağa doğru sayfa numarası, satır numarası ve gözlemci yorumu bölümlerinden (Ek-8) oluşmaktadır. Bu indeksleri hazırlamaktaki amaç, veri analizi kısmında verilerin uygun kategoriler içine yerleştirebilmesinde kolaylık sağlamasıdır.

3.5.2. Verilerin Analiz Süreci

Veri analizi sürecinde veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı veri analizini yaparken; düzenli depolanmış bir dosya sistemi sağlaması, verilere kolaylıkla ulaşılması, verilerin satır satır okunmasına imkan vermesi ve verileri kolaylıkla bir araya getirmesi nedeniyle bir bilgisayar programından (Microsoft Office Word) yararlanmıştır (Creswell, 2013).

İzleyen bölümlerde; betimsel analiz için çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması bölümlerinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

3.5.2.1. Literatür taramasına dayalı olarak betimsel analiz çerçevesinin oluşturulması

Araştırma soruları, araştırmanın kuramsal çerçevesi veya görüşmeler göz önüne alınarak bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi başlık sunulacağı altında sunulacağı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Araştırmacı bu bağlamda kuramsal çerçeveden yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini: filizlenen okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar (Breit-Smith, Cabel ve Justice 2010; Demir, 2016; Genisio ve Drecktrah, 1999; Giles ve Tunks, 2010; Justice ve Ezell, 2004; Katims, 1991; Koppenhaver ve Erikson, 2003; Marvin, 1994;), alfabe bilgisi (Honig vd., 2000; Jones vd., 2012; Justice ve Kaderavek, 2002; Strickland vd., 2004), fonolojik farkındalık (Justice ve

Pullen, 2003; NELP, 2009; Moats ve Foorman, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998), yazı farkındalığı (Justice ve Ezell, 2001a; Justice ve Ezell, 2001b; Justice ve Kaderavek, 2002; Justice ve Pullen, 2003), çevresel bası (Cronin, Farrell ve Delaney, 1999; NELP, 2009; Neumann, Hood ve Neumann, 2009), filizlenen yazma (Bigge vd., 1999; Sulzby ve Teale, 1985; Whitehurst ve Lonigan, 1998), etkileşimli hikaye okuma (Aslan, 2018; Dynia ve Justice, 2015; Ezell, Justice ve Parsons, 2000; Hilbert, 2014), dikte (Justice, McGinty, Cabell, vd., 2010; Sulzby ve Teale, 1985), filizlenen okuryazarlık çalışmalarında teknoloji kullanımı (Shamir ve Korat, 2015; Shamir, Korat ve Fellah, 2012; Shamir, Korat ve Shlafer, 2011; Flewitt, Messer ve Kucirkova, 2014), filizlenen okuryazarlık açısından yeni meslektaşlara öneriler olmak üzere 10 başlık altında toplamıştır.

3.5.2.2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Verilerin işlenmesi sürecinde, elde edilen verilerin küçük bilgi kategorileri içine alınarak düzenlenmesi ve o kategoriye bir isim vermeyi içeren bir süreçtir (Creswell, 2013). Verilerin ilgili başlık altında toplanması için öncelikle görüşmelerin dökümleri araştırmacı tarafından satır satır okunmuştur. Okunan görüşmelerde her bir görüşülenin sırayla birinci soruya verdikleri cevaplar okunmuş, soruyla ilgili verilen cevapların altı çizilerek tüm katılımcıların verdiği cevapları alt alta dizilmiştir. Bu aşamada soruyla ilgili olmayan veriler ayıklanmıştır. Çünkü nitel bir çalışmada tüm veriler kullanılabilir değildir (Creswell, 2013). Sırasıyla aynı işlemler diğer sorular için de tekrarlanarak tüm katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar alt alta dizilmiştir. Sonrasında görüşme soruları daha önce belirlenen 10 başlık altına toplanmıştır.

3.5.2.3. Bulguların tanımlanması

Gruplanan veriler tanımlanırken yaygın olarak gerekli yerlerde alıntılarla desteklenir (Creswell, 2017). Bu aşamada veriler anlaşılır ve okunabilir bir dille sunulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s.240). Araştırmacı her bir soru başlığı altında katılımcılardan elde ettiği verileri analiz etmiş ve o soru altındaki alt kategorileri belirlemiştir. Oluşturulan kategoriler her bir soru altında sırayla dizilerek bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Araştırmacı oluşturduğu kodlama anahtarını her katılımcı için tek tek işlediğini kontrol etmiştir. Araştırmacının oluşturduğu kodlama anahtarının her aşamasında danışmanı görüş bildirmiştir. Danışmanla yapılan tekrarlı görüşmeler ve düzeltmeler sonucunda anahtar oluşturulmuştur.

Oluşturulan kodlama anahtarına son şeklini vermek için yansız atama yoluyla görüşme dökümleri arasından yedi görüşme seçilmiştir. Bu yedi görüşme dökümü tekrar okunmuştur. Kodlama anahtarı oluşturulurken yedi görüşme dökümünün incelenmesinin sebebi, yedi katılımcının görüşmesi yapılan toplam 22 katılımcının yaklaşık %30'una denk gelmesidir.

Görüşme kodlama anahtarı tamamlandıktan sonra görüşme kodlama anahtarının oluşumunda kullanılan görüşmeler ve kodlama anahtarı alandan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda kodlama anahtarında bazı kategoriler yeniden isimlendirilmiş ve görüşme kodlama anahtarı son halini almıştır. Son halini alan görüşme kodlama anahtarı betimsel analiz yapmak için kullanılmıştır (Ek-4).

3.5.2.4. Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi

Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi amacıyla daha önceden birer kopyası alınan görüşme dökümleri arasından yansız atama yoluyla yedi katılımcı öğretmen ile yapılan görüşmeler seçilmiştir. Seçilen görüşme dökümleri ve kodlama anahtarı alandan gönüllü bir uzmana gönderilmiştir.

Uzman ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak kodlama anahtarında belirlenen kodlara göre görüşme dökümlerindeki ilgili yerlerin altını çizip bir kod numarası vererek kodlamayı gerçekleştirmişlerdir. Her bir görüşme formu için altı çizilen ve kod numaraları ile işaretlenen satırlar araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı değerlendiriciler arası güvenirlik belirleme formuna (Ek-5) işlenmiştir. Forma satır numaraları yazılırken uzman ve araştırmacı tarafından verilen kod numaraları da karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken benzer satırlar çizilmiş ve aynı kod numarası verilmişse bu "Görüş Birliği" olarak değerlendirilmiştir. Farklı kod numarası verilmişse ya da araştırmacı ve uzman tarafından tamamen farklı satırlar çizilmişse araştırmacının yaptığı analiz referans olarak kabul edilerek yalnızca bir "Görüş Ayrılığı" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacı ve uzman tarafından görüş birliği olarak kabul edilen kod numaralarının sayısı belirlenmiştir. Her birinin toplam değeri kodlama anahtarı başlıkları altına yazılarak toplanmıştır. Aynı işlemler kodlama anahtarındaki her bir konu için ayrı ayrı yapılmıştır. Eğer araştırmacı ya da uzman tarafından soru ile ilgili hiçbir işaretleme ya da kodlama yapılmamış ise görüş birliği olarak kabul edilerek bir puan verilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenirlik değerlendirmesi yapılan yedi görüşme dökümünde aynı soru için araştırmacı ve uzmanın "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" sayılmış ve elde edilen sayısal veriler formüle uygulanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik yüzdelerini hesaplamak için (Görüş birliği / Görüş birliği+Görüş ayrılığı)X100 formülü uygulanmıştır (Türnüklü, 2000). İyi bir nitel güvenirlik için hesaplanan bu değerin %80 ve üzeri olması tavsiye edilmiştir (Creswell, 2017). Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlik yüzdeleri Tablo 7'de en yüksek değerden en düşük değere doğru sıralanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliğin %80 ile %100 arasında değiştiği ve güvenirlik ortalamasının %92,7 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

Sorular	**Güvenirlik yüzdeleri %**
Soru 5	100
Soru 10	100
Soru 15	100
Soru 11	97,6
Soru 4	96,6
Soru 9	96,4
Soru 14	94,7
Soru 3	93,9
Soru 17	91,6
Soru 12	90,9
Soru 8	88,8
Soru 6	88,4
Soru 13	87,5
Soru 1	86,9
Soru 7	86,9
Soru 2	86,6
Soru 16	80
Ortalama	92,7

3.5.2.5. Bulguların yorumlanması

Veri analiz sürecinin son basamağı tanımlanan bulguların yorumlanmasıdır (Creswell, 2017). Oluşturulan kodlama anahtarına göre kodlanan verilerin, her temanın altına işleme süreci gerçekleştirildikten sonra bulguların yazımına geçilmiştir. Belirlenen on temaya yönelik katılımcıların görüşleri kendi aralarında gruplanarak sırayla verilmiştir. Katılımcıların söyledikleri arasında farklı veya önemli bir durum varsa katılımcıdan doğrudan alıntılama ile o durum hakkındaki katılımcı görüşleri sunulmuştur. Verilerin sunumu; metin, tablo veya şemadan oluşacak şekilde bir kombinasyon şeklinde yapılabilir

(Creswell, 2013). Bu araştırmada katılımcı görüşleri verilirken metin ve tablolar bir arada kullanılmıştır. Her başlıkta önce kategorilerin ve frekansların yer aldığı tablo sunulmuştur. Sonrasında katılımcı görüşleri metinleştirilerek verilmişir.

3.6. Araştırma Etiği

İnsan katılımcıların bulunduğu araştırmalarda uyulması gereken bazı kurallar ve dikkat edilmesi gereken etik ilkeler vardır. Bu bağlamda araştırmada dikkat edilen etik ilkelere yer vermek araştırma için faydalı bulunmuştur (Creswell, 2017). Araştırmacı katılımcılarla gerçekleştiridiği çalışmalarda; Bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalma (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.121-124) etik ilkelerinden yola çıkarak araştırmaya katılacak olan katılımcılardan araştırmaya katılım için izin istemiştir.

Araştırmacı, araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesini esas almıştır. Çalışmaya başlamadan önce tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve nasıl ilerleyeceği açıklanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce, tüm katılımcılarla gönüllü onam formu (Ek-1) imzalanmıştır. Form kapsamında araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, elde edilecek verilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgilerinin Kişisel Bilgilerin Korunması Kanunu kapsamında gizli tutulacağı ve verilerin topluca işlenerek sadece yayın amacı ile kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşme öncesi tüm katılımcılardan ses kaydı alınması üzerine de izin istenmiştir. Alınan izin doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmacı, alınan ses kayıtlarının dökümlerinin yapılıp sadece araştırma kapsamında kullanılacağını katılımcılara açıklamıştır. Katılımcıların araştırmaya yönelik varsa soruları araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak adına araştırmacı, araştırmada katılımcılara birer kod isim vererek araştırmada bu kod isimler kullanılmıştır. Araştırmacı, verilere sadık kalma etik ilkesi kapsamında verileri titizlikle toplamaya, verilerin analizini sistematik bir şekilde gerçekleştirmeye, bulguların tanımlanması ve yorumlanması evrelerinde verilere sadık kalmaya büyük bir özen ve titizlik göstermiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, görüşme sorularının sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcılar, bir soruyu cevaplarken birden fazla konuyu dile getirmişlerdir. Bu nedenle sorulan bazı soruların cevaplarının frekansları katılımcıların toplam sayısından fazladır.

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşlerinden yapılan alıntılar, ses kayıtlarından yazıya dökümü yapılan bire bir alıntılardır. Tırnak içinde, italik olarak belirtilen alıntıların görüşme dökümlerinin hangi satırında yer aldığı parantez içinde belirtilmiştir. Alıntılar görüşmenin yalnızca konu ile ilgili bölümlerinden alıntılanmıştır. Görüşme sırasında ilgili sorundan farklı konular da bahsedilmiş ise alıntıda bu bölümler üç nokta ile gösterilerek görüşmecinin araya girdiği durumlar koyu yazılıp belirtilmiştir.

Aşağıda sırası ile (a) Filizlenen okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar; (b) Alfabe bilgisi; (c) Fonolojik farkındalık; (d) Yazı farkındalığı üzerine yapılan çalışmalar; (e) Çevresel bası üzerine yapılan çalışmalar; (f) Filizlenen yazma üzerine yapılan çalışmalar; (g) Etkileşimli hikaye okuma; (h) Dikte; (ı) Filizlenen okuryazarlık çalışmalarında teknoloji kullanımı; (i) Filizlenen okuryazarlık açısından yeni meslektaşlara öneriler başlıkları altında ilgili sorulara verilen cevaplara ait nicel veriler tablolarda verilmektedir. Nitel veriler ise tabloların altında örneklerle verilerek desteklenmektedir.

4.1. Filizlenen Okuryazarlıkla Zenginleştirilmiş Ortam ve Oyunlar

Bu bölümde filizlenen okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam ve oyunlar hakkındaki bulgulara yer verilecektir.

4.1.1. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Sınıfın Düzenlenmesi

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf ortamlarını filizlenen okuryazarlık açısından nasıl düzenledikleri sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Sınıfın Düzenlenmesi

	f
Pano hazırlama	**22**

Mevsim panosu	*12*
Sınıf kuralları	*11*
Hava durumu panosu	*10*
Haftanın günleri	*10*
Atatürk köşesi	*8*
Ödül panosu	*8*
Harf panosu	*7*
Meslekler, meyveler, sebzeler panosu	*4*
Sınıf panosu	*2*
Kelime panosu	*2*
Ders programı panosu	*1*
Üzerinde metin olan silinebilir pano	*1*
Resim – isim yapıştırma	***17***
Çocukların dolaplarına foto ve isim	*11*
Sınıftaki eşyaları etiketleme	*5*
Sıralara çocukların ismini yazma	*4*
Harf hece görsel eşleme kartları	*2*
Çocuklara yaka kartı takma	*1*
Sınıfa komut cümleleri asma	*1*
Sınıfın Fiziki Düzenlemesi	**15**
Kitaplık oluşturulması	*7*
Dikkat dağıtıcıları kaldırma	*5*
Okuma Köşesi	*5*

Pano Hazırlama. Görüşme yapılan öğretmenlerin Tablo 4.1'de görüldüğü gibi tamamı (%100) sınıflarında panolar hazırlayıp asarak sınıflarını filizlenen okuryazarlık açısından düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Yağmur Hanım sınıfta haftanın günleri ve hava durumu panoları hazırlayıp kullandıklarını söylemiş. Bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Haftanın günlerini oluşturduğumuz her gün sorduğumuz bir panomuz var. Çocuğumuz geliyor oradan haftanın günü bugün atıyorum pazartesi dediğimizde pazartesiye bir tane objemiz var o objemizi yapıştırıyor. Hava durumu panomuz var aynı şekilde. Hava durumunda da havanın güneşli mi bulutlu mu yağmurlu mu olduğunu gösteren hem görsel hem de üzerinde yazılı şekillerimiz var. Çocuk aynı bir saat gibi bir ibresi var. O ibreyi güneşliyse camdan bakıyor ilk önce güneşliyse güNebile, yağmurluysa yağmurlu tarafa doğru çeviriyor."* (Grş. 11, st. 16-27).

Nesrin Hanım sınıfta mevsimler panosu ve sınıf kuralları panosu hazırlayıp kullandığını söylemiş. Bunu şu sözlerle ifade etmiştir:

> "*Mevsimleri bölüyoruz. Görseller zaten metinler üzerinde çok etkili kış yaz şeklinde işte altlarına büyük puntolu şekilde her bir şehirden altına mevsim belirttiğimiz altına mevsiminin ismini yazıyoruz işte ayları hem ayları vermiş oluyorum hem harfleri daha büyük puntolu vermiş olarak görmesini sağlıyorum. Bu şekilde öğretiyorum. Sınıf kurallarını zaten hep birlikte hazırlıyoruz ben yazarken onlar da görüyorlar Ben de soruyorum işte sınıfta ne yapabiliriz ne yapmamalıyız gibi ıı onlar da ben yazarken aynı zamanda gördükleri için bu konuyu özellikle sınıf kuralları Çok etkili oluyor çünkü birlikte hazırlıyoruz."* Grş. 13, st. 18-23).

Resim – İsim Yapıştırma. Görüşme yapılan öğretmenlerin Tablo 4.1'de görüldüğü gibi 17'si (%77,2) resimlere isim yapıştırarak sınıflarını filizlenen okuryazarlık açısından düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Melike Hanım, "*…sıralarının önlerine her zaman şeffaf dosya ile isimlerini yazıyorum. Her çocuğumun sırası belli ve herkes önce kendi ismini hem*

tanımayı eıı hedeflemiş oluyoruz." (Grş. 5, st. 10-12) sıralara çocukların isimlerini yazdığını dile getirirken Meryem Hanım, sınıftaki eşyaları etiketlediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Yani benim çalıştığım grup ağır çocuklar olduğu için mümkün mertebe çocukların akılda kalacak şekilde etiketlemeye çok yer veriyorum. Yani nedir etiketleme? Mesela işte sınıftaki her şeyi ayrıntılı bir şekilde etiketliyoruz. Tahtaya tahta yazıyoruz. Tahta yazısını köşesine bırakıyorum. Kapımızda mesela kapı, masalarında işte masa olduğunu belirten ya da bölmeli dolaplarımız var mesela. Hepsinin üzerinde kendi bölmeleri var. Her öğrencinin kendi ismi ayrı ayrı yazıyor. Kendi kalemlerini kendi defterlerini koyacakları zaman herkes kendi dolabını, aslında yerine biliyorlar tabii de işte kendi adına her seferinde orada görüyorlar."* (Grş. 8, st. 11-15).

Sınıfın Fiziki Düzenlemesi. Görüşme yapılan öğretmenlerin Tablo4.1'de görüldüğü gibi 15'i (%68,1) sınıfın fiziki koşullarında düzenlemeler yaparak sınıflarını filizlenen okuryazarlık açısından düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Öznur Hanım sınıfında kitaplık oluşturarak sınıfını filizlenen okuryazarlık açısından düzenlediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *" Yani kitaplığım var mesela ıı kitaplık ki bizim çocuklar yaptı kitaplığımızı Benim için kitap ı okumanın aslında temelidir. okuma yazmaya hazırlık için de benim için temeldi. Eee çocuklar orada kitaplık yazdığını ve onun kitaplık olduğunu biliyorlar. Çocukların sevdiği ya da okumasının gerekli olduğu kitapları koydum. Onları alıp karıştırıyorlar. Bu benim çok hoşuma gidiyor. Mesela çok da bizim için katkısı büyük birçok büyük oldu."* (Grş. 19, st. 53-65)

Aysel Hanım sınıfında kitap köşesi oluşturarak sınıfını filizlenen okuryazarlık açısından düzenlediğini şu sözlerle dile getirmiştir: *" ...Iıı kitap köşemiz var. Mini bir kütüphane oluşturduk. Iıı bu şekilde sınıf ortamını düzenlediğim düzenlemeye dikkat ettiğim şeyler var."* (Grş. 1, st. 16-17)

4.1.2. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynanan Oyunlar

Özel eğitim öğretmenlerine filizlenen okuryazarlık açısından oyunlar oynayıp oynamadıkları sorulduğunda 22 katılımcının tamamı (%100) oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Oyun oynadığını belirten katılımcılara çocuklarla filizlenen okuryazarlık açısından nasıl oyunlar oynadıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynanan Oyunlar

	f
Resim-kelime/Resim –harf/ kelime-kelime/ Harf- harf eşleme	17
Harf/Hece tombalası	15
Verilen karışık harf/hecelerle kelime oluşturma	11
Söylenen/gösterilen harfi karışık verilen harfler arasından bulma	10
Traş köpüğü, mercimek, oyun hamuru, parmak boyası vb. materyallerle harf çizme	6
Verilen harfle kelime bulma/ Söylenen kelimeyi bulma	6
Bebek uyutma, alışveriş yapma, alışveriş listesi vb. evcilik oyunları	5

Eşleme Oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 17'si (%77,2) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından eşleme oyunları oynamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Beren Hanım, harf- resim eşleme oyunları oynadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"…bir tane tuzluk oyunu gibi bir şey oluşturdum ben… Harfleri yazdım oraya. Bu harfleri içerisinde yer alan resimli kartları aşağıda kelimeler var mesela elma resmi var. Altında elma yazıyor. İşte mesela armut var. Armut yazıyor. İşte kalem resmi var. Kalem diye yazıyor. İşte çocuk tuzluk oyunu açıyor. Gösteriyor iki kişi karşılıklı geçiyor. Bir karşısına geçip gösteriyor. Mesela "kı" çıktı. "kıı" diyorum, soruyorum. "kı'yı" içeren kelime-resim hangisi? Çocuk gösteriyor. Yani burada sesli kelimeyi aynı zamanda resmi şey yapmış oluyor çocuk. Eşleştirmiş oluyor."* (Grş. 4, st. 46-53).

Meryem Hanım ise kelime – resim eşleme oyunları oynadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Iıuı benim mesela materyalleri arasında çok fazla şey vardır. Resimli kartlar işte kelimelerin yazdığı kartlar şey yaparız en çok yaptığımız şey mesela elma resmi elma yazısı işte araba, araba resmi, araba yazısı, bunu oyun haline getiriyoruz. Ortaya 5 tane resim 5 tane kelime atıyoruz. Sıra ile hepsi hangisi hangisi olduğunu eşliyorlar.* (Grş. 8, st. 48-50).

Tombala. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 15'i (%68,1) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından harf/hece tombalası oynamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Eda Hanım, harf tombalası oyunu oynadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

> "*…Eıuı tombalanın içinde eıuı böyle bir materyal yapmıştık bir ders için yüksek lisans dersinde yapmıştık bunu mesela. İşte tombala kutusundan çekiyoruz. Üzerinde şeyler var. Harfler var. Ben diyorum ki gösteriyorum ki çocuklar sesleri bilmedikleri için çünkü daha hazırlık seviyesinde gösteriyorum. Olan bende var diyor. Tabii bu materyal tombala kadar çeşitli değil daha az ses var. Bir kağıtta 5-6 tane ses var. Böyle bunun harf versiyonunu da yaptık."* (Grş. 3, st. 40-43).

Ayça Hanım ise resim- kelime tombalası oyunu oynadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Tabii ki resimle yazıyı eşitleyip yine Tombala oyunu gibi bir yerden bir çekip ıuı resmi yazıyı eşleme oyunları."* (Grş. 10, st. 41-42).

Kelime oluşturma oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 11'i (%50) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından kelime oluşturma oyunları oynamayı dile getirmişlerdir. Umut Bey, hece çarkı ile kelime oluşturma oyunu oynadığını şu sözlerle dile getirmiş: *"Iıuı eski öğretmenlerimiz ya da kendi çocukluk yıllarımızda gittiğimizde çarklar vardı kelime çarkları. Hece çarkıları bunları biz de kullanıyoruz. İşte sesleri ya da harfleri birleştirme de sözcükleri birleştirmede işe yarıyor."* (Grş. 15, st. 54-57). Öznur Hanım ise oyun hamurlarından harflerle kelime oluşturma oyunu oynadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> "*Iıı okuma yazma ile ilgili yani oyun hamurlarını kullanıyorum. Mesela ondan bahsedeyim yani oyun olarak çocuklarla yoğurma çalışması hani kas becerilerini geliştirirken hani ı harf şekillerimiz var.*

> *Şekiller veriyorum. Harf çıkarıyorlar şekillerden. Sonra onları kurutuyoruz. Sonra onları ıı yine kuruyan hamurları verdiğim görsele göre yerleştiriyoruz sırasına. Aslında bir örüntü çalışması da yapmış oluyorum ben."* Grş. 19, st. 94-96).

Harf Bulma Oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 10'u (%45,4) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından harf bulma oyunları oynamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Nesrin Hanım

> *"eeee he şey yapıyoruz. Mesela ben onların önüne kendi önlerinde de olan meyve diyelim ya da sebze diyelim. Altında isimleri yazıyor işte ben tahtaya yazıyorum önüne birkaç tane kart veriyorum ı harfinin öğreniyoruz ya da A harfini öğreniyoruz. Önümüzdeki kartlara hadi onları yuvarlak içine alın bakalım kaç kişi yuvarlak içine alacak kaç tane alabilecek? Tabii pekiştireç çok önemli bu arada pekiştirece çok gidiyorum."* (Grş. 13, st. 54-57).

Yağmur Hanım, *"Sırasının üzerine keçeli kalemlerle harf öğrettiğimiz öğrencilerle harf yazıyoruz. Daha sonra öğrenci mesela söylediğimiz harfi bulup siliyor."* (Grş. 11, st. 41-42).

Harf Çizme Oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 6'sı (%27,2) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından harf çizme oyunları oynamayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Şeyma Hanım, traş köpüğü ve parmak boyası ile harf çizme oyunları oynadığını şu sözlerle ifade ederken: *"Iıı oyunlar oynuyoruz. Yazma sürecine yönelik oyunlar oynuyoruz. Iıı traş köpüğü ile mesela masasına sıkıp traş köpüğü ile harflerini istediğim harfleri yazmayı çok seviyorlar… Sonra yine parmak boyasıyla yazma çalışmaları yapıyoruz."* (Grş. 2, st. 37-45). Kerime Hanım oyun hamurları ile harf çizme oyunları oynamayı tercih ettiğini dile getirmiştir: *"Hadi şimdi birlikte biz harf yapalım. Oyun hamuruyla yapalım diye belki istediği bir nesneyi de yapıyor mesela a harfinden araba yapıyor mesela daha sonrasında oyun hamurunu yuvarlıyor a'yı oluşturuyor."* (Grş. 6, st. 55-57).

Kelime Bulma Oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 6'sı (%27,2) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından kelime bulma oyunları oynamayı dile getirmişlerdir. Melike Hanım kelime üzerine zıplayarak kelime bulma oyunları oynadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"kelimenin üzerine zıplamasını bakmasını istiyorum. O kelimeyi hani oyun içinde bakıp bakıp bulmasını istiyorum ya da mesela işte ee kelimelerden merdiven gibi hani yürümesi gereken bir yol oluşturuyorum ve yolun sonuna hazine diyorum. Hadi sen benim söylediğim kelimeye basarak görürsen böyle ikili oluyor. Hangisine bakması gerektiğini Oradan iki tane kelime içinden ayırıyor sonunda hazineye gitmiş oluyor. O şekilde yapıyoruz."* (Grş. 5, st. 44-47).

Nebile Hanım ise hikaye içinde bilinen kelimeleri bulma oyunları oynadığını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Bazı hikayeler okuyoruz. İşte o hikayelerde bir kelime belirliyoruz. Hikayenin*

içinde bolca geçen bir kelime, o kelime işte o kelimeye geldiğinde dinliyor. Ben o kelimeye geldiğimde söylüyor. Bir kelime belirliyoruz işte bir şey belirliyoruz. Bir şey belirliyoruz. Ya da buton gibi bir şey o basıyor." (Grş. 5, st. 55-60).

Evcilik Oyunları. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 5'i (%22,7) sınıflarında filizlenen okuryazarlık açısından evcilik oyunları oynamayı dile getirmişlerdir. Aysel Hanım, bebek uyutma oyunları oynadığını ifade ederken: *"Tabii ki uuuu mesela e sesini tanıyacağız. E sesi için bebek uyutma uuuu provası yapıyoruz. Mesela hadi bakalım bebeğimizi uyutalım. Eee eee diye gibi oyunlar oynadığımız oluyor."* (Grş. 1, st. 21-22) Ebru Hanım alışveriş yapma oyunları oynadıklarını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Alışveriş ile ilgili bir şeyler yapıyoruz, çocuklar alışveriş yapmaktan keyif alıyorlar. Küçük alışveriş listelerimiz var. Bundan mesela süt resmi var. Çok basit çocukların tanıdığı birkaç bir şey, işte çikolata resmi var. İşte süt resminin yanında süt yazıyor. Çikolata resminin yanında çikolata yazıyor. Bunlar her markette bilindik markalarımız. İsimleri yazıyor hani 3 parça 4 parça öyle uzun bir liste değil. İşte çocukların tanıdığı ürünlerden oluşan 2 ya da 3 listemiz var işte ürünlerimiz. Listeden bakarak çocuklar o ürünleri alıyorlar, bunun karşılığında sembol paralar verebiliyorlar."* (Grş. 14, st. 50-58)

4.2. Alfabe Bilgisi

Bu bölümde öğretmenlerin alfabe bilgisi üzerine yaptığı çalışmalar ve alfabe bilgisi üzerine dikkat edilmesi gerekenler hakkındaki bulgulara yer verilecektir.

4.2.1. Harf Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf ortamlarında harf bilgisi üzerine ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.3'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Harf Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

	f
Harfin Yazımı	**22**
Kum, tuz, traş köpüğü, mercimek vb.çeşitli dokunsal materyallere harf çizdirme	*16*
Akıllı tahtada masada harf çizme	*12*
Havada harf çizme	*9*
Oyun hamuru/macun ile harf oluşturma	*8*
Gölgeli ve noktalı harf üzerinden yazma	*7*
Harfi çizerken yönünü gösterme	*6*
Harfin içini boyama	*5*
Harfi yazdırırken başlangıç noktası koyma	*3*
Avucuna yazdırma	*2*
Harf yazarken nesne/hayvana benzetme	*2*
Harfin Şekli	**19**
Nesne-harf/Resim-harf/Büyük-küçük harf eşleme	*17*
Karışık verilen harfler arasından istenen harfi bulma	*5*

Parmakla zımpara harfler üzerinden geçerek harfi hissetme	*1*
Büyük-küçük harfi balık tutma oynama.	*1*
Yere yazılan harfler arasından söylenen/gösterilen harfe dokunma	*1*
Harf kesme	*1*
Harfin Sesi	**10**
Harfin sesini hissettirme	*8*
Harfi gösterip çocuktan sesini isteme	*2*
Harfin İsmi	**7**
Söylenen/gösterilen harfle başlayan meyve, bitki isimleri söylemesini isteme	*4*
Önüne koyulan harfler arasından farklı olan harfi gösterme	*3*
Gösterilen kelimede harfin yerini gösterme	*1*

Harfin Yazımı. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 22'si (%100) sınıflarında harfin yazımı üzerine çalışmalar yapmışlardır. Nebile Hanım harfin yazımı üzerine yaptığı çalışmaları şu şekilde dile getirmiştir:

> *"...İşte dokunsal bir çocuktur belki işte sıraya yazabiliriz parmak boyası yapılıp işte kağıda yazdırabiliriz. Atıyorum kuma yazdırabiliriz. Küçük kum havuzlarımız var. Ona yazdırıyorduk mesela. Biz o şekilde daha sonra eeee dediğim gibi oyun hamurlarından mesela sevdiği renklerden eee harfleri yaptırabiliriz. İsmini yazdırabiliriz. Sevdiği bir şeyin ismini yazdırabiliriz. O şekilde şeyler kullanılıyor. Sonra havada yazma var mesela işte gözünü kapat A harfini çiz. Ben bakayım. İşte tenine yazabiliriz. Avucuna yazılabilir. O şekilde genelde eee"* (Grş.9, st. 92-95).

Beren Hanım harfin yazımı üzerine yaptığı çalışmaları şu şekilde örneklendirmiştir:

> *"...özellikle çocuklar yazdıklarını hissetsinler diye mukavvadan ıı harflerin şekillerini çıkartıyorum. Sonra çocuklar boyama ile parmak boyasıyla bunların üzerinden geçerek harfleri hissediyorlar. Hem de büyük küçük harfler de aynısını yapıyorum."* (Grş.9, st. 35-37).

Harfin Şekli. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 19'u (%86,3) sınıflarında harfin şekli üzerine çalışmalar yapmışlardır. Havva Hanım, harfin şekli üzerine eşleme çalışmaları yaptığını söylemiş. Bu çalışmaları şu şekilde dile getirmiştir:

> *" ...Büyük harf, küçük harflerde misal bunları çok karıştırıyorlardı çocuklar bunlar eşleme oyunları çalışmalarımız vardı. İşte büyük harf büyük b nasıl küçük harf küçük b nasıldır gibisinden hatta bunların büyük değerini küçüğünü bulalım gibisinden etkinliklerimiz de oluyordu bu tarz şeyler aklıma geliyor şu anda aklıma… Nesnelerden eşliyorduk. Biz o harfleri ıı daha çok çocuklar elma resmini gördüğü zaman ne ile başlıyor? E sesi ile başlıyor. E harfini tutuyorlardı. İşte e elma şeklinde, a armut bu tarz." (Grş.16, st. 100-109).*

Öznur Hanım, harfin şekli üzerine zımpara harflerle çalışmalar yaptığını söylemiş. Bu çalışmaları şu şekilde dile getirmiştir: "*Zımpara harfler vardır biliyor musunuz eee?... Bir kağıt düşünün kağıdın üzerinde böyle fark edilebilir harfler vardır. Parmaklarının üzerinden geçince aslında çocuk hem üzerinden geçip çizmiş oluyor. Hem de fark ediyor duyularıyla. Hani bu çocuklarda çok kalıcı oluyor."* (Grş.9, st. 114-117).

Harfin Sesi. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 10'u (%45,4) sınıflarında harfin sesi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Melike Hanım harfin sesi üzerine*" ...Eee mesela bunu yazarken seslerine işte ağırlık veriyorum. İşte A mı? Aaaaa çok şaşırdım.*

O an mesela aaaa yapıyorum ya da işte hani ağlayan bir bebeği uyutuyorsun eee eee gibi. Yani bu şekilde hissettirme çalışmaları yapıyoruz." (Grş.5, st. 60-61), yaptığı çalışmaları dile getirirken Aysel Hanım, *"Iuıı ya da mesela sesletim çalışmalarımız var. Harflerin başta ortada ve sonda olduğu kelimelerle ilgili uıı çalışmalarımız var."* (Grş.1, st. 35-36), yaptığı çalışmaları dile getirmiştir.

Harfin İsmi. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 7'si (%31,8) sınıflarında harfin ismi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Mina Hanım harfin isimi üzerine yaptığı çalışmaları şu şekilde ifade ederken: *"eeee sevdikleri meyvelerin iiii ya da oyuncağın isimlerinde o harfi buldurma. Eğer varsa ya da ailesindeki eiii kişilerin isimlerinde o harf varsa görsel algı oluşturması açısından eee harflerle ilgili çalışmayı o şekilde yapabiliyoruz yani."* (Grş.12, st. 115-117). Nebile Hanım harfin ismi ile ilgili yaptığı çalışmaları şu şekilde dile getirmiştir: *"Mesela doğru harfi bulma, atıyorum tablet söylüyor. "a" diyor. 3 tane harf var çocuk orda a harfine dokunuyor. İşte doğru olduğunda yeşil ışık yanıyor."* (Grş.9, st. 114-115).

4.2.2. Harf Bilgisi Üzerine Dikkat Edilmesi Gerekenler

Özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan çocuklara harfleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Harf Bilgisi Üzerine Dikkat Edilmesi Gerekenler

	f
Verilen harfi yazıda renkli gösterme, harfle başlayan görsel kullanma, harf yönünü renkli çizme vb. ipucu sunma	20
Harflerle ilgili oyun oynama,, çocuğu tahtaya kaldırma vb. gibi pratik yapma fırsatları sunma	16
Doğru cevabı pekiştirme, ev ödevi verme vb gibi her çocuğa yüksek kaliteli geribildirim sunma	12
Sesli harflerden başlama, yazımı yakın harfeleri sona bırakma vb. gibi öğretimi basamaklara ayırma	10
Model Olma	8
Çocuğun performansını belirleme, ne öğretileceğine ve nasıl öğretileceğine karar verme vb. gibi öğretimin tasarlanması	4

İpucu Sunma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 20'si (%90,9) harfleri öğretmede ipucu sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ebru Hanım ipucu kullanmaya dikkat ettiğini şu sözlerle ifade ederken: *"Hani daha fazla fiziksel yardım ya da model ihtiyaca göre sözel ipucu kullanmak zorunda kalabiliyorum ve anında pekiştirme uı olması çok önemli uıı sık sık tekrar etmek ve ara vermemek gerekiyor. Çocuk mesela hani her gün geldiğinde zaten siz rutininiz de bu çalışmayı yapıyor oluyorsunuz."* (Grş.14, st. 210-212). Gülçin Hanım renkli kalemler kullandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Biz mesela beraber çalıştığım arkadaş da ben de renkli kalemlerin öğrencilerde*

olumlu etkisini çok düşünüyoruz. Özellikle yazı puntosunu büyük tutarak ve rengarenk sayfalar yazarak çocukların defterlerini daha eğlenceli hale getiriyoruz." (Grş.17, st. 112-113).

Pratik Yapma Fırsatları Sunma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 16'sı (%72,7 harfleri öğretmede pratik yapma fırsatı sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Melike Hanım pratik yapma fırsatı sunmaya dikkat ettiğini şu sözlerle dile getirirken: *"harfle olduğunu ya da işte böyle kağıtlardan o harfi yazıp bir yandan kesmesini sağlamak. O harfleri kesip de bir yandan resim çizip üzerine hadi buradaki elmalar mesela harfleri yazıyorsun. Hadi buradaki a harflerini toplayıp her toplamalar yapmak gibi etkinlikler ile bunu devam ettirmek gerekiyor."* (Grş.5, st. 103-105). Yağmur Hanım ise şu sözlerle ifade etmiştir: *"şimdi birinci olarak bol tekrar etmek lazım çok fazla uyaran vermek lazım. Hani bir tek uyaran yeterli olmayacaktır… Mesela a sesini hem sesli olarak göstermek lazım sesini hem şarkısını söylemek lazım hem görsel materyallerle mesela at bunun içinde a var gibilerinden. Iuuu çok çok tekerlemeler de olabilir."* (Grş.11, st. 101-104)

Kaliteli Geri Bildirim Sunma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 12'si (%54,5) harfleri öğretmede yüksek kaliteli geribildirim sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Meryem Hanım, yüksek kaliteli geribildirim sunmayı şu sözlerle dile getirirken: *"doğru yaptıkları her harfi, her çalışmayı uygun bir şekilde pekiştirmek. Pekiştirme olmazsa bizde işler yürümüyor."* (Grş.8, st. 98-99). Cemre Hanım şu sözlerle dile getirmiştir: *"Materyal uuu farklılığı bizim için önemli.* ***Nasıl mesela?****…Sticker kullanımı. Pekiştireç bunlar çocukların hoşuna gidiyor bayağı motive oluyorlar. Yiyecek pekiştirecini yani ben sınıfta çok kullanmam.* ***Hı hı.*** *Ama uuu yıldızdır, gülen yüzdür, sticker daha fazla etkili oluyor."* (Grş.22, st. 116-119).

Öğretimi Basamaklara Ayırma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 10'u (%45,4) harfleri öğretmede öğretim basamaklarına ayırmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Kardelen Hanım kolay harflerden başladığını şu sözlerle ifade ederken: *"Ondan sonra uuu yazabileceği kolay harflerden söyleyebileceği kolay kolay harflerden başlayarak devam ediyoruz uuu bunları görsel materyallerle desteklemek çok önemli."* (Grş.7, st. 57-58). Kerime Hanım öğretim basamaklarına ayırmayı şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bence yani çocuk ses mi veriyoruz hece mi veriyoruz onu bence yüzde doksan öğrenmeli. Çünkü o tam oturmadan farklı bir harfe geçince karmaşa olabiliyor. Ve disleksi*

durumu çok yaygın mesela. Benim bir öğrencim b'yi d'yi ve p'yi çok fazla karıştırıyor. Ben bunun sebebinin de hani dı tam oturmadan bı tam oturmadan pı tam oturmadan hani sürekli harf verildiğinden kaynaklı düşünüyorum."

Model Olma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 8'i (%36,3) harfleri öğretmede model olmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayça Hanım model olmaya çalıştığını şu sözlerle ifade ederken:*"En baştan harfin yazılışını doğru öğretmenimiz de çok büyük yarar var… O harfi yeni yazmayı öğretiyorsam yönüne özellikle çok vurgu yapıyorum."* (Grş.10, st. 107-108). Havva Hanım şu sözlerle ifade etmiştir:

> "*öncelikli olan buydu. Yani kitapta çocuğunuz nasıl okuyorsa? Nasıl görüyorsa o şekilde yazmaya dikkat ediyordum. Normalde kendi yazımı biraz karalarım işte z harfinin ortasına çizgi çekerim ama orda öyle yapmıyordum. Çocuklara öğretirken daha çok dikkat ediyordum. Bak bu şekilde çok nizami bir şekilde böyle bir şekilde"* (Grş.16, st. 127-130).

Öğretimi Tasarlama. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 4'ü (%18,1) harfleri öğretmede öğretimin tasarlanmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Şeyma Hanım, *" Çocuklar için hani hangisi daha uygunsa, hani nasıl öğrenecekse, o şekilde ilerliyoruz. Mesela bazı çocuklarımızda büyük harfleri daha önce veriyoruz. Bazılarına küçük harfleri daha önce veriyoruz."* (Grş.2, st. 76-78). Umut Bey öğretimi tasarlarken dikkat ettiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Hımmmm bir düzen öğretmen bir kere kendi kalıbından çıkmalı. Yani bu tarz eğitim okuma yazma işte normal okulda böyle yapılır diye düşünmeyecek farklı okuma yazma öğretim teknikleri muhakkak öğrenecek Hatta kendi de geliştirebilir. Çünkü en iyi eğitim öğretim çocuğu tanıyarak olur çocuk nereden açılmaya patlamaya hazırsa oradan üzerine gitmeli diye düşünüyorum."* (Grş.15, st. 102-104).

4.3. Fonolojik Farkındalık

Bu bölümde öğretmenlerin fonolojik farkındalık üzerine yaptığı çalışmalar ve fonolojik farkındalık öğretmede dikkat edilmesi gerekenler hakkındaki bulgulara yer verilecektir.

4.3.1. Fonolojik Farkındalık Üzerine Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf ortamlarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.5.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Fonolojik Farkındalık Üzerine Yapılan Çalışmalar

	f

Verilen sesi uzatarak, vurgulu söyleme; sese yönelik hayvan, taşıt, nesne sesleri dinletme vb.gibi sesi hissettirme çalışmaları	19
Söylenen sesi kelimenin içinde başta-ortada- sonda gösterme	16
Tekerleme, şiir, şarkı vb. söyleme, tekrarlı seslerde sese vurgu yaparak kafiyeyi fark ettirme	15
Harf gösterip sesini söyletme, kendi isimlerinde söylenen sesi bulma vb gibi çalışmalarla ses- harf ilişkisi kurma	13
Verilen sesle başlayan kelime türetme, verilen kelimenin son sesiyle kelime türetme vb. gibi Çözümleme/ Birleştirme	2

Ses Hissettirme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi 19'u (%86,3) sınıflarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik sesi hissettirme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Kardelen Hanım, hayvan sesleri dinleterek ses hissettirme çalışmaları yaptığını şu sözlerle dile getirirken: *"İşte Ü harfi eğer eeee bak horoz nasıl öter tavuk nasıl öter üüü üüüü diye sabah. Tabii Biz model oluyoruz. Bazen akıllı tahta ile destekleyerek oradan hayvan resimleri açıp işte üstüne tıklayıp ötüyor mu? Hangi ses ya da işte ıuı hayvanı görüyoruz."* (Grş.7, st. 82-90). Ebru Hanım şarkılar söylerken ve oyun oynarken ses hissettirme çalışmaları yaptığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Ali babanın çiftliğini çok seviyorlar mesela… Orada işte hayvanların sesleri zaten hani hepimiz biliyoruz şarkıyı işte inek sesi möööö koyun sesi meeee işte köpek var. Hav hani hem ilgilerini çekiyor. Hem burada sesleri kendileri de tekrar etmeye çalışıyorlar. Ya da şimdi mesela okul öncesi iyiyiz evcilik oynuyoruz. İşte bebek uyutuyoruz e bebeğim ee ee işte bu olabiliyor ya da erkek çocukları arabaları çok seviyor. Vıınnn veya düt gibi sesler çıkarıyor. Bunlar çok günlük rutinimiz de olan şeyler."* (Grş.14, st. 224-230).

Sesin Yeri. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi 16'sı (%72,7) sınıflarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik sesin yeri ile ilgili çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayça Hanım sesin yeriyle ilgili yaptığı çalışmalatı şu şekilde dile getirirken: *"önce sesi sonda hissetme çalışmaları yapmaya çalışıyorum. Iuı daha sonra başta ve en son ortada sesi buldurma çalışmaları uuuu sesle görseli yine o esnada resimle birlikte eşleme çalışmaları yaptırıyorum."* (Grş.10, st. 90-92). Zehra Hanım şu sözlerle dile getirmiştir: *"Hani mesela ıuı armudu ya da A harfini öğrettim. Armut nerede? Başta araba kelimesini verim. Nerelerinde başta, ortada, sonda diye şekilde çeşitlendirilirim."* (Grş.18, st. 172-175).

Kafiyeyi Fark Etme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi 15'i (%68,1) sınıflarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik kafiyeyi fark etme ile ilgili çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aysel Hanım kafiyeyi fark etmek için tekerlemeler söylediğini şu sözlerle dile getirirken:*"Iıı yine mesela işte bir arı halka halka Sarı gibi mesela sonlarında hep aynı sesi ıuı yani kafiyeli olduğu zaman hem kendileri de ezberliyorlar dikkatleri çekmiş oluyoruz ıu öğretilmesi gereken konuya. Orada I sesine vurgu yapıyoruz gibi bu tarz ıu.. Örneklerle farkındalığı geliştirmeye çalışıyoruz"* (Grş.1, st. 65-68). Özlem Hanım da tekerlemeler kullandığını şu sözlerle ifade etmiştir. *"Aynı sesi*

defalarca söylemek yani bastırarak olarak değil de tekerlemeler gibi düşünün hani aynı sesin içerisinde defalarca devam ettiği ıı ve çocuğun fark ettiği sesler ıı bunlar var." (Grş.19, st. 185-186).

Harf Ses İlişkisi Kurma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi 13'ü (%59) sınıflarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik harf ses ilişkisi kurma ile ilgili çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Mina Hanım ses bulma çalışmaları yaptığını şu sözlerle dile getirirken

> *"Vallahi hocam söyle sesi eeee dinletip yani bir ımmmm kelimeleri dinletip oradan benim istediğim sesi bulmasını istiyorum. Yani öğrendiğimiz sesi bulmasını istiyorum. Eeeee mesela önüne 2 tane harf çizip tabii birisi bizim istediğimiz harf olmak koşuluyla eee biz söylediğimizde hani a harfi mesela a ile u harfini çiziyorum. A harfi hangisi? Yuvarlak içine alalım dediğimde A harfini yuvarlak içine alması gibi."* (Grş.12, st. 146-149).

Selma Hanım ise ses dinleme ve bulma çalışmaları yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sesi dinletme kendi isimlerinde o sesi bulma, arkadaşlarına söylerken hangi sesi söyledin."* (Grş.21, st. 102-103).

Çözümleme/Birleştirme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi 2'si (%0,09) sınıflarında konuşma dilindeki sesleri fark ettirmeye yönelik çözümleme/birleşirme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Beren Hanım kelime çözümleme/birleşirme çalışmalarını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Ben bir kelime söylüyorum mesela kelime mesela atkı kelimesi. Son harfinden başka bir kelime üretmesini istiyorum çocuğun. O ışık diyor. Sonraki öğrenci "kı" kelimesi ile başlıyor. Böyle bir çalışma yapıyoruz. Bazen de bu söylediğimiz kelimeleri ürettiğimiz kelimeleri yazıyoruz.* (Grş.4, st. 162-165).

4.3.2. Fonolojik Farkındalık Öğretmede Dikkat Edilmesi Gerekenler

Özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Fonolojik Farkındalık Öğretmede Dikkat Edilmesi Gerekenler

	f
Bol bol ses dinleme, tekrar etme vb. gibi pratik yapma fırsatları sunma	18
Model Olma	15
Verilen seste ses tonunu değiştirerek, uzatarak söyleme, sesi söylerken görsel kullanma gibi ipucu sunma	12
Çıkarılamayan sesi atlama, basit çıkarılan seslerden zora gitme gibi öğretimi basamaklarına ayırma	7
Hedef ses, amaç belirleme, ses kayıtları alma, öğretim için ortamlar oluşturma gibi öğretimin tasarlanması	4
Yanlış söylenen sesi düzeltme, karıştırılan sesleri ayna karşısında gösterme gibi hata düzeltme	4
Doğru tepkiyi pekiştirme, yapamayan çocuğu teşvik etme gibi yüksek kaliteli geribildirim verme	1

Pratik Yapma Fırsatları Sunma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 18'i (%81,8) zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede pratik yapma fırsatları sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Aysel Hanım pratik yapma fırsatları sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini şu sözlerle dile getirirken:

> *"Iıı aynı etkinlikleri biraz daha ımmm nasıl desem? Çoğaltarak, çeşitlendirerek yapmaya çalışıyoruz. Daha sık yapmaya çalışıyoruz. Iıı harflerin seslerini dinletiyoruz mesela. Bir de çocuklar görsel ve işitsel ııı ikisi birbirini desteklemesi gerekir diye düşünüyorum ben. Yani çocuk o görsel olarak harfe ne kadar maruz kalırsa aynı anda sesini de duyarak ııı daha hızlı yerleşebileceğini düşünüyorum. Ve bunu da kullanmaya çalışıyorum."* (Grş.1, st. 75-80).

Meryem Hanım şu sözlerle dile getirmiştir: *"Iıı bu çıkışı yakaladıktan sonra artık bol bol eee çeşitli sesler dinletmeye başlıyoruz. İşte şarkıları içinde hayvan sesleri dinle, ee taşıt seslerinde bol bol dinletiyoruz. Aaa hangi sesi acaba? Hangi sesi alıyorsunuz? Hangi sesi duyuyorsunuz? diye sorular da soruyorum."* (Grş.8, st. 157-158).

Model Olma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 15'i (%68,1) çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede model olmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Eda Hanım *"Buna yönelik ıı ilk önce çocuk sesi fark edemediği zaman heceliyorum mesela pı - ra – sa. Sonra ııı hecelediğim de hala fark edemediyse p pı pı ra sa diye vurgulayarak tekrar söylüyorum. Yani hani ilk önce ipucuna arttırıyorum. Eğer çocuk hala yapamıyorsa bu sefer kendim gösteriyorum. Model oluyorum tekrar."* (Grş.3, st. 131-133). .Kerime Hanım *"Mesela mı ile nı sesini çok karıştırıyor. Yani ben bu sesi verirken ilk önce öğrencinin bana bakmasını istiyorum. Gerekiyorsa aynayla çalışıyorum hani bak ben dudaklarımı tamamen kapatıyorum sen de bu sesi söylerken dudaklarını tamamen kapat diyorum hani."* (Grş.6, st. 83-85).

İpucu Sunma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 12'si (%54,5) çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede ipucu sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öznur Hanım harfleri renklendirerek yazarak ipucu sunduğunu şu sözlerle dile getirirken*"Yani ıı söylerken söylediğimiz aynı şeyleri yazarsak daha sonra çıkardığımız harfi kırmızı bir kalemle dikkat çekersek çocuklar ağzımızdan çıkan şeylerin Aslında orada yazılı olduğunun farkına varacaklardır. O yüzden bol bol renklendirmeler ya da puntoları."*(Grş.19, st.208-209). Şeyma Hanım farklı olarak lolipop kullandığını şu sözlerle dile getirmiştir:*"Lolipopu mesela işte ooooo mesela sesi çıkartırken biz lolipopu ağzında döndürerek oooo sesi çıkartıyor."*(Grş.2, st.150).

Öğretimi Basamaklara Ayırma. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 7'si (%31,8) çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede öğretim basamaklarına ayırmaya dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Beren Hanım çocuğun bildiği sözcüklerden başladığını şu sözlerle ifade ederken: *"Eeee baba dede işte ne bileyim günlük hayatındaki kullanabileceği kelimelere önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum."* (Grş.4, st. 123). Umut Bey çocuğun çıkarabildiği seslerden başladığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"ve her dersinde başlarken kazanımları o ders için seçerken muhakkak atıyorum 6-7 tane çok rahat bir şey söyledikten sonra bir iki tane araya serpiştirmek hedefi daha iyi olur. Yoksa oturup sadece olumsuzları çalışmak çocuk'ta başarı duygusunu azaltır."* (Grş.15, st. 186-187).

Öğretimin Tasarlanması. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 4'ü (%18,1) çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede öğretimin tasarlanmasına dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Melike Hanım öğretimin tasarlanmasında önceden ses kayıtları hazırladığını şu sözlerle ifade ederken:

> *" İşte biz bir öğrencimiz de öyle yapmıştık. Annesi çok yardımcı oluyor da bu konuda. Ben çocuğum kendi ses kayıtlarını alıyordum. Hani bu sesleri çıkarırken onun ses kayıtlarını alıyordum. Annesine ve evde onu izliyordu. Ben bunu işte birçok çalışmada kullanıyorum da hani onda da kullanmıştım."* (Grş.5, st. 131-134).

Umut Bey öğretimi çocukta gereksinim oluşturacak şekilde tasarladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Bir kere doğal öğretime çok önem veriyoruz. Ama şöyle bir şey var. Doğal ortamlarda da biz kendimiz oluşturmamız gerektiğine inanıyorum. Yani bugün tahtadır bir çalışma yapıyor silgisi ihtiyacı olan çocuk çok rahat silgiye ulaşıyorsa silgi isteme kelimelerinin size ifade etmeyecektir. Bununla ilgili Hani çocuğu sizden talep gelebileceği ortamlar oluşturmaya uuu özen gösterilmesini isterim." (Grş.15, st. 166-168).*

Hata Düzeltme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 4'ü (%18,1) zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede hata düzeltmeye dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Mina Hanım, hata düzeltmeye dikkat ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"eeee ses dinleme yani kendi seslerini de bazen kaydediyorum. Yaptığı yanlışı oradan duyup doğrusunu yapmaya çalışırken ki kayıtlarda çok güzel oluyor. Eeee çünkü kendi sesi kendini ve video kaydı oradaki yanlışını dilinin hareketini bunları da çok kullanıyorum ben. Kendini izlemek kendini dinlemek çocuklar için her zaman çok güzeldir. Yani eee onun da çok büyük şeyi oluyor çocuklarda farkındalık açısından yaptığı yanlışı görüyor. Ve düzeltmeye çalışıyor gerçekten." (Grş.12, st. 208-212).*

Selma Hanım hata düzeltmeye dikkat ettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: *"Ondan sonra mesela bir sesi söyletiyorken çocuk böyle içinde söylüyorsa onun o nefesini dışarı vermeyi öğretip ondan sonra hani şey yapma tekrar sesleri söyletme."* (Grş.21, st. 110-111).

Kaliteli Geri Bildirim Verme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi 1'i (%0,04) zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede yüksek kaliteli geribildirim vermeye dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Mina Hanım, *"eeee ses dinleme yani kendi seslerini de bazen kaydediyorum. Yaptığı yanlışı oradan duyup doğrusunu yapmaya çalışırken ki kayıtlarda çok güzel oluyor. Eeee çünkü kendi sesi kendini ve video kaydı oradaki yanlışını dilinin hareketini bunları da çok kullanıyorum ben."* (Grş.15, st. 110-111).

4.4. Yazı Farkındalığı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine çalışmalarınızda öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.7.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Yazı Farkındalığı Üzerine Yapılan Çalışmalar

	f
Yazılı materyalle sınıf ortamını düzenleme	**19**
Dolap/sıra/klasörlerin üzerine çocukları isimleri yazma.	*14*
Sınıf kuralları yazma-inceleme	*12*
Köşelerin üstüne ismini yazma	*12*
Sınıftaki eşyaları etiketleme.	*10*
Hava grafiği ve haftanın günleri panosu	*10*
Ödül panosundaki isimler	*8*
Sınıf/soy ağacı panosu	*5*
Görsellerin altında yazı verme.	*4*
Sınıfın belli noktalarına yönergeler yazma	*4*
Malzeme dolaplarının üzerinde içinde ne olduğunun fotoları ve adını yazma	*2*
Ders programı	*1*
Çocuğun yakın çevresinde sık kullandığı kelimeleri tahtaya yazma	*1*
Kitap, Dergi, Defter gibi Yazılı Materyalleri İnceleme	**17**
Kitap/defter incelemesi	*10*
Hikaye kitabı okurken yazıyı gösterme	*7*
Mini kütüphanedeki gazeteleri dergileri günlük olarak takip etme/inceleme	*3*
Kitabın başlığını gösterme	*3*
Her gün bir öğrenci ile yoklama alma	*1*
Sınıf defterini seçtirme	*1*
İsim Yazma	**9**
Oyun Oynama	**8**
Alış veriş yapma/sipariş verme draması	*7*
Çocukla sözleşme yapma	*3*
Menü hazırlama	*1*
Yemek tarifi yazma.	*1*
Alışveriş listesi yazma	*1*

Karaoke yapma	*1*
Günlük rutinlerinin yazma	*1*

4.4.1. Yazılı Materyalle Sınıf Ortamını Düzenleme

Özel eğitim öğretmenlerinin Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi 19'u (%86,3) öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik yazılı materyalle sınıf ortamlarını düzenlemektedir.Selma Hanım, öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için sınıfında sınıf kurallarını yazma ve inceleme çalışmaları yaptığını şu şekilde dile getirmiştir: *"mesela biraz önce demiştim ya sınıf kurallarını görsel olarak sunuyorum. İşte çocuk uzun bir cümle okuyacak seviyede değilse henüz sus işareti sınıfta sessiz olunuz. Diyelim ki sus işareti yapan bir çocuk onun altında sessiz ol. Hani bak bu burada bize bunu demek istiyor."* (Grş.21, st. 120-122). Ebru hanım ise öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için sınıfında dolap/sıra/klasörlerin üzerine çocukların isimlerini yazdığını şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Mesela fark etmeleri için önce kendi isimlerini fark etmeleri onlar için çok değerli. Çünkü en önce tanıdıkları kendi vesikalık fotoğrafları çocukların yani sınıfın tahmin edebileceğiniz tahmin edemeyeceğiniz hatta bir çok yerinde çocukların fotoğrafları ve isimleri var. İşte boya kalemlerinin üzerinde kendilerine ait olanlarda işte klasörlerin üzerinde kapı onların sınıfı olduğu için kapının üzerinde resim ıı isim şeklinde bu bir farkındalık aynı şekilde kitap köşesinde ıı kitap köşesi yazması işte suluboyalar ıı çekmecesinde sulu boyalar yazması hamurlar oyun hamurlarında oyun hamurları yazması hani çok sık kullandığımız bir şey bizim oyun hamuru ıı klasöründe yine söyledim mi hatırlamıyorum şu an isimlerinin ve fotoğraflarının olması."* (Grş.14, st. 296-301).

4.4.2. Kitap, Dergi, Defter gibi Yazılı Materyalleri İnceleme

Özel eğitim öğretmenlerinin Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi 17'si (%77,2) öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik yazılı materyal incelemektedir. Mina Hanım, öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için kitap inceleme yaptıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Kitapları inceletme dedim ya hocam hani milli değerlerimizin olduğu bir köşemiz var. Orada kitapları inceliyoruz. Orada yazıları olabildiğince fark ettirme var aslında."* (Grş.12, st. 247-249). Kerime Hanım, öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için hikaye kitabındaki yazıları gösterdiğini şu şözlerle ifade etmiştir:*"kitabımızda bizim günlük yaşamımıza göz kırpan bir kelime varsa hadi burda ne yazıyor? Bak gördün mü? İşte burda Mehmet yazıyor. Senin babanın adı da Mehmet şeklinde bak babanın adını hadi yazalım tarzında ona bir dikkat çekiyorum. "* (Grş.13, st. 177-208).

4.4.3. İsim Yazma

Özel eğitim öğretmenlerinin Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi 9'u (%40,9) öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik isim yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Melike Hanım yaptığı çalışmayı şu şekilde dile getirmiştir: *"hımmm mesela şeyleri yapmıştım. İiii anne babaların resimlerini toplayıp bunları yine pano haline getirip orada isimlerini yazıp resimlerini koymuştum."* (Grş.5, st. 198-199). Meryem Hanım *"Şey yapıyoruz mesela. Immm böyle bir çalışmamız olmuştu. Anne, baba ve kardeşlerin resimlerini istemiştik. Kendi ailesindeki kişilerin. Bu resimlerin altına işte anne baba isimlerini yazdık. Kardeşlerinin isimlerini de yazdık."* (Grş.8, st. 173-175).

4.4.3. Oyun Oynama

Özel eğitim öğretmenlerinin Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi 8'i (%36,3) öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik oyun oynama çalışmaları yapmaktadırlar. Nesrin Hanım, öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için çocuklarla sözleşme yaptığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"mesela işte sınıf kurallarını kendimiz belirlediğimizde mesela kötü bir davranış mı yaptı kuralları uyumadı mı? Biz onunla bir sözleşme yapıyoruz. Mesela bir anlaşıyoruz kendi aramızda.* ***Hı hı.*** *İşte diyoruz ki böyle yaparsan böyle olur ben de böyle yaparım gibi bir sözleşme bir anlaşma yapıyoruz çocuk var tabii Bu arada onu da gösteriyorum tabii. Bak ben buraya yazıyorum. Eeee sen de yaz altına hani imzanı at falan işte. İmza atan atıyor atmayan işte çizgi atıyor falan. Hani yazıları bu şekilde fark ettiriyorum."* (Grş.13, st. 177-208).

Ayça Hanım ise farklı olarak öğrencilerinin yazıları fark etmeleri için yemek tarifleri yazdıklarını şu sözlerle dile getirmiştir:

> "*Bazı öğrencilerim yemek tarifi yazmayı ya da yemek yapmayı anlatmayı çok sevdiğim için her öğrenciye yemek tarifleri yazıyorum. İşte öğrenci söylüyordu. Bugün ne yapmak istiyorsun? Bugün kıymalı makarna yapmak istiyorum. Bugün için malzemeler neler ne alacağız nasıl yapacağız tek tek bu şekilde yemek tarifi yazıyorduk."* (Grş.10, st. 151-153).

4.5. Çevresel Bası Üzerine Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf içinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları tabela, amblem vb. gibi çevresel basıyı kullanarak çalışmalar yapıp yapmadıkları sorulduğunda 22 katılımcının tamamı (%100) çevresel basıyı kullanarak çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Çevresel basıyı kullandığını belirten katılımcılara sınıf içinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları tabela, amblem vb. gibi çevresel basıyı

kullanarak nasıl çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.8.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Çevresel Bası Üzerine Yapılan Çalışmalar

	f
Çevresel yazı ve işaretlerin İsimlendirilmesi	**19**
Dur, girilmez, w.c. yazı ve tabelalarını gösterme	*9*
Okuldaki yazıları gösterme	*6*
Trafik işaret ve levhaları	*5*
Temizlik maddesi üzerinde bulunan tehlike işaretleri çalışılıyor	*5*
Meslek resimlerini defterlerine yapıştırıp altlarına ismini yazma	*4*
Paraları tanıtma	*3*
Sınıf kapısına giriş çıkış, tahtaya sağ sol yazma.	*1*
Logoların İsimlendirilmesi	**18**
Yakın çevresinde gördüğü tabela, marka logolarının isimlendirilmesi	*9*
Ödül tablosundaki markalar	*6*
Markette alışveriş yapma	*6*
Günlük yaşamda sık karşılaştığı süt, peynir ya da cips markası, gittiği market, restoran gibi şeyleri gazetelerden, dergilerden kesme, yapıştırma, eşleştirme çalışmaları yapma.	*5*
Menü oluşturma ve inceleme	*4*
Taraftar logoları kullanma	*3*
Sevdikleri ilgi duydukları marka, logo isimleriyle sınıf içi etkinlik	*2*
Market logolarını sınıfta telefondan, akıllı tahtadan gösterip bu logolara sahip market poşetlerini sınıfa getirme.	*2*
Market listesi yapma	*2*
Market broşürleri, oyuncakçı broşürleri, restoran menülerini beraber inceleme	*2*
Ülke bayrakları	*1*
Sosyal medya simgelerinin İsimlendirilmesi	**4**

4.5.1. Çevresel Yazı ve İşaretlerin İsimlendirilmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi 19'u (%86,3) sınıflarında çevresel basıya yönelik çevresel yazı ve işaretlerin isimlendirme çalışmaları yapmaktadırlar. şu şekilde dile getirmişlerdir. Havva Hanım çevresel basıya yönelik okuldaki yazıları gösterdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Kesinlikle yani özellikle okulun içerisinde bakıyoruz mesela ıı bir bayanlar ya da bize kızlar için tuvalet ya da erkekler için tuvalet özellikle bu çocuklar ilk geldikleri zaman işte okulda gezdirme şeklinde yapmıştım. Ben bunu okulu beraber gezmiştik. Iıı burası müdürümüzün odası burası da bak burada müdür yazıyor, çocuklar bak burası öğretmenler odası deyip tanıttığım zamanlar oluyordu."* (Grş.16, st. 255-258).

Beren Hanım ise çevresel basıya yönelik tehlikeli madde ve trafik işaretleri ile yaptığı çalışmaları örneklendirmiştir:

> *"Eıı bizim çocuklarımız çok tehlikeye açık oldukları için etrafta gördükleri yabancı madde ile ilgili çalışmalara önem veriyorum. Bunlarla ilgili görsel okuma çalışmaları yapıyorum. İşte mesela yanıcı madde maddeler var. Bazı işte almamaları, evde bulunan ama onların kullanmamaları gereken maddeler var. Bunların üzerlerinde semboller oluyor. Mutlaka bu sembollere yer veriyorum. İşte ya da ne bileyim dur işareti oluyor. Trafikte yaya geçidi ile ilgili bunlarla ilgili trafik işaretleri nerede geçilecek, nerede durulacak karşıda geldiğinde ne yapmamız gerekiyor bunlarla ile ilgili görsel okuma çalışmaları yapıyorum. Sembollere yer veriyorum. Sembollerle ilgili çalışmalar"* (Grş. 4, st. 180-183).

4.5.2. Logoların İsimlendirilmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi 18'i (%81,8) sınıflarında çevresel basıya yönelik logoların isimlendirilmesi çalışmaları yapmaktadırlar. Melike Hanım sınıfında çevresel basıya yönelik yakın çevrede görülen tabela, marka logolarının isimlendirme yaptığını şöyle örneklendirmiştir:

> *"Hatta şey yapmıştık bir de markete gitme becerisi çalışırken ben orada sınıfta BİM öğretiyordum çocuklara. Sonra o BİM'i öğretip… Ben o hafta sınıfta BİM, A101 o bu bunların hepsinin tabelasını hani böyle şey olarak resimlerini, ben telefondan açıyorum. Gösteriyorum akıllı tahtadan açıyorum. Gösteriyorum hani işte poşet getiriyorum, gösteriyorum falan bunlar BİM buraya gidince bunlar alırsın falan sonra biz işte sınıfta canlandırmalar yaptık. Alışveriş yapar gibi vesaire ardından gittik alışverişi yapmaya öğrencilerden 2 tanesi aaa BİMMMM diyorlar."* (Grş.5, st. 204-222).

Kardelen Hanım sınıfında çevresel basıya yönelik menü oluşturma ve inceleme yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Sosyal ortamlar ile ilgili bu çalışmayı yapıp işte gideceğimiz yerlere ya restoranda broşürü önden menüler bunlar işte menüdeki yazılar bunları nasıl seçeriz? Bu fiyatı, bu işte yiyeceğin yemeğin ismi. Hangisini istiyorsan onu söylemen gerekiyor. Bunların ön hazırlığını yapıp o şekilde gidip uygulamaya geçiyoruz."* (Grş.7, st. 131-143).

4.5.3. Sosyal Medya Simgelerinin İsimlendirilmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi 4'ü (%18,1) sınıflarında çevresel basıya yönelik sosyal medya simgelerinin isimlendirilmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Selma Hanım çevresel basıya yönelik sosyal medya simgelerinin isimlendirilmesini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Bir de hatta bizim eee özel eğitim ve öğrencilerimizin zihinsel yetersizlikleri olmalarına rağmen bu tarz şeylere çok yatkın teknoloji Instagram'ı olmayan öğrencimiz yok mesela orada da işte görsel bence etkili oluyor hepsi o logoyu bir ezberliyor. Facebook'un, Instagram'ın logosunu hangi telefonu alırsa alsın. Hop diye oraya yerleştiriyor o zaman da işte şu çıkıyor. Burada bu logoyu ezberleyebiliyorsa eczanenin logosunu da ezberleyebilir. Artık zamanla göre göre eczane yazısını da çözebilir."*(Grş. 21, st. 317-323).

4.6. Filizlenen Yazma Üzerine Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine kalem kağıt ile ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Filizlenen Yazma Üzerine Yapılan Çalışmalar

	f
Boyama Çalışmaları	20
Çizgi Çalışmaları	20
İsim yazma	16
Harf yazma	8

4.6.1. Boyama Çalışmaları

Özel eğitim öğretmenlerinin tablo 4.9.'da görüldüğü gibi 20'si (%90,9) sınıflarında filizlenen yazmaya yönelik boyama çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Eda Hanım *"Yani şöyle ımmmm en başta zaten hani çocuğun karalama evresindeyken oradan başlarsak eğer karalama evresindeyken böyle rahat rahat karalamasını vesaire sağlıyorum."* (Grş. 3, st. 181-182). Ebru Hanım, *"Iuı vallahi sabah etkinliklerini yani sabah dediğim kahvaltıya kadar olan rutinlerimizde bizim bir kere boyama çalışmalarımız var. Bazen meyve bazen hayvan bazen işte araba resmi şeklinde çocukların taleplerini de bazen göz önünde bulunduruyoruz"* (Grş. 14, st. 370-371).

4.6.2. Çizgi Çalışmaları

Özel eğitim öğretmenlerinin tablo 4.9.'da görüldüğü gibi 20'si (%90,9) sınıflarında filizlenen yazmaya yönelik çizgi çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ahmet Bey, *"... Yani dik çizgiler onlara başlıyoruz uıı yatay çizgiler eğik çizgiler işte yuvarlak çizgiler yapamayan çocuklara Tabii ki bildiğimiz o fiziksel yardımın euıı kullanımı geri çekimi aşamalarında kullanıyoruz."* (Grş. 20, st. 341-342). Cemre Hanım ise çizgi çalışmalarında yaptıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Çizgi çalışmalarına çok ağırlık veriyoruz. Önce düz çizgiden başlayıp uıı çizgiyi tam olarak verdikten sonra üzerinden geçmesi. Bunu yapabiliyorsa daha sonra noktalı çizgiye geçiyoruz. Noktaları yaptıktan sonra daha silik bir şekilde, o noktalar onun üzerinden geçmesi en son harfin başlangıcı ve bitişinin noktalarla belirlenip onun tamamlanması. Daha sonra da artık o çizgiyi kendisinin bağımsız yapması şeklinde ipucunu yavaş yavaş geri çekerek çizgi çalışmasına şekilde yapıyoruz. Bu çizgi çalışmasında da hani hayvan figürlerini kullanmak bir şey alıp başka bir yere oluşturmak etkili olabiliyor. Bu fareyi götürmek gibi çocuğu evine götürmek gibi."* (Grş. 22, st. 250-257).

4.6.3. İsim Yazma

Özel eğitim öğretmenlerinin tablo 4.9.'da görüldüğü gibi 16'sı (%72,7) sınıflarında filizlenen yazmaya yönelik isim yazma çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aysel Hanım isim yazma çalışmalarını şu şekilde dile getirirken: *"...Çocuklarda, bizim zihinsel engellilerde de aynı şey söz konusu isimlerini yazmaya çok hevesliler kağıda kalemi. Euı bununla da ilgili çalışmalarımız olabiliyor. Ama biraz daha kısıtlı belki biraz daha arttırabilirim. Kendi adını yazma şeklinde de kağıt kalem etkinlikleri yapılabilir."* (Grş. 1, st. 153-155). Ayça Hanım *"kendi adını yazma ailesindeki kişilerin isimlerini yazma çalışmaları yapıyoruz."* (Grş. 10, st. 194).

4.6.3. Harf Yazma

Özel eğitim öğretmenlerinin tablo 4.9.'da görüldüğü gibi 8'i (%36,3) sınıflarında filizlenen yazmaya yönelik harf yazma çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir Mina Hanım *"Yani büyüklerini küçüklerini yazdırıyorum harflerin."*(Grş. 12, st. 341-342). Yağmur Hanım,*"Üzerinden gitme harfin yönünü öğrenme çalışmaları yaptırıyoruz… Çocuk harfin yazılışını öğrensin diye. Şişman bir şekilde içi boş bir şekilde harfi yazıyorum çocuğun çizgilerin içinden o harfi yazmasını istiyorum."* (Grş. 11, st. 236-238).

4.7. Etkileşimli Hikaye Okuma

Bu bölümde öğretmenlerin; hikaye okumak için kitap seçimi, hikaye okuma süreci, hikaye okurken dikkat edilmesi gerekenler, hikaye okurken yazı ve resimlere dikkat çekme, hikaye okurken sözcük ve harflere dikkat çekme hakkındaki bulgulara yer verilecektir.

4.7.1. Hikaye Okumak İçin Kitap Seçimi

Özel eğitim öğretmenlerine öğrencilerine hikaye okumak için kitap seçerken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Hikaye Okumak İçin Kitap Seçerken Dikkat Edilmesi Gerekenler

	f
Fiziki özellikleri	**22**
Bol resimli	*18*
Büyük puntolu	*12*
Cümleleri kısa	*11*
Boyutu büyük	*10*
Renkli-canlı- çarpıcı renkler resimler	*10*
Az yazılı	*10*
Kalın kapaklı	*9*
Büyük resimli	*7*
Dayanıklı	*6*
İçeriksel özellikleri	**19**
Ortak ilgiye yönelik	*14*
Çocukların düzeyine uygun	*10*
Kazanım sağlatan	*8*
Akılda kalıcı	*5*
Açık anlaşılır net	*5*
Güncel çocuk çizgi filmlerine yönelik kitap seçme	*5*
Eğlenceli	*3*
Somut anlatımlı	*3*
Aksiyonu ve olayı fazla olan masalsı	*2*
Anlamı bilinen kelimeler	*1*
Sonunun kötü bitmemesi	*1*
Etik değerlere uygun	*1*

Fiziki Özellikler. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.10'da görüldüğü gibi 22'si (%100) öğrencilerine hikaye okumak için kitap seçerken kitabın fiziki özelliklerine dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Kardelen kitabın fiziki özelliklerinde görsellere ve az yazılı olmasına dikkat ettiğini şu şekilde belirtmiştir:*"görseli fazla ve anlaşılır görseller ıuı işte normal hayatta gördüğümüz de karşılaştığımızda bu görsel değiştirebileceğimiz görseller olması önemli az yazılı hani yazılar onların gözünü korkutmasın yazıdan soğumasın."* (Grş. 7, st. 175-176). Nebile Hanım ise, dikkat ettiği fiziki özellikleri şu şekilde dile getirmiştir:

> *" Anasınıfı olduğu için okuma yazmadan ziyade şöyle resimlerle tabi bol bol beslenmiş bir kitap olmasına dikkat ederim tabi görseller çocuğun aklında kalacağı için mesela atıyorum hikaye kitabının kapağı kalır daha çok kapaktaki isim büyük harflerle kalın puntolarla ya da böyle sevimlileştirilmiş şekilde hikayenin karakterleriyle iç içe geçmiş şekilde böyle kitaplar var mesela onları kullanıyoruz. Dediğim gibi boyutu önemli renklendirilmiş olması önemli resimlerin çok olması önemli kalın sayfalı, kalın şeyler olması gerekiyor ki benle beraber iş yapabilsin ona ilgi duysun işte böyle şeylere dikkat ediyoruz."* (Grş. 9, st. 331-342).

İçerik Özellikleri. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.10'da görüldüğü gibi 19'u (%86,3) öğrencilerine hikaye okumak için kitap seçerken kitabın içerik özelliklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Kerime Hanım kitap seçerken çocuğun ilgisi ve düzeyine uygunluğuna dikkat ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir*: "Kitap seçerken öncelikle yani bu hikaye çocuğun ilgisini çekecek mi? Onun düzeyine uygun mu?"* (Grş. 6, st. 161-162). Gülçin Hanım ise kitabın ise kitabın konusuna dikkat ettiğini şu sözlerle belirtmiştir: *" ilgi çekici bir konusu olması lazım Çocukların günlük yaşantısına örnek veriler veriyor olması lazım.."* (Grş. 17, st. 299- 300).

4.7.2. Hikaye Okuma Süreci

Özel eğitim öğretmenlerine öğrencileriyle hikaye okuma etkinliğinin nasıl gerçekleştiği sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.11.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.11. Hikaye Okuma Süreci

	f
Öğrenci Katılımı Sağlama	**22**
Hikaye sonunda 5N1K soruları sorma.	*13*
Tahmin sorusu sorma	*13*
Kitabı birlikte seçme	*5*
Drama	*3*
Hikayeyi özetleme	*2*
Kitabın sayfalarını çevirtme	*1*
Öğrencinin Dikkatini Çekme	**19**
Ses tonunda iniş çıkışlara verme	*12*
Karakterleri farklı ses tonuyla sesletme	*7*
Bilinen kelimeleri vurgulayarak söyleme	*4*

Kukla ya da nesne kullanımı	*3*
Yavaş ve tane tane okuma.	*2*
Çocuk dili kullanma	*2*
Sınıf Düzeni Oluşturma	**18**
Bası(yazı) Referanslama	**16**
Resimleri ve yazıları görebilecek şekilde kitap öğrencilere dönük tutma	*11*
Yazıları parmakla takip etme	*10*
Başlığı gösterme.	*8*
Başlığı okuma	*7*
Resim ile yazıyla eşleme	*7*
Kapağı hakkında konuşma	*5*
Resimleri gösterme	*3*
Sayfa başlangıcını gösterme	*2*
Yazının yönünü gösterme	*2*
Yazarı gösterme	*1*
Yazarın ne iş yaptığını söyleme	*1*
Çizeri gösterme	*1*
Çizerin ne iş yaptığını söyleme.	*1*
Yayınevini, sayfa numaralarını gösterme	*1*
Satırbaşı ve satır sonu takibini yapma.	*1*
Kitap İnceleme	**11**
Ön Hazırlık Yapma	*11*

Öğrenci Katılımı Sağlama. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 22'si (%100) hikaye okurken öğrenci katılımı sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yağmur Hanım öğrenci katılımını 5N1K soruları ile sağlamaya çalıştığını "*Hikaye sonunda yaptırdığımız etkinlik uuu sonunda hikayeyle alakalı sorular soruyorum. Hikayenin kahramanları kahramanların özellikleri ne anlatmış ana fikri ne olabilir sen olsaydın ne yapardın gibi sorularımız da oluyor*." (Grş. 11, st. 261-262) ifade ederken; Havva Hanım öğrenci katılımını tahmin soruları ile sağlamaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:*"Kesinlikle bir şey varsa evet burada ağlıyor. Gördünüz mü burada üzülmüş? Neden üzülmüş olabilir? Arkadaşları mı üzdü acaba? Onu siz olsanız böyle yapar mıydınız gibi sorular çok sorduğum oluyordu çocuklara. Bir anda okuyup geçmiyordum."* (Grş. 16 st. 368-369).

Öğrencinin Dikkatini Çekme. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 19'u (%86,3) hikaye okurken öğrencinin dikkatini çekmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Zehra Hanım hikaye okurken ses tonuyla öğrencinin dikkatini çekmeye çalıştığını*" Bu şekilde kitapları ona çevirip ses tonumu Değiştirdim. Tekdüze okumam. Biraz böyle yükselirim alçalırım ki çocuğun dikkate bende olsun. Başka bir yere gittiği sesini yükselteyim anda dikkati bana yoğunlaşsın."* (Grş. 18 st. 375-377) ifade ederken; Nebile Hanım farklı olarak öğrencilerin dikkatini çekmek için hikaye okurken kukla kullandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"hikayeyi okurken canlandırma yapabilirim atıyorum dorunun bir kuklasını mı diyeyim artık böyle çubuklara yapıyoruz… doru böyle yapmış deyip*

kullanabiliriz işte konuşturabiliriz dorunun sesine benzeterek sesimi daha sonra canlandırma yapabiliriz." (Grş. 9 st. 360-362).

Sınıf Düzeni Oluşturma. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 18'i (%81,8) hikaye okurken sınıf düzeni oluşturduklarını belirtmişlerdir. Beren Hanım sınıf düzeni oluşturmayı şu sözlerle *"Şimdi ben bir kademedeki çocuklar için nasıl okuyorum? Eeee bizim minderlerimiz var sınıfta. Bir u düzeni oluşturmaya çalışıyorum. İşte geçip u şeklini alıyorlar. Ben de bir sandalye ile ya da bende bir minder alıp onların önlerine oturuyorum. Yani hepsi beni ve birbirlerini görebilecek şekilde oluyorlar ki etkileşim halinde olsun diye*." (Grş. 4, st. 285- 287) ifade ederken; Melike Hanım şu sözlerle: *"Şimdi yakından artık masaları u şekline çeviriyorum. Hemen ortalarına oturuyorum."* (Grş. 5, st. 261- 262) ifade etmiştir.

Bası Referanslama. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 16'sı (%72,7) hikaye okurken bası(yazı) referansladıklarını belirtmişlerdir. Ayça Hanım, *"Daha sonrasında tek tek uıı öncelikle her sayfada önce resim üzerinde konuşuyorum. Resim üzerine konuştuktan sonra yazıyı da gösteriyorum Ama bak burada şunlar yazıyor buna ne yazdığını okuyorum aynı zamanda yazının yönünü de gösteriyorum."* (Grş. 10, st. 205- 236). Öznur Hanım farklı olarak kitap okurken kitabın yazarı ve çizeri hakkında da bilgi verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Eeee benim için yazar çok önemli mesela onu bile gösteriyorum. Kitabın yazarının nerede yazdığı, bu kitabı kim yazmıştır ya da işte kim çizmiştir uı bunları mutlaka çocuklara gösteriyorum hani kitabın kapağından başlıyorum aslında kitap okumaya çocukların yani kitabın adını gösteriyorum işte Değnek adam diyelim. İşte değnek adam kitabı diyorum daha sonra yazarını burada yazarı var kitabı bize yazan kişi Julia Donaldson diyorum Işte Aksel Sheffer uı bu resimler çizmiş birazdan siz de göreceksiniz zaten resimlerini vesaire diye kitabın kapağından güdülüyorum çocukları ve böylelikle aslında o yazıların ne anlama geldiğini de fark etmiş oluyorlar. Boş şeyler değil." (Grş. 19, st. 325- 376).*

Kitap İnceleme. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 11'i (%50) hikaye okurken kitap incelediklerini belirtmişlerdir. Şeyma Hanım, *"öncelikle hikaye kitabını ayrı ayrı de hepsine tanıtıyorum. Başlığını gösteriyorum. Sayfalarını gösteriyorum. Ne okuyacağımız da dahil gösteriyorum. Her öğrenciye ayrı ayrı tanıtımını yapıyorum."* (Grş. 2, st. 240- 241) ifade ederken; Meryem Hanım şu sözlerle:*"Immmm şey mesela işte çocuklar kitabı seçtikten sonra hadi bakalım diyorum. Bir bakın önce siz. Hemen bakıyorlar. Neyi seçtik? Ne var içinde? Sayfaları bir karıştırıyorlar resimleri inceliyorlar. Önce onlara bir fırsat tanıyorum. Bir zaman verdikten sonra evet bitti mi incelemeniz? Hadi bakalım okuyalım şimdi içinde ne varmış?"* (Grş. 8, st. 269- 271) ifade etmiştir.

Ön Hazırlık Yapma. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.11.'de görüldüğü gibi 11'i (%50) hikaye okumadan ön hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Gülçin Hanım şu sözlerle: *"...Evet diyorum bu hikaye okunabilir sonrasında içindeki resimlere bakıyorum. Eğer çocuğun ilgisini çekecek mi çekmeyecek mi ama ondan sonra bu hikayeyi anlatmak için yanıma alıyorum ve okula götürüyorum."* (Grş. 19, st. 341- 343) ön hazırlık yaptığını ifade ederken; Umut Bey şu sözlerle:*"Sınıfıma hakim olduğum için sınıfımı tanıdığım için kendimi bir kere bu kitabı okurken ne amaçlıyorum diyorum ve neleri kazandırmamam gerektiğini önden hedef olarak belirliyorum bunu da gizli olarak çocuklara ettiğimi düşünüyorum."* (Grş. 15, st. 314- 315) dile getirmiştir.

4.7.3. Hikaye Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Özel eğitim öğretmenlerine hikaye okurken nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar tablo 4.12.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Hikaye Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler

	f
Öğrencinin dikkatini sağlama	**20**
Ses tonunu değişken kullanma	*15*
Hikayeyi okurken kısaltarak okuma	*8*
Dikkatini dağıtabilecek uyaranları ortadan kaldırma	*3*
En kısa sürede en fazla aksiyonu yaşatarak vermeye çalışma	*3*
Çocuk dili kullanmak	*2*
Diksiyon kurallarına uyma	*2*
Hikayedeki karakterleri çocuğun günlük hayatta karşılaştığı sevdiği karakterlere benzeterek okuma	*1*
Çok soru sormama	*1*
Kitabı tanıtma	*1*
Bası(yazı) Referanslama	**13**
Resimleri gösterme	*10*
Parmak takibi	*6*
Yazıyı gösterme	*5*
Çocuklara dönük tutma	*5*
Kedi, elma, şemsiye gibi kelimeler okurken kelimeyi temsil eden resmi kitaptan göstererek resim ile yazıyı eşleme	*2*
Başlangıç bitiş yazının yönü	*1*
Harf gösterme	*1*
Başlığı gösterme	*1*
Öğrenci Katılımı Sağlama	**9**
Sorular sorma	*9*
Öğrenciden kısaca hikayeyi özetlemesini isteme	*2*
Pekiştirme	*2*
Kapak ve başlık hakkında konuşma.	*1*
Hikayeyi birden fazla okuma	*1*
Hikayede verilmek istenen mesaj hakkında konuşma	*1*
Öğrenciye öğretmen rolü verilerek kitabı hayali okumasını isteme	*1*
Takıp çıkarılabilen kitap kullanma	*1*

Öğrencinin Dikkatini Sağlama. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.12.'de görüldüğü gibi 20'si (%90,9) hikaye okurken öğrencinin dikkatini sağlamaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Selma Hanım, hikaye okurken ses tonuna dikkat ettiğini şu sözlerle ifade ederken*: "Yani ses tonuma seçtiğim kitaba yani bu ikisi bence çok önemli yanlış kitap*

geçersek zaten başarılı bir kitap okuma aktivitesi olmaz. Ses tonumuzu da yanlış kullanırsak başarılı bir aktivite olmaz." (Grş. 21, st. 255-259). Nesrin Hanım farklı olarak öğrencilerin dikkatini sağlamak için çok soru sormamayı şu sözlerle ifade etmiştir: *"daha önce de söylediğim gibi tabii çocuklarım bu seride dikkatini toplayabilme çok önemli çok sıkmamaya da çalışıyorum mesela bazen belki ben de farkında olmadan yapıyorum. Çok soru sorduğumda artık bir süre sonra cevap da vermek istemiyorlar hani."* (Grş. 13, st. 313-325).

Bası Referanslama. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.12.'de görüldüğü gibi 13'ü (%59) hikaye okurken bası(yazı) referanslamaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Şeyma Hanım bası referanslamayı şu sözlerle ifade ederken:

> *"Hikaye okurken ıuı resimleri göstermeye ya da işte kitabı onları tanıtmayı dikkat ediyorum. Mesela hani bana yönelik değil de çocuklara yönelik tutmayı göstererek tutmak ıuı ne yaptığımızın farkına varmaları için daha etkili olacağını düşünüyorum… Yazıları dikkat çekmeye çalışıyorum. Acaba burada ne yazıyor olabilir? ...kendi yaptığımız oluşturduğumuz büyük hikaye kitaplarımız var. Onları kullanıyorum ki çocuklar ıı yazıları daha iyi görebilsinler."* (Grş. 2, st. 259-273).

Gülçin Hanım, resimleri ve yazıları göstererek bası referansladığını şu sözlerle belirtmiştir: *"…aynı zamanda resimleri gösteriyorum ama Bakın bu Ali'ymiş ya da Ayşe'ymiş. Ayşe Ali'ye şunu söylemiş. Gibi resimlerde göstermeleri yaparak çocukların dikkatini yerinde tutmaya çalışıyorum."* (Grş. 17, st. 347-350).

Öğrenci Katılımı Sağlama. Özel eğitim öğretmenlerinin, tablo 4.12.'de görüldüğü gibi 9'u (%40,9) hikaye okurken öğrenci katılımı sağlamaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Melike Hanım sorular sorarak öğrenci katılımını sağladığını şu sözlerle ifade ederken: *"Sorular sorarak onların dikkatlerini daha zinde tutmak gibi ya da işte bildikleri kelimeler varsa işte o kelimeleri göstermek, beraber okumak, pekiştirmek gibi şeyler yapıyorum."* (Grş. 5, st. 299-300). Havva Hanım şu sözlerle dile getirmiştir:*"… ıuı o yüzden de sürekli sorular soruyorum. Yani sürekli soru sormam da ıuı beni motive ediyor. Yani beni de motive ediyordu. Bir yandan da çünkü çocuk beni dinliyor. Evet anlattığım şey onun içinde heyecan verici çünkü ben heyecanlı onunda beni heyecanlı dinlemesini istiyorum.."* (Grş. 16, st. 379-381).

4.7.4. Hikaye Okurken Yazı ve Resimlere Dikkat Çekmek İçin Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf içinde öğrencilerine hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıp çalışmadıkları

sorulduğunda 22 katılımcının tamamı (%100) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Dikkat çekmeye çalıştığını belirten katılımcılara hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar tablo 4.13.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.13. Hikaye Okurken Yazı ve Resimlere Dikkat Çekmek İçin Yapılan Çalışmalar

	f
Yazıyı fark etme	**15**
Yazıyı gösterme	*10*
Yazıyı parmakla takip etme	*4*
Ses tonunu farklı kullanma	*4*
Kitabı dönük tutma	*2*
Kitapta bulunan aynı kelimelerin altını renkli kalemle çizme	*2*
Kahramanların ağzından kitaba konuşma balonları çizme	*1*
Resim ile yazı eşleme	**14**
Hikayede geçen karakterin ismini okurken parmağıyla hem yazısını hem resmini gösterme	*13*
Kapak ve başlık hakkında konuşma	*7*
Kahramanın adını yazıp altına yapıştırma.	*3*
Resimleri fark etme	**10**
Resimleri gösterme	*6*
Resimlerin ne olduğunu sorma	*6*
Kitabın kapağındaki resimleri gösterme	*3*
Kitabı okurken çocukların da görsellerden takip etmesini sağlama	*1*

Yazıyı Fark Etme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi 15'i (%68,1) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmek için yazıyı fark etme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayça Hanım yazıları gösterek yazılara dikkat çektiğini ifade ederken: *"…bu resimde gördüklerim burada yazıyor anlatılıyor biz bunları okuyacağız. Seninle okumayı öğreneceğiz öğrenciye bunları ımmm fark ettirmeye çalışıyorum."* (Grş. 10, st.251-252). Mina Hanım yazıları parmağıyla takip ederek yazılara dikkat çektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:*"Parmağımla göstererek hocam yani o şekilde dikkat çekerim. Yazıları tabi dediğim gibi parmağımla takip ederek onlara eee orada yazanları belki okurken üzerine vurgulayarak, parmağımla dokunarak, İşte bakın eee mesela burada eee inek resmi var. Bak burada inek yazıyor gibi mesela"* (Grş. 15, st. 461-463).

Resim ile Yazıyı Eşleme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi 14'ü (%63,6) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmek için resim ile yazıyı eşleme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Meryem Hanım kapak ve başlık hakkında konuştuğunu şu sözlerle ifade ederken *"Aslında yazılardan çok çocuklar resimlerle ilgili ben de bunu fırsata dönüştürerek hemen eşlemeye geçiyoruz. Orada mesela işte kitabın üzerinde 3 tane elma var. İşte kitabımız Üç Elma diyelim ki, hemen gösteriyoruz elmalarımız buradaymış. Bir elmamız, ikinci elmamız, 3 elmamız diye."* (Grş.

8, st.298-302). Umut Bey kahramanların adını kitapta altına yazdığını şu şekilde örneklemiştir: *"kitabın içinde özellikle bazı yerleri bir resmin altına kediyi ya da öyle şeyi amaçla değilsem kendim bir kağıda kediyi yazıp oraya yapıştır a biliyorum. Büyük puntolu olduğu için onun içindeki o kediyi onların dikkatini çekebiliyor."* (Grş. 8, st.343-346).

Resimleri Fark Etme. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi 14'ü (%63,6) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmek için 10'u (%45,4) resimleri fark etme çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Beren Hanım, resimlerin ne olduğunu sorarak ve kitabın kapağındaki resimleri inceleyerek resimlere dikkat çektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Evet yani gösteriyorum. Bakın tavşan burada, kaplumbağa burada, hadi beraber şimdi tavşan neredeymiş? Ne yapıyormuş?...Bu tarz resimlere her zaman çok önemli, çok önem veriyorum. İlk önce işte hikaye kitabının kapağındaki resimleri gösteriyorum."* (Grş. 4, st. 334-337). Havva Hanım resimleri gösterdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Tabii ki de yani ıuı özellikle resimler çocuklara kitap okurken çok yol gösterici mi deyim dikkatlerini toparlayıcı oluyor. Iuı bu yüzden de ben çocukları özellikle resimleri göstermeye çalışıyorum… Resimde 1 ayı resmi gördüyse işte farklı bir tişört resmi gördüyse kirli bir resim gördü kirpi çorap ya da bir şey gördüyse kirli çorapla ya da işte sandalyeyi yazısını gördüyse burada sandalye vardı sandalye varmış deyip eşleyebiliyor, güzel oluyor yani ben bundan da yararlanıyordum özellikle resimler."* (Grş. 16, st.392-403).

4.7.5. Hikaye Okurken Sözcük ve Harflerle Yapılan Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sınıf içinde öğrencilerine hikaye kitabı okurken kitapta bulunan sözcükler, harflere öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda 22 katılımcının tamamı (%100) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan sözcükler, harflere öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Dikkat çekmeye çalıştığını belirten katılımcılara hikaye kitabı okurken kitapta bulunan sözcükler, harflere öğrencilerin dikkatini çekmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.14.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.14. Hikaye Okurken Sözcük ve Harflerle Yapılan Çalışmalar

	f
Harflerle Yapılan Çalışmalar	**21**
İstenilen harfi kitapta bulma	*14*
Bilinen harflerin büyüğü gösterme -bulma	*11*
Harfleri çizme renklendirme yuvarlak içine alma	*4*
Bilinen Sözcüğün ilk-son harfini vurgulu söyleme	*3*
Parmağıyla bilinen harfi gösterme	*3*
Kitapta gösterilen harfi tahtada bulunan harfler arasından ayırt etme	*1*
İstenen harfi vurgulu söyleme	*1*
Kitapta geçen bilinen harfi havada yazma	*1*
Yanlış yazılmış harfleri bulma	*1*

Sözcüklerle Yapılan Çalışmalar	**15**
Kelime bulma	*10*
Parmağıyla bilinen kelimeyi gösterme	*7*
Anlamı bilinmeyen sözcüğü açıklama.	*2*
Akıllarında kalan bir sözcük söyletme	*1*
Bildikleri bir kelimenin ilk harfiyle yeni kelime söyleme	*1*
Kelimeyi doğru telaffuz	*1*

Harflerle Yapılan Çalışmalar. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi 21'i (%95,4) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan harflerle çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Eda Hanım kitapta harflerle ilgili renklendirme çalışması yaptığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Bu hafta ö sesi ile ilgili çalışmalar yapacağım diye kendimi planlıyorum mesela ördek hikayesinin okuyup içinde onu zaten bol bol ördek kelimesi geçiyor. Sonra işte bu uuu şey yapıyorum mesela ö sesini vermek istiyorsam uuı farkındalık yaratmak istiyorsam ö sesini mesela hikayede boyayıp sesleri boyayarak da yaptıra da biliyorum. Sonra şey yapıyorum mesela hikayenin bir sayfasındaki Ö seslerini kalemle boyattırıyorum çocuklara. Iuuı böyle çalışmalar yapıyorum hikayede işte."* (Grş. 3, st.304-310).

Zehra Hanım ise istenilen harfi kitapta bulma çalışması yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Yani bu harflerle alakalı daha bol yapıyoruz…Yani hikayeyi okuduktan sonra, 'Hadi biraz daha inceleyelim'. Sadece sesini tanımasını istediğim öğrenci mi alırım buradaki 'E''leri bulalım, altını çizelim. Kaç tane 'E' varmış sayalım gibi bir çalışma yapılabilir güzel de oluyor."* (Grş. 18, st. 424-430).

Sözcüklerle Yapılan Çalışmalar. Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi 15'i (%68,1) hikaye kitabı okurken kitapta bulunan sözcüklerle çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Nesrin Hanım sözcük buldurma çalışması yaptığını şu şekilde ifade ederken:

> *" Eeuu mesela işte çocuklara o gün bir kelime çalıştıysa eğer ya da işte harf çalışması yaptıysa kitapta o gün çalıştığımız heceleri işte kelimeleri kitabın içine buldurma. İşte ben kitabı okurken diyelim işte yaşamış görmüş dediğimde aaa biz de bugün bu kelimeyi öğrenmiştik değil mi kitabın ortasında böyle bir dikkat çekme." (Grş. 13, st. 342-344).*

Selma Hanım, sözcüklerle yaptığı çalışmayı şu şekilde dile getirmiştir: *"Kısa sözcüklü cümleler içeren kitaplar seçiyoruz. Orada işte bak bakalım burada kaç tane kelime kullandım?"* (Grş. 21, st. 333-335).

4.8. Dikte

Özel eğitim öğretmenlerine, öğrencileriniz size bir şeyleri dikte ettirmek isteyip istemedikleri sorulduğunda 21 katılımcı (%95,4) öğrencilerinin bir şeyleri dikte ettirmek istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerinin bir şeyleri dikte ettirmek istediklerini belirten

katılımcılara öğrencilerinin neler dikte ettirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.15.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Öğretmenlerine Yazdırmak (Dikte) İstediği Yazılar

	f
İsim yazdırma	14
Mektup yazdırma	11
İlgi duyulan şeyleri yazdırma	4

4.8.1. İsim Yazdırma

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi 14'ü (%63,6) öğrencilerinin isim yazdırmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ebru Hanım öğrencilerinin isim yazdırmak istemesini şu sözlerle dile getirirken:*"Iıu ismi yazdırmak kendi ismini işte İdil dedim ya her yerden çıkıyor."* (Grş. 14, st. 536). Yağmur Hanım öğrencilerinin isim yazdırmak istemesini şu şekilde örneklendirmiştir:*"Evet oluyor. Özellikle öğretmenim bu resmin altına ismimi yazar mısınız? Ben bunu dedeme göndermek istiyorum dedemin ismini yazar mısınız şeklinde söylemleri oluyor. Bu tarz çalışmalar yapıyoruz."* (Grş. 11, st. 352-353).

4.8.2. Mektup Yazdırma

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi 11'i (%50) öğrencilerinin mektup yazdırmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öznur Hanım öğrencilerinin annelerine mektup yazdırmak istediklerini şu sözlerle dile getirirken: *"...Öğretmenim ben yazamıyorum ya yazar mısın? Annemi çok sevdiğimi yazar mısın diyor. Hani ben de kalpler koyuyorum. Böyle seni seviyorum anneciğim yazıp veriyorum. Oda evine götürüyor falan hani böyle anılarımız."* (Grş. 19, st. 468-472). Cemre Hanım öğrencilerinin söylediklerini yazdığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"annelerine özellikle Anneler Günü'nde Babalar Günü'nde işte notlar yazdığımızda, kartlar hazırladığımız da yılbaşında ne söylemek istersin? Ne yazmak istersin diye sorup görüşünü alıp ya da şunu yazalım bunu yazalım diye bize söyleyip evet yazdığımız oluyor. İstiyorlar böyle bir şeyi."* (Grş. 22, st. 346-348).

4.8.3. İlgi Duyulan Şeyleri Yazdırma

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi 4'ü (%18,1) öğrencilerinin ilgi duyulan şeyleri yazdırma yazdırmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ayça Hanım öğrencilerinin alışveriş listesi yazdırmak istediğini dile getirirken:

"Evet oluyor yazmayı bilmeyen çocuklarda özellikle de otizmde bunu daha çok mu yaşıyoruz. Eeee mesela yapmayı çok sevdiği rutinleri var otizmli öğrencilerimizin. Eee yazdırmayı da çok seviyor bazı öğrencilerin benim. Özellikle alışveriş listesi dedim ya. Okuldan sonra çıkıldığında CarrefourSA'ya gidilecek. Şu alınacak bu alınacak yaz diye söyleyen çocukların kolundan tutar bunu pekiştireç olarak çoğunlukla kullanıyorum aslında." (Grş. 10, st. 268- 272).

Nebile Hanım öğrencisinin sevdiği şarkıyı yazdırmak istediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"O Demet Akalın'ı çok seviyordu Demet Akalın'ın şarkılarını yazdırmak istiyordu... Öğretmenim şarkı diyerek o söylüyordu. Ben yazıyordum. Onun bilmediği şeyleri bakıyorduk şeyden internetten."* (Grş. 9, st. 439-445).

4.9. Filizlenen Okuryazarlık Çalışmalarında Teknoloji Kullanımı

Özel eğitim öğretmenlerine okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları sorulduğunda 22 katılımcı (%100) okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden yararlandığını belirtmiştir. Okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden yararlandığını belirten katılımcılara, okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.16.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16. Filizlenen Okuryazarlık Çalışmalarında Teknoloji Kullanımı

	f
Akıllı Tahtada program kullanımı	*19*
Tablette uygulama kullanma	*6*
Telefon uygulamaları kullanımı	*6*
e-kitap kullanımı	*3*

4.9.1. Akıllı Tahtada Program Kullanımı

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi 19'u (%86,3) okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda akıllı tahtada programları ile teknolojiden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Ayça Hanım akıllı tahtada programları ile teknolojiden yararlandığını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Özellikle Okulistik okuma eşleme, yazıyı eşleme, sürükleme çalışmaları var. Orada yazıyı tutup sürükleme gibi cümle boşluk doldurma çalışmaları yine Morpa kullanıyorum."* (Grş. 10, st. 283-285). Mina Hanım ise akıllı tahtada programlarından harf ve kelime çalışmalarında yararlandığını şu sözlerle dile getirmiştir:

"Akıllı tahtadan o şeylerde harf öğretimi, özellikle çok güzel harfleri, sesleri çok güzel hissettiriyor çocuklara… Mesela at resmi var. At yazıyor. Eeee orada yönergede verdiği gibi işte yukarıdaki, şeydeki görseldeki resmi eşleştiriniz. Hani yazıyı onunla eşleştiriyor. Ya da mesela bu görseldeki resmin yazımı aşağıdakilerden hangisidir? Diyor. İki tane veriyor zaten bunlara biraz daha basit orada okumasını yaparak biz bunu sağlarız. Direkt götürüyor. Bir de parmakla götürdükleri için hem eğlenceli hem okuma eee o anlamda çok şey oluyor. Güzel oluyor. Eeeee hayvan sesleri var. Orada da hayvanlarla seslerini eşleştirmesi, harf de var. Yani harfi de koymuş. Eeee onunla onu eşleştiriyor. O bağlamda çok kullanıyoruz biz yani." (Grş. 12, st. 520-539).

4.9.2. Tablette Uygulama Kullanımı

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi 6'sı (%27,2) okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda tablette uygulama kullanma ile teknolojiden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Öznur Hanım tablet uygulamalarında harf ve kelime üzerine çalışmalar yaptığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Ben tablet getiriyorum. Dediğim oyunlar var böyle okul öncesine hani böyle daha harf farkındalığıyla… Şöyle bir tane uygulamada mesela ıı kelimeyi veriyor. Kelimenin içerisindeki harfleri ıı böyle renkli veriyor. Bulunmasını istediği harfleri aşağıda dağınık böyle harfler var. İçerisinden o harfi bulup tıklatıyor ve yani doğru harfleri bulursa o kelimenin aynısını yazmış gibi oluyor ıı bu var. Kelime oyunu şeklinde ıı Harf eşleme var. Harf eşlemeler ıı bir tanesinde şey vardı. Çok hoşuma gitmişti mesela karıştıran harfleri karıştıran öğrencim var "b" ile "d" 'yi vesaire. Hani onlar da mesela bir harfi veriyor aynısını bulduruyor. Bir sürü ıı Hüseyin içerisinden işte "b" 'leri buluyor ı yanlışını tıklarsa ses veriyor onun yanlış olduğunu fark ediyor. Böyle bum gibi böyle uygulamaları kullanıyorum severek de kullanıyorum.* (Grş. 19, st. 487-500).

Melike Hanım ise farklı olarak tablet uygulamalarını eve ödev çalışmaları olarak verdiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Yani şöyle teknoloji basamağına başka bir şey yok ama mesela tabletlerde falan oyunlar var mesela… ımmm çocukların hani bu eşlemesidir, ayırt etmesidir, çizgi çalışmasıdır vesaire bunları yaparken de ödevler veriyorduk. Evde ve annesi babası işte hani evde bunları tabletlerde daha kolay yaptırıyorlar. Kalem kağıtla ödev verdiğimiz zaman çocuklarda mesela artık istek yok istemiyorlar. Kağıdı yırtıyorlar vesaire. Bu tarz çocuklarda da eve ödev verirken bunları kullanıyorduk hani."* (Grş. 5, st. 377-382).

4.9.3. Telefon Uygulamaları Kullanımı

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi 6'sı (%27,2) okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda telefon uygulamaları kullanımı ile teknolojiden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Umut Bey okuma-yazma çalışmalarında telefon uygulamalarından yararlandığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Var özellikle dediğim gibi Play Store'dan indirip ıı eğitici oyunlar yazdığım zaman bu tarz şeyler var… Iıuu çizgi çalışmalarından eşlemelere ne kadar her şey var ya da sürükleyip gölgesini bulma sadece görsel olarak aynı şey değil gölge oyunları da var gölge oyunlarında da yapıyorsa gerçekten daha kalıcı öğrendiğini bize göstermiş olabiliyor. Zaten biliyorsunuz oyunların kendi pekiştireci var alkış çıkıyor ya balonlar çıkıyor patlatıyor bu şekilde kullanabiliyoruz."* (Grş. 15, st. 391-398).

Beren Hanım ise telefon uygulamalarından nasıl yararlandığını şu şekilde örneklendirmiştir:

> *"Evet kullanıyorum tohum otizmin uygulamaları var. Iıu onu kullanıyorum Sonra başka eee telefona indirdiğim okuma yazma ile ilgili elimin altında bulunan işte masallar var. Oradan yararlandığım kelime oluşturma çalışmaları var. Cümle oluşturma çalışmaları var. Telefondan onları kullanıyorum ailelerde genelde bu uygulamaları indiriyorlar."* (Grş. 4, st. 363-365).

4.9.4. E-kitap Kullanımı

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi 3'ü (%13,6) okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda e-kitap kullanımı ile teknolojiden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Eda Hanım okuma-yazma çalışmalarında e-kitaptan yararlandığını şu sözlerle dile getirirken "*Elektronik hikayeler oluyor. Ondan sonra işte çeşitli sitelerden yararlanıyorum bunlar için. Iıı kendimde mesela kitabı tarattırıp attırdığım da oluyor. Hikaye kitabının onun da kullanıyorum."* (Grş. 3, st. 346-349). Aysel Hanım ise e-kitaplardan yararlandığını şu şekilde ifade etmiştir:*"Mesela okuma yazmaya ilişkin e kitaplarımız var. E-kitapları kullanabiliyoruz. Çocukların daha çok hoşuna gidiyor. Iıım sayfalarını kendilerinin çevirmeleri ve teknoloji ile iç içe olmaları ımmm bununla ilgili nasıl desem? Programlarda var okuma yazma ile ilgili etkinlik programları ona da kullanıyoruz sınıf içerisinde."* (Grş. 1, st. 241-243).

4.10. Filizlenen Okuryazarlık Açısından Yeni Meslektaşlara Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerine, zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmen olarak bu alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.17.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.17. Yeni Meslektaşlara Öneriler

	f
Öğretmene Yönelik Öneriler	*21*
Öğrenciye Yönelik Öneriler	*16*
Öğretime Yönelik Öneriler	*15*
Sınıf Düzenine Yönelik Öneriler	*2*

4.10.1. Öğretmene Yönelik Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi 21'i (%95,4) alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda öğretmene yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Ahmet Bey öğretmene yönelik önerilerinde öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiğini şu şekilde dile getirirken

> *"Iuuuu öğrenmeye açık olmaları lazım. Sürekli kendilerini güncellemeleri gerekiyor. Iuu başka her zaman daha iyi öğrenebileceği öğretebileceği metotlar olduğunu görüyorsunuz. Yani uuu kendini güncellemek çok önemli uu bir okuma yazma öğrenmek için bir tek yöntem kullanmıyorum. Bahsetmiştim size yani. 3-4 yöntemi bir anda kullanıyorum bu bunlar çok önemli uuu yani*

arkadaşlarınızla sürekli işbirliği içinde olacaksınız. Sorun olduğu zaman işte şu toplantılarımız oluyor orada sorunların çözümünü konuşuyoruz bunlar önemli." (Grş. 20, st. 484-495).

Kardelen Hanım öğretmenlerin çalıştığı grubu yeni gelişmeleri takip etmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Biz daha çok grupla çalıştığımız için bu grubun ne durumda olduğunu bilmek de gerekir… Ya da işte ne yaparsam diğer için de faydalı olur şeklinde etkinliği planlamak daha iyi bir ıuı ilerleme kaydetmesi için daha faydalı olur diye düşünüyorum. Bunun dışında yöntemleri de iyi bilmek gerekir ve literatürü takip etmek gerekir diye düşünüyorum. Yapılacak eğitimler varsa bulunduğu bölgede bunları katılmaktan çekinmemesi gerekir." (Grş. 7, st. 299-306).

4.10.2. Öğrenciye Yönelik Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi 16'sı (%72,7) alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda öğrenciye yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Nebile Hanım, öğrencinin tanınmasına yönelik önerilerini şu sözlerle ifade ederken:

"Iuıı bir de öğrenciyi dinlemek gerekiyor dinlemek dediğim ayrıntılı bir gözlemlemek gerekiyor. O zaten var da çocuğun neye ihtiyacı var çocuk ne yapmak istiyor onları bir analize edip öyle yola başlamak gerekiyor bunun gibi şeyler zaten çocuğu tanıdıkça o geliyor böyle çorap söküğü gibi insanın aklına geliyor." (Grş. 22, st. 481-483).

Cemre Hanım öğrenciyi iyi tanıma ve yöntem belirleme üzerine önerilerini şu sözlerle dile getirmiştir:

"Bir kere her çocuk gerçekten birbirinden çok farklıdır ve her çocuk birbirinden çok farklı sürelerde öğrenir. Eeee özel Eğitimde genel bir şey söylemek çok zordur… İşte bu sebeple hem çocuğu iyi tanımak hem uygun yöntemi belirlemek bence en önemli." (Grş. 22, st. 378-384).

4.10.3. Öğretime Yönelik Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi 15'i (%68,1) alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda öğretime yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Eda Hanım öğretime yönelik sözlerini şu şekilde ifade ederken:

"Bizim çocuklarımızda fonolojik farkındalık, ses farkındalığı ne yazık ki iyi olmayabiliyor. Çocuklar ses benzer sesleri birbirlerine çok karıştırabiliyorlar. Bunun için işte hani öğretmenin en azından okuma yazmaya hazırlık sürecinde bu farkındalıkları oluşturulması çok şey olabilir. Hayat kurtarıcı olabilir. Yani okuma yazma için kolaylaştırıcı olabilir." (Grş. 3, st. 358-361)

Meryem Hanım öğretime yönelik önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Çalıştığımız grupta da çok fazla tekrara, egzersize yer vermesi gerekiyor. Materyallerinin çeşitli çeşitlendirmesi gerekiyor. Iuıu denedik olmadı. O zaman öğretim yöntem ve tekniğini değiştirsin. Yani her şeyi deneyelim, deneyelim, deneyelim. Hala olmuyorsa e artık tamam hanien azından biz elimizden

gelen her şeyi sunmuş olalım. Hep aynı metotta, hep aynı materyalle yürürsek ne yazık ki istediğimiz başarıyı yakalayamayız. Farklı şeyler öğrenciye sunmak çok önemli. Eee bunun yanında tabii ki okulda yapmakla yeterli olmuyor." (Grş. 8, st. 374-377).

4.10.4. Sınıf Düzenine Yönelik Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerinin, Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi 2'si (%0,9) alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda sınıf düzenine yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Şeyma Hanım sınıf düzenine yönelik önerilerini şu sözlerle ifade ederken *"Sınıf düzenini oluşturmaları hani çocukların ıuı dikkatini çekebileceği ve ama çok da fazla bir dikkatini dağıtmayacağı. Hani amaca yönelik şekilde oluşturulabilir… Mesela tahtaya tahta, kapıya kapı ıu şeklinde çalışmalar yapılabilir. Sınıf düzenlemesi ıuı"* (Grş. 2, st. 419-423). Ebru Hanım sınıf düzenine yönelik önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Nedir? Yani çocukların anlamadığını düşünüp yazıyı hayatlarından çıkartmasınlar onu söyleyebilirim yani yazı ıu bana kalırsa… Yazı hayatımızın her alanında olan bir şey… Bunların başlangıcı tamamen o işte elma resminin altında o elmayı görmekle alakalı. İşte kendi resmini altında görmekle alakalı, kış mevsimin üzerinde kışı görmek ile alakalı yazının olduğunun farkına varmaları" (Grş. 14, st. 598-600).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen bulgular, katılımcılara yöneltilen görüşme soruları kapsamında oluşturulan temalar ve alt temalar çerçevesinde hem kendi aralarında hem de alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tartışma sonunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma kapsamında araştırma sonuçları: özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarını okuryazar zengini bir ortam oluşturacak şekilde düzenlemeye çalıştıklarını; filizlenen okuryazarlığı destekleyecek şekilde sınıflarında oyunlara yer vermeye çalıştıklarını; filizlenen okuryazarlığı desteklemek için alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, filizlenen yazma, etkileşimli kitap okuma ve dikte alanları üzerine çalışmalar yaptıklarını; bu alanlar üzerine çalışmalar yaparken ipucu sunma, pratik yapma fırsatları sunma, model olma gibi öğretimsel uyarlamalar yaptıklarını; filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik teknolojiden yararlandıklarını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında özel gereksinimli çocukların okuma yazma öncesi dönemde filizlenen okuryazarlık becerilerini, sınıf koşullarının yetersiz olması, materyal desteği alamama, sınıfın teknolojik araç ve alt yapıdan yoksun olmasına rağmen yaptıkları düzenlemeler ve çalışmalarla desteklemeye çalıştıkları sonucuna ulaşabiliriz.

5.2. Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular, oluşturulan altı tema (filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıfta yapılan düzenlemeler, oynanan oyunlar, yapılan çalışmalar, kullanılan öğretimsel yöntemler, kullanılan materyaller ve filizlenen okuryazarlık açısından yeni meslektaşlara öneriler) altında sunularak tartışılmıştır. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları ile katılımcılardan elde edilen bulgular ışığında kendi aralarında ve alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Sınıflarında Yaptıkları Düzenlemeler

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan sorular çerçevesinde oluşturulan bu tema altında filizlenen okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam, yazı farkındalığı ve çevresel bası olmak üzere üç alt tema yer almıştır. Filizlenen okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortam, yazı farkındalığı ve çevresel bası hakkında görüş bildiren katılımcıların sınıflarında yaptıkları düzenlemelerinin neler olduğu incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Filizlenen okuryazarlıkla zenginleştirilmiş ortam. Filizlenen okuryazarlık açısından sınıfın düzenlenmesi hakkında görüş bildiren özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları düzenlemeler farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı sınıflarında pano hazırlamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları en sık ikinci düzenleme ise resim-isim yapıştırma (etiketleme) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları düzenlemelerde ilk sıralarda pano hazırlama ve sınıftaki eşyaları etiketlemeye çalışmaları sınıflarını yazıca zenginleştirmeye çalıştıkları izlenimini uyandırmaktadır. Kim vd. (2016) yayınladıkları raporda, öğrencilerin okumayı öğrenmek için basıya maruz kalması veya görmesi gerektiğini bunun için de öğretmenlerin öğrencilerin yazıları görmelerini sağlamak için yaratıcı olması gerekliliğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazıca zengin bir ortam sunmak için duvarları; poster, harita, takvim, harf ve kelime sergilemek için oldukça kullanışlı bulmuşlardır. Mcdonnell ve Hawken (2008) yaptıkları çalışmada okuryazarlık zengini bir ortam yaratan öğretmenlerin, çocuklara kitap bilgisi / bası(yazı) farkındalığı, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve erken yazma becerileri ile ilgili beceriler edinme fırsatı sunacağını dile getirmesi; ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer düzenleme ise sınıfın fiziki düzenlemesidir. Burada öğretmenlerin sınıf içinde bir okuma-kitaplık köşesi oluşturması, bu alana kitap, gazete, dergi gibi materyaller koyması, sınıfın çeşitli bölümlerinde harf köşesi, kantin köşesi gibi köşeler oluşturmaları yine sınıflarını çeşitli materyallerle okuryazarlık açısından zengin ortamlar haline getirmeye çalıştıkları izlenimini uyandırmaktadır. Katims (1994) hafif-orta derecede engelli bir grup okul öncesi çocukta filizlenen okuryazarlığı geliştirmek için, okuma yazma açısından zengin bir ortamda ilgi çekici kitapların bulunduğu kitaplıklar oluşturup çocukları bağımsız bir şekilde kitaplarla etkileşimde bulunmaya teşvik etmesi sonucunda engelli çocukların okuryazarlık gelişimlerinin sınıf müfredatı ve prosedürlerinden etkilenebileceğini göstermiştir. Genisio ve Drecktrah (1999) yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitimi sınıflarında zengin okuryazarlık materyalleriyle

oluşturulan aktivite merkezlerinin oyun yoluyla özel gereksinimli çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklemede fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmalar sonuç ile tutarlılık göstermektedir.

Yazı farkındalığı. Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinin yazıları fark etmelerine yönelik neler yaptıkları incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerine yazı farkındalığı kazandırmak için en çok sınıf ortamlarını yazılı materyallerle düzenleme ve ikinci sırada ise kitap, dergi, defter gibi yazılı materyallerde inceleme yapmaları; yazıca zenginleştirilmiş oyun ve isim yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmalara göre daha fazladır. Öğretmenlerin sınıflarını kurallar tablosu, sınıf panoları gibi yazılı materyallerle düzenlemesi ve kitap, dergi, defter gibi yazılı materyalleri inceleme sıklığının fazla olması zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda yazı farkındalığı becerilerini sınıf ortamlarını yazılı materyallerle zenginleştirerek ve yazılı materyaller inceleyerek desteklemeye çalıştıkları sonucuna ulaşabiliriz. Kargın vd. (2015) yaptıkları çalışmada özellikle bir yetişkin varlığında yazılı materyallerin bolca mevcut olduğu ortamlarda ve yazı ile alakalı etkinliklere fazlaca yer verildiği (örn., anne-babanın çocuğa kitap okuması, çocukla birlikte market listesi oluşturulması) durumlarda yazı farkındalığı becerisinin gelişim gösterdiğini öne sürmüşlerdir. Yapılan araştırma ulaşılan sonucu açıklar niteliktedir.

Çevresel bası. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında çevresel basıyı kullanarak ne tür çalışmalar yaptıkları incelendiğinde görüş bildiren katılımcıların yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında çevresel basıyı kullanarak yaptıkları çalışmalar hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri çalışma, çevresel yazı ve işaretlerin isimlendirilmesidir. İkinci sırada ise en çok logoların isimlendirilmesidir. Sosyal medya isimlerinin isimlendirilmesi ise öğretmenlerin en az görüş bildirdikleri çalışmalardır. Öğretmenlerin sosyal medya isimleri ile ilgili az sayıda görüş bildirmelerinin sınıf içinde kullanımında az sayıda çalışma yapılabilir olması izlenimi vermektedir. Öğretmenlerin çevresel yazı ve işaretlerin isimlendirilmesi üzerine daha fazla görüş belirtmeleri, çevresel yazı çalışmalarının ilgi çekici, akılda kalıcı olması ve çevresel basının öğrencilerin bağımsız yaşama ulaşmalarına katkı sağlaması sebebiyle bu çalışmaları tercih ettikleri izlenimini vermektedir. Giles ve Tunks (2010) çevresel bası ile doldurulmuş

bir öğrenme ortamını çocuklara sunmanın çocukların yazma yeteneklerini ve motivasyonlarını arttıracağı üzerinde durmuşlardır. Neumann vd. (2013b) yaptıkları çalışmada filizlenen okuryazarlık becerileri ve bası motivasyonunun teşvik edilmesi üzerine standart bası ile çevresel basıyı kıyasladığında çevresel basının bağlamsal doğası nedeniyle küçük çocuklarda bası motivasyonunu ve filizlenen okuryazarlığın yönlerini geliştirmek için standart basıdan daha etkili olabileceği görüşünü ortaya konmuştur. Alanyazındaki verilerin araştırmanın bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

5.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Açısından Oynadıkları Oyunlar

Özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlık açısından sınıflarında ne tür oyunlar oynadıkları incelendiğinde görüş bildiren katılımcıların yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin filizlenen okuryazarlık açısından sınıflarında oynadıkları oyunlar hakkında görüş bildiren özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında birçok farklı oyun oynadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında oyun oynamayı tercih ettikleri ve oyun oynamanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Demir (2016) yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden zihin engelli öğrencilere kullandığı bowling, ali babanın çiftliği, resimli tombala, zar atma, balon patlatma, çarkıfelek, alışveriş ve pastane gibi yazıca zenginleştirilmiş oyunların zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda filizlenen okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı becerisini geliştirmede etkili olduğunu kanıtlamıştır. Terrell ve Watson (2018) kanıta dayalı filizlenen okuryazarlık uygulamalarının oyun köşelerine yerleştirilecek olan birkaç okuryazarlık materyali ile öğretmenlerin, okuryazarlığı oyuna dahil etmenin kolay ve etkin bir yolu olacağını bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar, ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

5.2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Sınıflarında Yaptıkları Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan sorular çerçevesinde oluşturulan bu tema altında alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, filizlenen yazma, etkileşimli hikaye okuma, dikte olmak üzere üç alt tema yer almıştır. Alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, filizlenen yazma, etkileşimli hikaye okuma, dikte hakkında görüş bildiren katılımcıların sınıflarında yaptıkları çalışmaların neler olduğu incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Alfabe bilgisi. Özel eğitim öğretmenlerinden öğrencileri ile harflerle ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtenlerin, harflerle ne tür çalışmalar yaptıkları incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının öğrencileri ile harfin yazımı üzerine çalışmalar yapmayı tercih ettiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin harfin yazımında kum, traş köpüğü, oyun hamuru gibi farklı dokunsal materyallerden yararlanarak harf yazma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ikinci sırada en çok görüş bildirilen harfin şekli üzerine yapılan çalışmalarda da harf tombalalarıyla büyük küçük harf eşleme, zımpara harfler üzerinden harfin şeklini hissetme gibi çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan öğretmenlerin alfabe bilgisi çalışmalarında farklı türde materyallerle öğretimi gerçekleştirdiği, öğrenciye materyal çeşitliliği sunduğu ve sınıflarında oyun temelli öğretimlere yer verdikleri sonucuna ulaşabiliriz. Katims (1991) yaptığı çalışmada özel eğitim sınıflarında çeşitli türden ilgi çekici kitapların bulunduğu kitaplıklar oluşturmuş. Çocukların bağımsız seçim yaptığı kitaplarla okuma etkinlikleri ve çeşitli yazma faaliyetleri yürütmüştür. Bu sebeple özel eğitim sınıflarında okuryazarlık bakımından zengin bir çevre ve oyuna maruz kalan çocukların filizlenen okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Koppenhaver ve Erikson (2003) yaptıkları çalışmada sınıftaki araçların ve materyallerin miktarı ve çeşitliliği arttığında, OSB'li çocukların filizlenen okuryazarlığa ilgi duymasının arttığını tespit etmiştir. Neumann vd. (2009) yaptıkları çalışmada okuryazarlık becerilerini geliştirme riski taşıyan küçük çocuklarda vücut bölümleriyle ya da havada harf şekilleri oluşturma gibi aktivitelerin öğrenci motivasyonu ve katılımını artırabileceğini, böylece okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini savunmuştur. Yapılan araştırmalar, ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Fonolojik Farkındalık. Özel eğitim öğretmenlerinden öğrencileri ile fonolojik farkındalık ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtenlerin, fonolojik farkındalık üzerine ne tür çalışmalar yaptıkları incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında fonolojik farkındalık üzerine yaptıkları çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler sınıflarında en çok sesi hissettirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ikinci sırada en çok sesin yerinin belirlenmesi üzerine çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı fonolojik farkındalık çalışmalarında şarkı, tekerleme gibi uyaklı kelimelere yer verdiklerini

dile getirmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıflarında tekerleme, şarkı söyleyerek öğrencilere kafiyeyi fark ettirmeye çalıştıkları izlenimini vermektedir. Chen ve Dote-Kwan (2018) basit uyaklı şarkılar ya da tezahürat veya tekerlemeleri söyleyerek, teker teker tekrarlayarak sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi alanlarının desteklenmesinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını sınıflarında harf-ses ilişkisini gösterecek çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıflarda tercih edilen fonolojik farkındalık çalışmalarındaki görüş sayısı fazlalığı, öğretmenlerin bu çalışmalardan birden fazlasını sınıflarında kullandıkları sonucuna varabiliriz. Sadece çok az sayıda öğretmen fonolojik kelimeleri çözümleme ve birleştirme üzerine çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık alt becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalar alanyazın ile karşılaştırıldığında (Justice ve Pullen, 2003; Turan ve Akoğlu, 2011; Turan ve Gül, 2008) da bulgular alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Filizlenen Yazma. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında kalem kağıt ile ne tür çalışmalar yaptıkları incelendiğinde görüş bildiren katılımcıların yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında kalem kağıt kullanarak filizlenen yazma üzerine yaptıkları çalışmalar hakkındaki görüşleri birbirine benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri iki alan boyama çalışmaları ve çizgi çalışmalarıdır. Bu iki alanda öğretmenlerin görüş bildirme yüzdeleri birbirine eşittir. Öğretmenlerin hemen arkasından en çok görüş bildirdikleri bir diğer alan ise çocukların kendi isimleri ve yakın çevresine ait isimleri yazma çalışmalarıdır. Öğretmenlerin en az görüş belirttikleri alan ise harf yazma çalışmalarıdır. Görüşlerin bu kadar yüksek ve birbirine yakın çıkması öğretmenlerin sınıflarında bu üç alana da yönelik çalışmalara yer vermeye çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kalem ve kağıt etkinliklerinde harf yazma çalışmalarını en az tercih etmeleri, alfabe bilgisi alanındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenler harf yazımında kalem ve kağıt dışında farklı materyaller kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında boyama ve çizgi çalışmalarını daha çok tercih etme nedeninin çocuklarda yazma gelişim evrelerine göre çalışmalar yapmaya çalıştıkları sonucuna ulaşabiliriz. Sonuçlar alanyazın ile karşılaştırıldığında DeFord (1980) tarafından çocukların yazma gelişim aşamaları; karalama, çizim ve yazı arasındaki farklılaşma, soldan sağa yazım, şekil benzeri harfler, harflerin kombinasyonu- yeterli boşluk bırakma, harf-kelime-cümle birimlerini anlama, harf-ses örtüşmesi, yaratıcı yazımlar

kullanarak basit cümleler yazma, iki veya daha fazla cümle birleştirerek düşüncelerini ifade etmek, noktalama kontrolü – büyük küçük harf kullanımı, konuşmanın formları (hikayeler, materyaller hakkında bilgi, harfler) olarak tanımlanırken Sulzby ve Teale (1985) ise küçük çocukların yazma stratejilerini karalama, çizim ve harf-benzeri formlar yapma gibi daha az görünen biçimlerden, harf dizgileri ve fonetik olarak ortaya çıkan hecelemenin kullanılması gibi genel ama karmaşık bir gelişimsel yol olarak tanımlamaktadırlar. Sulzby ve Teale göre karalama evresi çoğu çocuk için yazmanın başlangıcını temsil etmektedir. Alanyazında yer alan veriler, sonuçların nedeni açıklar niteliktedir.

Etkileşimli Hikaye Okuma. Özel eğitim öğretmenlerine sorulan sorular çerçevesinde oluşturulan bu tema altında: hikaye okuma süreci, hikaye okurken dikkat edilmesi gerekenler, hikaye okurken yazı ve resimlere dikkat çekmek için yapılan çalışmalar, hikaye okurken sözcük ve harflerle yapılan çalışmalar olmak üzere dört alt tema yer almıştır. Hikaye okuma süreci, hikaye okurken dikkat edilmesi gerekenler, hikaye okurken yazı ve resimlere dikkat çekmek için yapılan çalışmalar, hikaye okurken sözcük ve harflerle yapılan çalışmalar hakkında görüş bildiren katılımcıların sınıflarında yaptıkları çalışmaların neler olduğu incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin hikaye kitabı okuma sürecinde yaptıkları çalışmalar, en çok görüş bildirilen alt temadır. Öğretmenlerin en çok bu alt temada görüş sayısının olması, hikaye okuma sürecindeki alt basamakların bir çoğu hakkında görüş bildirdiğinin göstergesidir. Öğretmen görüş sayısının fazla olması ve görüşlerin birbirine benzerlik göstermesi öğretmenlerin sınıflarında sıkça hikaye okuma etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşabiliriz. Justice ve Ezell (2002) etkileşimli hikaye kitabı okumanın doğası gereği, basılı ve diğer okuryazarlık formlarının belirgin bir şekilde görüldüğü zengin bir bağlam sağladığını öne sürmüşlerdir. Alanyazında yer alan bu veri, sonucu destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin hikaye okuma sürecindeki görüşleri birbirine benzerlik göstermektedir. Öğretmenler hikaye okuma sürecinde en çok öğrenci katılımı sağlamayı desteklemişlerdir. En fazla tekrarlanan ikinci görüş ise öğrencinin dikkatini çekme şeklindedir. Bu iki bulgu birbirleri ile bağlantılı olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin hikaye okurken çocuklara soru sorması, çocuklardan tahmin istemesi ve ses tonuna dikkat ederek okuması hikaye okuma sürecine öğrencilerin de aktif olarak katılmasını, öğrencileri ile etkileşim içinde olmak istediklerini düşündürmektedir. Katılımcıların görüşleri ilgili alanyazın ile karşılaştırıldığında Dickinson ve McCabe (2001)

etkileşimli hikaye kitabı okumada - özellikle amaç filizlenen okuryazarlık gelişimini teşvik etmekse - çocukları aktiviteye aktif olarak dahil etmek gerektiğini savunmuştur. Alanyazında etkileşimli hikaye okumada çocuğun aktif katılımı ve dikkatini ve konuşması için; açık uçlu sorular sorarak çocukla konuşma başlatma, çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme, çocuğun cevaplarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletme ve bu genişletilmiş cevabın tekrarlanmasını isteme, çocukların katılımı için övgü, teşvik ve geri bildirim sunma ve çocukların ilgilerini takip etme şeklinde stratejiler kullanılarak çocuğun aktif katılımı desteklenir (Chen ve Dote-Kwan, 2018; Ergül vd., 2016) Sonuçlar alınyazın ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin hikaye okurken nelere dikkat ettikleri ile ilgili olarak farklı görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların en çok öğrencinin dikkatini çekmeye dikkat ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok ses tonu ve bası referanslama davranışlarını kullanarak hikaye okuma sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıkları görülmüştür. Alanyazında bası referanslama davranışlarının Justice vd. (2009) yetişkin tarafından okunan formların, işlevlerinin ve özelliklerinin vurgulanmasıyla filizlenen okuyucuların bilgisini ve basıya olan ilgisini arttırmak için kullanıldığını belirtirken; Dynia vd. (2013) yetişkinin, basıya ilişkin sorular sorarak ve basıyı göstererek metin içindeki yazılara, harflere ve işlevlere açıkça çocuğun dikkatini çektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda sonuç, alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerin hikaye okurken yazı ve resimlere dikkat çekmek için neler yaptıklarına ilişkin bulgular, alanyazında bası referanslama stratejisi olarak yer alan bası referanslama stratejisi ile incelenmiştir. Zucker, Ward vd. (2009) herhangi bir yetişkinin bası referanslama stratejisini kullanarak dört geniş bası alanını desteklenebileceğini söylemiştir. Bunlar: basının taşıdığı anlam, kitap organizasyonu ve bası düzeni, harf alanı ve kelime alanı olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde bulguların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin hikaye okurken yazıları fark etme, yazılar ile resim eşleme, resimleri fark etme çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok dile getirdiği çalışma yazıları fark etme ve ikinci sırada ise resim ile yazı eşlemedir. Öğretmenlerden elde edilen bulgularda; öğretmenlerin çoğu kitabın kapağını gösterme, kitabın başlığını okuma ve gösterme, parmakla yazıları takip etme davranışlarını gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin hikaye okurken yazının bir anlam taşıdığı üzerine dikkat çekmeye çalıştıkları izlenimini vermektedir. Sadece bir

öğretmen (Özlem) bu davranışlara ek olarak kitabın yazarını, çizerini, yayınevini çocuklara gösterdiğini ve açıkladığını ifade etmiştir. Buradan öğretmenlerin hikaye kitabı okurken kitap organizasyonu ve bası düzeni hakkında da çocuklara bilgi vermede oldukça sınırlı kaldıkları sonucuna varabiliriz.

Özel eğitim öğretmenlerin hikaye okurken sözcükler, harfler ile ilgili neler yaptıklarına ilişkin bulgular bası referanslama stratejisiyle karşılaştırılarak incelendiğinde ise öğretmenlerin en çok harf alanı ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kitapta öğrenilen harfleri buldurmaları, altlarını renkli kalemlerle çizmeleri, parmakla öğrenilen kelimeleri ve onlara ait resimlerin göstermeleri kitap okurken bası referanslama stratejilerini kullanarak çocukların harf ve sözcük alanlarını desteklemek üzere çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşabiliriz. İlgili alanyazına bakıldığında öğretmenlerin, okul öncesi sınıflarında bası referanslama stratejisini kolayca etkinliklerine dahil edebildiklerini (Justice vd., 2009) ve etkin bir şekilde uygulayabildiklerini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2002; Lovelace ve Stewart, 2007).

Dikte. Özel eğitim öğretmenlerine öğrencilerinin kendilerine bir şeyler dikte ettirip ettirmedikleri sorulduğunda bir öğretmen hariç (Ahmet) diğer tüm öğretmenler öğrencilerinin kendilerine dikte ettirdiği şeyler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler en çok öğrencilerin kendi ve yakın çevrelerine ait isimleri dikte ettirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da öğrencilerin anne, arkadaş ya da öğretmenine mektup yazdırmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin az bir bölümü ise öğrencilerin günlük rutin, alışveriş listesi, sevdiği şarkının sözleri ve benzeri gibi ilgi duydukları şeyleri öğretmeninden yazmasını istediğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin bu isteğini gerçekleştirmeyi pekiştireç olarak kullandığını belirtirken geri kalan öğretmenler öğrencilerin bu isteklerini koşula bağlamadan yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Justice vd. (2010) öğretmenlerin, öğrencilerin söylediklerini yazmalarının sözlü dil ile yazılı dil arasında bağ oluşturmada ve yazının işlevini çocuğa fark ettirmede önemli bir yol olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bulgular alanyazın ile tutarlıdır.

5.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Kullandıkları Öğretimsel Yöntemler/Uyarlamalar

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan sorular çerçevesinde oluşturulan bu tema altında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara harflerin ve fonolojik farkındalığın kazandırılmasına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları öğretimsel uyarlamalar

olmak üzere iki alt tema yer almıştır. Harflerin ve fonolojik farkındalığın kazandırılmasına yönelik kullandıkları öğretimsel uyarlamalar hakkında görüş bildiren katılımcıların sınıflarında kullandıkları öğretimsel uyarlamaların neler olduğu incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenleri zihinsel yetersizliği olan çocuklara harfleri öğretmede dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili olarak birbirine yakın görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok ipucu kullanımı, yüksek kaliteli geri bildirim ve pratik yapma fırsatları konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların alfabe bilgisi öğretiminde ipucu, pekiştireç ve pratik yapma fırsatlarına ihtiyaç duydukları sonucuna varabiliriz. Yapılan deneysel ve yarı deneysel çalışmaların da ipucu sunma, yüksek kaliteli geri bildirim, pratik yapma fırsatlarını içeren açık anlatımla öğretim yönteminin özel eğitim popülasyonları ile kullanımının dil ve okuma üzerine becerilerde hafif ile orta-ağır derecede engeli olan bireyler için etkili olduğunu ortaya koymuştur (Kinder ve Carnine, 1991; Botts vd., 2014; Riccomini vd., 2017).

Özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara fonolojik farkındalık öğretmede nelere dikkat ettikleri incelendiğinde ise öğretmen görüşlerinin üç unsur üzerine toplandığı görülmüştür. Öğretmenler en çok fonolojik farkındalık çalışmalarında öğrenciye pratik yapma fırsatları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ikinci sırada çalışmalar sırasında öğrenciye model olmaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler üçüncü sırada ise öğrenciye çalışmalar esnasında ipucu sunmaya dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu üç unsur üzerine dikkat edilmesi hakkında fazlaca görüş belirtmesi, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin kazanımında: pratik yapma fırsatı sunma, model olma ve ipucu kullanımına gereksinim duydukları izlenimini vermektedir.

5.2.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Kullandıkları Materyaller

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan sorular çerçevesinde oluşturulan bu tema altında hikaye kitabı seçimi ve teknoloji kullanımı olmak üzere iki alt tema yer almıştır. Kitap seçimi ve teknoloji kullanımı hakkında görüş bildiren katılımcıların sınıflarında kullandıkları materyal seçimlerinin ne yönde olduğu incelendiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Hikaye Kitabı Seçimi. Özel eğitim öğretmenlerinin hikaye kitabı seçiminde nelere dikkat ettikleri incelendiğinde görüş bildiren katılımcıların yaptığı seçimlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin hikaye kitabı seçiminde nelere dikkat ettikleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı ilk sırada kitabın dayanıklılığı, punto büyüklüğü, sayfa kalınlığı gibi fiziki (teknik) özelliklerine dikkat etmişlerdir. Öğretmenler büyük bir çoğunluğu (%86,3) ise kitabın içerik özelliklerine dikkat etmişlerdir. Sadece üç öğretmen kitabın sadece teknik özelliklerine dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Diğer 19 öğretmenin kitabın hem teknik hem de içerik özelliklerine dikkat ettiklerini belirlenmiştir. Bulgular alanyazın ile karşılaştırıldığında Justice ve Lankford (2002) çocuklara yapılan göz analizi çalışmaları sonucunda çocuklarının kitaplarda resimlerde yer alan basıya, anlatı tarzındaki basılara kıyasla daha fazla zaman ayırdıklarını göstermişlerdir. Bununla birlikte Dynia vd. (2013) ilginç yazı tipi değişikliklerinin varlığı öğretmenlerin de basıya odaklanmasını artıracağını öne sürmüşlerdir. Bulgular, alanyazınla benzerlik göstermektedir.

Teknoloji Kullanımı. Özel eğitim öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarında teknolojiden yararlanıp yararlanmadıkları sorulduğunda tüm öğretmenler teknolojiden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarında teknolojiyi en çok akıllı tahta aracılığıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. En çok akıllı tahta kullanımının, devlet okullarında sınıflarda akıllı tahtaların mevcut olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sadece bir öğretmen (Nebile) sınıfında akıllı tahta olmadığı için tablet uygulamalarını kullandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise tablet kullanımını ve telefon uygulamalarını okuma yazma çalışmalarıyla birleştirip ödül olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Az bir kısım öğretmense akıllı tahta aracılığıyla e-kitap kullanımı yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenler sınıflarında filizlenen okuryazarlık becerilerinde teknoloji kullandıklarında çocukların ilgisini, dikkatini çalışmalara daha çok çektilerini belirtmişlerdir. Bu bulgular teknoloji kullanımıyla hem öğretmenin hem çocuğun verimli ve keyifli bir öğretim süreci geçirdiği sonucunu düşündürmektedir. Couse ve Chen (2010) yaptıkları çalışmada erken yazma gelişiminde dokunmatik ekran tablet uygulamalarında çocukların tableti kalem gibi kullanarak hızlı bir şekilde resimleri yüksek bir ilgi ve motivasyonla başarılı bir şekilde çizdiklerini göstermiştir. Neumann ve Neumann (2014) ise dokunmatik ekran arayüzlerinin; simgeler, semboller, harfler, kelimeler ve parıldayan veya renk değiştiren metinler gibi

görsel olarak çekici basıdan oluştuğunu, bu sebeple geleneksel kitaplardan farklı ama daha zengin bir okuma deneyimi sunacağını dile getirmişlerdir.

5.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Filizlenen Okuryazarlık Açısından Yeni Meslektaşlara Önerileri

Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına okuma yazmaya hazırlık bağlamında bulundukları önerilerin neler olduğu incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamı (%95,4) öğretmene yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok öğretmenlere yönelik önerilerde bulunması filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde sorumluluğun öğretmene ait olduğu izlenimini vermektedir. Özel eğitim öğretmenleri ikinci sırada öğrencilere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciye yönelik önerilerde ise en çok tekrar edilen öneri: öğrenciyi iyi tanımaya yöneliktir. Buradan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurdukları sonucuna ulaşabiliriz. Özel eğitim öğretmenleri 3. sırada öğretime yönelik sık kullanılan kelimelerden başlama, çocuğun yapabildiklerinden başlama gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulgular öğretmenlerin öğretimi tasarlarken görev zorluğu kontrolü yapıp öğretimi aşamalandırdıkları izlenimi vermektedir. Kim vd. (2016) yayınladıkları raporda da öğretmenlere yazımı birbirine yakın harflerin çocuklarda kafa karışıklığına neden olduğundan görsel olarak benzer harfelerin birlikte tanıtılmaması gerekliliği üzerinde durulmuş ve sesli harflerden başlayarak kısa anlamlı hecelere geçmeyi, ardından, daha karmaşık harf gruplarını tanıtılması tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda rapor, bulguları destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik olmak üzere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Özel eğitim öğretmenleri, sınıflarında bulunan özel eğitim gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerinin filizlenmesini desteklemek için;

1. Sınıf ortamlarını panolarla, kitap ve oyun köşeleriyle; sınıftaki eşyaların üzerine isimleri etiketleyerek çevresel basıyı zenginleştirilebilir.

2. Alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık çalışmalarında eşleme, tombala, harf/hece oluşturma gibi oyun temelli uygulamalara yer verebilir.
3. Harfin yazımı, şekli, sesi ve ismi alfabe bilgisini kazandırmaya yönelik kum/tıraş köpüğü gibi çeşitli materyallerle harf çizme, büyük-küçük harf eşleme, hece çarkı ile harf oluşturma vb. oyun temelli etkinlikler yapabilir.
4. Alfabe bilgisini kazandırmaya yönelik öğrencilere harfin yazımı, şekli, sesi ve ismi öğretimlerinde ipucu, pekiştireç ve bol pratik yapma fırsatları sunabilir.
5. Fonolojik farkındalık becerisini kazandırmaya yönelik sesi hissetme; tekerleme, şarkı gibi uyaklı kelimelerle kafiyeyi fark etme; sesin bulunduğu yeri gösterme gibi öğrenciye bol pratik yapma fırsatı sunan etkinliklere sınıflarında yer verilebilir.
6. Çocukların ilgi duyduğu marka, logo, amblem vb. çevresel yazıları, dergi/broşürlerden keserek pano hazırlama, menü oluşturma, alışveriş listesi oluşturma gibi etkinliklerle sınıf içinde kullanabilir.
7. Filizlenen yazma becerisini kazandırmaya yönelik boyama yapma, çizgi çalışmaları ve harf/isim yazma etkinliklerine sınıflarında yer verebilir.
8. Sınıf içi etkileşimli hikaye kitabı okuma etkinliklerine sıkça yer verebilir.
9. Okuyacağı hikaye kitabını seçerken dayanıklı olma, kalın sayfalı olma, puntosu ve resimlerin büyük olduğu fiziki özelliklerine; çocukların düzeyine uygun, ilgi çekici konusu olma gibi içerik özelliklerine dikkat ederek kitap seçilebilir.
10. Hikaye okurken öğrenci ile etkileşimi sağlamada ses tonlamalarına, öğrencinin dikkatini ve katılımını sağlanmada hikaye hakkında anlamaya ve tahmine yönelik sorular sormaya önem verebilir.
11. Hikaye kitabı okurken kitaptaki yazıları, yazının yönünü, resimleri, yazıyı ve yazıya karşılık gelen resmi parmakla gösterebilir.
12. Öğrencilerin öğretmenlere yazdırmak istedikleri; kendi isimleri, mektup veya ilgi duyulan şeyleri öğretmenler kağıda yazabilir. Öğrencinin yazının taşıdığı anlamı fark etmesine yönelik bu yazılanları okuyabilir.
13. Akıllı tahta, tablet-telefon uygulamaları ve e-kitaplar ile öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin filizlenmesini sağlayabilir.

5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma başka illerde başka kurum ve kademelerde çalışan farklı özel eğitim öğretmenleriyle yapılabilir.

2. Bu araştırma fenomenolojik desenle desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Katılımcı sayısı, araştırmanın kapsadığı sürenin farklılık gösterdiği farklı nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir.
3. OSB, Down Sendromu, Disleksi gibi spesifik bir yetersizliğe yönelik özel eğitim öğretmenlerinin filizlenen okuryazarlığa ilişkin deneyimleri araştırılabilir.
4. Özel eğitim öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerin filizlenen okuryazarlığa ilişkin deneyimleri arasında farklılık olup olmadığını araştıran araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerle filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin mesleki gelişim uygulamalarının yapıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adams, G. and Carnine, D. (2003). Direct instruction. *Handbook of Learning Disabilities*, 403-416.

Akçin, F. N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 177-208.

Aker, Z. (2009). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma -Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2), 622-639.

Akoğlu, G., Dolunay - Sarıca, A. ve Karaman, G. (2016). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP).* Ankara: Eğiten Kitap.

Akmanoğlu, N. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s.119-179). Ankara: Vize Yayıncılık.

Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 136*, 16-19.

Albright, M., Delecki, K., and Hinkle, S. (2009). The evolution of early literacy. *Children and Libraries*, *7*(1), 13-18.

American Association on Intellectual Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD.

Aram, D. and Levin, I. (2002). Mother-child coint writing and storybook reading: relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(2), 202 - 224.

Archer, A. L. and Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching.* New York: Guilford Press.

Aslan, D. (2018). *Anasınıfına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Ve Aynı Sınıfa Devam Eden Yazı Farkındalığı Düşük Olan*

Çocukların Yazı Farkındalığı Becerileri Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

Baker, J. N., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Browder, D. M. (2010). A measure of emergent lıteracy for students wıth severe developmental disabilities. *Psychology in the Schools, 47*(5), 501 - 513. doi:10.1002/pits.2048610.1002/pits

Baker, C. (2013). Print-referencing: A key to interactive shared reading. *Dimensions of Early Childhood, 41*(1), 25-34.

Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 85-98.

Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 77 - 89. doi:10.1501/ozlegt_0000000208

Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocuklarin Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftakı Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 1*(1), 31 - 41.

Beers, C. S., Beers J. W. and Smith, J. O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction.* New York: Guilford Publications.

Bicard, S. C. and Heward, W. L. (2013). Educational equality for students with disabilities. *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 245–268). Hoboken, NJ: Wiley.

Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E. and Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazanmalarına Etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y. and Werts, M. G. (2012). A Comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education, 48*(2), 120-134. doi:10.1177/0022466912449652

Breit-Smith, A., Cabell, S. Q. and Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: A descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) program database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41,* 96-107.

Browder, D.M. ve Snell, M.E. (2000). Teaching Functional Academics. In M.E. Snell ve F. Brown (Ed). *Instruction of Students with Setere Disabilities,* (pp. 493-543). NewJersey; Merrill Publishing Company.

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. and Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children, 75*(1), 33-52.

Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., and Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(1-2), 3-12.

Browder, D. M., Lee, A. and Mims, P. (2011). Using shared stories and individual response modes to promote comprehension and engagement in literacy for students with multiple, severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(3), 339-351.

Browder, D. M., Spooner, F. and Ahlgrim-Delzell, L. (2011). *Literacy.* Browder, D. M. and Spooner, F. (Ed.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* içinde (s.125- 140). Guilford Publications.

Buğday, M. (2015). *Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Burns, M. S., Griffin, P. and Snow, C. E. (Eds.) (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success. Specific recommendations from america's leading researchers on how to help children become successful readers*. Washington, DC: National Academy Press

Büyükalan-Filiz, S. B., Şahin, A. Ç., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 763-775.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel arastirma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byington, T. A. and Kim, Y. (2017). Promoting preschoolers' emergent writing. *Young Children, 72*(5), 74 - 82.

Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi.* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Campbell, M. L. and Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with smart board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education, 30*(1), 47-57.

Ceylan, M., Laçin, E. and Çetin, E. (2018). Effects of repeated reading method on reading failures and reading rate with autism students. *International Journal of New Approaches in Special Education (IJNASE) 1*(1) , 22-45.

Chen, D. and Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 112*(5), 542-550. doi:10.1177/0145482x1811200512

Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K. and D'Angelo, C. M. (2011). Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: Comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States. *Computers & Education, 57*(3), 2178-2195.

Cora-İnce, N. Y. (2007). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde Işbirlikli Öğrenme Yaklaşımı Ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin Incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Couse, L. J. and Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring it's viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(1), 75-96. doi:10.1080/15391523.2010.10782562

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J. and Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education, 17*(1), 17 - 30.

Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Gözden Geçirilmiş 5. Baskı, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi

Creswell, J. (2017). *Nitel ve nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. 4. Baskıdan Çeviri (Çev. Edit: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap

Cronin, V., Farrell, D. and Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading, 22*(3), 271-282. doi:10.1111/1467-9817.00090

Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *36*(1-2). doi:10.1501/egifak_0000000073

Çifci-Tekinarslan, İ. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler*. Ankara: Pegem Akademi.

Çifci Tekinarslan, İ., Sazak Pınar, E., and Sucuoglu, B. (2012). Teachers' and mothers' assessment of social skills of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2783-2788.

Çolak, A. (2001). *Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir, M. (2016). *Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, S. ve Kale, M. (2019). İlkokullarda özel eğitim siniflarinda karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 354-373.

DeFord, D. E. (1980). Young children and their writing. *Theory into practice, 19*(3), 157-162.

Deniz, S. (2008). *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dickinson, D. K. and McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 186–202. doi:10.1111/0938-8982.00019

Dolunay - Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal temelleri. Cevriye Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) kuramsal*

temelleri, uygulama adımları ve uygulama örnekleri içinde (s.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.

Dorit, A. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing, 19*(5), 489–515. doi:10.1007/s11145-006-9005-2

Durkin, D. (1962). An Earlier Start in Reading?. *The Elementary School Journal*, *63*(3), 147-151.

Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. and Piasta, S. B. (2013). Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading, 36*(3), 261–279. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01502.x

Dynia, J. M. and Justice, L. M. (2015). Shared-readıng volume in early childhood special education classrooms. *Reading Psychology, 36*(3), 232–269. doi:10.1080/02702711.2013.843065

Dynia, J. M., Brock, M. E., Logan, J. A., Justice, L. M. and Kaderavek, J. N. (2016). Comparing children with ASD and their peers' growth in print knowledge. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(7), 2490-2500.

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme. (2009, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 27288).

Erişimadresi:https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf

Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Şengül-Erdem, H. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1272-1289.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 12*(3), 2033-2057.

Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 499-522.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay - Sarıca, A. ve Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4). doi:10.17051/io.2014.71858

Ergül, C., Dolunay - Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-204 doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Eripek, S. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ezell, H. K., Justice, L. M. and Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders a pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(2), 122 - 140. doi:10.1191/026565900675456266

Falkenstine, K. J., Collins, B. C., Schuster, J. W. and Kleinert, H. (2009). Presenting chained and Discrete tasks as non-targeted information when teaching discrete academic skills through small group instruction. *Educational and Training in Developmental Disabilities, 44*(1), 127-142.

Feng, L. and Sass, T.R. (2010). What makes special education teachers special?

teacher training and achievement of students with disabilities. Working Paper 49. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.*

Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Feyman - Gök, N. (2013). *Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Filiz, S. B., Şahin, A. Ç., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programlarının Birleştirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 763-775.

Fisher, D. and Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. USA: ASCD.

Flewitt, R., Kucirkova, N. and Messer, D. (2014). Touching the virtual, touching the real: iPads and enabling literacy for students experiencing disability. *Australian Journal of Language & Literacy, 37*(2), 107-116.

Franklin-Guy, S. and Scudder, R. R. (2012). Environmental print and spelling ability: An investigation of kindergarteners' emergent orthographic skills. *International Journal of Learning, 18*(5), 362-374.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Ders İçerikleri (2018). http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?baslik=1&dr=0&lang=0&ac=16&FK=05&BK=94&ders_kodu=3050069 (Erişim tarihi: 08.03.2021)

Genisio, M. and Drecktrah, M. (1999). Emergent literacy in an early childhood classroom: Center learning to support the child with special needs. *Early Childhood Education Journal, 26*(4), 225 - 231.

Giles, R. M. and Tunks, K. W. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood, 38*(3), 23-29.

Girolametto, L., Weitzman, E. and Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *21*, 47–63 doi:10.1044/1058-0360(2011/11-0002)

Gonsalves, V., Cheyney, K., Bader, J. and Duggins, S. (2018). The power to roar: Reaching out to all readers by using shared storybook reading to cultivate self-efficacy and social-emotional growth. *Dimensions of Early Childhood, 46*(1), 25-30.

Gönüldaş, H. (2017). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarinin ve Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Guo, Y., Dynia, J.M., Pelatti, C. Y. ve Justice, L. M. (2013). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom guality and children's learning for with language imparement. *Teaching and Teacher Education, 39*(2014), 12-21.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 17-30. doi:10.1501/ozlegt_0000000105

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973

Güney, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Haydon, M. (2017). *Gaming The Education System: Interactive Game Based Learning* (Thesis). Regis University, Colorado.

Hilbert, D. D. and Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 42*(2), 105–113. doi:10.1007/s10643-013-0588-3

Hillman, M. and Marshall, J. (2009). Evaluation of digital media for emergent literacy. *Computers in the Schools, 26*(4), 256-270. doi:10.1080/07380560903360186

Hisrich, K. and Blanchard, J. (2009). Digital media and emergent literacy. *Computers in the Schools, 26*(4), 240-255. doi:10.1080/07380560903360160

Honig, B., Diamond, L. and Gutlohn, L. (2000). *Teaching Reading Sourcebook*. California: Arena Press.

Hoogeveen, F. R., Smeets, P. M. and Lancioni, G. E. (1989). Teaching Moderately Mentally Retarded Children Basic Reading Skills. *Research in Developmental Disabilities, 10*, 1-18.

Horner, S. L. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 113-119. doi:10.1007/s10643-005-0029-z

Howard - Allor, J. and Mccathren, B. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 72–79. doi:10.1177/10534512030390020201

International Reading Association and National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher, 52*(2), 193-216

İslamoğlu - Külte, Ş. (2019). *2-6 Yaş Arası Down Sendromlu Bireyler ile Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Johnston, S. S., Mcdonnell, A. P. and Hawken, L. S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities: Strategies for success. *Intervention in School and Clinic, 43*(4), 210–217. doi:10.1177/1053451207310342

Jones, C. D., Clark, S. K. and Reutzel, D. R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal, 41*(2), 81-89. doi:10.1007/s10643-012-0534-9

Justice, L. M. and Ezell, K. H. (2001a). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17*(3), 208 - 221. doi:10.1191/026565901680666527

Justice, L. M. and Ezell, K. H. (2001b). Written language awareness in preschool children from low - income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, *22*(3), 123 - 134. doi:10.1177/152574010102200302

Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(1), 17-29 doi:10.1044/1058-0360(2002/003)

Justice, L. M. and Kaderavek, N. J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13

Justice, L. M. and Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly, 24*(1), 11-21.

Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising ınterventions for promoting emergent literacy skills: Tree evidence - based approaches. *TECSE, 23*(3), 99–113. doi:10.1177/02711214030230030101

Justice, L. M. and Ezell, K. H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearıng Servıces ın Schools, 35*, 185–193. doi:10.1044/0161-1461(2004/018)

Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A. and Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading, 28*(3), 229-243. doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00267.x

Justice, L. M., Pullen, P. C. and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*(3), 855 - 866. doi:10.1037/0012-1649.44.3.855

Justice, L. M., Kaderavek, N. J., Fan, X., Sofka, A. and Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearıng Servıces in Schools, 40*, 67–85 doi:10.1044/0161-1461(2008/07-0098)

Justice, L. M., McGinty, A. S., Cabell, S. Q., Kilday, C. R., Knighton, K. and Huffman, G. (2010). Language and literacy curriculum supplement for preschoolers who are academically at risk: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearıng Servıces in Schools, 41*, 161–178. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0058)

Justice, L. M., Mcginty, S. A., Piasta, S. B., Kaderavek, N. J. and Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearıng Servıces in Schools, 41*, (504 - 520). doi:10.1044/0161-1461(2010/09-0056)

Kaderavek, N. J., Justice, M. J. and Pentimonti, M. J. (2014). Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(3), 289 –302. doi:10.1177/0265659013513812

Kamhi, A. G. and Catts, H. W. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In K. G. Butler and E. R. Silliman (Eds.), *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, (s. 45-72). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kanık, N. (1993). Özürlü bebeklerin eğitimi ve ailenin katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 14-17.

Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları ile Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-86.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, B. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16* (3), 237-268. doi:10.1501/Ozlegt_0000000231

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 61-87. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.299868

Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum and instruction. *TECSE, 11*(1), 69-84 doi:10.1177/027112149101100108

Katims, D. S. (1994). Emergence of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(1), 58-69.

Kim, Y. S. G., Boyle, H. N., Zuilkowski, S. S. and Nakamura, P. (2016). *Landscape report on early grade literacy*. Washington, DC: USAID.

Kinder, D. and Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming? *Journal of Behavioral Education, 1*(2), 193-213. doi:10.1007/bf00957004

Kliewer, C. (2008). Joining the literacy flow: Fostering symbol and written language learning in young children with significant developmental disabilities through the four currents of literacy. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(3), 103-121.

Koçak, V. (2018). *Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe III'de Görev Yapan Özel Eğitim ve Alan Dışı Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21.

Korat, O. and Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(3), 248-259. doi:10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x

Korat, O., Shamir, A. and Arbiv, L. (2011). E-books as support for emergent writing with and without adult assistance. *Education and Information Technologies, 16*(3), 301-318. doi:10.1007/s10639-010-9127-7

Koppenhaver, D. A. and Erickson, K. A. (2003). Natural emergent literacy supports for preschoolers with autism and severe communication impairments. *Topics in Language Disorders, 23*(4), 283-292.

Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 50*(4), 199 - 204.

Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K. and Flewitt, R. (2013). Sharing personalised stories on iPads: A close look at one parent–child interaction. *Literacy, 47*(3), 115-122. doi:10.1111/lit.12003

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Laçin, E. (2020) *Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocuk Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. A. and Freeman, D. (2012). Emergent literacy in children with autism: An exploration of developmental and contextual dynamic processes. *Language, speech, and hearing services in schools, 43*, 308–324.

Lawhon, T. and Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 113-118.

Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D. and Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 86-103.

Lipson, M.Y. and Wixson, K.K. (2009). *Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach*. Boston: Pearson.

Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L., Ottovordemgentschenfelde, S., and Fletcher-Watson, B. (2014). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study-national report-UK.* London: LSE.

Lomax, R. G. and McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*(2), 237-256. doi:10.2307/747667

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596 - 613. doi:10.1037//OOI2-1649.36.5.596

Lovelace, S. and Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech,*

and Hearing Services in Schools, 38(1), 16-30. doi:10.1044/0161-1461(2007/003)

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Ders İçerikleri (2018). http://dosya.marmara.edu.tr/aef/zhe/dosyalar/Z_H_N_ENGELL_LER_RETMENL_PROGRAMI_SINIF_DERS_ER_KLER_.pdf . (Erişim tarihi: 08.03.2021)

Marvin, C. (1994). Home literacy experiences of preschool children with single and multiple disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*(4), 436-454.

Mason, J. M. and Sinha, S. (1992). Emerging literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 561*.

Masonheimer, P. E., Drum, P. A. and Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior, 16*(4), 257-271. doi:10.1080/10862968409547520

Massetti, M. G. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low-income environments through a classroom-based approach. S*chool Psychology Review, 38*(4), 554–569.

McDonnell, A. P., Hawken, L. S., Johnston, S. S., Kidder, J. E., Lynes, M. J. and McDonnell, J. J. (2014). Emergent literacy practices and support for children with disabilities: A national survey. *Education And Treatment Of Children, 37*(3), 495–530. doi:10.1353/etc.2014.0024

McGee, L. M., Lomax, R. G. and Head, M. H. (1988). Young children's written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior, 20*(2), 99-118. doi:10.1080/10862968809547629

McLachlan, C. and Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasi experimental study in five New Zealand centers. *Read Writing, 27*(5), 819–839. doi:10.1007/s11145-013-9467-y

McGee, G. G., Krantz, P. J. and McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(2), 147-157.

McMahon, R., Richmond, G. M. and Reeves-kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy

involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, 91*(3), 173-182. doi:10.1080/00220679809597538

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf adresinden edinilmiştir.

Metin, N. ve Işıtan, S. (2011). *Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Eğiten Kitabevi.

Mims, P. J., Browder, D. M., Baker, J. N., Lee, A. and Spooner, F. (2009). Increasing comprehension of students with significant intellectual disabilities and visual impairments during shared stories. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 409-420.

Moats, L. C. and Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 23 - 45 doi:10.1007/s11881-003-0003-7

Moody, A. K. (2010). Using electronic books in the classroom to enhance emergent literacy skills in young children. *Journal of Literacy and Technology, 11*(4), 22-52.

National Early Literacy Panel (2009). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Nelson, J. R., Johnson, A. and Marchand-Martella, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal Of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(1), 53-62.

Neumann, M. M., Hood, M. and Neumann, D. L. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal, 36*(4), 313-319. doi:10.1007/s10643-008-0291-y

Neuman, S. B. and Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators. *The Elementary School Journal, 111*(1), 64 -86. doi:10.1086/653470

Neumann, M. M., Hood, M. and Ford, R. (2013a). Mother–child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills. *Early Education & Development, 24*(8), 1175-1193. doi:10.1080/10409289.2013.753567

Neumann, M. M., Hood, M. and Ford, R. M. (2013b). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing, 26*(5), 771-793. doi:10.1007/s11145-012-9390-7

Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education, 58*(2), 109-122. doi:10.1177/0004944114523368

Neumann, M. M., Acosta, C. and Neumann, D. L. (2014). Young children's visual attention to environmental print as measured by eye tracker analysis. R*eading Research Quarterly, 49*(2), 157-167. doi:10.1002/rrq.66

Neumann, M. M. and Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal, 42*(2), 231-239. doi:10.1007/s10643-013-0608-3

Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education 97*, 61-68. doi:10.1016/j.compedu.2016.02.013

Neumann, M. M. and Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 17*(2), 203-220. doi:10.1177/1468798415619773

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human development*, *36*(1), 1-23.

Nicolopoulou, A., McDowell, J. and Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting. Singer, D., Golinkoff R. and K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, içinde (124-155). New York: Oxford University Press.

Nordlof, J. (2014). Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in writing center work. *The Writing Center Journal*, 45-64.

Northrop, L. and Killeen, E. (2013). A framework for using iPads to build early literacy skills. *The Reading Teacher, 66*(7), 531-537. doi:10.1002/TRTR.1155

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teacher? *Exceptinal Children, 71*(3), 217-229.

Özdemir, Z. S. and Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, (7), 37-48.

Özen, A., Batu, S. and Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(1), 84-96.

Özen, A. and Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 359-362.

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Genç, D. (2013). Opinions of special education teachers about activitybased intervention. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 262-27

Patterson, R. J. (2002). *Teacher Beliefs and Practices in Preschool Literacy Instruction.* (Submitted as partial fiiinilment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy in Education). University of Illinois, Chicago.

Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A. and Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental disabilities and delays. *Journal of School Psychology, 57,* 15-27.

Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., van Balkom, H. and van Leeuwe, J. (2009). Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities, 30*(3), 445-461.

Piasta, S. B., Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Kaderavek, J. N. and Schatschneider, C. (2010). Impact of professional development on preschool teachers' print references during shared read alouds: A latent growth curve analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 3*(4), 343–380. doi:10.1080/19345747.2010.482177

Piasta, S. B., Purpura, D. J. and Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing, 23*(6), 607-626. doi:10.1007/s11145-009-9174-x

Pillinger, C. and Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy, 48*(3), 115- 163. doi:10.1111/lit.12018

Price, L. H., Kleeck, A. and Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 171-194. doi:10.1598/rrq.44.2.4

Prince, K. E. (2010). *The Effectiveness of Word Wall Instruction for Preschool Children with Disabilities.* (Doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University.

Pretti-Frontczak, K. ve Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3. Baskı). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Prior, J. (2009). Environmental print: Real-world early reading. *Dimensions of Early Childhood, 37*(1), 9-14.

Reeves, J. L., Gunter, G. A. and Lacey, C. (2017). Mobile learning in pre-kindergarten: Using student feedback to inform practice. *Educational Technology & Society, 20*(1), 37-44.

Rhyner, M. P. (2009). E*mergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood.* New York: Guilford Press.

Riccomini, P. J., Morano, S. and Hughes, C. A. (2017). Big ideas in special education: specially designed instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction. *Teaching Exceptional Children, 50*(1), 20-27. doi:10.1177/0040059917724412

Roskos, K., Christie, J. F. and Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 58*(2), 52-60.

Sarıçam, H. and Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, *40*(4), 423-437.

Salmon, L. G. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal, 42*(2), 85-92. doi:10.1007/s10643-013-0589-2

Santoro, L. E., Coyne, M. D. and Simmons, C. D. (2006). The reading spelling connection developing and evaluating a beginning spelling intervention for children at risk of reading disabilities. *Learning Disabilities Practice, 21*(2), 122–133.

Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Saydam, E. N. (2020). *Birinci Sınıfta Okuma-Yazma Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Schoen, F. S. & Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning and attentional cuing upon word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*(5), 503-519.

Seefeldt, C. and Galper, A. (2001). Integrating a print rich environment in-early childhood programming: Active children active environments. *Scholastic Early Childhood Today, 15*(8), 10 - 12.

Sel, R. (1986). *Eğitsel oyun.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Shamir, A. and Korat, O. (2007). Developing an educational e-book for fostering kindergarten children's emergent literacy. *Computers in the Schools, 24*(1-2), 125-143. doi:10.1300/J025v24n01_09

Shamir, A., Korat, O. and Shlafer, I. (2011). The effect of activity with e-book on vocabulary and story comprehension: A comparison between kindergarteners at risk of learning disabilities and typically developing kindergarteners. *European Journal of Special Needs Education, 26*(3), 311-322.

Shamir, A., Korat, O. and Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing, 25*(1), 45-69. doi:10.1007/s11145-010-9247-x

Shamir, A. and Korat, O. (2015). Educational electronic books for supporting emergent literacy of kindergarteners at-risk for reading difficulties—What do we know so far? *Computers in the Schools, 32*(2), 105–121. doi:10.1080/07380569.2015.1027868

Shanahan, T. ve Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39*(4), 279-285.

Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L., and Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 39,* 475–486.

Stoner, J. B., Parette, H. P., Watts, E. H., Wojcik, B. W. and Fogal, T. (2008). Preschool teacher perceptions of assistive technology and professional development responses. *Education and training in Developmental Disabilities, 43*(1), 77-91.

Strickland, D. S., Morrow, L. M., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J. A. and Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *The Reading Teacher, 58*(1), 86-100. doi:10.1598/rt.58.1.9

Sulzby, E. and Teale, W. H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons, 64*(1), 8-12.

Şengül, H. (2008). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şengül, H. ve Akçin, N. (2010). Opinions of special education teachers about teaching reading and writing to mentally retarded children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(2), 1-26.

Taşkaya, S. M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde oyunlar. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 155-185). Ankara: Maya Akademi.

Taylor, D. B., Ahlgrim-Delzell, L. and Flowers, C. (2010). A qualitative study of teacher perceptions on using an explicit instruction curriculum to teach early reading skills to students with significant developmental disabilities. *Reading Psychology, 31*(6), 524-545.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. *Emergent literacy: Writing and reading,* 173-206. doi:10.4135/9781446279656.n2

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3) 87-102.

Tekin-İftar ve Değirmenci (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s.265-318). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, H. H. ve Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, *3*(13), 101-116.

Tekin-İftar, E. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (syf. 67-83). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Terrell, P. ve Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices ınto early ıntervention and preschool environments. *Language, speech, and hearıng servıces ın schools, 49*(2), 148–164. doi:10.1044/2017_LSHSS-17-0053

van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H. and Verhoeven, L. (2018). Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *72*, 1-12.

Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Travers, J. C., Higgins, K., Pierce, T., Boone, R., Miller, S. and Tandy, R. (2011). Emergent literacy skills of preschool students with autism: A comparison of teacher-led and computer-assisted instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*(3), 326-338.

Trent, S. C., Artiles, A. J. and Englert, C. S. (1998). Chapter 8: From deficit thinking to social constructivism: A review of theory, research, and practice in special education. *Review of research in education, 23*(1), 277-307.

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

Turan, F. and Gül, G. (2008). Early precursor of reading: acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(1), 279-284.

Tutsoy, T. (2019). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Beceri Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilimleri araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(4), 543 - 557.

Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık 'Emergent literacy'. *Sevgi Çiçekleri, Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi, 1*(1), 27-29.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s.421-468). Ankara: Vize Yayıncılık.

van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T. and Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(3), 301-329. doi:10.1080/10349120600847706

Wehby, J. H., Lane, K. L. and Falk, K. B. (2005). An inclusive approach to improving early literacy skills of students with emonational and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 30*(2), 155–169. doi:10.1177/019874290503000208

Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M. and Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(2), 424-438.

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child develoment and emergent literacy. *Child develoment*, *69*(3), 848 - 872 doi:10.2307/1132208

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Döküman incelenmesi sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yost, N. (2003). Computers, kids, and crayons: A comparative study of emergent writing behaviours. *Young Children and Learning Technologies*, *34*, 107-112.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı.* https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903 (Erişim Tarihi: 01.03.2021)

Zucker, T. A., Justice, L. M. and Piasta, S. B. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom-based, large-group shared reading. *Language, Speech, and Hearıng Servıces in Schools*, *40*(4), 376-392. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0059)

Zucker, T. A., Ward, A. E. and Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, *63*(1), 62-72. doi:10.1598/rt.63.1.6

EKLER

EK 1: Gönüllü Onam Formu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi Sedef GİRAY tarafından yürütülen "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Filizlenen Okuryazarlığa Yönelik Düzenlemelerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı/ses ve görüntü kaydı/yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında **gizli tutulacak,** veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen ……. e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı :
İmzası :

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;
Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı :
İmzası :

Araştırmacının
Adı-Soyadı : Sedef GİRAY
İmzası :

Ek-2 Kişisel Bilgiler Formu

Çalıştığınız İl:
Çalıştığınız ilçe:
Yaşınız:

- ☐ 20-30 arası
- ☐ 31-40 arası
- ☐ 41-50 arası
- ☐ 51-60 arası

Cinsiyetiniz:

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Medeni Haliniz:

- ☐ Evli
- ☐ Bekar

Eğitim düzeyiniz:

- ☐ Ön lisans
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

Mezun olduğunuz alan:

- ☐ Zihin Engelliler Öğretmenliği
- ☐ İşitme Engelliler Öğretmenliği
- ☐ Görme Engelliler Öğretmenliği
- ☐ Sınıf öğretmenliği
- ☐ Okul öncesi öğretmenliği
- ☐ Çocuk gelişimi ve eğitimi
- ☐ Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık
- ☐ Diğer:

Hizmet Süreniz:

- ☐ 0-5 yıl
- ☐ 6-10 yıl
- ☐ 11-15 yıl
- ☐ 16-20 yıl
- ☐ 21-25 yıl
- ☐ 26 yıl ve üstü

Çalıştığınız okul:

- ☐ Devlet kurumu
- ☐ Özel kurum

Çalıştığınız okul türü:

- ☐ Özel eğitim uygulama merkezi
- ☐ Özel eğitim iş uygulama merkezi
- ☐ Özel eğitim mesleki eğitim merkezi
- ☐ Özel eğitim anaokulu
- ☐ Özel eğitim alt sınıfı
- ☐ İşitme engelliler okulu
- ☐ Görme engelliler okulu
- ☐ Özel eğitim ilkokulu
- ☐ Özel eğitim ortaokulu
- ☐ OÇEM
- ☐ Rehberlik ve araştırma merkezi
- ☐ Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Hizmet Süreniz:

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 6-10 yıl
- ☐ 11-20 yıl
- ☐ 21-30 yıl

Ek-3 Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemeleri nelerdir?

Tarih:…… Saat (başlangıç-bitiş):…….

Giriş

Merhaba, benim adım Sedef. Marmara Üniversitesi özel eğitim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında filizlenen okuryazarlığa yönelik düzenlemeleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapıyorum. Özel eğitim öğretmeni olarak sizin sınıfınızda okuma yazmaya yönelik düzenlemelerinizin neler olduğunu öğrenmek için sizinle görüşmek istiyorum.

İzin verirseniz yaptığımız görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sizin için bunun bir sakıncası var mı? Görüşmemiz süresince söyleyeceğiniz şeyler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağından gizli tutulacaktır. Sizin isminizi kayıtlarda da kullanabilir miyim? Kullanmamı istemezseniz kesinlikle kullanılmayacaktır.

Görüşme Soruları

1. Özel eğitim öğretmeni olarak okuma-yazmaya hazırlık açısından sınıf ortamını düzenlerken nelere dikkat edersiniz?
2. Öğrencilerinizle okuma-yazma ile ilgili oyunlar oynar mısınız? Evet ise örnek verir misiniz?
3. Öğrencilerinizle harflerle ilgili
    a. ne tür çalışmalar yaparsınız bilgi verir misiniz?
    b. Sizce, zihinsel yetersizliği olan çocuklara harfleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerekir?
4. Öğrencilerinizle konuşma dilindeki sesleri
    a. fark ettirmeye yönelik ne tür çalışmalar yaparsınız örnek verir misiniz?
    b. Sizce, zihinsel yetersizliği olan çocuklara konuşma dilindeki sesleri öğretmede nelere dikkat edilmesi gerekir?
5. Çalışmalarınızda öğrencilerinizin yazıları fark etmelerine yönelik neler yaparsınız?
6. Sınıf içinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları tabela, amblem vb. gibi çevresel basıyı kullanarak çalışmalar yapar mısınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen?
7. Kağıt-kalem ile ne tür etkinlikler yaptırırsınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen?

8. Öğrencilerinize hikaye okumak için kitap seçerken nelere dikkat edersiniz?
9. Hikaye okuma etkinliği nasıl gerçekleşir? Anlatır mısınız lütfen?
10. Hikaye okurken nelere dikkat edersiniz?
11. Hikaye kitabı okurken kitapta bulunan resim ve yazılara öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışır mısınız? Evet ise neler yaparsınız açıklar mısınız?
12. Hikaye kitabı ile ilgili çalışırken kitapta bulunan sözcükler, harflerle ilgili bir şeyler yapar mısınız? Evet ise açıklar mısınız lütfen?
13. Öğrencileriniz size bir şeyleri dikte ettirmek istedikleri olur mu? Evet ise örnek verir misiniz?
14. Okuma-yazma ile ilgili çalışmalarda teknolojiden yararlanır mısınız? Evet ise örnek verir misiniz lütfen?
15. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmen olarak bu alanda çalışmaya yeni başlayan meslektaşlarınıza okuma yazma öğretimine hazırlık konusunda önerileriniz nedir?

Ek-4 Kodlama Anahtarı

1. **Filizlenen okuryazarlık açısından sınıfın düzenlenmesi**
   A. Sınıfın Fiziki Düzenlemesi
   B. Resim – isim yapıştırma
   C. Pano hazırlama
2. **Filizlenen okuryazarlık açısından oynanan oyunlar**
   A. Tombala
   B. Kelime oluşturma
   C. Harf çizme
   D. Eşleme
   E. Kelime bulma
   F. Evcilik oyunu
   G. Harf Bulma
3. **Harf bilgisi üzerine yapılan çalışmalar**
   A. Harfin Yazımı
   B. Harfin İsmi
   C. Harfin Şekli
   D. Harfin sesi
4. **Harf bilgisi üzerine dikkat edilmesi gerekenler**
   A. Öğretimin tasarlanması
   B. Öğretim basamaklarına ayırma/Görev zorluklarının kontrolü
   C. Model Olma
   D. İpucu Sunma
   E. Pratik Yapma Fırsatları
   F. Yüksek Kaliteli Geribildirim
5. **Fonolojik farkındalık üzerine yapılan çalışmalar**
   A. Sesin Yeri
   B. Ses- Harf ilişkisi
   C. Kafiyeyi fark etme
   D. Sesi Hissettirme
   E. Çözümleme/ Birleştirme
6. **Fonolojik farkındalığı öğretmede dikkat edilmesi gerekenler**
   A. Öğretimin tasarlanması
   B. Öğretim basamaklarına ayırma/Görev zorluklarının kontrolü
   C. Model Olma
   D. İpucu Sunma
   E. Hata Düzeltme
   F. Pratik Yapma Fırsatları
   G. Yüksek Kaliteli Geribildirim
7. **Yazı Farkındalığı üzerine yapılan çalışmaları**
   A. Yazılı materyal inceleme
   B. Yazılı materyalle sınıf ortamını düzenleme
   C. Oyun oynama
   D. İsim yazma
8. **Çevresel bası üzerine yapılan çalışmalar**
   A. Logoların isimlendirilmesi
   B. Çevresel yazı ve işaretlerin isimlendirilmesi
   C. Sosyal medya simgelerinin isimlendirilmesi

9. **Filizlenen yazma üzerine yapılan çalışmalar**
   A. Boyama çalışmaları
   B. Çizgi çalışmaları
   C. İsim yazma
   D. Harf yazma
10. **Hikaye okumak için kitap seçerken dikkat edilmesi gerekenler**
   A. Fiziki özellikleri
   B. İçeriksel özellikleri
11. **Hikaye okuma süreci**
   A. Ön hazırlık yapma
   B. Sınıf düzeni oluşturma
   C. Kitap inceleme
   D. Öğrenci katılımı sağlama
   E. Öğrencinin Dikkatini Çekme
   F. Bası(yazı) referanslama davranışları
12. **Hikaye okurken dikkat edilmesi gerekenler**
   A. Bası(yazı) referanslama davranışları
   B. Öğrenci katılımı sağlama
   C. Öğrencinin dikkatini açık tutma
13. **Hikaye okurken yazı ve resimlere dikkat çekmek için yapılan çalışmalar**
   A. Yazıyı fark etme
   B. Resimleri fark etme
   C. Resim ile yazı eşleme
14. **Hikaye okurken sözcük ve harflerle yapılan çalışmalar**
   A. Harflerle yapılan çalışmalar
   B. Sözcüklerle yapılan çalışmalar
15. **Öğrencilerin öğretmenlerine yazdırmak(dikte) istediği yazılar**
   A. İsim yazdırma
   B. Mektup yazdırma
   C. İlgi duyulan şeyleri yazdırma
16. **Filizlenen okuryazarlık çalışmalarında teknoloji kullanımı**
   A. Akıllı Tahta kullanımı
   B. Tablette uygulama kullanımı
   C. Telefonda uygulama kullanımı
   D. e-kitaplar
   E. Filizlenen yazma
17. **Yeni meslektaşlara öneriler**
   A. Öğretime yönelik öneriler
   B. Sınıf düzenine yönelik öneriler
   C. Öğrenciye yönelik öneriler
   D. Öğretmene yönelik öneriler

Ek-5 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Belirleme Formu

Katılımcının Adı :

Görüşme No :

Değerlendiren 1 :

Değerlendiren 2 :

Güvenirlik Formunu Dolduran :

Soru no	Değerlendirmeci 1 Satır no	Değerlendirmeci 2 Satır no	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı

Ek-6 Görüşme Kayıt Formu

GÖRÜŞME VERİ İNDEKSİ			
Görüşülen Kişinin Adı- Soyadı:		**Tarih:**	
Yer:		**Görüşme#:**	
Saat: Süre:		**Sayfa No:**	
Görüşmeyi Yapan:			
BETİMSEL İNDEKS	**SATIR NO**	**BETİMSEL VERİ**	**YANSIMA İNDEKSİ**

Ek-7 Betimsel İndeks

GÖRÜŞME VERİ İNDEKSİ		
Görüşülen Kişinin Adı- Soyadı:		**Tarih:**
Yer:		**Görüşme#:**
Saat: Süre:		**Sayfa No:**
Görüşmeyi Yapan:		
Sayfa No	**Satır No**	**Betimsel Veri**

Ek-8 Yansıma İndeksi

GÖRÜŞME VERİ İNDEKSİ		
Görüşülen Kişinin Adı- Soyadı:		**Tarih:**
Yer:		**Görüşme#:**
Saat: Süre:		**Sayfa No:**
Görüşmeyi Yapan:		
Sayfa No	**Satır No**	**Yansıma Verisi**