

**ANASINIFINA DEVAM EDEN HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL
YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÇOCUKLARIN VE AYNI
SINIFA DEVAM EDEN YAZI FARKINDALIĞI DÜŞÜK OLAN
ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI BECERİLERİ ÜZERİNDE
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMANIN ETKİLİLİĞİ**

Davut Aslan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİMANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Davut

Soyadı : Aslan

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : 19/01/2018

TEZİN

Türkçe Adı: 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

İngilizce Adı: Effectiveness of Shared Book Reading On Print Awareness of Pre-School Children With Mild Intellectual Disability and Their Peers Underperforming In Print Awareness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Davut Aslan
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Davut Aslan tarafından hazırlanan “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” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. E. Rüya Özmen

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Abide Güngör Aytar

Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Cevriye Ergül

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 19/01/2018

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Kardeşim İbrahim Aslan'a

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında katkısı olan, değerli görüşleri ile araştırmaya yön veren, bilimsel bakış açısını örnek aldığım, kendisiyle çalışmaya başladığım ilk günden itibaren her anlamda beni destekleyen ve teşvik eden, benim için bir akademik danışmandan çok daha fazlası olan öğretmenim Prof. Dr. E. Rüya Özmen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya değerli eleştiri ve yorumları ile katkı sunan Öğr. Gör. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye teşekkürü bir borç bilirim. Bu araştırmada, uygulama süreci başta olmak üzere her aşamada katkısı olan arkadaşım Arş. Gör. Gökhan Açıköz'e teşekkür ederim. Araştırmanın denek belirleme süreci ve güvenilirlik verilerinin hesaplanmasında bana yardımcı olan Arş. Gör. Ayşenur Çelik Şahin'e çok teşekkür eder, akademik hayatında başarılar dilerim.

Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ve kitapların belirlenmesi sürecinde yoğun çalışma koşullarına rağmen değerli görüşlerini paylaşan Dr. Gökçe Karaman ve Dr. Vedat Bayraktar'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni hiçbir zaman sevgilerinden mahrum bırakmayan, her daim koruyup kollayan ve sığındığım limanlarım olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ediyor ve birlikte huzurlu bir ömür geçirmeyi diliyorum.

Son olarak, tanıştığım günden itibaren bana yeryüzündeki cenneti yaşatan, onunla her anı bir ömre bedel olan, birlikte geçirdiğim her anı kalbime ve hafızama kazınan nişanlım Hatice Kübra Gezer'e teşekkür ediyor, rabbimden iki cihan saadeti diliyorum.

**ANASINIFINA DEVAM EDEN HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL
YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÇOCUKLARIN VE AYNI
SINIFA DEVAM EDEN YAZI FARKINDALIĞI DÜŞÜK OLAN
ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI BECERİLERİ ÜZERİNDE
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMANIN ETKİLİLİĞİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Davut Aslan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2017**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 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 belirlemektir. Ayrıca paylaşımlı kitap okumanın, çocukların diğer erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde de etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden olan denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 48-72 ay aralığında bulunan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç çocuk ve aynı sınıfa devam yazı farkındalığı düşük olan 15 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilmiş olan Paylaşımlı Kitap Okuma Programı uzman görüşleri sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olduğu görülen beş kitap ve her kitap ikişer kez okunacak şekilde on oturum olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi, Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş

çocukların hem de yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri başlama düzeyine göre öğretim sonunda gelişme göstermiş ve bu becerilerin kalıcılığı üç ve altı hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde de tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların diğer erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri ön testlere göre son testlerde artış göstermiştir. Bunun yanı sıra uygulama süreci sonunda çocuklar, anneler ve öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu kapsamda çocuklar paylaşımlı kitap okuma uygulamasına yönelik olumlu görüş bildirmişler, anneler ve öğretmenler ise uygulama süreci sonunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, alanyazında yapılmış olan başka çalışmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.



Anahtar Kelimeler: Yazı Farkındalığı, Erken Okuryazarlık Becerileri, Paylaşımlı Kitap Okuma, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuk.

Sayfa Adedi: 218+XX

Danışman: Prof. Dr. E. Rüya Özmen

**EFFECTIVENESS OF SHARED BOOK READING ON PRINT AWARENESS OF
PRE-SCHOOL CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND
THEIR PEERS UNDERPERFORMING IN PRINT AWARENESS**

(M.S. Thesis)

**DAVUT ASLAN
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

December 2017

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effectiveness of shared book reading on print awareness of children with mild intellectual disability and their peers underperforming in print awareness. The study also aims to investigate whether reading a shared book has an effect on children's other early literacy skills such as letter knowledge, vocabulary and listening comprehension. The study was implemented using multiple probe design across subjects. Three students who were 48 to 72 months old, who had mild intellectual disability and who were attending the inclusion program, and also 15 of their peers who were in the same class with them and who were underperforming in print awareness participated in the study. The Shared Book Reading Program, which was developed during the research process, consists of five selected books based on expert opinion. The program was planned and implemented as 10 sessions, in which each of the books in the program was read twice. Print Awareness Checklist, Test of Early Literacy and Social

Validity Forms were used as data collection tools in the research. The results of the study revealed that both children with mild intellectual disability and children with low print awareness improved at the end of instruction according to the baseline level of print awareness skills. The persistence of these skills was also observed in the follow-up evaluations made 3 and 6 weeks after the study. The study further revealed that children's knowledge of other early literacy skills such as letter knowledge, vocabulary and listening comprehension improved in post-tests compared to pre-tests. In addition, at the end of the implementation period, social validity data were collected through face to face interviews with children, mothers and teachers. According to these interviews, the children expressed a favorable opinion on the application of shared reading program, and the mothers and teachers indicated that the early literacy skills of the children improved at the end of the instruction process. The findings of the study were discussed with regard to the other studies in the literature, and suggestions for further research and applications were presented.

Key Words : Print Awareness, Early Literacy Skills, Shared Book Reading, Children With Intellectual Disability

Page Number : 218+XX

Supervisor : Prof. Dr. E. Rya zmen

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	8
1. Etkililik Soruları	9
2. Ön test –Son Test Soruları	10
3. Sosyal Geçerlik Soruları.....	11
Araştırmanın Önemi.....	12
Sınırlılıklar	13
Sayıtlar	13
Tanımlar.....	14
BÖLÜM II.....	17
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17

Erken Okuryazarlık Kavramı ve Erken Okuryazarlık Becerileri.....	18
Sesbilgisel Farkındalık.....	19
Sözcük Bilgisi.....	21
Harf Bilgisi.....	22
Dinlediğini Anlama	24
Yazı Farkındalığı.....	25
Paylaşımlı Kitap Okuma ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi.....	27
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
Araştırmanın Deseni.....	40
İç ve Dış Geçerlik	42
Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	43
Denekler ve Seçimi.....	43
Denekler ve Özellikleri	44
Denek Grupları ve Özellikleri.....	45
Deneklerin Seçimi	46
Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Deneklerin Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	47
<i>Aile Görüşme Formu.....</i>	<i>47</i>
<i>Önkoşul Kavramların, Ritmik ve Dokunarak Sayma Becerilerinin Ölçümlenmesi.....</i>	<i>48</i>
<i>Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesi.....</i>	<i>49</i>
Yazı Farkındalığında Düşük Performans Gösteren Denek Gruplarının Seçimi	50

Veri Toplama Araçları, Uygulanması ve Puanlanması.....	51
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi.....	51
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	53
<i>Alt Testlerin Tanıtımı</i>	<i>55</i>
<i>Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi.....</i>	<i>55</i>
<i>İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi.....</i>	<i>56</i>
<i>Genel İsimlendirme Alt Testi</i>	<i>56</i>
<i>İşlev Bilgisi Alt Testi.....</i>	<i>57</i>
<i>Harf Bilgisi Alt Testi.....</i>	<i>57</i>
<i>Dinlediğini Anlama Alt Testi</i>	<i>58</i>
Sosyal Geçerlik Formları.....	59
<i>Çocuk Formu.....</i>	<i>59</i>
<i>Öğretmen Formu.....</i>	<i>60</i>
<i>Anne Formu</i>	<i>60</i>
Paylaşımlı Kitap Okuma Programının Geliştirilmesi	61
Kitap Seçimi.....	61
Programın Geliştirilmesi	62
1. <i>Kitap: Kırmızı Elma.....</i>	<i>63</i>
2. <i>Kitap: Ayakkabı.....</i>	<i>64</i>
3. <i>Kitap: Kahraman İtfaiyeciler.....</i>	<i>66</i>
4. <i>Kitap: Tarhana Çorbası</i>	<i>67</i>
5. <i>Kitap: Traktör Macerası.....</i>	<i>68</i>
Uygulama Ortamı	69
Deney Süreci	70
Pilot Uygulama	70

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi	71
Ön testlerin uygulanması.....	72
Paylaşımli Kitap Okuma Programının Uygulanması.....	72
Öğretim Sonu Değerlendirmesi	73
İzleme Değerlendirmesi	73
Verilerin Analizi.....	74
Güvenirliklerin Hesaplanması.....	75
Uygulama Güvenirliği.....	75
Gözlemciler Arası Güvenirlik	76
BÖLÜM IV	78
BULGULAR	78
Yazı Farkındalığı Etkililik Bulguları	78
Ön Test - Son Test Bulguları.....	84
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	84
İfade edici Dilde Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	86
Genel İsimlendirme Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	88
İşlev Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	91
Harf Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	92
Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	94
Sosyal Geçerlik Bulguları.....	96
Çocukların Paylaşımli Kitap Okuma Eğitim Programına Yönelik Görüşleri.	97
1. Paylaşımli Kitap Okuma Çalışmasını Beğenip Beğenmediklerine Yönelik Çocuk Görüşleri.....	97

<i>2. Paylaşımlı Kitap Okuma Çalışmasının En Çok Beğenilen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri.....</i>	<i>98</i>
<i>3. Paylaşımlı Kitap Okuma Çalışmasının Beğenilmeyen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	<i>99</i>
<i>4. Paylaşımlı Kitap Okumanın Faydalarına Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	<i>99</i>
<i>5. Evde Kitap Bakarken Artık Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Çocuk Görüşleri.....</i>	<i>100</i>
<i>6. Paylaşımlı Kitap Okumayı Başka Çocuklara Önermelerine Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	<i>101</i>
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri	102
<i>1. Çocukların Eğitim Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>102</i>
<i>2. Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	<i>103</i>
<i>3. Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>104</i>
<i>4. Çocukların Sözcük Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri..</i>	<i>105</i>
<i>5. Çocukların Harf Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>105</i>
<i>6. Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>106</i>
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri	107
<i>1. Çocukların Paylaşımlı Kitap Okuma Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Anne Görüşleri.....</i>	<i>107</i>
<i>2. Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Anne Görüşleri.....</i>	<i>108</i>

3. Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri.....	109
4.Çocukların Dil Konuşma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri.....	110
5. Çocukların Harf Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri.....	111
6. Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri.....	112
BÖLÜM V	113
TARTIŞMA	113
Etkililik Bulgularının Tartışılması	113
Öntest ve Sontest Bulgularının Tartışılması.....	116
Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması.....	120
Öneriler	121
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	121
Uygulamaya Yönelik Öneriler	123
KAYNAKLAR.....	124
EKLER	142
EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Formu	143
EK 2: Aile İzin Formu	144
EK3: Aile Görüşme Formu	145
EK 4: ÖBT - Kavramlar.....	149
EK 5: ÖBT - Ritmik Sayma	150
EK 6: Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi.....	151
EK 7: Denek Sosyal Geçerlik Formu	154
EK 8: Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu.....	155
EK 10: Puanlama Anahtarı.....	157

EK 11: Teknikler.....	159
EK 12: Oturum 1 Öğretim Süreci.....	162
EK 13: Oturum 2 Öğretim Süreci.....	180
EK 14: Oturum 3 Öğretim Süreci.....	199
EK 15: Oturum 4 Öğretim Süreci.....	201
EK 16: Oturum 5 Öğretim Süreci.....	203
EK 17: Oturum 6 Öğretim Süreci.....	206
EK 18: Oturum 7 Öğretim Süreci.....	209
EK 19: Oturum 8 Öğretim Süreci.....	211
EK 20: Oturum 9 Öğretim Süreci.....	213
EK 21: Oturum 10 Öğretim Süreci.....	215
EK 22: Pilot Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi.....	217
EK 23: Normal Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi.....	218

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 <i>Oturum Sayı ve Süreleri</i>	73
Tablo 2. <i>Paylaşımli Kitap Okuma Eğitimi Beğenip Beğenmediklerine Dair Çocuk Görüşleri</i>	97
Tablo 3. <i>Paylaşımli Kitap Okuma Programının En Çok Beğenilen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	98
Tablo 4. <i>Paylaşımli Kitap Okuma Çalışmasının Beğenilmeyen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	99
Tablo 5. <i>Paylaşımli Kitap Okuma Programının Faydalarına Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	99
Tablo 6. <i>Evde Kitap Bakarken Artık Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	100
Tablo 7. <i>Paylaşımli Kitap Okumayı Başka Çocuklara Önermelerine Yönelik Çocuk Görüşleri</i>	101
Tablo 8. <i>Çocukların Eğitim Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	102
Tablo 9. <i>Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	103
Tablo 10. <i>Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	104
Tablo 11. <i>Çocukların Sözcük Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	105
Tablo 12. <i>Çocukların Harf Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	105
Tablo 13. <i>Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	106
Tablo 14. <i>Çocukların Paylaşımli Kitap Okuma Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Anne Görüşleri</i>	107
Tablo 15. <i>Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Anne Görüşleri</i>	108
Tablo 16. <i>Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri</i>	109

Tablo 17. <i>Çocukların Dil Konuşma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri...</i>	110
Tablo 18. <i>Çocukların Harf Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri</i>	111
Tablo 19. <i>Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri</i>	112



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deneklerin ve denek gruplarının yazı farkındalığı kontrol listesinden almış oldukları puanlar	79
Şekil 2. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri..	85
Şekil 3. 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri..	85
Şekil 4. 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri...	86
Şekil 5. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri.....	87
Şekil 6. 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri.....	87
Şekil 7. 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri.....	88
Şekil 8. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri.....	89
Şekil 9. 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri.....	89
Şekil 10. 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri.....	90
Şekil 11. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri.....	91
Şekil 12. 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri.....	91
Şekil 13. 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri.....	92
Şekil 14. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri	93
Şekil 15. 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri	93
Şekil 16. 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri	94
Şekil 17. 1. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri	95

<i>Şekil 18.</i> 2. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri	95
<i>Şekil 19.</i> 3. Denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri	96



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma ve yazma erken çocukluk döneminde başlayan ve ebeveynlerin de desteğiyle sürekli gelişen bir süreçtir. Tarihsel olarak eğitimciler, okuma ve yazmanın sadece formal okuma yazma sürecinde geliştiğini düşündükleri için çocuk gelişimcilerin ve erken çocukluk dönemi ile ilgilenen özel eğitimcilerin çalışma alanları dışında olduklarını düşünmüşlerdir. Ancak ortaya çıkan görüş, okuma yazmanın 0-6 yaş arasında yani erken çocukluk ve okul öncesi süreçte de geliştiği ve bunun da erken okuryazarlık olarak bilinen okuma yazma gelişimi olduğudur (Justice & Kaderavek, 2002).

Erken okuryazarlık; formal okuryazarlık öğretimi başlamadan önce çocukların okuma ve yazma konusunda sahip oldukları bilgi, beceri ve kavramlar olarak tanımlanmaktadır (Ezell & Justice, 2005). Çocuklar bu erken okuryazarlık sürecinde okuma ve yazmayı yapısal olarak bilmeseler de çevrelerinde yapmış oldukları gözlemler ve deneyimlerle okuma ve yazma için birçok ön becerileri kazanmaktadır (Justice & Kaderavek, 2002).

Erken okuryazarlık becerileri çocukların daha sonraki gelişen okuma ve yazma becerilerine katkı sağlamaktadır (Justice & Kaderavek, 2002). Erken okuryazarlığı destekleyici bir

çevrede yetişen çocuklar, okul döneminde okuma yazma kavramlarına yönelik ileri becerilere sahip olurlar. Bu çocukların çoğu okula başlarken okuma yazmayı bilerek başlarlar (Dickinson & Tabors, 2002). Alanyazında okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri iyi seviyede olan çocukların, bu becerileri yetersiz olan çocuklara göre ilerleyen dönemlerde daha iyi okuryazar oldukları belirtilmektedir (McNaughton, 1995).

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel olarak okuma ve yazma ile ilgili kazandıkları erken okuryazarlık becerileri, onların formal okuma yazma öğreniminde temel beceriler olarak görülmektedir. Alanyazında birçok araştırmada erken okuryazarlık ile formal okuma yazma becerileri arasında ilişki olduğu ve erken okuryazarlık becerilerinin okuma performansını yordadığı belirlenmiştir (Cabell, Justice, Konold & McGinty, 2011; Literacy Report of the National Early Panel, 2008; Missall, vd. 2007; Nelson, 2005; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2003). Erken okuryazarlık bazı becerilerden oluşmaktadır. Bunlar sesbilgisel farkındalık, sözcük farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı becerileridir (Justice & Ezell, 2001; Justice & Kaderavek, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Aşağıda bu beceriler tanımlanmıştır.

Sesbilgisel farkındalık, okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, sürekli gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipüle etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme ile ilgili bir beceridir (Anthony & Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık süreci içerisinde önemli bir yere sahip olup, bu beceri ile sözcük çözümleme becerisi arasında güçlü bir ilişki mevcuttur (Bryant & Bradley, 1987; Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Erken okuryazarlığın alanlarından biri olan *harf bilgisi* ise formal okuma yazma sürecine geçişte önemli bir beceridir (Treiman & Rodriguez, 1999). Alfabesi olan yazı sistemlerinde, çocuğun sesbirimlerden oluştuğunu bu seslere ayrılabilmesini bu seslerin de harflerle temsil edildiği bilgisine sahip olması gerekmektedir (Aktan-Kerem, 2001).

Çocukların sesleri öğrenmesinde ve sözcükleri okumasında harf bilgisinin önemli olduğu ve sesbilgisel farkındalık için bir önkoşul olduğu ifade edilmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015; Johnson, Anderson & Holligan, 1996). Karakelle (2004) yapmış olduğu çalışmada birinci sınıfa giden çocuklardan dönem başında harfleri tanıyıp isimlendirebilen, harf sesleri ve bileşimlerine duyarlı olan çocukların bu becerileri yapamayan veya birini yapabilen çocuklara göre yıl sonunda kelimeleri daha akıcı tanıyıp seslendirebildiklerini tespit etmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinden olan *sözcük bilgisi* becerisi, cümledeki her bir sözcüğün kendine ait bir anlamı olduğunun ve bu anlamın bilinmesidir (Beauchet, Blamey & Walpole, 2010). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama karşılıklı bir şekilde gelişir (McGee & Morrow, 2005 s:51). Verhoeven & Leeuwe (2008) bulguları sözcük bilgisinin okuduğunu anlamayı yordayan bir beceri olduğu yönündedir.

Okuduğunu anlama becerisi önemli bir beceri olduğundan *dinlediğini anlama* becerisi okuduğu anlama için bir önkoşul olma özelliği taşımakta ve erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır (Kargın vd., 2015). Yapılan çalışmalar erken okuryazarlık çalışmalarında dinlediğini anlama becerisinin genellikle metindeki olaya ilişkin sorulara cevap verme ve öyküleme boyutunda üzerinde durulduğu görülmektedir (Kargın vd., 2015; Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008).

Son olarak *yazı farkındalığı*, erken okuryazarlık gelişiminin önemli bir parçası olup, küçük yaş çocukların gelişmekte olan yazının formu ve işlevi ile sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Ayrıca yazı farkındalığı, yazının bir anlam ifade ettiği, konuşulan sözcüklerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği ve yazılı bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğu gibi temel özelliklerin bilinmesi olarak tanımlanır (Justice & Ezell, 2002).

Yazı farkındalığı; kitabı doğru tutabilme (kitabın sayfalarını doğru yöne çevirebilme), yazı yönü ve takibi bilgisi (soldan-sağa, yukarıdan aşağıya), temel yazı kavramlarının kullanımı

(kelime, cümle, harf, sayfa kavramları), harf ve kelimeleri içeren yazılı dil bölümleriyle cümleler arasındaki ilişkiyi anlama (harfler kelimeleri oluşturur, kelimeler arasında boşluk bulunur), günlük çevremizde karşılaştığımız harfler, sokak işaretleri ve logolar, kitabın önemli bilgilerinin öğrenilmesi (başlık, yazar vb.) gibi becerilerden oluşmaktadır (Justice & Ezell, 2002). Yazı farkındalığı, okuma-yazmanın gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların, kitap düzeni, yazılan sözcük ve harf hakkındaki bilgilerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığı, yazının anlamı, kitabın nasıl tutulacağını, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanacağını ve okumanın soldan sağa ve üstten aşağıya doğru yapıldığını anlamayı içermektedir (Justice vd, 2005). Araştırmalar yazı farkındalığının ileri süreçteki okuma başarısına dair yordayıcı olduğunu göstermiştir (Pullen & Justice, 2003). Adams (1990), okuma ve yazmanın yazı farkındalığı becerilerinden olan yazının formu, işlevi ve nasıl kullanılacağını üzerine inşa edildiğini belirtmiştir.

Küçük yaştaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi ileri süreçteki okuma-yazma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmesi sebebiyle (Farver vd., 2007; Kelman, 2006; Maki vd., 2001) çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.Çocuğa yazıca zenginleştirilmiş bir ortam oluşturarak yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Neuman, 1999). Çocuğun erken yaşta yazıyla iç içe bir çevrede bulunması için bazı etkinlikler yapılabilir. Ayrıca çocukların yazı farkındalığının gelişimini destekleyen iki önemli yol daha bulunmaktadır. Bunlar yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ve paylaşımlı kitap okumadır. Çocuklar bu iki yöntemde de yararlanacakları çok fazla fırsat sunulmaktadır (Justice & Ezell, 2002).

Yazıca zenginleştirilmiş oyun ortamında yetişkinler, okulöncesi düzeyinde resimli hikaye kitapları kullanarak ve oyun ortamları tasarlayıp zenginleştirici dramatik oyun alanları düzenleyerek ve bu ortamları yazıca zenginleştirerek çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekler (Halawani, 2003).

Yazı farkındalığı gelişimini destekleyen diğer önemli yol ise paylaşımlı kitap okumadır (shared book reading) (Justice & Ezell, 2002). Paylaşımlı kitap okuma terimi bir kitabı okurken veya kitaba bakarken yetişkin ile çocuk arasında ortaya çıkan etkileşimi tanımlamak için kullanılır. Bu etkileşim bir yetişkin ve bir çocuktan ya da birden fazla yetişkin ve birden fazla çocuk arasında gerçekleşir. Etkileşim herhangi bir ortamda olabilir (örneğin; çocuk bakım merkezi, anaokulu sınıfı, klinik, çocuğun evi). Bu etkileşimi tanımlamak için bazı terimler kullanılır; etkileşimli okuma, paylaşımlı kitap okuma gibi. Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma (shared book reading) terimi kullanılmıştır (McGee & Morrow, 2005).

Paylaşımlı kitap okuma sürecinde çocukların yazı farkındalığını geliştirmede kullanılan bazı stratejiler vardır. Bu stratejiler; çocukların resimlerden yazıları ayırt etmesi, yazıyı direkt tanınması, sayfanın başını ve sonunu bulması, yazının hikâyeye anlattığını bilmesi, ismindeki bazı harfleri (örn: ilk harfi) ayırt etmesi, iki kelime arasındaki boşluğu ayırt etmesi ve yetişkin tarafından okunan kelimeyi göstermesidir. Paylaşımlı kitap okuma yaparken çocukların yetişkinlerle daha çok etkileşim kurması, bu yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini sağlar (Ezell & Justice, 2005).

Yurt dışında yapılan çalışmalar yetişkinlerin çocuklarla yapmış oldukları paylaşımlı kitap okuma ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan risk grubundaki çocukların yazıya daha fazla odaklandığını ve yazı farkındalığını geliştirdiğini göstermiştir (Justice & Ezell, 2000; Justice & Ezell, 2002). Ailelerin çocuklarla ev ortamında yapmış oldukları dört haftalık paylaşımlı kitap okuma müdahalesi çocukların yazı farkındalığının birçok kavramında gelişim göstermesini sağlamıştır (Ezell & Justice, 2000). Başka bir çalışmada ise sekiz haftalık paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin çocukların yazı farkındalığına dair yazı kavramları, harfleri ve sözcükleri tanımada etkili olduğu bulunmuştur (Justice & Ezell, 2002). Justice, Logan, Kaderavek & Dynia (2015) çalışmalarında, öğretmenler ve bakımevi çalışanları tarafından yapılan paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının 291 dil konuşma bozukluğu ve ek yetersizliği (zihinsel engellilik, otizm) olan engelli çocukların

yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek (2012), paylaşımlı kitap okuma eğitiminin çocukların yazı farkındalığı becerileri ile ilerideki heceleme, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bir diğer araştırmada ise Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, (2009) çalışmalarında, 114 tane okulöncesi çocuğa bir yıl süreyle paylaşımlı kitap okuma müdahalesi yapmışlardır. Bir yıllık paylaşımlı kitap okuma müdahalesi sonucunda çocukların yazı farkındalığı, harf bilgisi ve isim yazma becerilerinin önemli derecede geliştiğini tespit etmişlerdir. Son olarak yapılmış olan başka bir çalışmada ise, Lovelace & Stewart, (2007), dil konuşma bozukluğu olan beş çocuğun yazı farkındalığı üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların yazı kavramı hakkında bilgileri ve yazıya yönelik farkındalıklarının geliştiği belirlenmiştir.

Yazı farkındalığı üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkili olduğu çalışmalar engel grupları içerisinde daha çok dil ve iletişim bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda uygulanmış ve etkili olduğu bulunmuştur (Justice vd., 2015; Lovelace & Stewart, 2007). Alanyazında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılmış olan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Justice vd., 2015). Bu çalışmada dil ve konuşma bozukluğunun yanı sıra grupta zihinsel engel gibi ek yetersizliği olan çocuklar bulunmaktadır.

Ülkemizde yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin olumlu olması (Şimşek-Çetin, 2014), yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini içeren bir etkileşimli kitap okuma programının (Ergül, 2014) bulunmasıyla birlikte yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış araştırmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan alanyazın taraması sonucu normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda okuma yazmaya hazırlık programlarının çocukların yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği (Şimşek, 2011), yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği (Bayraktar & Temel,

2014), erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ve programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini ve ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki uygulamaları üzerinde etkili olduğu (Özen-Altınkaynak, 2014) belirlenmiştir. Yapılmış olan bir başka çalışmada (Gökkuş, 2016), "Ses bilgisi Farkındalık Programı" nın, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin "ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgileri, kelime bilgileri ve kelime okuma-yazma becerileri" üzerine olan etkisini incelenmiş ve bu programın okul öncesi dönem çocukların ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi ve kelime okuma-yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okulöncesi çocuklarla yapılmış olan bir çalışmada ise etkileşimli kitap okuma müdahalesinin çocukların dil becerileri, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Ergül vd., 2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik ise yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır. Demir (2016) çalışmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde bağımsız anaokullarına devam eden hafif düzeyde üç zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenci dahil edilmiş ve araştırmanın sonucunda, yazıca zenginleştirilmiş oyunların, araştırmaya katılan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini üç ile altı hafta arasında sürdürmelerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Çocuklar arasında gelişimi risk altında olan bazı çocuklar bulunmaktadır (Snow, Burns & Griffin, 1998). Özellikle erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde gecikme olan çocuklarda dil bozukluğu da bulunmaktadır. Bu dil bozukluğu tek başına da olabilmekte zihinsel yetersizlik veya otizm spektrum bozukluğu ile beraber de görülebilmektedir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Yetersizlikten etkilenmeyen risk grubundaki diğer çocuklar ise sosyoekonomik düzeyi düşük olan, anadilinde yetersizliği olan ve yeteri kadar

okuma yazma materyallerine sahip olamayan çocuklardır (Snow, Burns & Griffin, 1998). Bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki gecikme yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve sözcük bilgisi becerilerini kapsamaktadır (Boudreau & Hedberg, 1999). Erken okuryazarlık etkinliklerine daha fazla maruz kalmak ve katılmak yetersizlikten etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını desteklemekte ve çocuğun ilerdeki geleneksel okuma yazma becerilerinin kazanımı ve okuma başarısı ile okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olmaktadır (Katims, 1996). Yapılan çalışmalar risk grubundaki bu çocukların okulöncesi dönemde nitelikli erken okuryazarlık programları ile okuryazarlık becerilerine ilişkin zorlukları aşabildiklerini göstermektedir (Girolametto vd., 2007). Bu bağlamda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara yazı farkındalığı becerisinin öğretiminde etkili programları belirlemek önem arz etmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılmış çalışmaların hem yurtdışında hem de ülkemizde çok sınırlı olması kanıt temelli programların hazırlanması güçleştirmektedir. Ayrıca yazı farkındalığının formal okuma becerisinin kazanılmasında rol oynamasına rağmen ülkemizde okul öncesi dönem programlarında bu beceriye çok sınırlı düzeyde yer verilmesi de ayrı bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların yazı farkındalığını geliştiren programlarla okul öncesi dönemde desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın, üç genel amacı bulunmaktadır. Bu araştırmada birinci olarak, paylaşımlı kitap okuma programı ile yazı farkındalığı eğitiminin, anasınıfına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların;a) yazı farkındalığı üzerinde etkililiğini, b) yazı farkındalığı kazanımlarını üç ile altı hafta arasında sürdürmede etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak,

paylaşımli kitap okumayla yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Üçüncü olarak, paylaşımli kitap okumayla yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların paylaşımli kitap okuma programına yönelik görüşlerini belirlemek ve paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitiminin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve yazı farkındalığı düşük olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik aile ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada belirlenen üç genel amaç doğrultusunda izleyen sorulara yer verilmiştir.

1. Etkililik Soruları

1.1. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi, anasınıfına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili midir?

1.1.1 Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili midir?

1.1.2. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili midir?

1.1.3. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı puanları ile yazı farkındalığı düşük olan akranları arasındaki farklılık var mıdır?

1.2. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ve yazı farkındalığı düşük olan çocuklar paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonunda yazı farkındalığı kazanımlarını 3 ile 6 hafta arasında sürdürmekte midir?

1.2.1. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonunda yazı farkındalığı kazanımlarını üç ile altı hafta arasında sürdürmekte midir?

1.2.2. Yazı farkındalığı düşük olan çocuklar paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonunda yazı farkındalığı kazanımlarını üç ile altı hafta arasında sürdürmekte midir?

1.2.3 Paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitiminden üç ile altı hafta sonra zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı puanları ile yazı farkındalığı düşük olan akranlarınınki arasında farklılık var mıdır?

2. Ön test –Son Test Soruları

2.1. Paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların harf bilgisi düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

2.2. Paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre ve yazı farkındalığı düşük olan çocukların harf bilgisi düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

2.3. Paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların sözcük farkındalığı düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

2.4. Paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre ve yazı farkındalığı düşük olan çocukların sözcük farkındalığı düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

2.5. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların dinlediğini anlama beceri düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

2.6. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında, eğitim öncesine göre ve yazı farkındalığı düşük olan çocukların dinlediğini anlama beceri düzeylerinde farklılaşma var mıdır?

3. Sosyal Geçerlik Soruları

3.1. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında çocukların eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

3.2. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.3. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında yazı farkındalığı düşük olan çocukların ailelerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.4. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.5. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitimi sonrasında yazı farkındalığı düşük olan çocukların öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, otizm spektrum bozukluğu ve dil gecikmesi gibi yetersizlikleri olan özellikle okul öncesi dönem özel gereksinimli çocukların, dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini erken dönemde desteklemek önemlidir (Ezell & Justice, 2005, s. 135-136). Ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Demir (2016), çalışmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunun zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisinin öğrencilerin sınıf ortamından ayrı bir ortamda yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların buldukları sınıf ortamında yürütülecek olması ve kaynaştırma programlarına devam eden öğrencileri sınıf ortamlarından ayırmadan akranlarıyla beraber öğrenme fırsatları sağlayacak olması ve sebebiyle kaynaştırma ortamlarında düzenlenecek erken akademik etkinliklerin geliştirilmesinde rehber olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yazı farkındalığında düşük başarı gösteren çocuklarla da çalışılması bir bakıma risk altında bulunan gruba müdahale sunularak sonucun araştırılması açısından erken dönemde müdahale çalışmalarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir önemi yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde paylaşımlı kitap okumanın kullanıldığı ilk çalışma olması sebebiyle yapılacak olan ileri araştırmalara ve uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yazı farkındalığı üzerinde odaklaşan paylaşımlı kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde etkisinin ne olduğunun da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan da özgün bir özellik taşımaktadır.

Bu araştırmada geliştirilen öğretim planları da önem arz etmektedir. Öğretim planları sistematik olarak yerleştirilmiş olan hedefler içermekte ve bu hedeflerin öğretilmesinde etkililiği başka çalışmalarda tespit edilmiş bazı teknikler kullanılmaktadır. Bu yüzden gerek

öğretmenler gerekse ebeveynler açısından uygulama örneği olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurtdışında paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, normal gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu olan, dil geriliği olan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocuklarla yapılmış olmasına rağmen (Aram, 2006; Aram & Biron, 2004; Ezell & Justice, 2000; Ezell, Justice & Parsons, 2000; Horner, 2004; Justice & Ezell, 2000; Lefebvre vd, 2011; Murphy, 2007; Whalon, Delano & Hanline, 2013) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılmış olan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Justice vd., 2015). Çalışma dil ve konuşma bozukluğunun yanı sıra grupta zihinsel engel gibi ek yetersizliği bulunan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine yöneliktir. Bu araştırmada ise zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve ek yetersizliği olmayan (dil konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu) çocukların yazı farkındalığı becerilerinin paylaşımlı kitap okumayla geliştirilmesi amaçlanmasından dolayı farklı özellikte çocuklara genellenmesi açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

1. Yazı farkındalığı düşük olan çocukların belirlenmesi yazı farkındalığı kontrol listesi sonuçları ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubuna alınan hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların üniversite veya diğer devlet hastanelerinde konulan hafif dereceli zihin engelli raporları doğru sayılmıştır.

Sayıtlar

1. Çalışma grubuna dahil edilen yazı farkındalığı düşük olan çocukların öğretmenlerinden ve ailelerinden elde edilen bilgiler doğru olarak kabul edilmiştir.
2. Bu araştırmada, çocukların aynı ön koşul davranışları yerine getirmeleri denek seçiminde yeterli varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının,

cinsiyetlerinin ve buldukları eğitim ortamlarında yazı farkındalığı becerileri ile ilgili amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Bireylerin formal okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık bazı becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama olarak ifade edilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2001).

Yazı Farkındalığı: Gelişen erken okuryazarlığın önemli becerilerinden olan yazı farkındalığı, çocuğun yazının formu ve işlevi hakkındaki gelişen algısı ile yazı ve sözel dil arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Justice & Ezel, 2002).

Sesbilgisel Farkındalık: Uyaklı sözcükleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ses yinelenmesine dayalı beceriler, bir sözcükte yer alan sesbirim sayısını hesaplayabilme, sözcüklerde yer alan sesbirimleri manipüle edebilme gibi becerileri içeren sözcük yapısındaki harf ve ses organizasyonu anlayabilme becerisi olarak tanımlanır (Wright & Jacobs, 2003).

Sözcük Bilgisi: Erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerisi, cümlelerdeki sözcüklerin anlamının bilinmesidir (Beauchet, Blamey & Walpole, 2010).

Harf Bilgisi: Her harfin bir sesi olduğunun ve alfabede var olan harflerin isimlerinin bilinmesidir (Bennett- Armistead, Duke, & Moses, 2005).

Dinlediğini Anlama: Başka biri tarafından okunan metinden çocuğun bir anlam çıkarması olarak tanımlanmakta ve dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olma becerilerini gerektirmektedir (Bennett - Armistead vd., 2005).

Paylaşımli Kitap Okuma: Paylaşımli okuma terimi, herhangi bir ortamda bir yetişkin ve bir çocuk ya da birden fazla yetişkin ve birden fazla çocuğun bir kitabı okurken veya kitaba bakarken belirli amaçları gerçekleştirmeye aralarında ortaya çıkan etkileşim temelli okumadır (Ezell & Justice, 2005).

Yazı Farkındalığına Yönelik Paylaşımli Kitap Okuma Programı: Yazı farkındalığı becerilerinin (kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitabın adının nerede olduğunu gösterme, kitabın adının ne işe yaradığını söyleme, kitapta nerenin okunacağını gösterme, kitapta ilk önce nerenin okunacağını gösterme, sayfada önce nerenin okunacağını gösterme, sayfada en son nerenin okunacağını gösterme, sayfada bir sözcük gösterme, sayfada kısa bir sözcük gösterme, sayfada uzun bir sözcük gösterme, sayfada kaç sözcük olduğunu sayma, sayfada bir harf gösterme, sayfada büyük harf gösterme, sayfada küçük harf gösterme, sayfada bir cümle gösterme) içine yerleştirilerek belirlenmiş stratejiler (model olma, fark ettirme, teşvik etme, seçenek sunma, açıklama) kullanılarak yetişkinler tarafından çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış toplam beş tane resimli öykü kitabının bulunduğu on oturumluk programdır.



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla erken okuryazarlık kavramı ve erken okuryazarlık becerilerinin tanıtılmasına, erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı becerilerinin paylaşımlı kitap okuma ile geliştirilmesine ve ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Okuma becerisi, akademik başarı için gerekli ve temel bir beceridir (Thomas, 1996). Öğrencilerin okuma performansı, onların bilgi edinme ve akademik beceri düzeylerini yansıtır. Okuma becerileri zayıf olan öğrenciler okul yaşamında daha fazla zorlanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin normal bir yaşam standardına sahip olmalarını engellemekte ve mesleki anlamda da onlar için büyük bir dezavantaja neden olmaktadır (Alnahdi, 2015).

Okuma yazma, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için karmaşık ve zor bir süreçtir (Thomas, 1996). Ancak yapılan araştırmaların sonuçları, bize zihinsel yetersizliğe sahip çocukların beklenenden daha iyi seviyede okuma becerilerine sahip olabileceğini göstermektedir (Allor vd., 2014). Bu da okuma öğrenimini kolaylaştıran bileşenlerin (sesbilgisel farkındalık, fonetik gibi) okuma yazma programlarına entegre edilmesi ile (Allor vd., 2014), sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi becerilerde okumaya hazırlamakla mümkün olabilmektedir (Lemons, Otaiba & Le Jeune, 2016). Bu bağlamda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların okuma becerilerini kazanmalarında erken

okuryazarlık programlarının önemi büyüktür. Aşağıda erken okuryazarlık kavramı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde durulmuştur.

Erken Okuryazarlık Kavramı ve Erken Okuryazarlık Becerileri

Okuryazar toplumlarda doğan çocuklar yaşamın ilk dönemlerinden itibaren bir yazı dünyası ile tanışmaktadır. Bebeklik, erken çocukluk ve okul öncesi dönemde çocuklar, kitaplar, dergiler, gazeteler, alışveriş listeleri bulunan evlerde yetişmekte; poster, işaret, etiket ve benzeri malzemelerle dolu okul öncesi kurumlarda eğitim almaktadırlar. Çocuklar çevrelerindeki bu yazılı materyalleri günlük yaşam içinde televizyon rehberinden ilgili sembolü tanıyarak kanal seçme, kutlama kartı hazırlama ve öykü okuma gibi okuryazarlık etkinlikleri sırasında kullanmakta (Teale, 1995) ve böylece okuma yazmayı ilkökul birinci sınıfta öğrenmeye başlamadan çok daha önce okuma yazmaya ilişkin birçok kuralı öğrenebilmektedir.

Erken okuryazarlık kavramı geleneksel okuma yazma öncesi, çocukların okuma yazmaya yönelik sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır (Sulzby & Teale, 1989). Temel olarak, erken okuryazarlık becerileri, geleneksel okuma ve yazmanın temel taşlarıdır. Bu becerilerin gelişimi bebeklik döneminde başlar ve erken çocukluk döneminde devam ederek, yetişkinler ve akranlarla yazılı ve sözlü etkinliklerde anlam kazanırlar (Literacy Report of the National Early Panel, 2008). Çocukların kazandıkları bu erken okuryazarlık bilgi ve becerileri; yazıyı okuyormuş gibi yapma, karalamalar yaparak ya da birkaç harf yazarak yazıyormuş gibi yapma, yazıyı resimden ayırt etme, kitaptaki satırları parmağı ile takip ederek okuyormuş gibi yapma şeklinde çeşitlendirilebilir (Justice & Kaderavek, 2002)

Yaşamın ilk yıllarında ve okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık deneyimlerindeki sıklık ve kalite gelecekteki yetkin okuryazarlar olma potansiyellerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır (Justice & Sofka, 2010). Erken okuryazarlık

becerileri çocukların akıcı, yetkin okuma becerileri için önkoşullar olarak görülmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2001). Yani, genellikle okulöncesi dönemde edinilen erken okuryazarlık becerileri daha sonraki geleneksel okumada iyi okur olmalarına zemin hazırlamaktadır (Justice & Kaderavek, 2004).

Erken okuryazarlık becerileri çeşitli gelişim alanlarından oluşmaktadır. Bunlar, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı şeklinde ifade edilmektedir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Scarborough, Neuman & Dickinson, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Aşağıda sırasıyla bu alanlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, sürekli gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipüle etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme ile ilgili bir beceridir (Anthony & Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık kavramı basitçe ele alındığında, sözcüğün anlamından ayrı olarak yapısının; yani konuşulduğunu duyulan sözcükler içindeki hece, ses ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığıdır (Erkan-Süel, 2011, s. 12).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişiminde bir düzen bulunmaktadır. Çocuklar büyüdükçe sözcüğün daha küçük parçalarına duyarlılıkları artmaktadır (Antony & Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık sırasıyla; uyak becerileri, hecelere ayırma, aynı sesle başlayan sözcükleri ayırt etme, aynı sesle biten sözcükleri ayırt etme, bir sözcüğün içindeki sesleri ayırt etme ve sayabilme, bir sözcükteki sesleri manipüle etme şeklinde gelişmektedir (Turan & Gül, 2008).

Yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalığın, okuryazarlık süreci içerisinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmakta ve bu beceri ile okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki

olduğu belirtilmektedir (Griffith & Olson, 1992; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Maclean, Bryant & Bradley, 1987; Yopp & Yopp, 2000).

Yurt dışında yapılan çok sayıda deneysel çalışmada uyak, ses yinelemesi, sesbirimleri ayırma, birleştirme ve manipüle edebilme becerilerinin okuma ve heceleme becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Bailet, vd., 2009; Laing & Espeland, 2005; Wright & Jacobs, 2003).

Yeh ve Connell (2008), 128 ocukla yapmış oldukları çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinden sözcükteki sesleri ve heceleri ayırma, sözcükteki sesleri ve heceleri birleştirme becerilerinin sesbilgisel farkındalığın diğer alt alanlarına göre okuma becerilerini daha iyi yordadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Fletcher ve Buckley's (2002), çalışmalarında sesbilgisel farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada yaşları ortalama 7 yaş 2 ay olan 17 İngiliz ocuk değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre kafiye ve ses farkındalığının okuma ve heceleme becerileri ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Cupples ve Lacono (2000), sesbilgisel farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapmış oldukları boylamsal çalışmada 22 tane Down Sendromlu çocuğu 6 yaş 10 aydan 10 yaş 3 aya kadar izlemişlerdir. Bu gözlem süreci sonunda, sesbilgisel farkındalık becerisi ile sözcük okuma becerisi arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Sesbilgisel farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişki yetersizliği olan çocuklarda da incelenmiştir. Kennedy ve Flynn (2003), yapmış oldukları çalışmada yaşları 5,9 ay ile 8,10 ay arası olan down sendromlu Yeni Zelandalı 9 ocuğun sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerini incelemişlerdir. Bu alışma sonunda sesbilgisel farkındalık becerileri ölçümlerinde yüksek puanlar elde eden çocukların ilerleyen yaşlarda okuma becerileri ölçümlerinde de yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür.

Türkiye'de ise sınırlı sayıda da olsa bu ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Güldenoğlu, Kargın, Ergül (2016) yapmış oldukları boylamsal çalışmada anasınıfına

devam eden 85 öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile aynı grubun ilkököl birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre anaokulunda sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan öğrencilere göre daha iyi olduğu bulunmuştur.

Yücel (2009), sesbilgisel farkındalık eğitiminin ilkököl birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Eğitim sonunda sesbilgisel farkındalık eğitimi alan deney grubunun sesbilgisel farkındalık becerileri, sözcük hatırlama, doğru sözcük okuma sayısı ve sözcük okuma hızında kontrol grubuna göre artış olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2009), sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama performanslarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçladığı bir çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin dönem başında sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sesbilgisel farkındalık becerisi ile birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak sesbilgisel farkındalık, okuma becerisini yordayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sözcük Bilgisi

Erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi, cümledeki her bir sözcüğün kendine ait bir anlamı olduğunun bilinmesidir (Beauchet, Blamey & Walpole, 2010). Çocukların sözcük bilgisi ile okuma yazma becerilerinin gelişimi arasında karşılıklı ve olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Boudreau & Hedberg, 1999; Chaney, 1992; Dickinson & Tabors, 1991; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Bu nedenle de erken okuryazarlık için temel bir beceri olan sözcük bilgisinin ileriki okuma performansı üzerindeki etkisi önemlidir. Yapılan araştırmalarda da sözcük bilgisi ile

okuduğunu anlama becerisi arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Armbruster, Lehr & Osborne, 2003; Beck, McKeown & Kucan, 2002; Greene & Lynch-Brown, 2002; Hart & Risley, 2003; Liu vd., 2010; Robbins & Ehri, 1994; Roth, Speece & Cooper, 2002; Stahl, Richek & Vandevier, 1991).

Storch & Whitehurst (2002) yapmış oldukları boylamsal araştırmada, 626 çocuğun okul öncesi dönemden ilkokul dördüncü sınıfa kadar olan okuryazarlık gelişimlerini takip etmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalıkları ile ilkokul dördüncü sınıfa kadar olan süreçte ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul dönemindeki sözcük okuma becerisi ile okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ve ilkokul dönemindeki okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Roth, Speece & Cooper (2002) yapmış oldukları başka bir boylamsal çalışmada 39 çocuğun okul öncesi dönemdeki sözlü dil becerileri ile ilkokul birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönemde sahip olunan sözlü dil becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar, çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları sözcük ve dil becerilerinin ileri dönemdeki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Harf Bilgisi

Çocuklar alfabetik bir dilin yazılarını okumaları için harfleri tanıyor olmaları, bu harflerin ses olarak bir karşılığının olduğunu bilmeleri ve sözcükleri oluşturmak için bu sesleri bir araya getirebilmeleri gerekmektedir. Harf bilgisi, okul öncesi çocukların kelimelerin bütün

birimler olmadığını, harflerden oluştuğunu öğrenmelerine yardımcı olur. Harf bilgisi, çocuklara hafızadaki kelimeleri hatırlama ve yabancı kelimelerin şifresini çözmeye hizmet eder (Roberts, 2003).

Uzun yıllardır süregelen okuma yazma araştırmalarında okul öncesindeki harf bilgisi ile daha sonraki okuma becerisi arasında olumlu, anlamlı ve yordayıcı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Adams, 1990; Gallagher, Frith & Snowling, 2000; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Muter & Diethelm, 2001; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Share, Jorm, Maclean, & Matthews, 1984; Storch & Whitehurst, 2002).

Harf bilgisi kısa ve uzun vadede okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Anasınıfına başladıklarında harfleri tanıyabilen çocukların, tanıyamayan çocuklara göre okuma becerilerini daha hızlı kazandıkları bildirilmiştir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996).

Harf bilgisinin ayrıca sesbilgisel farkındalığın gelişiminde de etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda, okul öncesi (Burgess ve Lonigan, 1998) ve ilkokul yıllarındaki çocuklar için sesbilgisel farkındalık ile harf bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Yapılan çalışmalarda harf bilgisinin sesbilgisel farkındalığın gelişiminde de bir önkoşul beceri olduğu bununla birlikte sözcük okuma becerisi için de önemli bir beceri olduğunu göstermiştir (Adams, 1994; Badian, 1995; Denton & West, 2002; Evans, vd., 2006; Karakelle 2004; Riley, 1996;).

Evans vd., (2006) yapmış oldukları boylamsal çalışmada 149 çocuğun okulöncesi harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve bilişsel becerileri ile ilkokul birinci sınıftaki okuma becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda okulöncesi dönem harf bilgisinin birinci sınıf sonundaki sözcük okuma becerisini yordadığı belirlenmiştir.

Lonigan, Burgess & Anthony (2000), yapmış oldukları çalışmada 97 çocuğu okulöncesi dönemden ilkokul birinci sınıf sonuna kadar izlemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerilerinden olan harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalığın kelime çözümleme becerisi için ön koşul beceriler olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılmış deneysel bir çalışmada ise Bus ve Van Ijzendoorn (1999), ebeveynlerin çocuklarla yapmış oldukları kitap okuma çalışmaları sonunda çocukların harf bilgisi ve sesbilgisi becerileriyle, formal okuma yazma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Türkiye’de ise harf bilgisi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Karakelle (2004) yapmış olduğu çalışmada, 107 okul öncesi dönem çocuğun ilk okul birinci sınıf dönem başındaki harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile dönem sonundaki doğru ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre dönem başında harfleri tanıyıp isimlendirebilen, seslere ve seslerin birleşimlerine daha duyarlı olan çocukların bu becerilerin herhangi birini veya hiçbirini yapamayan akranlarına göre okuma hatalarının daha az olduğunu ve daha akıcı okuduklarını tespit etmiştir.

Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu harf bilgileri ile okul dönemindeki okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dinlediğini Anlama

Okumanın en önemli amacı olan okuduğunu anlama becerisinin önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisi, erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Kargın vd., 2015; Isbell vd., 2004). Dinlediğini anlama becerisi; dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olma becerilerini gerektiren, birisi tarafından okunan metinden bir anlam çıkarma olarak tanımlanmaktadır (Bennett-Armistead vd., 2005). Erken okuryazarlık becerileri içerisinde genellikle öyküyle ilişkili sorulara cevap verme ve öyküleme boyutunda çalışılan dinlediğini anlama becerisinin, çocukların sözel dil performansları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008).

Okulöncesi dönemdeki çocukların dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için sesli kitap okuma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Araştırmacılar okulöncesi dönemdeki çocuklara yüksek sesle kitap okuma ile daha sonraki okuma yazma performansları arasında ilişkiyi gösteren önemli bulgular elde etmişlerdir (Ferreiro & Taberosky, 1982; Wells, 1986).

Wells (1986), çalışmasında okul öncesindeki bir çocuğun okuma saatleri sayısının çocuğun ilerdeki okuma başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu, çocukların dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gelişmesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Sonuçlar erken okuryazarlık becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yazı Farkındalığı

Son olarak erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri olan yazı farkındalığı becerisi, çocukların yazının işlevine (yazının resimlerden ayrı olarak bir mesaj taşıdığı, bir iletişim aracı olduğu) ve formuna (yazı yönü, sayfa yönü, harf, sözcük, cümle, noktalama işaretleri) yönelik olarak geliştirmiş oldukları bilgi ve becerilerdir (Justice & Sofka, 2010; Storch & Whitehurst, 2002). Yazı farkındalığı, çevresel yazıları, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramlarını, kitap kavramlarını (yazar, öykü gibi), yazının yönünü, sözcükler arasındaki boşlukları ve işlevini ve alfabe bilgisini içine alan geniş bir terimdir (Justice & Kaderavek, 2002; Justice vd., 2005; Pullen & Justice, 2003).

Çocukların doğumdan itibaren yazılı bir ortama girmesiyle yazıyla ilgili deneyimler kazanması sonucu yazı farkındalığı becerileri gelişmektedir. Bu deneyimler sonucu çocukların çoğul yaşına geldiklerinde kitaplardaki resim ve yazıları ayırt edebilmekte, 2-3 yaşına geldiklerinde çevrelerinde reklam panolarındaki yazı ve işaretlerden birkaç harfi tanıyabilmekte ve belirgin sözcükleri fark edebilmekte, kendi adını veya sevdiği kitabın başlığını tanıyabilmektedirler. Çocuklar 4 - 5 yaşına geldiklerinde hikaye kitaplarında veya

çevresinde bulunan işaretlerdeki bazı basit sözcükleri okuyabilmekte, bildikleri basit sözcüklerle küçük yazılar yazabilmektedirler. Çocuklar 6 yaşına geldiklerinde ise artık yazının birçok işlevini kazanmış olmakta ve bu işleve yönelik bazı çalışmalar yapabilmektedirler. Bunlar; harf ve sözcükler yazmak, kartpostal yazmak, bir liste yapmak, çizgi film karakteri çizmek, imza atmak veya şiir yazmak gibi çalışmalardır (Justice & Sofka, 2010).

Yazı farkındalığı becerisi yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin (anne-babanın çocuğa kitap okuması, çocukla birlikte birine bir not yazılması) sık yapıldığı durumlarda gelişmektedir (Kargın vd., 2015). Çocuklarla etkileşim halinde olan anne, baba ve diğer kişilerin uygun ortam hazırlamadıkları çocuklar, yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi için gerekli fırsatları yakalamamaktadır. Ancak hem anne ve baba hem de çocuğun bakımından sorumlu diğer kişilerin hazırlamış oldukları fırsatları değerlendiren çocuklar okula başlarken yazıya yönelik birçok beceri ve kuralları öğrenmiş olurlar (Justice & Sofka, 2010).

Çocukların ilkokula başlamadan önce yazı farkındalıklarının gelişmesi okuma-yazma gelişimleri için çok önemlidir (McGinty & Justice, 2009). Yapılan birçok araştırmaya göre okulöncesi dönemde kazanılan yazı farkındalığı becerileri gelecekteki okuma ve yazma başarısı için önemli bir yordayıcıdır (Adams, 1990; Clay, 1993; Farver vd., 2007; Kelman, 2006; Maki vd., 2001; Riley, 1996; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Storch ve Whitehurst 2002). Bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Farver, Nakomoto ve Lonigan (2007) yapmış oldukları (E-GRTR -Get Ready to Read! screener—English and S-GRTR Get Ready to Read! screener—Spanish) erken okuryazarlık ölçme aracının İngilizce ve İspanyolca uyarlama çalışmasında bu aracın her iki dil uyarlamasında da yazı farkındalığının ilerdeki okuma performansını diğer erken okuryazarlık becerilerinden daha iyi yordadığını belirtmişlerdir.

Kelman (2006), 3-6 yaş arası normal gelişim gösteren 91 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri içerisinde ilk okuma yazma becerileri ile en çok yazı farkındalığı becerilerinin anlamlı oranda ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Spira vd., (2005), düşük sosyoekonomik düzeyden 146 çocuk ile yapmış oldukları boylamsal çalışmada çocukların okulöncesi dönem yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi becerileri ile ilkokul dördüncü sınıfa kadar olan okuma performansları arasında olumlu anlamda ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Storch ve Whitehurst (2002) yapmış oldukları çalışmada, 626 çocuğun okulöncesi dönemden ilkokul dördüncü sınıfa kadar gelişimlerini takip etmişlerdir. Çalışma sonunda çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerilerindeki performansları ile ilkokuldaki okuma performansları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Maki vd., (2001) yapmış oldukları çalışmada 154 tane konuşma evresine geçmiş okulöncesi dönemde çocukların sahip oldukları yazı farkındalığı becerileri ile ilkokul üçüncü sınıfa kadar olan yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Yukarıda özetlenen boylamsal çalışmalarda da görüldüğü gibi yazı farkındalığının okuma ve yazma başarısı üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların yazı farkındalığı becerileri, yazıca zenginleştirilmiş ortamlar, oyunlar ve etkinlikler gibi bir çok yöntem ile desteklenebilmektedir. Bunlardan biri de paylaşımlı kitap okumadır (Pullen & Justice, 2003).

Paylaşımlı Kitap Okuma ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi

Paylaşımlı kitap okuma, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek ve yazıya yönelik deneyimlerini artırmak amacıyla ebeveyn veya öğretmen tarafından resimli bir hikaye kitabının okunduğu etkileşimli uygulamalardır (Justice & Kaderavek, 2002;

Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008). Yetişkin paylaşımlı kitap okuma sırasında sorular sorarak, yorumlar yaparak, resimleri göstererek okuma süresini ayarlar. Hikaye ya da hikaye yapısı tanıdık hale geldikçe çocuğun kendisi hikayeyi anlatmaya başlar (Crowe, Norris & Hoffman, 2000). Yetişkin etkin bir dinleyici olma rolünü üstlenirken, sorular sorarak, çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek, çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığını artırır, çocuğun katılımını destekler (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014).

Paylaşımlı kitap okuma Whitehurst vd, (1988) tarafından geliştirilen yetişkin ve çocuk arasında etkileşime dayalı olan “Etkileşimli Kitap Okuma” programına dayanmaktadır. Etkileşimli kitap okuma, küçük çocuklara yüksek sesle kitap okuma, soru sorma, dönüt verme ve çocukların katılmalarını sağlayacak cevaplar yapılandırarak dil gelişimini artırmaya yönelik bir yöntemdir (Whitehurst vd., 1988). Etkileşimli kitap okuma dil ve daha sonraki okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Arnold, Lonigan, Whitehurst& Epstein, 1994; Whitehurst vd., 1988).

Paylaşımlı kitap okuma küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini, bu beceriler içerisinden özellikle de yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini destekleyen çok önemli bir etkinliktir (Lovelace & Stewart, 2007). Yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma, çocukların yazı farkındalığını artırmak için özel olarak yapılandırılmış bir müdahale programı olarak planlanmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma sırasında, kitaba yerleştirilen kavramlara yönelik çocukların dikkatini yönlendirmek için yetişkinlerin sözlü ve sözsüz olarak ipuçlarını kullandıkları uygulamalardır (Justice & Ezell, 2004).

Alanyazında yapılan araştırmalar yazı farkındalığına yönelik hazırlanmış paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının okulöncesi dönem çocukların yazı kavramını, yazının işlevini, sözcük, cümle yapısı, noktalama işaretleri gibi yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Justice vd., 2009; Aram & Biron, 2004; Lovelace & Stewart, 2007; Justice & Ezell, 2004; Justice & Ezell, 2002; Justice & Ezell, 2000; Ezell, Justice& Parsons, 2000).

Yurtdışı alan yazında paylaşımlı kitap okumanın yazı farkındalığı üzerindeki etkisini gösteren deneysel çalışmalara bakıldığında Justice vd., (2015) yapmış oldukları çalışmada, erken çocukluk dönemi özel eğitim öğretmenleri tarafından tek başına veya bakım evlerindeki bakıcılarla birlikte uygulamış oldukları yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okumanın, dil yetersizliği olan çocukların yazı farkındalığı üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 83 tane anasınıfından toplam 291 tane dil geriliği bulunan çocuk ve 83 özel eğitim öğretmeni ile 293 tane anaokulu bakıcısı dahil edilmiştir. Araştırmada yazı farkındalığına yönelik müdahale programı her hafta birer kitap olmak üzere toplam 30 tane resimli hikaye kitabının tekrarlı okunmasından oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından her hafta bir kitap farklı günlerde dört oturum olmak üzere toplamda 120 oturumda okunarak tamamlanmıştır. Bakıcılar ise her hafta bir kitabı farklı günlerde iki oturum olmak üzere toplamda 60 oturumda okuyarak tamamlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma yaptığı çocukların yazı farkındalığı becerilerinin diğer çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem öğretmen hem de bakıcılar tarafından yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma yapılan çocukların yazı farkındalığı becerilerinde en yüksek puanı aldıkları ve akranlarına göre daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Justice vd., (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin sınıfta yapmış olduğu yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 23 sınıf ve toplam 106 tane okul öncesi dönem çocuğu dahil edilmiştir. Bu sınıflardan 14 tanesinin programına yazı farkındalığına yönelik hedefler yerleştirilmiş, dokuz tanesinin programına ise herhangi bir hedef yerleştirilmemiştir. Öğretmenler 30 haftalık bir sürede 120 oturumluk paylaşımlı kitap okuma müdahalesini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre yazı farkındalığına yönelik hedefler içeren paylaşımlı kitap okuma programına katılan çocuklar diğer gruba göre yazı farkındalığı, harf bilgisi ve isimlerini yazma becerilerinde daha iyi bir gelişme göstermişlerdir. Paylaşımlı kitap okuma ile yazı

ve alfabe öğretimini karşılaştıran bir çalışma ise Aram & Biron (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları çalışmada, iki müdahale programının okul öncesi dönem çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 3-5 yaş aralığında paylaşımlı kitap okuma müdahale grubuna 35 çocuk, yazı ve alfabe öğrenimine yönelik müdahale grubuna 36 çocuk ve kontrol grubuna ise 24 çocuk olmak üzere toplamda 95 çocuk dahil edilmiştir. Paylaşımlı kitap okuma müdahale programı 11 tane resimli hikaye kitabının okunmasından oluşmaktayken, yazı ve alfabe öğrenimine yönelik müdahale programı ise yaratıcı etkinlik ve oyunlar üzerine kurulmuştur. Çocukların, dönem başında ve sonunda sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük yazımı, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi ve genel bilgiler olmak üzere yedi farklı becerileri ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar her iki müdahale programında bulunan çocukların da kontrol grubuna göre sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini daha çok geliştirdiğini ve ayrıca yazı ve alfabe yönelik müdahale grubunda olan çocukların diğer iki gruba göre sesbilgisel farkındalık, sözcük yazımı, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerini daha iyi geliştirdiğini göstermektedir.

Başka bir deneysel çalışmada ise Justice ve Ezell (2002), düşük sosyoekonomik düzeyden yaşları 41-62 ay aralığında olan 30 çocuğa iki farklı paylaşımlı kitap okuma müdahalesi uygulamışlardır. Çocuklar 15 kişilik iki gruba ayrılmışlardır. Her iki paylaşımlı kitap okuma müdahalesi de toplam sekiz haftalık 24 oturumdan oluşmaktadır. Müdahale programları arasındaki farklılık şöyledir: Birinci gruba uygulanan müdahale programında çocuklarla paylaşımlı kitap okuma yapılırken, kitaplardaki yazılara odaklanılmış ve çocukların dikkatleri yazıya çekilmiştir. İkinci gruba uygulanan müdahale programında ise kitaplardaki resimlere odaklanılmış ve çocuklar ile sadece resimlere bakılarak kitap okunmuştur. Çocukların yazı farkındalığı becerileri müdahale öncesi ve sonrası olarak değerlendirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle planlanmış olan araştırmanın sonuçları yazıya odaklı paylaşımlı kitap okuma programına dahil edilen

çocukların yazı farkındalığı, sözcük tanıma ve harf bilgisi becerilerinin resim odaklı paylaşımlı kitap okuma müdahale grubu çocuklarına göre daha iyi düzeyde olduğu yönündedir.

Yurtdışı alan yazında yapılmış boylamsal çalışmalara bakıldığında ise Piasta vd., (2012) yapmış oldukları boylamsal çalışmada, yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahale programının çocukların yazı farkındalığı becerileri ile ilerideki heceleme, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada müdahale programı 30 kitabın okunmasından oluşmaktadır. 85 tane anasınıfından ortalama 4 yaşında olan toplam 550 çocuk dahil edilmiş ve çocuklar üç farklı gruba ayrılmışlardır. Birinci gruba 30 haftalık toplam 120 oturumluk yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahale programı uygulanmış, ikinci gruba 30 haftalık toplam 60 oturumluk yazı farkındalığına yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahale programı uygulanmış ve son olarak üçüncü gruba ise yazıya farkındalığına yönelik müdahale içermeyen normal paylaşımlı okuma programı uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların tamamı iki yıllık bir süreyle takip edilmiş ve ilkökul birinci sınıf sonundaki okuma performansları değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yoğun müdahale programına dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıf sonundaki heceleme, okuma ve anlama becerilerinin diğer gruplara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiş ve ayrıca okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerileri ile ilerideki okuma becerileri arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışında yapılmış olan yetersizlikten etkilenmiş çocuklara yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri çoğunlukla dil ve konuşma problemleri olan çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında Cabell & Justice (2008) yapmış oldukları çalışmada, anasınıfına devam eden dil konuşma bozukluğu olan çocukların yazı farkındalığı üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkiliğini belirlemişlerdir. Araştırmaya 4-5 yaş aralığında beş çocuk (dört kız, bir erkek) dahil edilmiştir. Tek denekli deneysel desende planlanmış olan çalışma 30 dakikalık oturumlar halinde toplam 16 oturumdan

oluşmaktadır. Uygulama sürecinin tamamı 13 hafta sürmüştür. Paylaşımlı kitap okuma müdahale programına değerlendirme aracında bulunan 20 tane yazı farkındalığı hedefi yerleştirilmiş ve süreç içinde bunların öğretimi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukların başlama düzeyinde toplam 20 puan olan değerlendirme aracından aldıkları puanlar 7-9 iken öğretim sonunda bu puanlar 17-18 civarına yükselmiş ve bu da uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Başka bir çalışmada ise Lovelace & Stewart, (2007) araştırmalarında, dil konuşma bozukluğu olan çocukların yazı farkındalığı üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkiliğini incelemişlerdir. Araştırma 4-5 yaş aralığındaki beş çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, haftalık ikişer kez 10'ar dakikalık paylaşımlı kitap okuma müdahalesi uygulanmıştır. Müdahale programının her oturumunda birbirinden farklı 20 tane yazı farkındalığı hedefi çalışılmıştır. Tek denekli deneysel desende planlanan çalışmanın sonuçlarına göre çocukların yazı kavramı hakkında bilgileri ve yazıya yönelik farkındalıklarının geliştiği belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Ezell, Justice ve Parsons (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, dil ve iletişim bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerine yönelik hazırlanmış paylaşımlı kitap okuma programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya dört ebeveyn ve yaşları 2 yıl 8 aydan 4 yıl 2 aya kadar olan çocukları dahil edilmiştir. Ebeveynler ve çocuklar teorik ve uygulamaların olduğu birer saatlik beş haftalık paylaşımlı kitap okuma programını tamamlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre programa katılan ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini ve ailelerin bu programın kendilerine ve çocuklarına faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Ülkemizde ise hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkililiğine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aşağıda yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik ülkemizde var olan araştırmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Şimşek (2011) çalışmasında, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde okuma yazmaya hazırlık programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 60-72 ay aralığında 30 çocuk dahil edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende planlanmış araştırmada çocuklar, 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Çocukların yazı farkındalıklarını belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunu oluşturan çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç gün yaklaşık yarım saatlik okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar deney grubundaki çocukların yazmaya hazırlık ve yazı farkındalığı becerilerinin kontrol grubuna göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Özen-Altınkaynak (2014) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okulöncesi eğitim ve ilkokul programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirilmiştir; bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırmada geliştirilen programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'na katılan aileler ve çocukları, kontrol grubunu programa katılmayan aileler ve çocukları son olarak plasebo grubunu ise okuma yazmaya hazırlıkla ilgili olmayan seminerlere katılan aileler oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan anne ve babalara 23 oturumdan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri aile ve çocuk boyutlarında ayrı olarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu ve programın çocukların erken okuryazarlık becerilerini (ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı) olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bayraktar ve Temel (2014) yapmış oldukları çalışmada, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın (OYHEP), anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmaya 6 yaşında olan okulöncesi dönemdeki 29 çocuk dahil edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yapılmış olan çalışmada çocuklar iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; "Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı", "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği", "Fonolojik Farkındalık Ölçeği", "Yazma Becerisi Ölçeği", "Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu" ve "Okuduğunu Anlama Ölçeği" uygulanmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nda okuma ile ilgili kavramları tanıyabilme, sözcüğü tanıyabilme, yazı bilgisi, harfleri kullanabilme, harflerin sözcükteki konumunu kavrayabilme, büyük ve küçük harfleri tanıyabilme, çevredeki yazılar ve işaretleri tanıyabilme, sesbirim sayabilme amaçları doğrultusunda yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerine ayrıca Türkçe dil etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre "Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı"nın anasınıfına devam eden altı yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı,

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

Gökkuş (2016) çalışmasında, "Ses bilgisi Farkındalık Programı" nın, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin "ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgileri, kelime bilgileri ve kelime okuma-yazma becerileri" üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 49 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara sekiz haftalık süreçte uygulamada olan "Türkçe Dersi Öğretim Programı" ve "Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı"nda yer alan oyun ve etkinliklerden yararlanılarak hazırlanan ses bilgisi farkındalık programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, ön test uygulandıktan sonra 8 haftalık süreçte mevcut "Türkçe Dersi Öğretim Programı" dışında hiçbir işlem yapılmamış ve bu süre sonunda son test uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, "Ses Bilgisi Farkındalık Programı"nın ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi ve kelime okuma-yazma becerileri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Ergül vd., (2016) çalışmalarında, Uyarlanmış Etkileşimli Okuma Programının düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen anaokulu çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Uyarlanmış Etkileşimli Okuma Programının etkililiği, altı farklı okulda çeşitli kombinasyonlarda sınıf ve ev ortamında uygulamalar da dahil olmak üzere altı farklı müdahale koşulunda araştırılmıştır. Çalışma grubunu 112 çocuk, 6 öğretmen ve 56 ebeveyn oluşturmuştur. Müdahale yedi hafta sürmüştür. Yarı deneysel desende dizayn edilmiş çalışmada, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, Uyarlanmış Etkileşimli Okuma Programının evde yapılan müdahale de dahil olmak üzere tüm müdahale koşullarında okul öncesi dönem

çocuklarının dil becerileri ve sesbilgisel farkındalık ile yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış sadece bir çalışma bulunmaktadır. Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada, anasınına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 4-6 yaş aralığında hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 3 çocuk dahil edilmiştir. Tek denekli deneysel desende planlanmıştır. Uygulama süreci sekiz oturum şeklinde uygulanmış ve her bir oturumda bir oyun olmak üzere toplam sekiz yazıca zenginleştirilmiş oyun kullanılmıştır. Oyunlar anaokuluna devam eden öğrencilerin yaş ve performanslarına uygun oyunlar olmak üzere bu oyunların içine yazı öğeleri eklenmiş ve yazı farkındalığına yönelik öğretimsel amaçlar yerleştirilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yazıca zenginleştirilmiş oyunların araştırmaya dahil edilen hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bulunmaktadır. Aşağıda sırasıyla bu çalışmalara yer verilmiştir.

Şimşek-Çetin & Alisinanoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi isimli bir değerlendirme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 60-72 ay aralığında 400 tane okul öncesi dönem çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarına (60 - 72 ay) yönelik geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Sarıca vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada “Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK” isimli okulöncesi Türk çocuklarının ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini (okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma) ölçmeye yönelik bir araç geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı sosyoekonomik düzeyleri yansıtan okulların anasınıflarına devam eden 341 çocuğun anne babaları dahil edilmiştir. Araştırmada yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, okulöncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir aracın ortaya çıktığını göstermiştir.

Karaman & Aytar (2016) tarafından yapılan bir araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öykü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi beceriler) değerlendirebilmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 23 okuldan 244’ü kız, 229’u erkek olmak üzere 48-77 aylar arasında toplam 473 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma, tarama modeline uygun bir şekilde planlanmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarına (48-77 ay) yönelik geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nda yer alan alt testlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıtan & Akoğlu (2016) yapmış oldukları çalışmada, okulöncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalığı becerilerinin resimli bir çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir aracın geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 48-72 ay arası normal gelişim gösteren ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 208 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çalışma

kapsamında geliştirilen kontrol listesinin okulöncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığını değerlendirmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

Ülkemizde yapılmış olan çalışmalardan bir diğeri ise çocukların yazı farkındalığı ile ilgili durumlarını belirlemeye yöneliktir. Şimşek - Çetin (2014) çalışmasında, anasınıfına devam eden yaşları 61-72 ay aralığında bulunan 376 çocuğun yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini incelemiştir. Betimsel araştırma tekniğiyle yapılan çalışmada çocukların yazı farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde toplam puan ortalamasının 7.74 olduğu ve bu ortalamanın %70.4’e karşılık geldiği tespit edilmiştir. Çocukların yazı farkındalığı puan ortalamasının ise 6.38 olduğu ve bu ortalamanın %37.5’e karşılık geldiği belirlenmiştir. Çocukların yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen korelasyon katsayısı 0.262’ olduğu ve yazmaya hazırlık becerileri ile yazı farkındalığı arasında düşük düzeyde ancak olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki bir başka çalışmada ise okul öncesi dönem çocukların yazı farkındalığı becerileri ile yazmaya hazırlık becerilerinin farklı değişkenler göz önüne alınarak incelemesi yapılmıştır. Bademci (2016) yapmış olduğu çalışmada 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri; okulöncesi eğitim alma, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkökul birinci sınıfa devam eden 66-72 aylık 311 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek (2011) tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarının ve

yazmaya hazırlık becerilerinin; okulöncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı; yazmaya hazırlık becerileri açısından ise okulöncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; paylaşımlı kitap okumanın anasınıfına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı becerileri düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkililiğini belirlemektir.

Bu bölümde araştırmanın deseni, bağımlı ve bağımsız değişkenler, denekler ve deneklerin seçimi, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve puanlanması, paylaşımlı kitap okuma programının geliştirilmesi, deney süreci, verilerin analizi ile güvenilirliklerin hesaplanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninin bir çeşidi olan denekler arası çoklu yoklama deseni (Multiple probe design across subjects) (Gast, 2010) kullanılmıştır. Bu desende, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, aynı özellikteki birden fazla denekte araştırılır (Gast, 2010). Bu desende en az üç denek ya da grup seçilmelidir. Gruba uygulandığında her bir grup tek bir denek olarak kabul edilerek grubun ortalaması alınır. Denekler ya da gruplar benzer ancak birbirinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik aynı ön koşulları gerçekleştiren denek seçimi ile bağımsızlık ise, bağımsız değişkenin deneklere birebir uygulanması ile sağlanır (Gast, 2010). Denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken ilk olarak araştırmadaki deneklerin ya da grubun birincisinden bağımlı değişkenle ilişkili olarak sürekli başlama

düzeyi verileri toplanırken, diğer deneklerden ya da gruplardan sadece bir oturumda yoklama verisi alınır. Birinci denek ya da grup için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Birinci denek ya da grupta amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denek ya da gruptan başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve diğer denekler ya da gruplardan yine yoklama verisi alınır. İkinci deneğin ya da grubun başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde bağımsız değişken uygulanır. Bu süreç tüm deneklere ya da gruplara bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam eder (Gast, 2010).

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama desenine, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yer verilmiştir. Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle, bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında deneklerin birbirinden bağımsız olarak yapılan paylaşımlı kitap okuma çalışmaları ile sağlanmıştır.

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken, zihinsel yetersizliği olan deneklerin ve bu deneklerin bulunduğu sınıftaki yazı farkındalığı düşük çocukların başlama düzeyini belirlemek amacı ile aynı gün üç farklı grup ve denekten birer yoklama ölçümü alınmıştır. Öğretim sürecine başlanan ilk denekten ve denek grubundan art arda gerçekleştirilen en az dört ayrı oturumda, başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Hem yoklama ölçümlerinde hem de başlama düzeyi verilerini toplamak amacı ile çocuklara Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi uygulanmıştır. Birinci deneğin ve denek grubunun ortalama yazı farkındalığı puanları başlama düzeyinde kararlılık gösterdiğinde, aynı denek ve denek grubu için paylaşımlı kitap okumayla yazı farkındalığı eğitimine başlanmıştır. Birinci deneğin ve denek grubunun yazı farkındalığı uygulaması tamamlandıktan sonra yine üç oturumda Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi uygulanarak öğretim sonrası değerlendirmeye yer verilmiştir. Birinci denek ve denek grubunda öğretim sonu veriler kararlılık gösterdiğinde ve denekler ölçüt düzeyine ulaştığında,

ikinci denek ve denek grubu için art arda gerçekleştirilen dört ayrı oturumda, Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi uygulanarak başlama düzeyi belirlenmiştir. Bu sırada üçüncü denekten ve denek grubundan bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Aynı süreç araştırma deneklerinin ve denek gruplarının tümüne bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam etmiştir.

İç ve Dış Geçerlik

Denekler arası çoklu yoklama deseninde iç geçerlilik, her deneğin ve denek grubunun başlama düzeyi verilerinin aralıklı olarak toplanması ile iç geçerliliği tehdit eden olası olgunlaşma ve gelişim kontrol altına alınmaktadır (Gast, 2010).

Bu araştırmanın iç geçerliliği, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş her denekte ve yazı farkındalığı düşük olan normal gelişim gösteren denek gruplarının ortalama puanlarında kararlı bir başlama düzeyi elde edilmesiyle, aralıklı yoklamalar düzenlenerek öğretim yapılmayan deneğin ve denek grubunun başlama düzeyinde bir gelişme olmadığının belirlenmesiyle ve müdahalenin uygulanması ile birlikte deneklerin yazı farkındalığı becerilerinde gelişme olmasıyla sağlanmıştır. Ayrıca ölçme etkisini kontrol edebilmek amacıyla başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında aynı değerlendirme aracı kullanılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri hesaplanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek dış etmenlerin etkisini kontrol etmek için uygulama süreci boyunca sınıftaki öğretmenlerden yazı farkındalığı becerilerinin kazanımına yönelik öğretim yapılmaması istenmiştir. Denek seçim yanlılığını gidermek için önkoşullar belirlenmiştir. Bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek tüm öğretim koşulları için araştırmacının uygulama boyunca kendisini kontrol edeceği akış planları hazırlanmış ve pilot uygulama yapılarak kontrol edilmiş ve uygulama güvenilirliğine yer verilmiştir. Yapay ortam etkisini gidermek için öğretim

öncesi çalışma yapılacak sınıflara bir hafta öncesinden sınıf öğretmenleriyle beraber gidilerek sınıf öğretmenleriyle beraber çalışılmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın birincil bağımlı değişkeni çocukların yazı farkındalığı düzeyleri, ikincil bağımlı değişkenleri harf bilgisi, sözcük farkındalığı, dinlediğini anlama düzeyleri ve üçüncül bağımlı değişkeni ise çocukların paylaşımlı kitap okuma programına yönelik görüşleri ile aile ve öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik görüşleridir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise paylaşımlı kitap okumadır.

Denekler ve Seçimi

Bu araştırmaya Ankara ilinde resmi ilkokullara bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden yaşları 48 ile 72 aylar arasında olan 3 zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuk ve bu çocukların sınıflarında bulunan yazı farkındalığı değerlendirme aracından düşük puan alan herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan 15 çocuk katılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların seçimi amacıyla bazı önkoşullar belirlenmiştir. Bu önkoşulların belirlenme sürecinde veri toplama araçları incelenmiş ve araçtaki soruları çocukların cevaplaması için gerekli olan bazı kavram bilgileri ve beceriler ile bunlara ek olarak müdahale programının uygulanması için gerekli beceriler önkoşul beceriler olarak alınmıştır. Belirlenen önkoşullar çocukların;

- a) Ön ve arka, ilk ve son, önce ve sonra, kavramlarını biliyor olması,
- b) Dokunarak nesne ve nesne resmi sayabilme becerisine sahip olması,
- c) Birer birer ona kadar ritmik sayabiliyor olması,

d) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nden (TEDİL) aldıkları sözel dil performansı puanına göre eşdeğer dil (alıcı dil ve ifade edici dil) yaşının en az 24 ay civarında olmasıdır (en az 2.00 OSU'na sahip olması) (Ege, Acarlar & Güteryüz, 1998).

Bu ön koşullara ek olarak hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip çocukların fiziksel yetersizlik dışında otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği vb. ek bir yetersizliğin olmaması önkoşul olarak belirlenmiştir.

Aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı becerileri düşük olan çocuklar ise yazı farkındalığı kontrol listesi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Bunun için herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan yazı farkındalığı kontrol listesinden düşük puan alan her bir sınıftan 5 çocuk seçilmiştir. Denek gruplarının seçiminde belirlenen ölçütler;

- a) Gelişimi etkileyen herhangi bir yetersizliklerinin bulunmaması,
- b) Toplam puanı 27 olan Yazı Farkındalığı Kontrol Listesinden sınıflarındaki en düşük puanı (en fazla 16 puan) almaları.

Denekler ve Özellikleri

Birinci denek 65 aylık, anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış, sağlık raporunda zekâ düzeyi 50 olarak belirlenmiş bir erkek çocuktur. Denek anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftanın iki günü birer saat bir özel eğitim merkezinde destek eğitim almaktadır. Yapılan önkoşul değerlendirmeleri sonucu denegin ön-arka, ilk-son, önce ve sonra kavramlarına sahip olduğu, birer birer ona kadar ritmik sayabildiği, dokunarak nesne ve nesne resmi sayabildiği ve TEDİL' de alıcı dil seviyesi 36 ay, ifade edici dil seviyesi 60 ay olduğu belirlenmiştir.

İkinci denek 68 aylık, anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış, sağlık raporunda zekâ düzeyi 50 olarak belirlenmiş ve ayrıca hafif düzeyde fiziksel engelli tanısı olan bir kız çocuğudur. Denek anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma

programına devam etmektedir. Haftada bir gün bir, bir gün iki saat özel eğitim merkezinde destek eğitim almaktadır. Yapılan önkoşul değerlendirmeleri sonucu deneğin ön-arka, ilk-son, önce ve sonra kavramlarına sahip olduğu, birer birer ona kadar ritmik sayabildiği, dokunarak nesne ve nesne resmi sayabildiği ve TEDİL'de alıcı dil seviyesi 42 ay, ifade edici dil seviyesi 46 ay olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü denek 57 aylık anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış, sağlık raporunda zekâ düzeyi 50 olarak belirlenmiş bir erkek öğrencidir. Denek anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftanın iki günü birer saat özel eğitim merkezinde destek eğitim almaktadır. Yapılan önkoşul değerlendirmeleri sonucu deneğin ön-arka, ilk-son, önce-sonra kavramlarına sahip olduğu, birer birer ona kadar ritmik sayabildiği, dokunarak nesne ve nesne resmi sayabildiği ve TEDİL'de alıcı dil seviyesi 42 ay, ifade edici dil seviyesi 51 ay olduğu belirlenmiştir.

Denek Grupları ve Özellikleri

Birinci deneğin sınıfında toplamda 27 normal gelişim gösteren çocuk bulunmaktadır. Birinci denek grubu yaş ortalamaları 52 ay (en az 48 en fazla 58) olan yazı farkındalığı kontrol listesinden en düşük puanı alan beş çocuktan oluşmaktadır. Yazı farkındalığı kontrol listesinden toplam 65, ortalama 13 puan (en az 10, en fazla 15) almışlardır. Birinci denek grubu buldukları okulda yarım gün (sabahçı) eğitim almaktadır. Bu çocuklar herhangi bir destek eğitim almamaktadırlar.

İkinci deneğin sınıfında toplamda 32 normal gelişim gösteren çocuk bulunmaktadır. İkinci denek grubu, yaş ortalamaları 58 ay (en az 54 en fazla 60) olan yazı farkındalığı kontrol listesinden en düşük puanı alan beş çocuktan oluşmaktadır. Yazı farkındalığı kontrol listesinden toplam 60, ortalama 12 puan (en az 10 en fazla 13) almışlardır. İkinci

denek grubu buldukları okulda tam gün eğitim almaktadır. Bu çocuklar herhangi bir destek eğitim almamaktadırlar.

Üçüncü deneğin sınıfında toplamda 24 normal gelişim gösteren çocuk bulunmaktadır. Üçüncü denek grubu, yaş ortalamaları 58 ay (en az 55 en fazla 62) olan yazı farkındalığı kontrol listesinden en düşük puanı alan beş çocuktan oluşmaktadır. Yazı farkındalığı kontrol listesinden toplam 63, ortalama 12,6 puan (en az 10 en fazla 16) almışlardır. Üçüncü denek grubu buldukları okulda yarım gün (öğlenci) eğitim almaktadır. Bu çocuklar herhangi bir destek eğitim almamaktadırlar.

Deneklerin Seçimi

Deneklerin seçimi iki aşamada yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın önkoşullarını karşılayan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin seçimine yer verilmiştir. Bu çocukların seçiminden sonra aynı sınıfta bulunan yazı farkındalığı becerilerinde düşük performans gösteren denek gruplarının seçimi yapılmıştır.

Araştırmada önkoşulları karşılayan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekleri seçebilmek amacıyla ilk olarak Ankara ili Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut ve Sincan ilçesi sınırlarında bulunan bütün resmi anaokulu ve ilkokullarından izinler (EK1) alınmıştır. Bu ilçelerde belirlenen okullara gidilmeden önce okullara telefon edilerek rehberlik servisinden anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş kaynaştırma öğrencilerinin bulunup bulunmadığıyla ilgili bilgi alınmıştır. Daha sonra ilgili çocukların bulunduğu okullara gidilerek, öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmış ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar belirlenmiştir. Daha sonra bu çocukların önkoşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek için aile görüşme formu (EK3), ön koşul kavramlara yönelik ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK4), ritmik saymaya yönelik ölçüt bağımlı ölçü aracı (EK5) ve TEDİL) uygulanarak alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda önkoşul kriterleri karşılayan çocuklardan üç tanesi çalışmaya alınmıştır.

Denek gruplarının seçiminde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların önkoşullarının değerlendirilmesinden sonra aynı sınıfa devam eden çocukların yazı farkındalığı performansları değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklar arasından Yazı Farkındalığı Kontrol Listesinden düşük performans gösteren (en fazla 16 puan alan) beş çocuk belirlenmiştir. Bu çocukların aileleri ile görüşme yapılarak herhangi bir özel eğitim hizmetinden yararlanıp yararlanmadıkları ve tanı alıp almadıkları sorulmuştur. Çocukların herhangi bir tanısının olmadığı ve herhangi bir özel eğitim hizmeti almadıkları belirlenmiştir. Daha sonra hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların hem de yazı farkındalığı becerilerinde düşük performans gösteren çocukların öğretmenlerinden sözlü olarak, ailelerinden ise yazılı olarak çalışma ve kamera kaydı (EK2) için izin istenmiştir. Ayrıca çalışma süresince, sağlık sorunları gibi mecburi durumlar olmadıkça çocukların derslere devam etmeleri istenmiştir.

Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Deneklerin Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Aile Görüşme Formu

Ailelerle çocukların kimlik bilgilerinin alınması, sağlık ve eğitim özgeçmişi hakkında bilgi sağlanması, öğrencinin dil ve iletişim becerilerinin gelişimi, kitapla etkileşimleri, yazı farkındalığı becerileri, önkoşul beceri ve kavramlara sahip olup olmadığı hakkında bilgi alınması amacı ile aile görüşmesi yapılmıştır. Aile görüşmeleri öğrencilerin anneleriyle yüz yüze ve yarı yapılandırılmış olarak yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Aile Görüşme Formu kullanılmıştır (EK3). Aile Görüşme Formunda öğrencinin kimlik bilgileri, sağlık ve eğitim özgeçmişi, öğrencinin alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki performansları ile oyun becerileri ve kitapla etkileşimleri (öğrencinin en

sevdiği oyun ve oyuncakların neler olduğu, birlikte kitap bakılıp bakılmadığı, bir kitaba ne kadar süre baktığı gibi) ve öğrencinin önkoşul beceri ve kavramlar ile ilgili sorular yer almıştır. Görüşme öğrencilerin devam ettiği okullarda, boş bir odada birebir yapılmıştır ve sorular sözel olarak ailelere sorulmuştur. Ailelerin cevapları görüşme formuna yazılmıştır. Son olarak ailelere çalışma amacı söylenmiş ve yazılı olarak çalışmaya katılım izinleri (EK2) alınmıştır.

Önkoşul Kavramların, Ritmik ve Dokunarak Sayma Becerilerinin Ölçümlenmesi

Araştırmaya alınacak hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş çocukların çalışmanın önkoşullarını (ön ve arka, ilk ve son, önce ve sonra, dokunarak nesne ve nesne sayabilme, birer birer ona kadar ritmik sayma) karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan olan ölçüt bağımlı ölçü araçları uygulanmıştır. Ritmik sayma için EK 4'te yer alan ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmıştır. Değerlendirmede öğrencinin birden başlayarak ona kadar birer birer sayması istenmiştir. Dokunarak sayma becerisi için ise öğrenciye çeşitli nesne ve nesne resimleri sunulmuş, bunları dokunarak sayması ve kaç tane nesne olduğunu söylemesini istenmiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde beceriyi gerçekleştirdiği kabul edilmiştir. Ardından önkoşul kavramların değerlendirilmesine geçilmiştir.

Önkoşul olarak belirlenen kavramların değerlendirilmesinde kullanılan ölçüt bağımlı ölçü aracı EK 5'te sunulmuştur. Değerlendirme sırasında önkoşul olarak belirlenen kavramlara yönelik nesnelere ve nesne resimleri sunularak öğrencinin söylenen kavrama uygun olan nesne ya da nesne resmini göstermesi ve gösterilen nesnenin, ilk-son olduğunu söylemesi istenmiştir. Nesne ve nesne resimleri üzerinden önce ve sonra ile ön ve arka kavramları da değerlendirilmiştir. Öğrencinin her bir kavrama ilişkin dört denemeden üçüne doğru tepki vermesi durumunda kavramı bildiği kabul edilmiştir.

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

Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Düzeylerinin Belirlenmesi

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

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

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

Araştırmada özel eğitim alanında araştırma görevlisi olan, TEDİL Uygulama Sertifikası bulunan bir uzman tarafından TEDİL'in B formu çocukların devam ettikleri anaokulunda okul yönetimi tarafından verilen uygun bir sınıfta öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Sözel dil puanlarıyla araştırmanın önkoşulunu (24 ay) sağlayan denekler çalışmaya dahil edilmiştir.

Yazı Farkındalığında Düşük Performans Gösteren Denek Gruplarının Seçimi

nkoşulları karşılayan ve çalışma izinleri alınan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar belirlendikten sonra bu çocukların buldukları sınıfta yer alan normal gelişim gösteren çocuklar arasından yazı farkındalığı becerilerinde düşük performans gösteren çocukların belirlenmesi sürecine geğilmiştir.

Öğrencilerin değerlendirilmesine geğilmeden önce müdür yardımcılardan ve sınıf öğretmenlerinden çalışma için uygun olan zaman dilimleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleriyle çalışma öncesi yapılacak işlemler kısaca anlatılmıştır. Değerlendirme sürecine geğilmeden önce sınıf ğretmeni ile araştırmacı sınıfa beraber girmiş, sınıf ğretmeni araştırmacıyı öğrencilere tanıtılmıştır. Daha sonra sınıfta bulunan çocuklar sırayla sınıftan alınarak okul yönetimi tarafından araştırmacıya tahsis edilmiş olan odada bireysel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacı çocuğa *"bugün seninle çok eğlenceli bir kitap okuyacağız ama bu kitabı okurken senin yardımına ihtiyacım var"* diyerek "Oyuncu Bulut" adlı kitabı okumaya başlamıştır. Araştırmacı çocuklara kitap okuma esnasında kitabın belirli yerlerine yerleştirilmiş olan Yazı Farkındalığı Kontrol Listesindeki maddeleri sırasıyla sormuştur. Yazı Farkındalığı Kontrol listesindeki maddelerin çocuklar tarafından yapılıp yapılmamasına yönelik puanlama yapılmıştır. Puanlama sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş her deneğin bulunduğu sınıftan Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nden en

düşük puanı alan beşer çocuk belirlenmiş ve öğretmenleri ile görüşülerek gerekli kavram ve becerileri (ön ve arka, ilk ve son, önce ve sonra, dokunarak nesne ve nesne sayabilme, birer birer ona kadar ritmik sayma) gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri sorulmuş, öğretmen raporuna göre gerçekleştirdikleri belirlenen bu çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları, Uygulanması ve Puanlanması

Araştırmada denek ve denek gruplarının yazı farkındalığı verilerini toplamak için Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi (EK6), sözcük farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama verilerinin toplanması için Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması için sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verileri için üç form geliştirilmiş olup bunlar; Denek Formu (EK7), Öğretmen Formu (EK8) ve Anne Formu' dur (EK9). Sırasıyla bu veri toplama araçları tanıtılmıştır.

Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi

Araştırmaya katılan çocukların kitap kavramları, yazının işlevi, yazının yönü, yazıyla ilgili sözcük, harf, noktalama işaretleri gibi kavramlarla ilgili bilgi düzeylerini ve diğer yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacı ile Doğanay-Bilgi, Aslan ve Açıköz tarafından geliştirilen ve “Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” (EK6) kullanılmıştır. Kontrol listesinin geliştirilmesinde okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken yazı farkındalığı becerileri belirlenmiş (kapağındaki kavramları bilme, yazıya işaret etme, yazının okunuş yönünü bilme, yukarıdan-aşağıya, sağdan-sola, başlangıç noktası, sayfa yönü, sözcük bilme, sözcükler arası boşluğu bilme, harf, küçük harf ve büyük harf gösterme, sözcük sayısını söyleme, noktalama işaretlerini bilme) ve bu becerileri içerecek

şekilde hazırlanmıştır (Justice & Ezell, 2001; Justice, Bowles & Skibbe, 2006; Karaman, 2012; Şimşek, 2011).

“Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi”nde toplam 27 madde bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin bir yönerge bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri durumunda 1 puan, yanlış cevap vermeleri durumunda 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 27, alınabilecek en düşük puan ise 0’dır. “Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden alınan puan arttıkça, çocukların yazı farkındalığı düzeyi de yükselmektedir. “Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi”nin uygulanma süresi 9-10 dakika civarındadır.

Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nin uygulanmasında kullanılacak resimli hikaye kitabının belirlenmesi için araştırmacı ve danışmanı okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişimsel özelliklerine ve yazı farkındalığını ölçmeye uygun olduğu düşündükleri üç resimli hikaye kitabı belirlemişlerdir. Belirlenen bu üç kitap, Kitap Seçim Puanlama Anahtarı (EK10) ile özel eğitim bölümünden bir uzman ve okul öncesi bölümünden iki uzmana sunulmuştur. Puanlama anahtarının bütün maddelerinden 3 ve 4 puan alan "Oyuncu Bulut" adlı resimli hikaye kitabı kontrol listesinin uygulanmasında kullanılmaya karar verilmiştir. Bu resimli hikaye kitabı, okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazı kavramı, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili sözcük, harf, boşluk, noktalama işaretleri, gibi kavramlarının bulunduğu bir kitaptır. Hikaye kitabının iç ve dış kapağında hikaye kitabının adı, kapak resmi, yazarın adı ve soyadı ile yayınevi adı-logosu bulunmaktadır. Kitap 15 sayfadan oluşmaktadır. Oyuncu Bulut (Birden, 2015) isimli resimli hikaye kitabı; yalnız kaldıkları için canları sıkılan bir çocuk ve bulutun arkadaş olmaları sonucunda bulutun çocuğu üzerine alarak gezdirmesi ve birlikte maceralar yaşamalarıyla ilgilidir.

Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi uygulanırken uygulayıcı çocuğun yanında aynı seviyedeki bir sandalyede oturmuştur. Kontrol listesi uygulanmadan önce çocuklara, resimli hikâye kitabı gösterilerek “*Şimdi seninle birlikte bir kitap okuyacağız ve senin*

yardımına ihtiyacım var.” ifadesi kullanılmış ve yazı farkındalığına yönelik kontrol listesinde yer alan maddeler sorulmuştur. Resimli hikâye kitabı çocukla birlikte okunmuş, bu sırada yönergeler sırayla söylenerek çocuğun yönergeye uygun olarak istenileni göstermesi ya da söylemesi beklenmiştir. Resimli Hikâye kitabının tümü, çocuk yönergeleri yerine getiremese de okunmuştur.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

EROT, 60-72 ay yaş grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Kargın vd, 2015). EROT, yedi alt testten oluşmaktadır. Bunlar; 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. Genel İsimlendirme, 4. İşlev Bilgisi, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alt testidir. EROT'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Ankara ilinin yedi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 aylık toplam 403 çocuğa (175 kız, 228 erkek) uygulanmıştır.

EROT' un geçerlik ve güvenilirliği için öncelikle kapsam geçerliği (hakem paneli) yapılmış oluşturulan uzman grubunun değerlendirmeleri sonucunda, aracın kapsam geçerliğine sahip olduğu kararna varılmıştır. Yapı geçerliği kapsamın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarında öncelikle alt testteki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmış ve bütün alt testlerdeki KMO değerlerinin kabul edilebilir (KMO >.60) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan analizler çerçevesinde Yazı Farkındalığı Alt Testi maddelerinin kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmadığı, iki boyutlu analiz sonucunda ise ilk analizle benzer sorunların yaşandığı görülmüş ve bu alt testin yapı geçerliğine sahip olmadığı düşünülerek EROT'tan çıkarılmıştır. Yedi alt testin

ham puanlarını gösterge olarak alıp, bu puanların tek boyutluluk gösterip göstermediğini, alt test puanların toplanabilirliğini incelemek için testin bütününe ilişkin bir DFA yapılmış ve EROT alt testlerinde ve EROT toplamdan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliliği kapsamında (alt testler ile ölçüt arasındaki korelasyonlar) örneklem grubu içerisinde seçilen 56 çocuk ile çalışılmıştır. Ölçüt geçerliliğine alınacak çocuklar her bir SED'den seçkisiz atama yoluyla belirlenerek oluşturulmuştur. Çalışma için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmış ve çocukların TEDİL ile EROT puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Sonuçlar korelasyon katsayılarının .288 ile .538 arasında değiştiği görülmüştür. EROT puanlarıyla ölçütler arasındaki korelasyonun anlamlı, orta düzeyde ve beklenen yönde (pozitif) çıkması ölçüte dayalı geçerliğin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. EROT'un yordama geçerliliğini belirlemek amacıyla EROT örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EROT'tan elde ettikleri puanlar ile ilkökul birinci sınıftaki okuma performansları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. EROT'tan elde edilen puanlar ile öğrencilerin okuma performansları arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları 0.21 ile 0.34 arasında olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik analizleri için ise iç tutarlılık (KR-20), iki yarı test güvenirliliği (spearman brown) ve test tekrar test güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık (KR-20) katsayısının tüm test için 0.94 olduğu, alt testlerde ise en yüksek değer 0.90 ile Harf Bilgisi alt testinde olduğu; en düşük değer ise 0.65 ile İşlev Bilgisi alt testinde olduğu belirlenmiştir. Spearman Brown ile yapılan iki yarı test korelasyonunun tüm test için 0.79 olduğu, en yüksek değer 0.80 ile İfade Edici alt testinde olduğu, en düşük değer ise 0.64 ile Dinlediğini Anlama alt testinde olduğu belirlenmiştir. EROT Alıcı Dil, İşlev Bilgisi ve Dinlediğini Anlama alt test puanları için güvenirlilik değerleri genel olarak yeterlilik sınırı olarak alınan 0.70'in altındadır. Bu üç alt test puanları için güvenirliliğin görece düşük olduğu gözlenmekle birlikte sınır değere oldukça yakın olmaları dikkate alınarak çalışmalarda kullanılabilecekleri düşünülmektedir. EROT'un test tekrar test

güvenirligi için ise 403 çocuktan oluşan örneklem grubu içinden seçilen 55 çocuğa üç hafta sonra test tekrar uygulanmış ve her alt test için test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere bakıldığında, testin üç hafta ara ile aynı gruba iki kez uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon değerlerinin 0.56 ile 0.89 arasında değiştiği, bu değerlerin bazı alt testler için orta, bazı alt testler için yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği gözlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan alt testler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Alt Testlerin Tanıtımı

Bu çalışmada Erken Okuryazarlık Testi' (EROT) nin alt testlerinden alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testi, genel isimlendirme alt testi, işlev bilgisi alt testi, harf bilgisi alt testi ve dinlediğini anlama alt testi kullanılmıştır.

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu alt testte bir örnek madde ve 15 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen dört resim içerisinde adı söylenen nesneyi işaret etmeleri istenir. Bu alt testte çocuğun hedef sözcüğü göstermesi, alıcı dilde sözcük bilgisini değerlendirmek açısından önemlidir. Bu nedenle hedef sözcük sorulurken eş anlamlıları kullanılmadan yalnızca hedef sözcük sorulur. Testin uygulanması sırasında öncelikle çocuğa “Şimdi sana dört resim göstereceğim ve adını söylediğim resmi bana elinle işaret etmeni istiyorum. Tamam, mı?” yönergesi verilir ve bir örnek maddenin ardından test maddeleri sırasıyla sunulur. Örnek madde yöneltildikten sonra ilk üç saniye içinde çocuktan herhangi bir yanıt gelmezse veya yanlış yanıt gelirse, çocuğa model olunması için soru uygulayıcı tarafından yanıtlanır. Test maddelerinde ise çocuk

yanıtlamadığında veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçilir.

İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu alt testte bir örnek madde ve 15 soru maddesi bulunmaktadır. Bölümde çocuklardan kendilerine gösterilen resmi, isimlendirmeleri istenir. Soruların diziminde aynı kategoriye ait resimlerin arka arkaya gelmemesine dikkat edilir. Bu alt testte çocuğu hedef sözcüğü söylemesi, ifade edici dilde sözcük bilgisini değerlendirmek açısından önemlidir. Bu nedenle hedef sözcük sorulurken eş anlamlıları kullanılmadan yalnızca hedef sözcük sorulur. Testin uygulanması sırasında öncelikle çocuğa “*Şimdi senden, gösterdiğim resimdeki nesnenin adını veya resimdeki kişinin kim olduğunu ya da ne yaptığını söylemeni istiyorum. Tamam, mı?*” yönergesi verilir ve bir örnek maddenin ardından test maddeleri sırasıyla sunulur. Örnek madde yöneltildikten sonra ilk üç saniye içinde çocuktan herhangi bir yanıt gelmez veya yanlış yanıt gelirse, çocuğa model olunması için soru uygulayıcı tarafından yanıtlanır. Test maddelerinde ise çocuk yanıtlamadığında veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçer.

Genel İsimlendirme Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu alt testte bir örnek madde ve 10 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir. Bazı sorularda (örn., giysiler) alternatif yanıtlar (kıyafet/giyecek vb.) kabul edilmektedir. Testin uygulanması sırasında öncelikle çocuğa “*Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerin hepsine birden ne*

dediğimizi/hepsini birden nasıl adlandırdığımızı söylemeni istiyorum. Hazır mısın?" yönergesi verilir ve bir örnek maddenin ardından test maddeleri sırasıyla sunulur. Örnek madde yöneltildikten sonra ilk üç saniye içinde çocuktan herhangi bir yanıt gelmezse veya yanlış yanıt gelirse, çocuğa model olunması için soru uygulayıcı tarafından yanıtlanır. Test maddelerinde ise çocuk yanıtlamadığında veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçer.

İşlev Bilgisi Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu alt testte bir örnek madde ve 10 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne işe yaradıklarını söylemeleri beklenmektedir. Bu alt testte çocukların vermiş oldukları alternatif yanıtlar da doğru olarak kabul edilir. Testin uygulanması sırasında öncelikle çocuğa *"Şimdi sana gösterdiğim resimlerin isimlerini söyleyeceğim ve senden onların ne işe yaradıklarını söylemeni istiyorum. Hazır mısın?"* yönergesi verilir ve bir örnek maddenin ardından test maddeleri sırasıyla sunulur. Örnek madde yöneltildikten sonra ilk üç saniye içinde çocuktan herhangi bir yanıt gelmezse veya yanlış yanıt gelirse çocuğa model olunması için soru uygulayıcı tarafından yanıtlanır. Test maddelerinde ise çocuk yanıtlamadığında veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçer.

Harf Bilgisi Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan harf bilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. EROT'ta harf bilgisi alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınmıştır. Her bir boyutun uygulanması sırasında öncelikle çocuklara boyutlara ilişkin uygun yönergeler

verilir ardından da test maddelerine geçilir. Harf bilgisi alt testinde her soruda çocuğa yanıtlanması için üç saniyelik bir süre tanınır. İlk üç saniye içinde çocuktan herhangi bir yanıt gelmediğinde veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçer.

a. *Alıcı dilde harf bilgisi.* Bu bölümde yedi soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan dört seçenek arasından kendilerine söylenen harfi göstermeleri istenir. Testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana dört harf göstereceğim ve adını söylediğim harfi bana elinle işaret etmeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulur.

b. *Ifade edici dilde harf bilgisi.* Bu bölümde de yedi soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenir. Testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi senden, gösterdiğim harfin adını söylemeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulur.

Dinlediğini Anlama Alt Testi

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu alt test bir öyküden oluşmaktadır. On bir cümle ve 80 sözcükten oluşan öykünün hazırlanması aşamasında yaş grubuna ait öyküler incelenmiş, diğer testlerde olduğu gibi uzman görüşüne başvurulmuş ve çocukların gelişim düzeyine uygun olma, sözcük sayısı, sözcük türleri, cümle sayısı, cümle uzunlukları ile kültürden ve cinsiyetten bağımsız olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Hazırlanan öykülere ilişkin 5N1K sorularından oluşan 6 soru (ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl, kim) bulunmaktadır. Bu testin uygulanması sırasında ise çocuklara “*Şimdi sana bir öykü okuyacağım ve öyküyle ilgili sorular soracağım. Beni dinlemeni ve sorulara dikkatlice cevap vermeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından öykü okunur. Öykü tamamlandıktan sonra sorulara geçilir. Soruların çocuk tarafından

yanıtlanmadığı veya yanlış yanıtlandığı durumlarda ise uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçilir.

Bu çalışmada çocukların sözcük farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerine yönelik olarak ön test ve son test şeklinde Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanmıştır. Uygulayıcı ve çocuğun bulunduğu sessiz bir ortamda, pencereden gelen ışığın çocuğu rahatsız etmeyeceği bir yere oturtulması sağlanmıştır. Ayrıca çocuk, masa ve test kitapçığıyla aynı hizada, test kitapçığına uzanabileceği pozisyonda oturtulmuştur. EROT'a verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmaktadır.

Sosyal Geçerlik Formları

Araştırmada çocuklardan, öğretmenlerden ve annelerden sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Aşağıda her üç grup için geliştirilen formlar ve özellikleri açıklanmıştır.

Çocuk Formu

Araştırmaya katılan çocukların paylaşımlı kitap okuma programını beğenip beğenmediklerine, faydalarına, en sevdikleri kısmının ne olduğuna, sevmedikleri herhangi bir kısmının olup olmadığına ve başka çocuklarla da yapılmasını önerip önermediklerine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından Çocuk Sosyal Geçerlik Formu (EK7) hazırlanmıştır. Bu form belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanmış altı tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı formu hazırladıktan sonra özel eğitim alanındaki iki uzmandan görüş alarak forma son halini vermiştir. Araştırmanın tamamlanmasından hemen sonra çocuklardan sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda okul yönetimi tarafından araştırmacıya ayrılan boş bir sınıfta yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sorular sırayla sorularak çocuklardan alınan yanıtlar ses kayıtlarına alınarak daha sonra yazıya dönüştürülmüştür.

Öğretmen Formu

Araştırmaya katılan çocukların paylaşımlı kitap okuma programına yönelik memnuniyetleri, kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumları ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu (EK8) hazırlanmıştır. Bu form belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanmış altı tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı formu hazırladıktan sonra özel eğitim alanındaki iki uzmandan görüş alarak forma son halini vermiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda okul yönetimi tarafından araştırmacıya ayrılan boş bir sınıfta yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sorular sırayla sorularak öğretmenlerden alınan yanıtlar ses kayıtlarına alınarak daha sonra yazıya dönüştürülmüştür.

Anne Formu

Araştırmaya katılan çocukların paylaşımlı kitap okuma programına yönelik memnuniyetleri, kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumları ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında annelerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu doğrultuda annelerin görüşlerini belirlemeye yönelik Anne Sosyal Geçerlik Formu (EK9) hazırlanmıştır. Bu form belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanmış altı tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı formu hazırladıktan sonra özel eğitim alanındaki iki uzmandan görüş alarak forma son halini vermiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda okul yönetimi tarafından araştırmacıya ayrılan boş bir sınıfta yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sorular sırayla sorularak annelerden alınan yanıtlar ses kayıtlarına alınarak daha sonra yazıya dönüştürülmüştür.

Paylaşımli Kitap Okuma Programının Geliştirilmesi

Paylaşımli Kitap Okuma Programı iki aşamada planlanmıştır. Öncelikle Paylaşımli Kitap Okuma Programına dahil edilecek kitapların seçimi daha sonra da programın geliştirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla bu aşamalar açıklanmıştır.

Kitap Seçimi

Paylaşımli Kitap Okuma Programına dahil edilecek kitapların seçimi için araştırmacı tarafından önceki çalışmalarda kullanılan kitap seçim kriterleri incelenmiştir (Bellon-Harn & Harn, 2008; Crowe, Norris & Hoffman, 2000; Crowe, Norris & Hoffman, 2004; Da Fonte, Taverne & Sheridan, 1995; Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Ezell, 2002; Justice, Meier & Walpole, 2005; Justice & Ezell 2005; Pufpaff & Taber-Doughty, 2010; Ziolkowski & Goldstein, 2008). Çalışmaların incelenmesi sonucunda araştırmacı tarafından kitap seçim kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler; kitabın konusunun 4-6 yaş arası çocukların yaşına uygun olması, öyküdeki olayların zamansal ve mantıksal olarak uygun sıralanması, kitaptaki yazı ve resimlerin birbirlerini destekleyici özelliğe sahip olması, kitaptaki resimlerin ve çizimlerin çocukların anlayabileceği somutluğa sahip olması, kitabın sayfa sayısı, sayfalardaki yazının miktarı, sayfadaki cümle uzunlukları ve dil bilgisi açısından uygunluğu, kitaptaki kavramların 4-6 yaş arası çocuklara uygunluğu, kitaptaki anlaşılması güç sözcüklerin resimlerle desteklenmesi, çocuklarla yazının yönünün çalışılabilecek niteliğe sahip olması, kitabın adı, yazarı vb. özelliklerin dikkat çekici şekilde kitap kapağında bulunması gibi kriterlerdir. Kriterlerin belirlenmesinden sonra Paylaşımli Kitap Okuma Programına dahil edilen kitapların seçimi işlemine geçilmiştir.

Araştırmacı resimli hikaye kitaplarından oluşan bir kitap havuzu oluşturmuştur. Bu havuzdaki kitaplardan okulöncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerine uygun

olduğu düşünölen on kitap, hazırlanan Kitap Seçim Puanlama Anahtarı (EK10) ile özel eğitim bölümünden bir uzmanın ve okulöncesi bölümünden iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda puanlama anahtarının bütün maddelerinden 3 ve 4 puan alan 5 kitap Paylaşımli Kitap Okuma Programına dahil edilmiştir. Paylaşımli kitap okuma programına dahil edilen kitaplar; Kırmızı Elma (Oral, 2008), Tarhana Çorbası (Çınaroğlu & Delioğlu, 2014), Kahraman İtfaiyeciler (Amery & Cartwright, 2013), Ayakkabı (Çınaroğlu & Delioğlu, 2014) ve Traktör Macerası (Amery & Cartwright, 2013) adlı kitaplardır.

Programın Geliştirilmesi

Programın hazırlanabilmesi için daha önce yapılmış olan paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar incelenmiş,ve bu araştırmalar içerisinde Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, (2009) ile Lovelace & Stewart (2007) öğretim programından yararlanılarak program oluşturulmuştur.

Program uzman görüşleri sonunda uygun görölen beş kitap ve her kitap ikişer kez okunacak şekilde on oturum olarak planlanmıştır. Paylaşımli kitap okuma ile yazı farkındalığı öğretim süreçlerinin içine yazı farkındalığı becerileri (kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitabın nasıl tutulduğunu gösterme, kitabın adını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitap yazan kişiye ne denildiğini söyleme, kitabın yazarının adını gösterme, kitaptaki resimleri çizen kişiye ne denildiğini söyleme, kitabın yayınevi adı/logosunu gösterme, sayfadaki resmi gösterme, sayfadaki yazıyı gösterme, sayfada nerenin okunacağını gösterme, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sol sayfadan sonra hangi sayfanın okunacağını gösterme, sağ sayfadan sonra hangi sayfanın okunacağını gösterme, sayfadaki yazının nereden başladığını gösterme, sayfadaki yazının nereden bittiğini gösterme, sayfada bir sözcük gösterme, sayfada kaç sözcük olduğunu sayma, sayfada sözcükler arasındaki boşluklardan birini gösterme, sayfadaki birbirinin

aynısı olan sözcükleri gösterme, sayfada bir harf gösterme, sayfada büyük harf gösterme, sayfada nokta gösterme, sayfada soru işareti gösterme) yerleştirilmiştir. Bu beceriler her oturum sürecinde yeri geldikçe model olma, teşvik etme, açıklama, seçenek sunma ve fark ettirme teknikleri kullanılarak çocuklara öğretilmiştir. EK11'de kullanılan tekniklerin tanımı ve becerilerin öğretilmesinde nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Ayrıca paylaşımlı kitap okuma süreci içerisinde var olan temel becerilere (kitap kavramları, yazı yönü, yazının işlevi, sayfa yönü) her oturumda ikişer kere yer verilmiştir. Ancak yazı farkındalığına yönelik özel beceriler (sözcük, harf ve noktalama işaretleri ile ilgili beceriler) ise belli oturumlarda yer verilmiştir. Aşağıda sırasıyla paylaşımlı kitap okuma oturumlarında hangi oturumda hangi beceri ve bu becerilerin öğretimi için hangi tekniklerin kullanıldığı sırasıyla açıklanmıştır.

1. Kitap: Kırmızı Elma

Bu kitabın konusu, bir kış mevsimi karnı acıkan tavşanın yiyecek arayışına girmesi sonucu ağacın dalında görmüş olduğu kırmızı elmayı dalından koparıp yemek için diğer hayvanlardan yardım istemesi sonucu hayvanların yardımlaşarak elmayı koparıp bölüşerek yemeleridir. Bütün hayvanların yardımlaşma sonucu dalından kopararak elmayı yemeleriyle sonuçlanan kitap 27 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitaba ait oturumlarda çalışılan yazı farkındalığı becerileri ve becerilerin öğretiminde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmektedir.

Oturum 1: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak

şekilde tutma becerilerini *model olma* tekniğiyle, sayfadaki resimleri gösterme, sayfadaki yazıyı gösterme, nerenin okunacağını gösterme, sayfanın nerden okunmaya başlayacağını gösterme, sayfada en son nerenin okunacağını gösterme, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme, sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme, sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerileri ise *fark ettirme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait öğretim süreci EK12'de sunulmaktadır.

Oturum 2: Bu oturumunda ise ilk oturumdaki becerilere ek olarak bazı beceriler ve teknikler kullanılmıştır. Bunlar; kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *ortak katılım* tekniğiyle, sayfadaki resimleri gösterme, sayfadaki yazıyı gösterme becerilerini *açıklama* tekniğiyle, sayfada önce nerenin okunacağını gösterme becerisini *teşvik etme* tekniğiyle, sayfanın nerden okunmaya başlayacağını gösterme, sayfada en son nerenin okunacağını gösterme becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle ve sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini ise *model olma* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait öğretim süreci EK 13'te sunulmaktadır.

2. Kitap: Ayakkabı

Bu kitabın konusu, ayakkabısı eskien bir kıza annesi tarafından yeni ayakkabı alınması ve kızın ayakkabısını çok severek ayağından çıkarmak istememesiyle ilgilidir. Bu kitap

11 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitaba ait oturumlarda çalışılan yazı farkındalığı becerileri ve becerilerin öğretiminde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmektedir.

Oturum 3: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında, yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme, sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme, sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerilerini *fark ettirme* tekniğiyle, sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini ise *ortak katılım* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 14'te sunulmaktadır.

Oturum 4: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında, yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme*, sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle, sayfadaki bir harfi gösterme, sayfadaki büyük bir harfi gösterme, sayfadaki bir noktayı

gösterme, sayfadaki bir soru işaretini gösterme becerilerini ise model olma tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 15'te sunulmaktadır.

3. Kitap: Kahraman İtfaiyeciler

Bu kitabın konusu, yangın çıkan bir çiftlikte yaşayan insanların itfaiye ekiplerini çağırması sonucu ekiplerin gelerek yangını söndürmeleri üzerine kurulmuştur. Bu kitap 16 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitaba ait oturumlarda çalışılan yazı farkındalığı becerileri ve becerilerin öğretiminde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmektedir.

Oturum 5: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme*, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme, sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme, sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerilerini *fark ettirme* tekniğiyle, sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini ise *teşvik etme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 16'da sunulmaktadır.

Oturum 6: Bu oturumda ise yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının

adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme*, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme, sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme, sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerilerini *fark ettirme* tekniğiyle, sayfadaki bir harfi gösterme, sayfadaki büyük bir harfi gösterme, sayfadaki bir noktayı gösterme, sayfadaki bir soru işaretini gösterme becerilerini ise *ortak katılım* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 17'de sunulmaktadır.

4. Kitap: Tarhana Çorbası

Bu kitabın konusu, kış mevsiminde üşütüp hasta olan bir kızın, babası tarafından yapılan tarhana çorbasını içmesi ve iyileşmesidir. Bu kitap 27 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitaba ait oturumlarda çalışılan yazı farkındalığı becerileri ve becerilerin öğretiminde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmektedir.

Oturum 7: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme* tekniğiyle, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme becerilerini *seçenek sunma*, sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini ise *teşvik etme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların

numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 18'de sunulmaktadır.

Oturum 8: Bu oturumda ise paylaşımlı kitap okuma esnasında yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme* tekniğiyle, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle, sayfadaki bir harfi gösterme, sayfadaki büyük bir harfi gösterme, sayfadaki bir noktayı gösterme, sayfadaki bir soru işaretini gösterme becerilerini ise *teşvik etme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 19'da sunulmaktadır.

5. Kitap: Traktör Macerası

Paylaşımlı kitap okuma programının son kitabının konusu ise traktörün üzerine bir ağacın devrilmesi ve devrilen ağacın kitaptaki kahramanlar tarafından parçalara ayrılarak traktörün üzerinden kaldırılması ile traktörün kurtarılmasıdır. Bu kitap 16 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitaba ait oturumlarda çalışılan yazı farkındalığı becerileri ve becerilerin öğretiminde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmektedir.

Oturum 9: Bu oturumda paylaşımlı kitap okuma esnasında yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevini

adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme* tekniğiyle, sayfadaki resimleri gösterme, sayfadaki yazıyı gösterme becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme becerilerini *fark ettirme* tekniğiyle, sayfadaki bir harfi gösterme, sayfadaki büyük bir harfi gösterme, sayfadaki bir noktayı gösterme, sayfadaki bir soru işaretini gösterme becerilerini *teşvik etme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 20'de sunulmaktadır.

Oturum 10: Paylaşımlı kitap okuma programının son oturumunda yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın adının nerede yazıldığını gösterme, kitabın adını tahmin etme, kitabın arka yüzünü gösterme, kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyleme, kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterme, bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyleme, kitabın yayınevının adı/logosunun nerede yazıldığını gösterme, kitabı açıp yazılar kendisine düz olacak şekilde tutma becerilerini *teşvik etme* tekniğiyle, önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterme becerilerini *seçenek sunma* tekniğiyle, sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterme, okunacak sonraki satırı gösterme becerilerini *fark ettirme* tekniğiyle ve son olarak sayfadaki bir sözcüğü gösterme, bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterme, bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterme ve sayfada kaç sözcük olduğunu söyleme becerilerini ise *teşvik etme* tekniğiyle öğretilmiştir. Bu oturuma ait olan sayfaların numarasına göre hazırlanmış beceri ve tekniklerin yer aldığı tablo EK 21'de sunulmaktadır.

Uygulama Ortamı

Denek ve denek gruplarıyla yapılmış olan uygulamanın tamamı deneklerin bulunduğu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama başlamadan önce sınıf ortamında bulunan masalar, oyuncaklar vb. dikkat dağıtıcı uyaranlar bir kenara kaldırılmıştır. Denek ve

denek grubundaki çocuklar sandalyelere hilal şeklinde oturtulmuş, uygulamacı ise karşılarında bulunan sandalyede oturmuştur. Ortamın ışıklandırması, uygulamacı ve çocukların birbirini görerek göz kontağı kurabileceği şekilde düzenlenmiştir.

Deney Süreci

Bu araştırmanın deney sürecini pilot uygulama, başlama düzeyi, ön testlerin uygulanması, paylaşımlı kitap okuma programının uygulanması, öğretim sonu, son testlerin uygulanması, sosyal geçerlilik değerlendirmesi ve izleme aşamaları oluşturmuştur. Uygulamayı araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı yüksek lisans düzeyinde paylaşımlı kitap okuma üzerine ders almıştır.

Pilot Uygulama

Araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek durumları ve uygulama sürecindeki aksaklıkları belirleyebilmek amacıyla pilot uygulamaya yer verilmiştir. Pilot uygulama Mamak ilçesinde bağımsız bir anaokulundaki bir kaynaştırma sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıftaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir çocuk ve aynı sınıfa devam eden normal gelişim gösteren beş çocuk uygulamaya dahil edilmiştir. Pilot uygulama deneği 71 aylık, anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış, sağlık raporunda zekâ düzeyi 50 olarak belirlenmiş bir kız öğrencidir. Denek anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftanın iki günü birer saat özel eğitim merkezinde destek eğitim almaktadır. Yapılan önkoşul değerlendirmeleri sonucu deneğin ön-arka, ilk-son, önce-sonra kavramlarına sahip olduğu, birer birer ona kadar ritmik sayabildiği, dokunarak nesne ve nesne resmi sayabildiği ve TEDİL'den alıcı dil seviyesi 36 ay, ifade edici dil seviyesi 37 ay olduğu belirlenmiştir. Denek grubu ise aynı sınıfa devam eden herhangi bir yetersizliği

bulunmayan ve destek eğitim almayan çocuklar arasından rastgele seçilmiş 5 çocuktan oluşmaktadır.

Pilot uygulama süreci iki oturum şeklinde yapılmıştır. Bu iki oturum öğretim sürecinde kullanılacak bir kitabın iki oturumu şeklinde planlanmıştır. Uygulamada yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminde kullanılacak tekniklerin (model olma, fark ettirme, ortak katılım, açıklama, teşvik etme, seçenek sunma) tamamına yer verilmiştir. Pilot uygulama sürecini yazı farkındalığı konusunda eğitim almış bir yüksek lisans öğrencisi izlemiştir. Uygulama öncesi araştırmacı öğretim süreçlerinin basamaklarını ve yapılacak işlemleri listeleyerek bir gözlemci formu (EK 22) oluşturmuştur. Gözlemci formu öğretim basamakları, kayıt ve en sonunda not almak için bırakılan boşluk bölümlerinden oluşmaktadır. Gözlemci bu forma göre araştırmacıyı izlemiştir. Pilot uygulamanın birinci oturumunda uygulama güvenilirliği % 92, ikinci oturumda %96 olduğu belirlenmiştir. Her uygulama oturumu sonrası araştırmacı ve gözlemci tartışarak, uygulamadaki güçlükleri ve öğretim uygulamasını daha başarılı kılabilmek için fikirlerini paylaşmışlardır. Bu paylaşımlarda, araştırmacının oturum sürecinde vermiş olduğu yönergeleri bütün deneklere eksiksiz vermesi ve oturum sürelerinin kısaltılmasına yönelik kararlar verilmiştir. Oturum süresinin kısaltılması ile ilgili olarak araştırmacı danışmanı ile birlikte yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi için kullanılan tekniklere her kitap okuma sürecinde sadece ikişer kere yer verilmesine karar vermiştir.

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmada çocukların yazı farkındalığı performanslarının ortaya konması amacıyla başlama düzeyi verileri belirlenmiştir. Bu doğrultuda bütün denek ve denek gruplarından birer tane yoklama verisi alınmıştır. Daha sonra birinci denek ve denek grubunun verileri kararlılık gösterinceye kadar en az dört oturumda başlama düzeyi verileri alınmıştır. Veriler Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ile toplanmıştır.

Ön testlerin uygulanması

Denek ve denek gruplarının yazı farkındalığı başlama düzeyleri belirlendikten sonra erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama beceri performanslarının belirlenmesi için ön test olarak Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır.

Paylaşımlı Kitap Okuma Programının Uygulanması

Yazı farkındalığı becerilerinde kararlı bir başlama düzeyi verisi alındıktan sonra birinci denek ve denek grubuna 10 oturumluk Paylaşımlı Kitap Okuma Programı uygulanmıştır. Paylaşımlı Kitap Okuma Programı haftanın dört günü (pazartesi, salı, perşembe,cuma) uygulanmıştır. Programın uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğretim sonu verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Birinci denek ve denek grubunun öğretim sonu verileri en az üç oturumda kararlılık gösterdiğinde ikinci denek ve denek grubu ile uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü denek ve denek grubundan bir tane yoklama verisi alınmıştır. Öğretim tüm denek ve denek gruplarına uygulanana kadar bu süreç devam etmiştir. Her denek ve denek grubu için oturum sayısı ve oturumların uygulanma süresi Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
Oturum Sayı ve Süreleri

Oturumlar ve Günler	Birinci denek ve denek grubu	İkinci denek ve denek gurubu	Üçüncü denek ve denek grubu
1. Oturum - Pazartesi	39 dakika	33 dakika	38 dakika
2. Oturum - Salı	38 dakika	38 dakika	32 dakika
3. Oturum -Perşembe	31 dakika	29 dakika	30 dakika
4. Oturum - Cuma	31 dakika	25 dakika	29 dakika
5. Oturum - Pazartesi	30 dakika	26 dakika	31 dakika
6. Oturum - Salı	30 dakika	23 dakika	29 dakika
7. Oturum - Perşembe	24 dakika	24 dakika	29 dakika
8. Oturum - Cuma	23 dakika	21 dakika	25 dakika
9. Oturum - Pazartesi	32 dakika	30 dakika	32 dakika
10. Oturum - Salı	24 dakika	24 dakika	30 dakika
Toplam	302 dakika	273 dakika	305 dakika

Öğretim Sonu Değerlendirmesi

Öğretim sonu değerlendirme 10 oturumluk Paylaşımlı Kitap Okuma Programı tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Öğretim sonu değerlendirme en az üç oturumda kararlı veri elde edilene kadar sürmüştür. Veriler Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ile toplanmıştır.

Son testlerin uygulanması; çocukların uygulama sonrası performanslarının belirlenmesi amacıyla ön testte uygulanan testler kullanılmıştır.

Sosyal geçerlilik değerlendirme; denek ve denek gruplarının Paylaşımlı Kitap Okuma Programını beğenme ve başka çocuklara da yapılmasını önermeye yönelik sosyal geçerlik verileri, ayrıca denek ve denek gruplarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik anneler ve öğretmenlerden de sosyal geçerlik verileri birebir görüşme yoluyla toplanmıştır.

İzleme Değerlendirmesi

İzleme oturumları denek ve denek gruplarının uygulama sürecinde kazanmış oldukları yazı farkındalığı becerilerini sürdürüp sürdürmediklerine yönelik yapılmıştır. İzleme

oturumu verileri başlama düzeyi ve öğretim sonu verileri gibi toplanmıştır. Birinci denek ve denek grubu, ikinci denek ve denek grubu için uygulama süreci bittikten üç ve altı hafta sonra, üçüncü denek ve denek grubu için uygulama bittikten üç hafta sonra izleme değerlendirmesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel araştırmalarda, veriler grafikte gösterilip grafiğin görsel olarak yorumlanmasıyla analiz edilir (Gast, 2010). Bu araştırmada da tek denekli deneysel desenlerden "*Denekler Arası Çoklu Yoklama*" deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin puanları ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının puan ortalamaları çizgi grafik kullanılarak gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen değerlendirme oturumlarını, dikey eksen ise yazı farkındalığı performanslarını göstermektedir. Grafikte yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının puan ortalaması ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin puanları birbirinden ayrı veri yolları ve sembollerle gösterilmiştir. Öğretim uygulanmadan önce başlama düzeyinde artış olmaması ve buna karşın öğretimin uygulanması ile veri yollarının düzeyinde ve eğiminde artış görülmesi öğretimin etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama ön test ve son test verileri sütun grafiği şeklinde gösterilmiştir. Öntest ve sontestler arasındaki puan farkları uygulamanın etkililiğini göstermiştir.

Araştırmada sosyal geçerlik verileri içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşme sorularına deneklerin, öğretmenlerin ve annelerin vermiş olduğu yanıtlar ses kayıtlarına alınmış daha sonra bu ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Kayıtlar yazıya döküldükten sonra elde edilen yanıtlar içerisinden birbirine

benzer olanlar ve ortak özellikleri bulunanlar sınıflandırılmıştır. Ortak özelliklere göre sınıflandırılan yanıtlardan temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalardan yola çıkılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Güvenirliliklerin Hesaplanması

Araştırmada Paylaşımlı Kitap Okuma Programının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemeye yönelik uygulama güvenirliliği, bağımlı değişken verilerinin güvenirliliğini belirlemek için gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliliği

Bu araştırmada Paylaşımlı Kitap Okuma Programının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı, uygulama sürecinin bütün aşamaları bulunan Uygulama Güvenirliliği Formunu (EK23) hazırlamıştır. Uygulama süreci kamera kaydına alınmış, daha sonra özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yapan bir gözlemciye uygulama süreci oturum kayıtlarının %30'u ve form verilmiş, gözlemciden kayıtları izleyerek formu doldurması istenmiştir. Gözlemci, uygulama sürecinde gerçekleştirilen basamaklar için "*uygulandı*" alanına (x), gerçekleştirilmeyen basamaklar için "*uygulanmadı*" alanına (x) işaretini koymuştur. Uygulama güvenirliliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Buna göre bu araştırmada uygulama güvenirliliği 92 (en yüksek %100, en düşük %80) olarak belirlenmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik; yazı farkındalığı becerisi için hesaplanmıştır. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler için başlama düzeyi, yoklama, öğretim sonu ve izleme oturumlarının %30'u, denek gruplarının ise her bir deney aşamasında oturumlardan bir tanesi (%20) izlenerek gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirliliği hesaplamak için özel eğitim alanında doktora öğrencisi olan gözlemciye öncelikle Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ve Oyuncu Bulut adlı resimli öykü kitabı tanıtılmış ve uygulama ile puanlamanın nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Daha sonra gözlemci oturum videolarını izleyerek çocukların vermiş oldukları tepkileri Yazı Farkındalığı Kontrol Listesine kaydetmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House&Campbell, 1981).

Buna göre zihinsel yetersizliği olan deneklerin değerlendirme oturumlarının %30'u gözlemciye iletilmiş ve gözlemciler arası güvenirlilik birinci denek için ortalama %96,29 (en fazla %100, en az %92,59) ikinci denek için ortalama %97,53 (en fazla %100, en az %92,59) üçüncü denek için ortalama %96,29 (en fazla %100, en az %92,59) bulunmuştur. Denek gruplarının her çocuğu içerecek şekilde farklı değerlendirme aşamalarından %10'u izletilmif ve gözlemciler arası güvenirlilik birinci grup için ortalama %97,52 (en fazla 100, en az %92,59) ikinci grup için ortalama 95,36 (en fazla %100, en az %88,88), üçüncü grup için ise ortalama %100 (en fazla %100, en az %100) bulunmuştur.



BÖLÜM IV

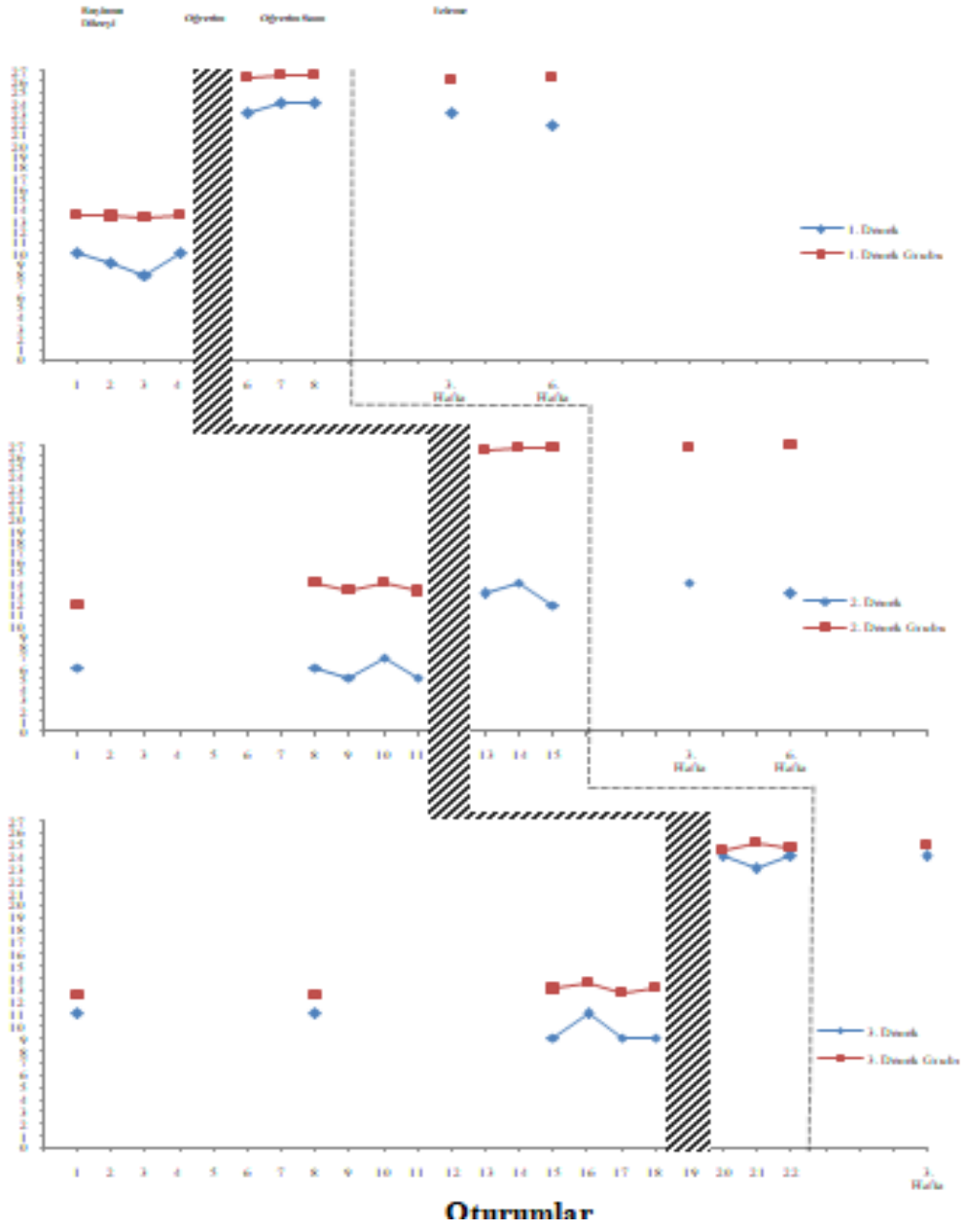
BULGULAR

Bu araştırmada yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve sosyal geçerlik olmak üzere beş değişkenden veri toplanmıştır. Aşağıda tüm değişkenlere ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Yazı Farkındalığı Etkililik Bulguları

şekil 1' de denek ve denek grubunda yer alan çocukların başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında yazı farkındalığı kontrol listesinden almış oldukları puanlar gösterilmektedir.

Yazı Farkındalığı Kontrol Listesinden Alınan Puanlar



Şekil 1. Deneklerin ve denek gruplarının deney aşamalarında yazı farkındalığı kontrol listesinden almış oldukları puanlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında toplam 27 puanlık yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 8 en fazla 10 olmak üzere ortalama 9,25 puan almıştır. Bu puanlar, birinci deneğin paylaşımlı kitap okuma eğitimi öncesinde yazı farkındalığı becerilerinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Birinci denek grubunda yer alan çocuklar ise en az 13 en fazla 14 olmak üzere ortalama 13,43 puan almışlardır. Birinci denek grubunda yer alan çocukların başlama düzeyinde aldıkları puanlardan en yükseği (13,60) yazı farkındalığı kontrol listesinin toplam puanının ancak yarısı civarındadır.

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde almış oldukları puanların ortalamasının farkına bakıldığında ise denek grubu lehine ortalama 4,18 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, paylaşımlı kitap okuma eğitimi öncesi birinci deneğin yazı farkındalığında düşük performans gösteren gruba göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede birinci deneğin verilerinin düzeyinde başlama düzeyine göre büyük artış olduğu görülmektedir. Birinci denek, birinci oturumda 23, ikinci ve üçüncü oturumlarda 24 puan (ortalama 23,66) alarak yazı farkındalığı performansını başlama düzeyi ortalamasına göre 2,5 kat artırmıştır. Birinci denek her üç öğretim sonu değerlendirme oturumunda da yüksek puan elde etmiştir. Ancak her üç oturumda da yazı farkındalığı kontrol listesindeki sözcük kavramı ile ilgili maddeleri (sözcük gösterme, sözcük sayma, aynı sözcükleri gösterme) gerçekleştirememiştir. Birinci denek grubundaki çocuklar ise öğretim sonunda yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 26,40 en fazla 26,60 olmak üzere ortalama 26,53 puan almışlar ve başlama düzeyine göre öğretim sonu verilerinde büyük artış göstermişlerdir. Başlama düzeyine göre performansları yaklaşık ortalama 2 kat artmış ve yazı farkındalığı kontrol listesindeki maddelerin tamamına yakınına yakınına gerçekleştirmişlerdir.

Birinci denek ile denek grubu arasındaki puan farkı başlama düzeyine göre azalmış 2,87' ye düşmüştür. Bu sonuç da zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğun herhangi bir yetersizliği bulunmayan gruba yaklaştığını göstermektedir.

üç ve altı hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde birinci deneğin yazı farkındalığı performansı öğretim sonuna göre sadece 1 puanlık bir düşüş göstermiş, denek grubunda ise düşüş olmamıştır. Bu sonuçlar birinci deneğin ve denek grubundaki çocukların öğretim sonu performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir. Ancak birinci denek ile denek grubu arasındaki puan farkı izleme değerlendirmelerinde öğretim sonuna göre çok az artmış, başlama düzeyindeki farka yaklaşmıştır. Denek grubu birinci denekten ilk izleme oturumunda 3,40, ikinci izleme oturumunda 4,20 puan daha yüksek puan almıştır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi düşüktür. Birinci denek 27 puanlık yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 5 en fazla 7 olmak üzere ortalama 5,75 puan almıştır. İkinci denek grubunda yer alan çocuklar ise en az 13,20 en fazla 14 olmak üzere ortalama 13,65 puan almışlar, bu puanlar da çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ancak yarısını gerçekleştirdiğini göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde almış oldukları puanların ortalamasının farkı birinci gruptan daha fazla olup, 7,9' dur. Bu sonuç başlama düzeyinde ikinci deneğin denek grubuna göre yazı farkındalığı becerilerinde daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek, birinci oturumda 13, ikinci oturumda 14 ve üçüncü oturumda 12 puan (ortalama 13) alarak ancak başlama düzeyinde denek grubunun gösterdiği performansa ulaşabilmiştir. Bununla birlikte ikinci deneğin başlama düzeyine göre öğretim sonu verilerinin düzeyinde artış olmuş performansı 2, 25 kat artırmıştır. İkinci denek her üç öğretim sonu değerlendirme oturumunda paylaşımlı kitap okuma sürecinde var olan doğal becerileri (kitabın ön yüzü ve arka yüzü gösterme, kitabın adının

nerde yazıldığını gösterme, kitap yazan kişiye yazar dendiğini, yazı yönü, sayfa yönü, yazı ve resmi ayırt etme) gerçekleştirebilmektedir. Ancak her üç oturumda da yazı farkındalığı kontrol listesindeki daha özel becerileri (sözcük gösterme, sözcük sayma, aynı sözcüğü gösterme, sözcükler arası boşluğu gösterme, harf ve büyük harf gösterme, noktalama işaretlerini gösterme) gerçekleştirememiştir. İkinci denek grubundaki çocuklar ise öğretim sonunda yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 26,60 en fazla 26,80 olmak üzere ortalama 26,73 puan almışlardır. Grubun öğretim sonu verilerinin düzeyi ikinci deneğe göre çok yüksek olsa da, artış oranı farklılık göstermemiş, ikinci deneğin başlama düzeyine göre öğretim sonunda ortalama 2 kat artış olmuştur. Ancak ikinci deneğin öğretim sonunda 12 ile 14 arasında puanlar aldığı ve ikinci denek grubu öğretim sonunda tüm becerileri kazandıkları için grup ile denek arasında öğretim sonu değerlendirmelerde aldıkları puan ortalamalarında ikinci denek grubunun lehine 13,73'lük bir puan farkı bulunmaktadır. Bu sonuçta, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekte büyük ilerlemeler görülse de yazı farkındalığı düşük olan gruba yaklaşmadığını göstermektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğun başlama düzeyinin çok düşük olması bu sonucun elde edilmesinde rolü olabilir.

Öğretim sonu değerlendirmesinden üç ve altı hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinin sonuçları denek ve denek grubunun öğretim sonu performanslarını çok az bir artışla sürdürdüklerini göstermektedir. Aralarındaki puan farkı ise aynı şekilde korunmuştur.

Şekil 1'de görüldüğü gibi hem üçüncü denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde büyük bir artış olduğu görülmektedir. Üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında toplam 27 puanlık yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 9 en fazla 11 olmak üzere ortalama 9,50 puan almıştır. Bu puanlar üçüncü deneğin paylaşımlı kitap okuma eğitimi öncesinde yazı farkındalığı becerilerinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Üçüncü denek grubunda yer alan çocuklar ise en az 12,8 en fazla 13,6 olmak üzere ortalama 13,17 puan

almışlardır. Üçüncü denek grubunda yer alan çocukların başlama düzeyinde aldıkları puanların ortalaması yazı farkındalığı kontrol listesinin toplam puanının yarısından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü denek ve denek grubunun başlama düzeyinde almış oldukları puanların ortalamasının farkına bakıldığında denek grubu lehine ortalama 3,67 puan fark bulunmaktadır. Bu sonuç, paylaşımlı kitap okuma eğitimi öncesi üçüncü deneğin yazı farkındalığında düşük performans gösteren gruba göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede üçüncü deneğin yazı farkındalığı performansında büyük artış olmuş, ortalama 23,66 olarak yazı farkındalığı performansını başlama düzeyi ortalamasına göre 2,49 kat artırmıştır. Üçüncü denek her üç öğretim sonu değerlendirme oturumunda da yüksek puan elde etmiştir. Ancak her üç oturumda da yazı farkındalığı kontrol listesindeki sözcük kavramı ile ilgili maddeleri (sözcük gösterme, sözcük sayma, aynı sözcükleri gösterme) gerçekleştirememiştir. Üçüncü denek grubundaki çocuklar ise öğretim sonunda yazı farkındalığı kontrol listesinden en az 24,6 en fazla 25,2 olmak üzere ortalama 24,86 puan almışlardır. Yazı farkındalığında düşük performans gösteren çocukların başlama düzeyine göre performanslarında ortalama 1.88 kat artış olmuştur. Üçüncü denek grubundaki çocukların yazı farkındalığı kontrol listesindeki maddelerin tamamına yakınına gerçekleştirmiş oldukları ancak sözcük kavramı ile ilgili maddeleri (sözcük gösterme, sözcük sayma, aynı sözcükleri gösterme) gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir.

Üçüncü denek ve denek grubunun öğretim sonu değerlendirmelerinde aldıkları puan ortalamalarında üçüncü denek grubunun lehine 1,20'lik bir puan farkı bulunmaktadır. Bu sonuç da zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğun yazı farkındalığı düşük olan gruba yaklaştığını göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmesinden üç ve altı hafta sonra yapılan izleme değerlendirmeleri sonuçları da denek ve denek grubunun öğretim sonu performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir. Aralarındaki puan farkı ise aynı şekilde korunmuştur.

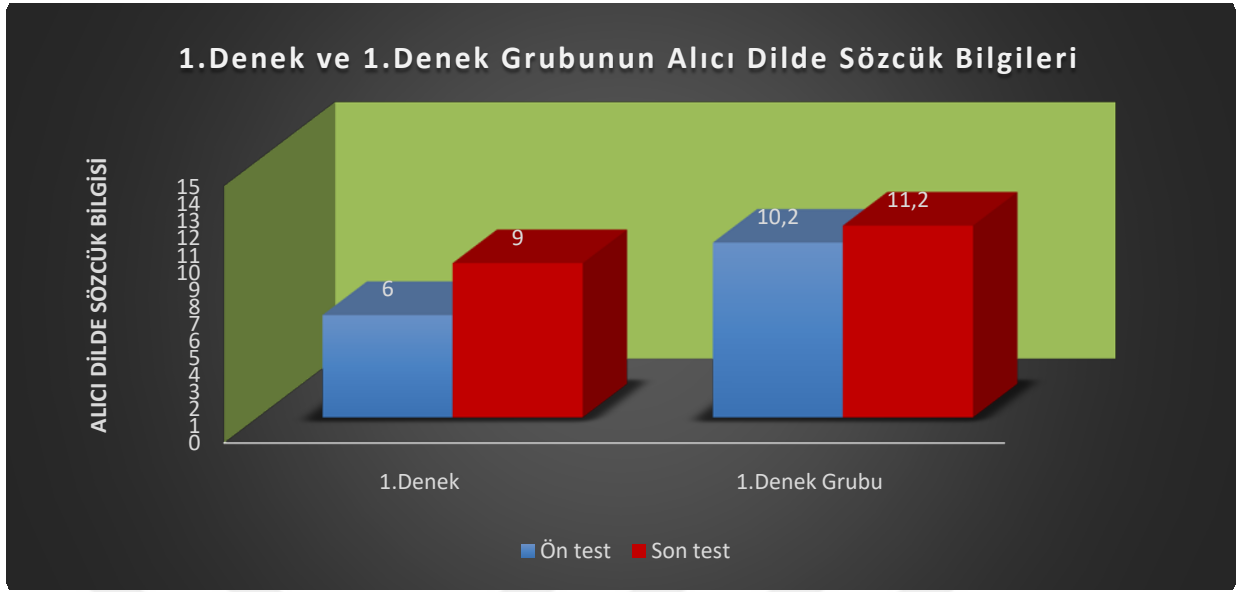
Sonuç olarak, tüm denek ve denek grupları yazı farkındalığında başlama düzeyine göre ilerleme göstermiş, öğretim sonu verilerinin düzeyi başlama düzeyine göre artmıştır. Bu sonuçlar bize paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren normal gelişim gösteren çocukların yazı farkındalıklarını geliştirmede ve kazanımlarında etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara ek olarak öğretim sonunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş birinci ve üçüncü çocuk akranlarının performanslarına ulaşabilmişlerdir.

Ön Test - Son Test Bulguları

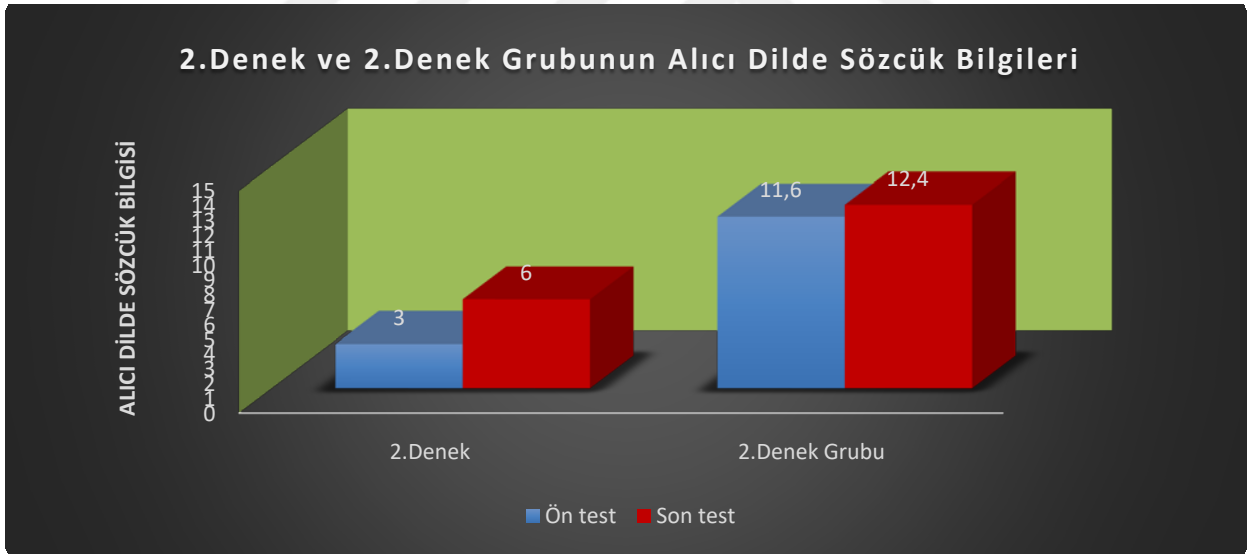
Bu bölümde araştırmada denek ve denek gruplarının EROT alt alanlarından ön test - son test olarak almış oldukları puanlar yorumlanarak bulguları sunulmuştur.

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

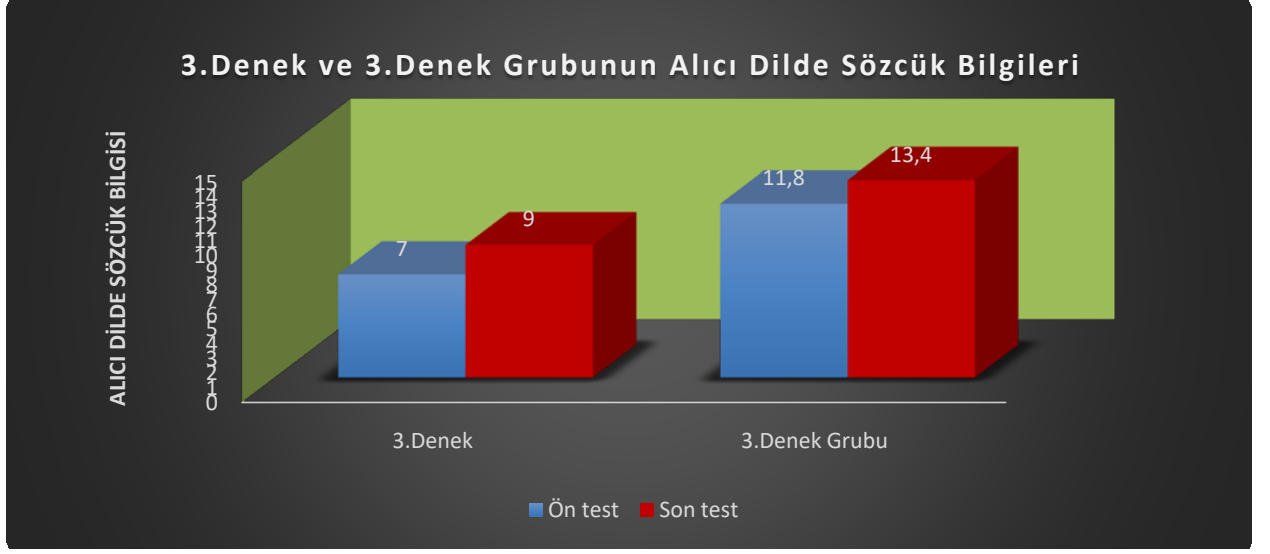
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen alıcı dilde sözcük bilgisi puanları Şekil 2, 3 ve 4'te gösterilmektedir.



Şekil 2. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri



Şekil 3. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri

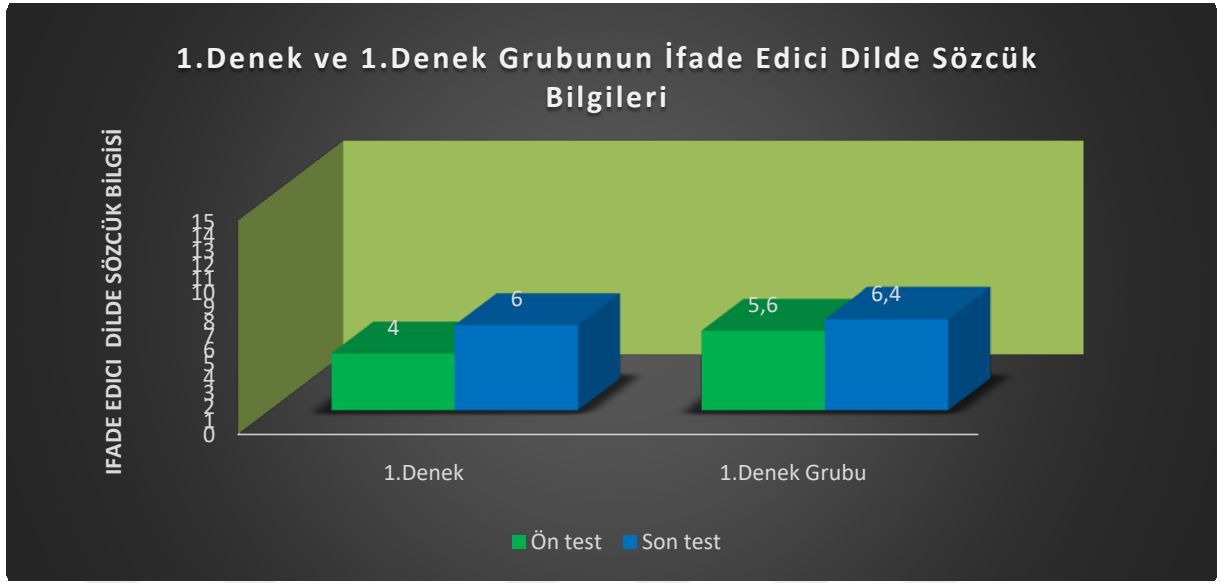


Şekil 4. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde alıcı dilde sözcük bilgileri

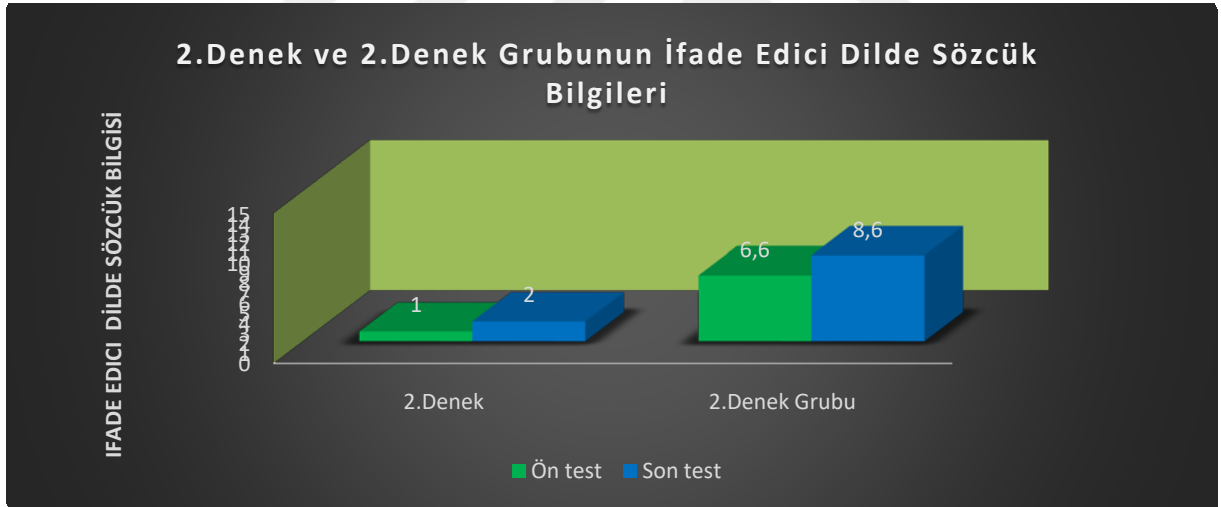
Şekil 2, 3 ve 4'de görüldüğü gibi denek ve denek gruplarının son test alıcı dil sözcük bilgisi puanları artmıştır. Bu artış denekler arasında 2 ila 3 puan, denek gruplarında ise 0.8 puan ile 1,6 puan arasında olmuştur. Bu bulgular paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının alıcı dilde sözcük bilgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İfade edici Dilde Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

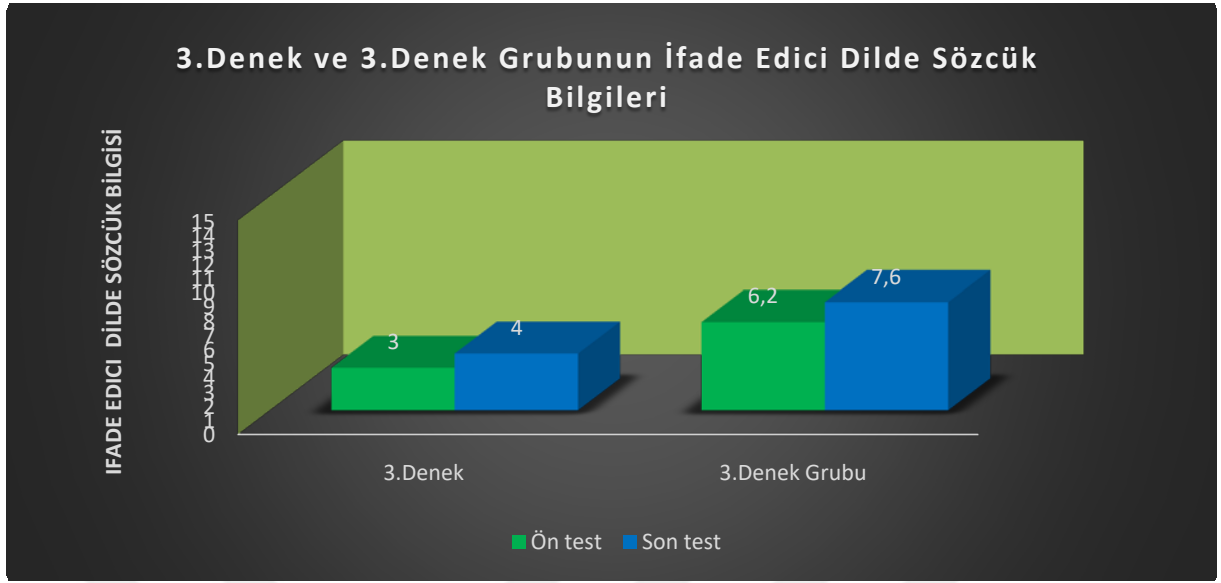
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen ifade edici dilde sözcük bilgisi puanları Şekil 5,6 ve 7'de gösterilmektedir.



Şekil 5. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri



Şekil 6. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri

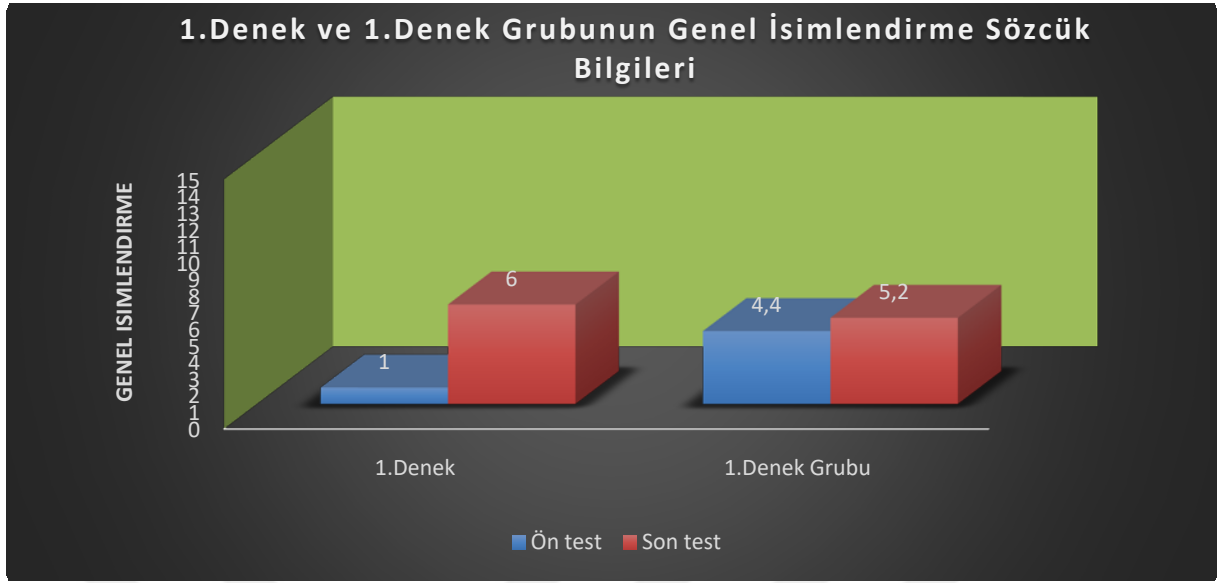


Şekil 7. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde ifade edici dilde sözcük bilgileri

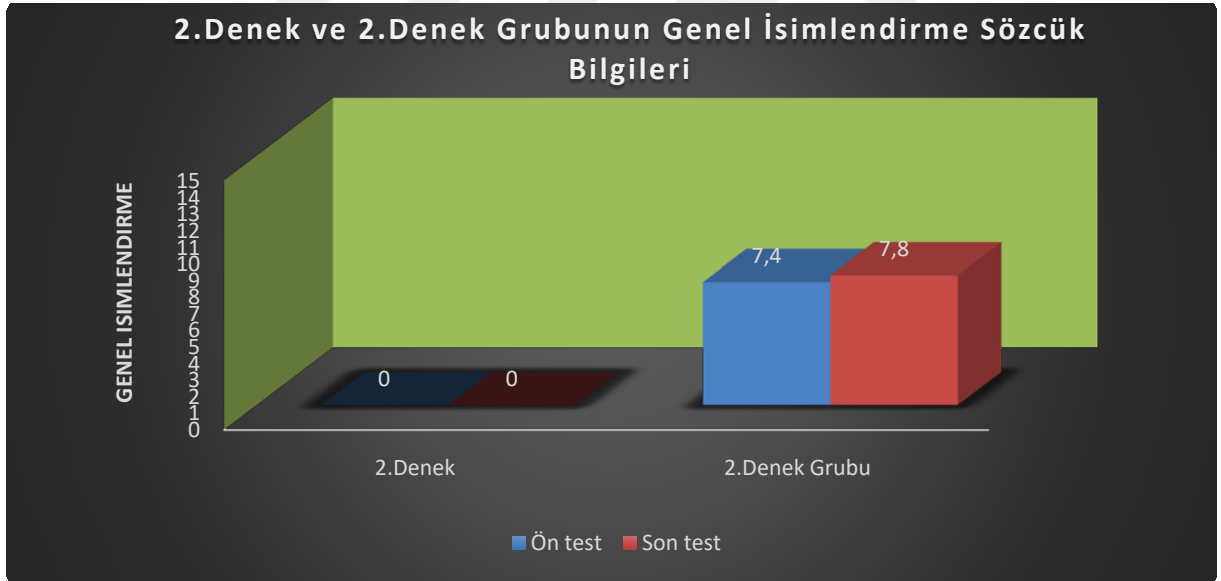
Şekil 5, 6 ve 7'de görüldüğü gibi denek ve denek gruplarının son test ifade edici dilde sözcük bilgisi puanları artmıştır. Bu artış denekler arasında 1 ila 2 puan, denek gruplarında ise 0.8 puan ile 2 puan arasında olmuştur. Bu bulgular paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının ifade edici dilde sözcük bilgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Genel İsimlendirme Sözcük Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

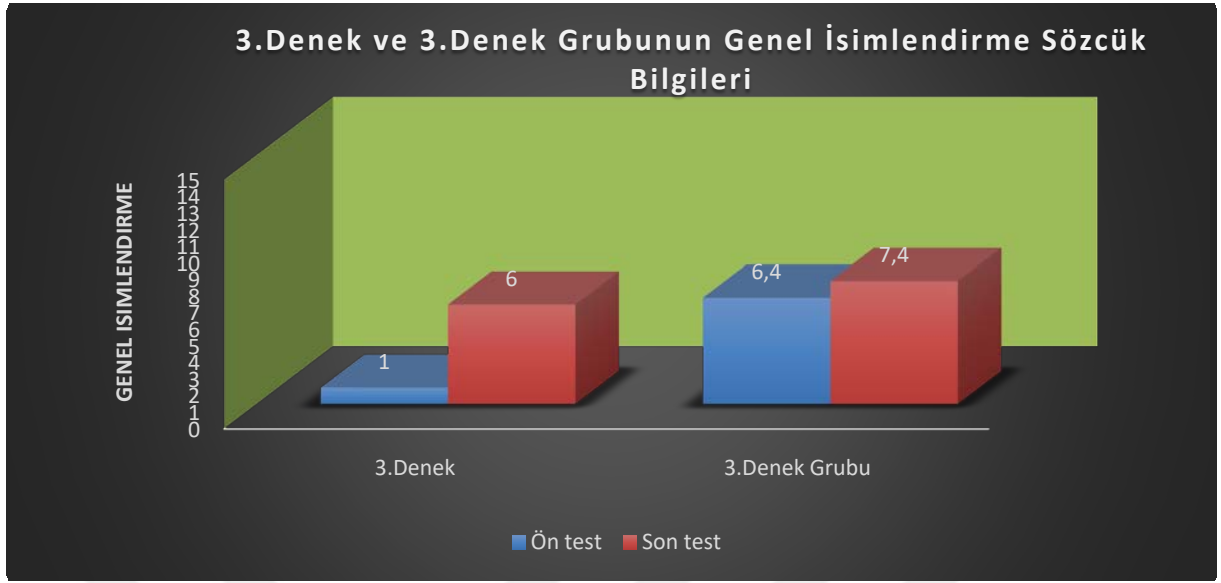
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen genel isimlendirme sözcük bilgisi puanları Şekil 8, 9 ve 10'da gösterilmektedir.



Şekil 8. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri



Şekil 9. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri

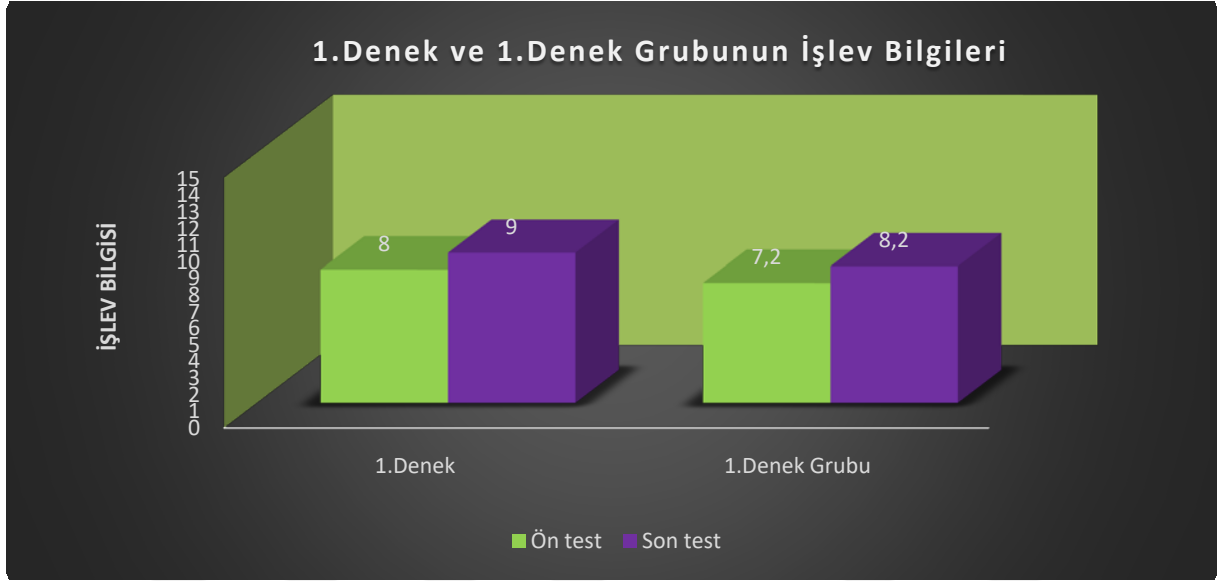


Şekil 10. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde genel isimlendirme sözcük bilgileri

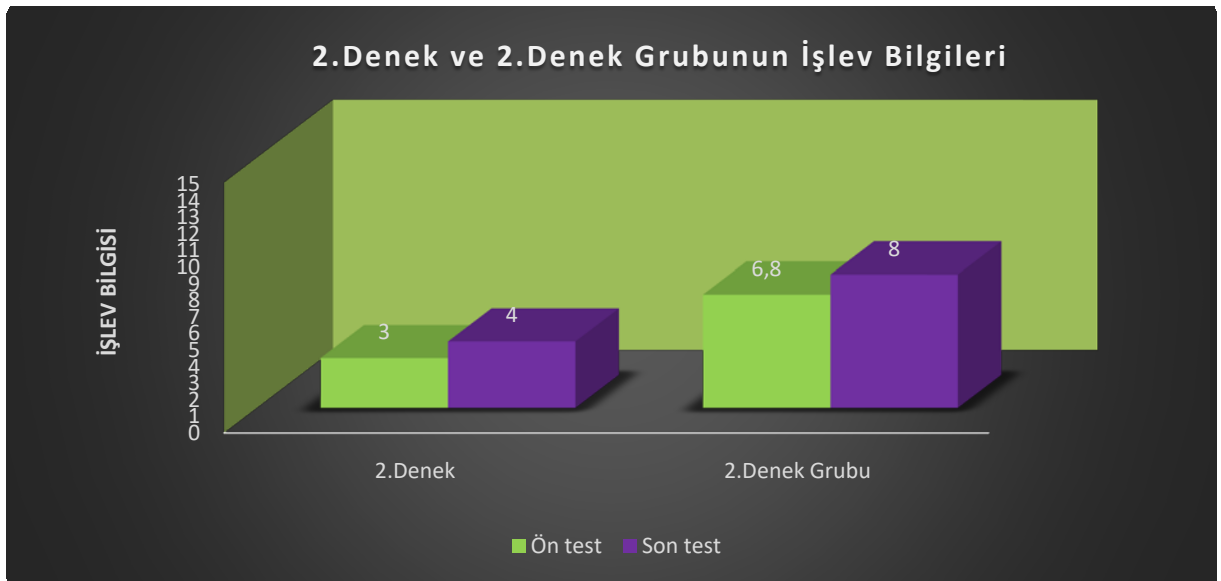
Şekil 8’de görüldüğü gibi birinci deneğin genel isimlendirme puanında büyük artış olmuş ön testte 1 puan alırken son testte 6 puana çıkmış ancak aynı artış oranı birinci denek grubunda görülmemiştir. Birinci denek grubunun başlama düzeyinde performansının yüksek olması bu sonucun elde edilmesinde rolü olabilir. Birinci deneğin tersine ikinci denek genel isimlendirmede hiçbir ilerleme göstermemiş denek grubunda da ilerleme olmamıştır. Üçüncü denek ise birinci denekte olduğu gibi büyük ilerleme göstermiş ön testte 1 olan puanı 6’ya çıkarmıştır. Üçüncü denek grubundaki çocuklar ön testte 6,4 puan son testte 7,4 puan olarak genel isimlendirme sözcük bilgilerini artırmışlardır. Bu bulgular bize paylaşımlı kitap okumanın ikinci denek ve denek grubu dışında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının genel isimlendirme sözcük bilgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İşlev Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

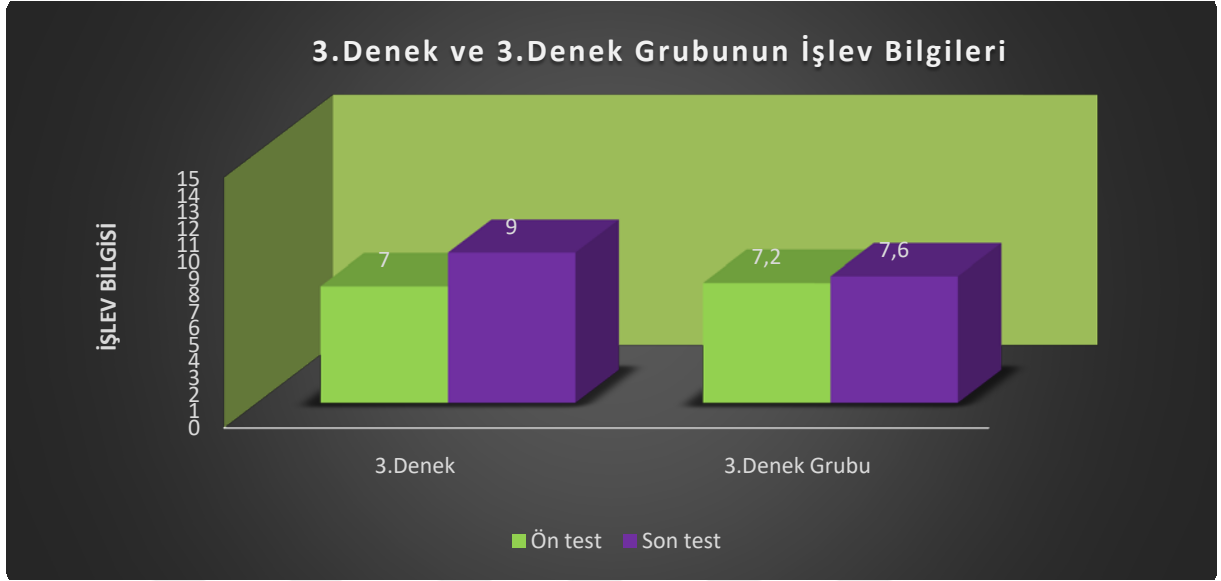
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen işlev bilgisi puanları Şekil 11, 12 ve 13'te gösterilmektedir.



Şekil 11. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri



Şekil 12. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri

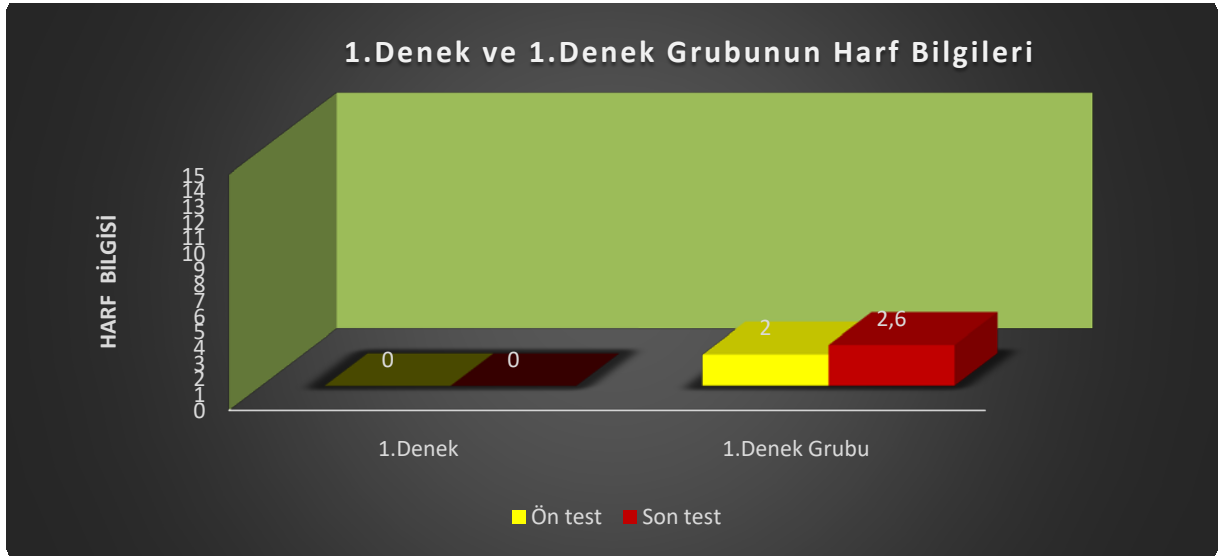


Şekil 13. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde işlev bilgileri

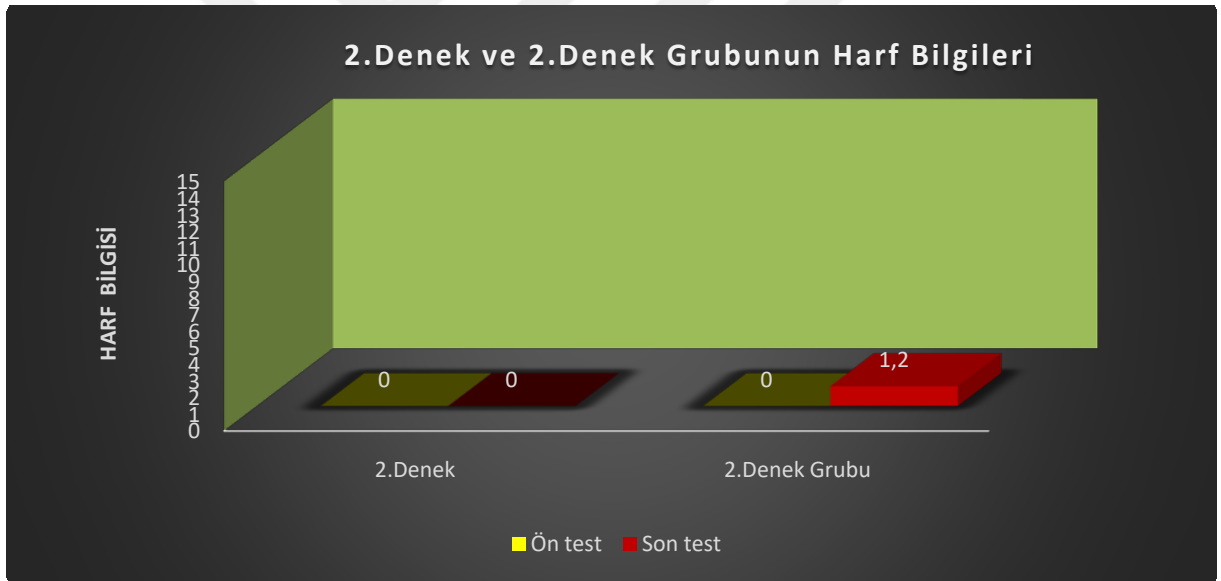
Şekil 11, 12 ve 13'te görüldüğü gibi bütün denek ve denek gruplarının işlev bilgilerinde ön test değerlendirmesine göre son testlerde artış olmuştur. Bu artış denekler arasında 1 ila 2 puan, denek gruplarında ise 0,4 puan ile 1,2 puan arasında olmuştur. Bu bulgular paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının işlev bilgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir

Harf Bilgisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

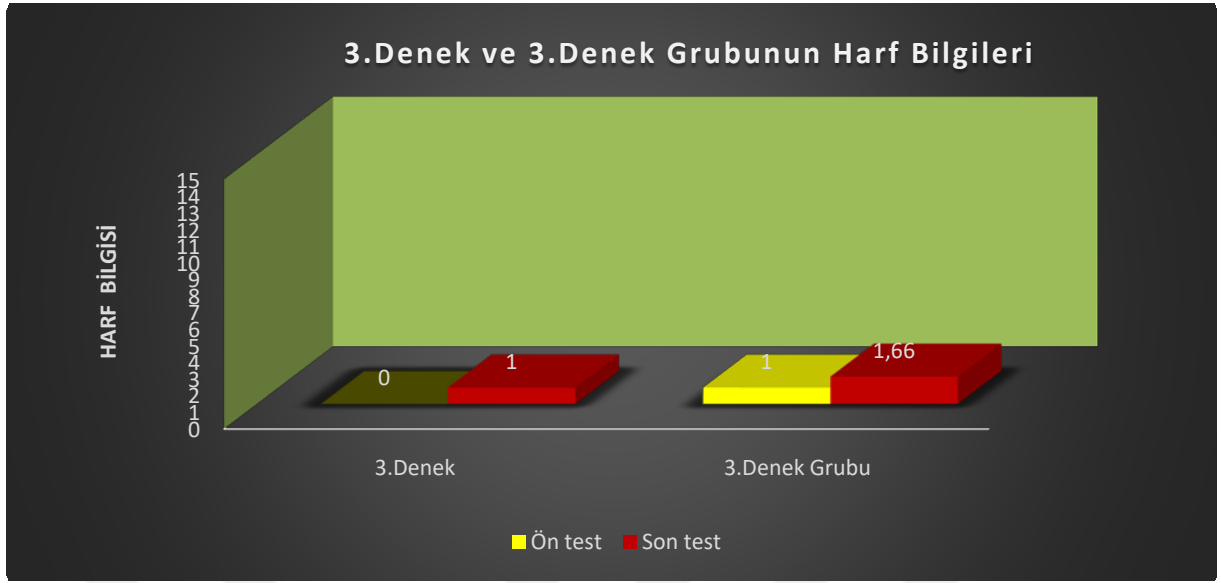
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen harf bilgisi puanları Şekil 14, 15 ve 16'da gösterilmektedir.



Şekil 14. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri



Şekil 15. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri

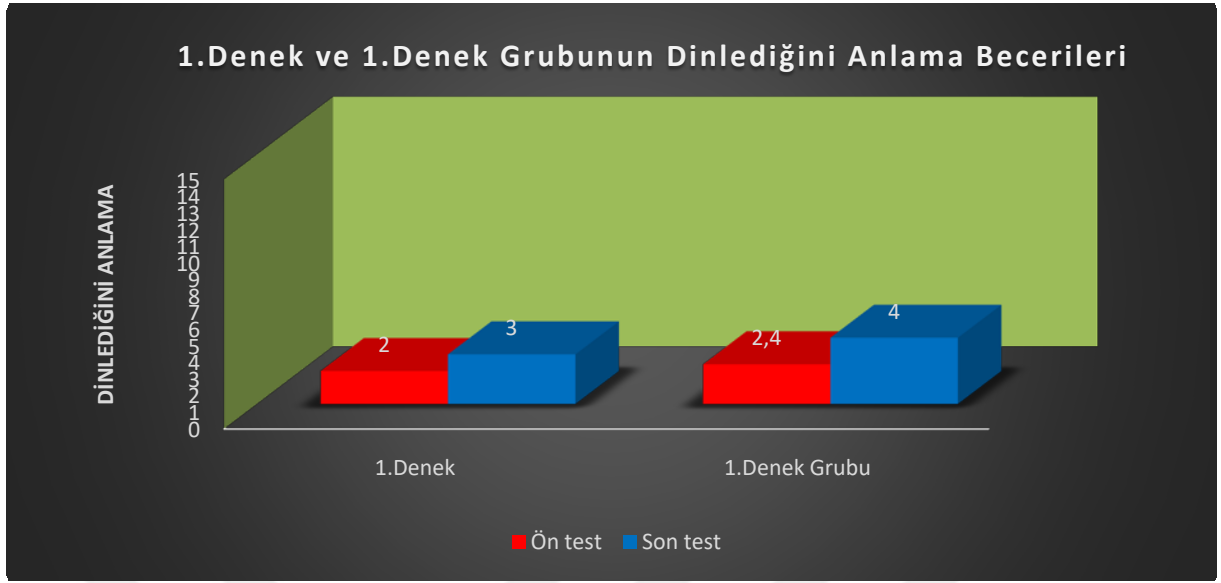


Şekil 16. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde harf bilgileri

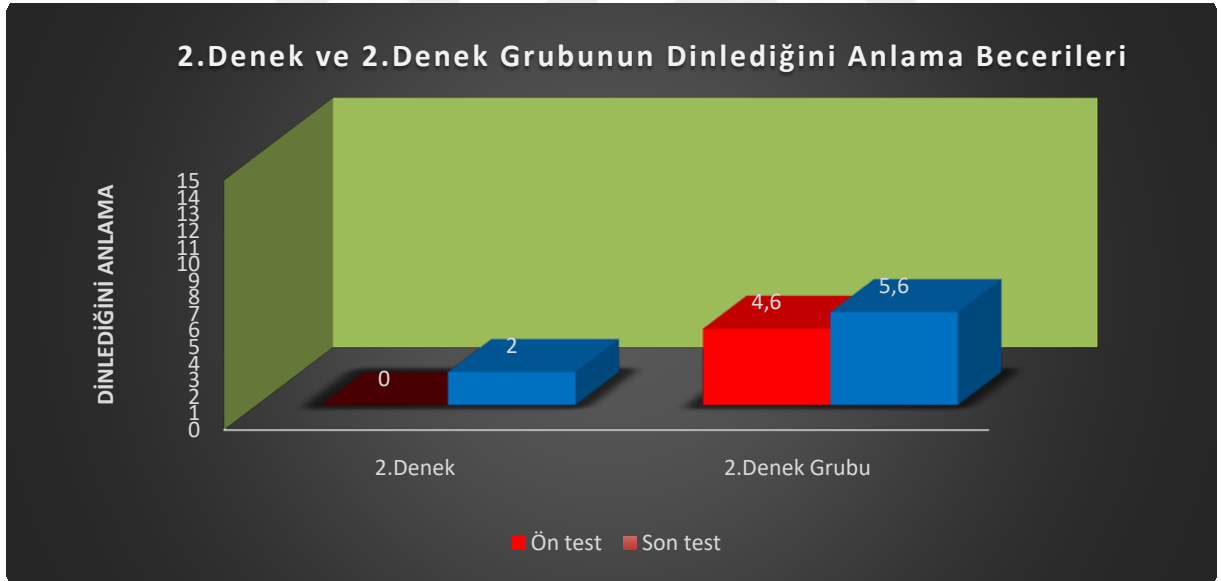
Şekil 14'te görüldüğü gibi birinci denek harf bilgisi puanında herhangi bir artış gösterememiş her iki değerlendirmede sonucunda 0 puan almıştır. Birinci denek grubunun harf bilgisi puanında ise 0,6 puanlık bir artış görülmüştür. İkinci denek harf bilgisinde birinci denek gibi hiçbir ilerleme gösterememiş, denek grubunda ise 1,2 puanlık bir artış görülmüştür. Üçüncü denek ise harf bilgisinde 1 puanlık bir artış göstermiş, üçüncü denek grubundaki çocuklar ise 0,66 puanlık bir artış göstererek harf bilgilerini geliştirmişlerdir. Bu bulgular bize paylaşımlı kitap okumanın birinci ve ikinci denek dışında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denek ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının harf bilgileri üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

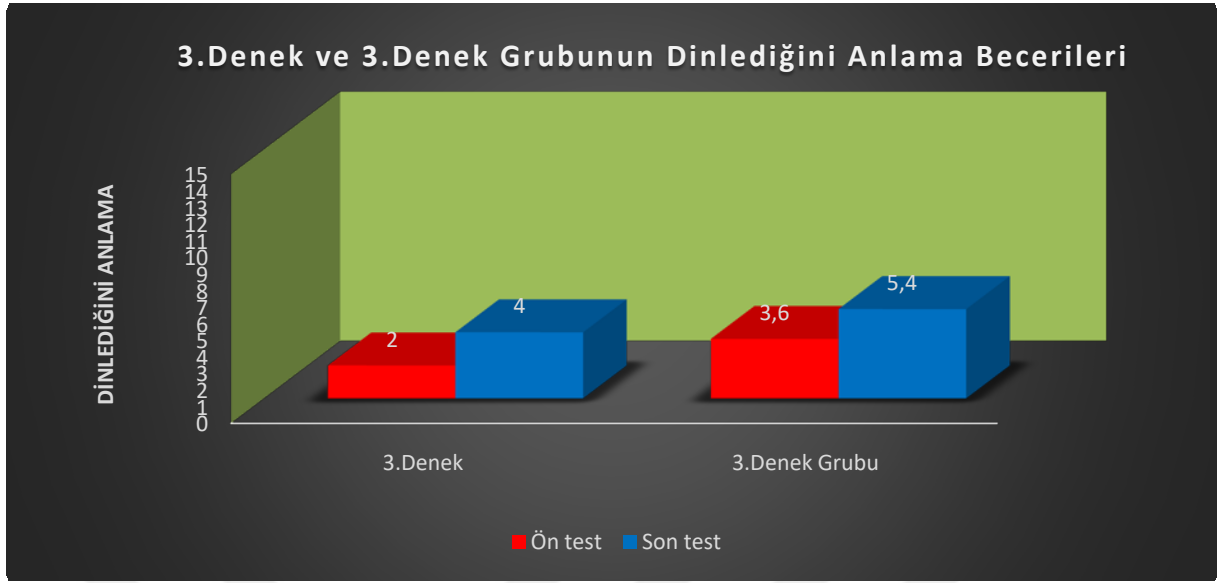
Araştırmada yer alan denek ve denek gruplarının paylaşımlı kitap okuma eğitimi ön test ve son test değerlendirme sonuçlarında elde edilen dinlediğini anlama puanları Şekil 17, 18 ve 19'da verilmiştir.



Şekil 17. Birinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri



Şekil 18. İkinci denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri



Şekil 19. Üçüncü denek ve denek grubunun ön test ve son testlerde dinlediğini anlama becerileri

Şekil 17, 18 ve 19'da görüldüğü gibi bütün denek ve denek gruplarının dinlediğini anlama becerileri ön test değerlendirmesine göre son testlerde artış olmuştur. Bu artış denekler arasında 1 ile 2 puan, denek gruplarında ise 1 ile 1,8 puan arasında olmuştur. Bu bulgular paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığında düşük performans gösteren denek gruplarının dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada, çalışmaya dahil edilen çocuklar, çocukların anneleri ve çocukların öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çocuklardan paylaşımlı kitap okuma eğitim programına dair görüşlerini belirlemeye yönelik sosyal geçerlik verileri, anne ve öğretmenlerden ise çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Aşağıda sırasıyla sosyal geçerlik verilerine yer verilmiştir.

Çocukların Paylaşımli Kitap Okuma Eğitim Programına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya dahil edilen bütün denek ve denek gruplarından paylaşımli kitap okuma eğitim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Deneklerden alınan görüşler içerik analizi yapılarak temalandırılmıştır. Aşağıda bulgular sunulmuştur.

1. Paylaşımli Kitap Okuma Çalışmasını Beğenip Beğenmediklerine Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 2

Paylaşımli Kitap Okuma Eğitimini Beğenip Beğenmediklerine Dair Çocuk Görüşleri

Temalar	F	%
Evet. Kitap okumayı sevdim.	18	100
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar kendilerine sorulan "Seninle kitap okuma çalışması yapmıştık. Bu çalışmadan hoşlandın mı, sevdiğin mi?" sorusuna bütün çocuklar bu çalışmayı sevdiklerini söylemişlerdir. Bu sonuç yazı farkındalığına yönelik hazırlanan paylaşımli kitap okuma etkinliğinin okul öncesi çocukların yaşlarına ve ilgisine uygun olduğunu göstermektedir.

2. Paylaşımlı Kitap Okuma Çalışmasının En Çok Beğenilen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 3

Paylaşımlı Kitap Okuma Programının En Çok Beğenilen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Birlikte yazıları okumayı sevdim.	9	23,07
Resimlere bakmayı sevdim.	8	20,51
Noktayı göstermeyi sevdim.	3	7,69
Kitaptaki kahramanları sevdim	3	7,69
Soru işaretini sevdim.	3	7,69
Kitabın ön yüzüne bakmayı sevdim.	2	5,12
Ödül kazanmayı sevdim.	2	5,12
Yazarı sevdim.	2	5,12
Kitapları bitirmeyi sevdim.	2	5,12
Kitabın adını göstermeyi sevdim.	1	2,56
Kitabı tutmayı sevdim.	1	2,56
Kitabın arka yüzünü göstermeyi sevdim.	1	2,56
Ressamı sevdim.	1	2,56
Bilmiyorum.	1	2,56
Toplam	39	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar kendilerine sorulan "Paylaşımlı Kitap Okuma Programının en çok hoşuna giden kısmı neydi?" sorusuna çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar içerisinde en çok "*Birlikte yazıları okumayı sevdim.*" ve "*Resimlere bakmayı sevdim.*" yanıtları olmuştur. Bu iki yanıt tüm temaların %43,58'ini oluşturmaktadır. Bu sonuçlar çocukların paylaşımlı kitap okuma ile yazılara ilgisinin arttığını, kitaplara bakarken yazı ve resim farkındalığının sağlandığını göstermektedir.

3. Paylaşımlı Kitap Okuma Çalışmasının Beğenilmeyen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 4

Paylaşımlı Kitap Okuma Çalışmasının Beğenilmeyen Kısımına Yönelik Çocuk Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hoşuna gitmeyen bir kısmı yoktu.	18	100
Toplam	18	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar kendilerine sorulan "paylaşımlı kitap okuma çalışmasının hoşuna gitmeyen kısmı var mıydı? Varsa neresi idi?" sorusuna bütün çocuklar çalışma süresince hoşlarına gitmeyen herhangi bir kısmının olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, paylaşımlı kitap okuma etkinliğinin çocukların ilgileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

4. Paylaşımlı Kitap Okumanın Faydalarına Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 5

Paylaşımlı Kitap Okuma Programının Faydalarına Yönelik Çocuk Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kitabın ön yüzünü göstermeyi öğrendim.	4	9,75
Yazıları öğrendim.	4	9,75
Resimleri göstermeyi öğrendim.	3	7,31
Hikaye anlatmayı öğrendim.	3	7,31
Kitap tutmayı öğrendim.	3	7,31
Noktayı öğrendim.	3	7,31
Soru işareti öğrendim.	3	7,31
Yazarı öğrendim.	3	7,31
Kitabın arka yüzünü öğrendim.	3	4,87
Sözcükleri öğrendim	2	4,87
Kütüphanede kitap okumayı öğrendim.	1	2,43
Sözcükler arası boşluk göstermeyi öğrendim.	1	2,43
Yayınevi logosunu öğrendim.	1	2,43
Kitabın adını tahmin etmeyi öğrendim.	1	2,43
Kendi adımımı okumayı öğrendim.	1	2,43
Ressamı öğrendim.	1	2,43
Resimleri öğrendim.	1	2,43
Unuttum	1	2,43
Bilmiyorum	1	2,43
Toplam	41	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar kendilerine sorulan "Paylaşımli kitap okumanın sana ne faydası oldu?" sorusuna çocuklar eğitim süresince kazanmış oldukları bilgi ve becerileri söylemişlerdir. Çocukların vermiş oldukları yanıtlar içerisinde en çok "Kitabın ön yüzünü göstermeyi öğrendim." ve "Yazıları öğrendim." yanıtları daha sonra ise "Resimleri göstermeyi öğrendim.", "Hikaye anlatmayı öğrendim.", "Yazarı öğrendim.", "Noktayı öğrendim.", "Soru işareti öğrendim.", "Kitap tutmayı öğrendim."yanıtları olmuştur. Bu sonuçlar, paylaşımli kitap okuma programının çocukların yazı farkındalıklarını geliştirdiğini ve kitaplarla ilgili olan bazı kavramları kazandırdığını göstermektedir.

5. Evde Kitap Bakarken Artık Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 6

Evde Kitap Bakarken Artık Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Çocuk Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Resimlerine bakıyorum.	10	16,66
Ön yüzüne bakıyorum.	10	16,66
Arka yüzüne bakıyorum.	6	10,00
Adına bakıyorum.	5	8,33
Yazılarına bakıyorum.	5	8,33
Soru işaretine bakıyorum.	5	8,33
Yazarına bakıyorum.	4	6,66
Sayfalarına bakıyorum.	4	6,66
Noktalara bakıyorum.	3	5,00
Yayınevi logosuna bakıyorum.	3	5,00
Ressamına bakıyorum.	2	3,33
Büyük ve küçük harflere bakıyorum.	1	1,66
Yırtık olup olmadığına bakıyorum.	1	1,66
Harflere bakıyorum.	1	1,66
Toplam	60	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklar kendilerine sorulan "Evde kitap bakarken artık nelere dikkat ediyorsun?" sorusuna kitap seçiminde dikkat edilen farklı

noktalara değinmişlerdir. Bu yanıtlar içerisinde en çok "*Resimlerine bakıyorum.*" ve "*Ön yüzüne bakıyorum.*" daha sonra "*Arka yüzüne bakıyorum.*" yanıtları olmuştur. Bu yanıtları "*Adına bakıyorum.*", "*Soru işaretine bakıyorum.*", "*Yazılarına bakıyorum.*" yanıtları izlemiştir. Çocuklar tarafından verilen bu yanıtlar, çocukların bir kitabı seçerken artık daha fazla inceledikleri, kitabın ön yüzüne, arka yüzüne, resimlerine bakarak okuyacakları kitaba karar verdiklerini ayrıca çocuklar kitabın adına, yazarına, sayfalarına, yazılarına, harflerine, sözcüklerine, noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini de söylemişlerdir. Bu sonuçlar çocukların artık bir kitabı seçerken dış yüzeyinden sayfalarındaki sembollere kadar inceledikleri, okuyacakları kitaplar için bazı ölçütlere dikkat ettiklerini göstermektedir.

6. Paylaşımlı Kitap Okumayı Başka Çocuklara Önermelerine Yönelik Çocuk Görüşleri

Tablo 7

Paylaşımlı Kitap Okumayı Başka Çocuklara Önermelerine Yönelik Çocuk Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet. Öneriyorum.	18	100
Toplam	18	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan bütün çocuklar "Paylaşımlı kitap okumayı başka çocuklara da önerir misin?" sorusuna "Evet. Öneriyorum." yanıtını vermişlerdir. Çocuklar bu yanıtta ek olarak ayrıca paylaşımlı kitap okuma çalışmasının çok güzel, eğlenceli olduğunu ve bu yüzden çok sevdiklerini, başka çocukların da çok seveceklerini bu yüzden önerdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bize paylaşımlı kitap okuma etkinliğinin okulöncesi dönem çocuklarının yaş özelliklerine ve ilgilerine uygun olarak hazırlandığını ve çocukların bu çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya dahil edilen bütün denek ve denek gruplarının öğretmenlerinden paylaşımlı kitap okuma eğitimi süresince çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında görüş alınmıştır. Öğretmenlere sorulan sorular sırasıyla tablo 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'de gösterilmektedir.

1. Çocukların Eğitim Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 8

Çocukların Eğitim Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 1:Öğrencileriniz bu eğitim programına katılmaktan memnun muydular?	1. Öğretmen: Memnundular. Konuşarak dile getirdiler.
Evet ise bunu nasıl ifade ettiler?	2. Öğretmen: Memnundular. Sizin uygulamaya gelmediğiniz gün
Hayır ise bunu nasıl ifade ettiler?	üzülüyorlardı.
	3 .Öğretmen: Memnundular. Kitapları çok sevdiler ve benimle de okumak istediler.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlere sorulan eğitim programı katılım memnuniyeti ile ilgili soruya öğretmenlerin tamamı çocukların eğitim sürecine katılmaktan memnun olduklarını söylemişlerdir. Bu yanıtlar öğretmen görüşüne göre deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımlı kitap okuma programına katılmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

2. Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 9

Çocukların Kitaplara veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 2: Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin kitaplara ve kitap okumaya karşı tutumlarında bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklayınız?	1. Öğretmen: Artık sınıftaki kitapları incelemeye ve içine bakmaya başladılar. 2. Öğretmen: Benden sınıfta kitap okumamı istiyorlar ve sınıftaki kitapları okuyor gibi açarak bakıyorlar. 3. Öğretmen: Sınıfta ben onlara kitap okurken sizin eğitiminize katılan daha istekliler, daha çok parmak kaldırıyorlar ve konuşmak istiyorlar.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlere sorulan tutum değişikliği ile ilgili soruya öğretmenlerin hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenler birinci denek için artık kitapları incelediğini, ikinci denek için sınıftaki kitapları okuyor gibi yaptığını ve üçüncü denek için sınıfta kendisine kitap okunduğunda daha fazla parmak kaldırarak konuşmak için söz hakkı istediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen görüşüne göre paylaşımlı kitap okumanın deneklerin ve denek grubundaki çocukların kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir.

3. Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 10

Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 3: Paylaşımlı kitap okuma sonrasında öğrencilerinizin kitabın ön yüzü ve kitabın ön yüzündeki kavramları bilme ve gösterme, sözcük gösterme, harf gösterme, nokta ve soru işareti gösterme, yazı yönünü ve sayfa yönünü bilme, yazı ve resmi ayırt etme gibi yazı farkındalığı becerilerinde gelişme meydana geldi mi?	1. Öğretmen: Çocuklar bana kitaptaki noktaları, soru işaretlerini, resimleri, yazıları, göstererek bunları öğrendiklerini söylediler.
Evet ise nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?	2. Öğretmen: Birçok şey öğrendiler. Kitabın ön yüzünü, yazarı, ressamı, sayfaları çevirmeyi öğrendiler. Şimdilik aklıma gelenler bunlar.
	3. Öğretmen: Olmaz mı hocam? Bir sürü şey öğrendi çocuklar. Kitabın ön yüzünü, arka yüzünü, yazarını, ressamı, noktayı, soru işaretini, harfleri öğrendiler.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlere sorulan yazı farkındalığı becerileri ile ilgili soruya öğretmenlerin hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenler birinci denek için yazıları ve soru işaretini öğrendiğini, ikinci denek için kitabın ön yüzünü öğrendiğini ve üçüncü denek kitabın ön yüzünü, arka yüzünü ile noktayı öğrendiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen görüşüne göre paylaşımlı kitap okumanın deneklerin ve denek grubundaki çocukların kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir.

4. Çocukların Sözcük Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 11

Çocukların Sözcük Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 4: Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin sözcük bilgisi becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?	1. Öğretmen: Oldu. Grup çalışmalarına artık daha fazla aktif oldu eğitime katılan çocuklar. Daha çok söz alıp konuşuyorlar. 2. Öğretmen: Yeni yeni kelimeler öğrendiler. Özellikle bazıları hiç beklemediğim kelimeler söylüyorlar. 3. Öğretmen: Çocuklar etkinlikler esnasında artık kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Özellikle Taha duraksamadan konuşuyor. Eskiden konuşmak için kelime düşünürdü ve geç konuşurdu. Konuşması daha çok hızlandı.

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlere sorulan sözcük bilgisi ile ilgili soruya öğretmenlerin hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenler birinci denek için daha fazla söz hakkı alarak konuşmaya başladığını, ikinci denek için sözcük dağarcığını geliştirdiğini ve üçüncü denek için duraksamadan daha hızlı konuştuğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen görüşüne göre paylaşımlı kitap okumanın deneklerin ve denek grubundaki çocukların kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir.

5. Çocukların Harf Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 12

Çocukların Harf Bilgisi Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 5: Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin harf bilgisi becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?	1. Öğretmen: Harf öğrendiklerini gözlemleyemedim. 2. Öğretmen: Yeni bir şey fark etmedim. 3. Öğretmen: Çocuklardan bazıları adının içinde geçen harfleri öğrendi.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlere sorulan harf bilgisi ile ilgili soruya sadece üçüncü öğretmen olumlu yönde görüş bildirmiştir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlere göre sadece zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üçüncü denek adının baş harfini öğrenmiştir. Bu sonuçlar paylaşımlı kitap okumanın denekler ve denek grubundaki çocukların harf bilgileri üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

6. Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 13

Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sorular	Yanıtlar
Soru 6: Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin dinlediğini anlama becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıklayınız?	1. Öğretmen: Kitap okuma etkinliklerinde eğitime katılan çocuklar daha fazla sorularına yanıt vermeye başladılar. 2. Öğretmen: Ben çocuklara kitap okuduktan sonra onlara sorular soruyorum. Artık daha çok yanıt veriyorlar. Bütün sorularımı doğru cevaplıyorlar. 3. Öğretmen: Çocuklar eskiden sınıfta beni çok dinlemezlerdi ama eğitime girdikten sonra artık yerlerinde daha çok oturup beni dinliyorlar. Bu yüzden kitabı okuduktan sonra bütün kitabı bana anlatıyorlar baştan sona kadar.

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlere sorulan dinlediğini anlama becerileri ile ilgili soruya öğretmenlerin hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde öğretmenlerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği

yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenler birinci denek için daha fazla sorulara yanıt vermeye başladığını, ikinci denek için kendisine kitap okunduktan sonra doğru yanıtlara başını sallayarak yanıt vermeye başladığını ve üçüncü denek için kendisine okunan kitabı özetlemeye başladığını söylemişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen görüşüne göre paylaşımlı kitap okumanın deneklerin ve denek grubundaki çocukların kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Araştırmaya dahil edilen bütün denek ve denek gruplarının annelerinden paylaşımlı kitap okuma eğitimi sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında görüş alınmıştır. Annelere sorulan sorular sırasıyla tablo 13, 14, 15, 16, 17 ve 18'de gösterilmektedir.

1. Çocukların Paylaşımlı Kitap Okuma Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 14

Çocukların Paylaşımlı Kitap Okuma Programına Katılmaktan Memnun Olduklarına Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Evet. Bu programa katılmaktan memnundu.	18	100
Toplam	18	100

Tablo 14 incelendiğinde annelere sorulan eğitim programına katılım memnuniyeti sorusuna annelerin tamamı olumlu cevap vermişlerdir. Annelerden on tanesi çocuklarının memnun olduğunu sözel olarak ifade ettiklerini, annelerden dört tanesi çocuklarının paylaşımlı kitap okuma günleri okula gelmek için sabırsızlandıklarını, annelerden iki tanesi

paylaşımli kitap okuma sonrası verilen ödülleri çok sevdikleri için eğitime katılmak istediklerini, annelerden iki tanesi ise çocuklarının yeni şeyler öğrendikleri için çok istekli ve heyecanlı olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Anneler her üç denek için de paylaşımli kitap okuma eğitimine katılmaktan memnun olduklarını *sözel olarak ifade ettiklerini* söylemişlerdir. Bu sonuçlar deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımli kitap okuma eğitim programına katılmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

2. Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 15

Çocukların Kitaplara Veya Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarındaki Değişimlere Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	F	%
Kitap okunmaya yönelik ilgisi arttı. (Kitap okunurken daha çok dinliyor, daha çok soru soruyor, daha çok yorum yapıyor)	8	33,33
Kendisine kitap okumamızı istiyor.	6	25,00
Öğrendiği şeyleri kitap üzerinde bize göstermek istiyor.	2	8,33
Kitap okumamız bittikten sonra bakmaya devam etmek istiyor.	2	8,33
Sevdiği hikaye kitabını almamı istiyor.	1	4,16
Kitapları elimden alarak ben okuyacağım diyor.	1	4,16
Birinci sınıftaki kızımın kitaplarını yukarıdaki raftan zorla indiriyor.	1	4,16
Ben kitap okuyacağım deyip odasına geçiyor.	1	4,16
Çok az hemen hemen aynı.	1	4,16
Herhangi bir değişim olmadı.	1	4,16
Toplam	24	100

Tablo 15 incelendiğinde annelere çocuklarının kitap okuma yönelik tutumları ile ilgili sorulan soruya anneler çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar içerisinde en çok "*Kitap*

okunmaya yönelik ilgisi arttı. (Kitap okunurken daha çok dinliyor, soru soruyor, yorum yapıyor" yanıtı ve onu "Kendisine kitap okumamızı istiyor." yanıtı izlemiştir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Anneler birinci ve üçüncü denekler için "Kitap okunmaya yönelik ilgisi arttı. (Kitap okunurken daha çok dinliyor, soru soruyor, yorum yapıyor" temasını, ikinci denek için "Kitap okuma bittikten sonra bakmaya devam etmek istiyor."yanıtlarını vermişlerdir. Bu sonuçlar deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımlı kitap okuma sonrasında kitaplara ve kitap okunmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

3. Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 16

Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	f	%
Kitabın ön ve arka yüzü ile buralardaki kavramları göstermeyi öğrendi. (Kitabın adı, yazarı, yayınevi logosu)	13	28,88
Yazıları öğrendi.	9	20,00
Harfleri öğrendi	3	6,66
Noktayı öğrendi.	3	6,66
Soru işaretini öğrendi.	3	6,66
Sözcük göstermeyi öğrendi.	3	6,66
Resimleri göstermeyi öğrendi.	3	6,66
Sayfaları öğrendi.	2	4,44
Yazının yönünü işaret etmeyi öğrendi.	2	4,44
Kitabın adını tahmin etmeyi öğrendi.	2	4,44
Kitabın nasıl tutulduğunu öğrendi.	1	2,22
Ressamı öğrendi.	1	2,22
Toplam	45	100

Tablo 16 incelendiğinde annelere sorulan yazı farkındalığıyla ilgili becerilere yönelik soruya anneler en çok "Kitabın ön ve arka yüzü ile buralardaki kavramları göstermeyi

öğrendi. (Kitabın adı, yazarı, yayın evi logosu)" yanıtı ve daha sonra "Yazıları öğrendi." yanıtı verilmiştir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Anneler birinci denek için "Kitabın ön ve arka yüzü ile buralardaki kavramları göstermeyi öğrendi. (Kitabın adı, yazarı, yayın evi logosu)" ve "Kitabın nasıl tutulduğunu öğrendi." yanıtlarını, ikinci denek için "Kitabın ön ve arka yüzü ile buralardaki kavramları göstermeyi öğrendi. (Kitabın adı, yazarı, yayın evi logosu)" ve "Yazıları öğrendi." yanıtlarını ve son olarak üçüncü denek için "Yazıları öğrendi.", "Noktayı öğrendi."ve "Yazının yönünü işaret etmeyi öğrendi." yanıtlarını vermişlerdir. Bu sonuçlar deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımlı kitap okuma sonrasında yazı farkındalığı becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

4. Çocukların Dil Konuşma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 17

Çocukların Dil Konuşma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Kelime dağarcığı gelişti.	7	30,43
Başından geçen veya herhangi bir olayı artık daha rahat ifade ediyor.	6	26,08
Duraksamadan konuşmaya başladı.	4	17,39
Kolay çıkaramadığı bazı sözcükleri daha rahat çıkarmaya başladı.	4	17,39
Fark etmedim	2	8,69
Toplam	23	100

Tablo 17 incelendiğinde, annelere sorulan çocuklarının dil ve konuşma becerileriyle ilgili soruya anneler en çok "Kelime dağarcığı gelişti." ve "Başından geçen veya herhangi bir olayı artık daha rahat ifade ediyor." yanıtlarını vermiştir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar

incelenmiştir. Anneler birinci denek için "*Kelime dağarcığı gelişti.*", ikinci denek için "*Başından geçen veya herhangi bir olayı artık daha rahat ifade ediyor.*", son olarak üçüncü denek için "*Kolay çıkaramadığı bazı sözcükleri daha rahat çıkarmaya başladı.*" yanıtlarını vermişlerdir. Bu sonuçlar deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımlı kitap okuma sonrasında dil ve konuşma becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

5. Çocukların Harf Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 18

Çocukların Harf Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Yeni harfler öğrenmedi.	10	55,55
Adının içinde geçen harflerden herhangi birini öğrendi.	5	27,77
"e" harfini öğrendi.	2	11,11
"a" harfini öğrendi.	1	5,55
Toplam	18	100

Tablo 18 incelendiğinde, annelere sorulan çocuklarının yeni öğrendiği harflerle ilgili soruya anneler en çok "*Yeni harfler öğrenmedi.*" yanıtını daha sonra çocuklarının "*Adının içinde geçen harflerden herhangi birini öğrendi.*" yanıtını vermişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Anneler birinci, ikinci ve üçüncü deneklerin tamamı için "*Yeni harfler öğrenmedi.*" yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlar paylaşımlı kitap okumanın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler üzerinde etkili olmadığını, normal gelişim gösteren denek grupları üzerinde ise çok sınırlı oranda etkili olduğunu göstermektedir.

6. Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Tablo 19

Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Anne Görüşleri

Temalar	f	%
Kitap okurken beni daha dikkatli dinliyor ve sorduğum soruları yanıtlıyor.	6	33,33
Dinlediği olay veya hikayeyi daha iyi anlatıyor.	6	33,33
Herhangi biri konuşurken artık daha dikkatli ve iyi dinliyor.	5	27,77
Herhangi bir gelişme fark etmedim.	1	5,55
Toplam	18	100

Tablo 19 incelendiğinde, annelere sorulan çocuklarının dinlediğini anlama becerileriyle ilgili soruya annelerin tamamına yakını çocuklarının dinlediğini anlama becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğunu söylemişlerdir. Anneler en çok "*Kitap okurken beni daha dikkatli dinliyor ve sorduğum soruları yanıtlıyor.*" ve "*Dinlediği olay veya hikayeyi daha iyi anlatıyor.*" yanıtlarını daha sonra ise "*Herhangi biri konuşurken artık daha dikkatli ve iyi dinliyor.*" yanıtını vermişlerdir. Ayrıca araştırma amaçları çerçevesinde annelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler içinde verdiği yanıtlar incelenmiştir. Anneler birinci ve üçüncü denekler için "*Kitap okurken beni daha dikkatli dinliyor ve sorduğum soruları yanıtlıyor.*", ikinci denek için "*Herhangi biri konuşurken artık daha dikkatli ve iyi dinliyor.*" yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlar deneklerin ve denek grubundaki çocukların paylaşımlı kitap okuma sonrasında dinlediğini anlama becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, 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 incelenmiştir. Ayrıca paylaşımlı kitap okumanın çocukların sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığı da araştırılmıştır. Son olarak araştırmada sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla çocukların paylaşımlı kitap okuma programına yönelik görüşleri alınmış ve paylaşımlı kitap okuma ile yazı farkındalığı eğitiminin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik aile ve öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda öncelikle Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkililiğine yönelik bulgular, daha sonra sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini gösteren bulgular ile sosyal geçerlik bulguları alanyazındaki ilgili çalışmalar göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Etkililik Bulgularının Tartışılması

Araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin yazı farkındalığı becerileri, başlama düzeyine göre öğretim sonu oturumlarında büyük artış göstermiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin öğretim sonu oturumlarında almış oldukları puanları

üç ile altı hafta sonra yapılan izleme oturumlarında koruyarak kazanmış oldukları becerileri sürdürmüşlerdir.

Bu çalışmada deneklerin ilerlemeleri incelendiğinde, öğretim sonu oturumları ile izleme oturumları sonucunda ikinci denek dışındaki diğer denekler Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nden %90 civarında puan almışlardır. İkinci denek ise %50 civarında puan alarak başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Denekler öğretim sonunda başlama düzeyine göre yazı farkındalığı becerilerinde 2 ile 2.5 kat arasında bir artış göstermişlerdir. Yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının öğretim sonu ve izleme oturumlarında Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nden almış oldukları puanlara bakıldığında bütün denek gruplarının %90 üzerinde bir başarı elde ettikleri görülmektedir. Bütün denek gruplarının başlama düzeyinde almış oldukları puanların 2 katı civarında bir artış gösterdikleri ve bu puanları izleme oturumlarında da sürdürdükleri belirlenmiştir. Tüm deneklerin ve denek gruplarının başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturum puanları göz önüne alındığında araştırma sonuçları, Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bütün deneklerin ve yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazında yapılan başka araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda da paylaşımlı kitap okumanın hem normal gelişim gösteren hem de risk altındaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Aram & Biron, 2004; Ezell, Justice & Parsons, 2000; Justice vd., 2009; Justice & Ezell, 2004; Justice & Ezell, 2002; Justice & Ezell, 2000; Lovelace & Stewart, 2007).

Bu araştırmada ve alanyazında yapılan diğer araştırmalarda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denek ve yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı üzerinde yapılandırılmış bir öğretim olan Paylaşımlı Kitap Okuma Programının etkili olması hem uygulamacılar hem de araştırmacılara önemli bulgular

sunmaktadır. Yetersizliği olan çocukların yazı farkındalığı becerileri akranlarına göre daha yavaş geliştiği için (Justice & Kaderavek, 2002; Snow vd., 1998) onlara daha fazla fırsat sunulmalıdır (Ezell & Justice, 2005, s. 135-137). Bu bağlamda yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlıkla ilgili temel becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış fırsatlar sağlayan paylaşımlı kitap okuma uygulamaları (Justice vd., 2003) bu araştırma ve alanyazında yapılan çalışmaların bulguları ışığında yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi için önerilir.

İkinci deneğin diğer deneklere göre öğretim sonunda kazanımları daha düşük olmuştur. İkinci deneğin öğretim sonu ve izleme oturumlarında almış olduğu puanlar diğer deneklere göre düşük görünse de başlama düzeyinde almış olduğu puanın 2 katı üzerinde artış olduğu bulunmuştur. Araştırmada ikinci deneğin gerek başlama düzeyinde gerekse öğretim sonu ve izleme oturumlarında diğer denek ve denek gruplarına göre almış olduğu puanların düşük olmasının deneğin gelişimsel özellikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. İkinci denek uygulama sürecine dahil edilmeden önce aile görüşmesi yapılmış ve öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Aile ve öğretmenden alınan bilgilere göre çocuğun diğer zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklere göre akademik, sosyal ve fiziksel anlamda daha geride olduğu, sınıfta dikkat dağınıklığı ve problem davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak ön koşul beceriler olan dil, kavram ve ritmik sayma becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda çalışmaya katılmak için belirlenen kriterleri karşıladığından dolayı uygulama sürecine dahil edilmiştir. İkinci deneğin diğer deneklere göre akademik, sosyal ve fiziksel anlamda daha düşük bir performans sergilediği halde, paylaşımlı kitap okuma eğitimi sonucunda yazı farkındalığı becerilerini 2 katı civarında arttırmış olması uygulamanın etkililiği bakımından önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Araştırmada Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın etkililiğinin yüksek olmasının uygulanan öğretim stratejileriyle ilgili olduğu da düşünülmektedir. Özellikle yazı farkındalığı becerilerinden olan kitabın adını gösterme ve tahmin etme, kitabın ön kapağında bulunan diğer kavramların gösterilmesi, sözcük tanıma ve sayma, küçük ve

büyük harf tanıma ile noktalama işaretlerini tanıma gibi paylaşımlı kitap okuma sürecinde üzerinde özellikle durulmayı gerektiren ve çocuklar için öğrenilmesi daha zor olan bu becerilerin öğretiminde, paylaşımlı kitap okuma esnasında oturumlar ilerledikçe model olma, ortak katılım, seçenek sunma ve teşvik etme stratejileri kullanılarak çocukların bu becerileri kolaylıkla kazanmaları ve sistematik olarak bağımsızlığa erişmeleri sağlanmıştır. Paylaşımlı kitap okuma sürecinde öğretimi daha akıcı yapılabilen ve çocuklar tarafından daha kolay öğrenilebilen yazı farkındalığı becerilerinden olan önce hangi sayfanın okunacağını gösterme, yazının başladığı ve bittiği yeri gösterme, sonraki sayfayı gösterme, yazının aşağıdan yukarıya ve soldan sağa yönünü gösterme gibi becerilerin öğretiminde ise model olma stratejisi kullanılmamış, çoğunlukla fark ettirme stratejisi ve belirli aralıklarla seçenek sunma ile teşvik etme stratejileri kullanılmıştır. Bu becerilerin öğretiminde model olma stratejisinin kullanılmaması ile öğretim süreci daha az kesintiye uğramış, daha akıcı bir şekilde süreç tamamlanmış ve oturum süresi kısalmıştır. Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın uygulama sürecinden sonra gerek zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler gerekse yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı becerilerinin büyük oranda artmasında kullanılan stratejilerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öntest ve Sontest Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada öntest sontest olarak denek ve denek gruplarının sözcük bilgileri, harf bilgileri ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine yönelik bulgular elde edilmiştir. Aşağıda bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme ve işlev bilgisi puanları artış göstermiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin sözcük bilgisi alt testlerinin öntest ve sontestlerinden elde ettikleri puanlara bakıldığında yalnızca ikinci deneğin genel isimlendirme alt testinde herhangi bir gelişme göstermediği belirlenmiştir. Bunun daha önce açıklanmış olan

deneğin gelişimsel özellikleri ile ilgili olduğu düşünülmele beraber ikinci deneğin sözcük bilgisine yönelik diğer alt testlerden almış olduğu puanlara bakıldığında sözcük bilgisinin geliştiği söylenebilmektedir. Tüm deneklerin öntest ve sontest puanları göz önüne alındığında araştırma sonuçları, Paylaşımli Kitap Okuma Programı'nın zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bütün deneklerin sözcük bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yazı farkındalığı düşük denek gruplarının da deneklere benzer olarak alıcı ve ifade dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme ve işlev bilgisi ortalama puanları artış göstermiştir. Tüm denek gruplarının almış olduğu öntest ve sontest puanlarına bakıldığında, Paylaşımli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının sözcük bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazında yapılmış olan başka çalışmalar uyumluluk göstermektedir. Bu çalışmalara bakıldığında paylaşımli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönem normal gelişim gösteren ve risk grubundaki çocukların dil ve sözcük bilgisini (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Hargrave & Senechal, 2000; Lonigan & Whitehurst, 1998; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond & Hindman, 2006) arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları kapsamında hem zihinsel yetersizliği olan deneklerin hem de yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının anne ve öğretmenlerinden çocukların dil becerilerinin gelişimi hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, çocukların grup çalışmalarında artık daha fazla aktif olduklarını ve daha çok söz hakkı alıp konuştuklarını, yeni kelimeler öğrendiklerini, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, özellikle üçüncü deneğin akıcı bir şekilde konuşmaya başladığını belirtmişlerdir. Anneler ise çocuklarının kelime dağarcığının geliştiğini, başından geçen olayları daha kolay ifade edebildiklerini, zorlandıkları sözcükleri kolaylıkla çıkarmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bu

bulgular öntest ve sontest sözcük bilgisi değerlendirmesinden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmada yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş birinci ve ikinci denek harf bilgisi becerilerine yönelik herhangi bir gelişme gösterememiş ve almış oldukları puanlar sabit kalmıştır. Üçüncü deneğin ise yalnızca bir harf öğrenebildiği değerlendirmeler sonucunda tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin harf bilgisi becerilerinde uygulama oturumu sonucunda çok sınırlı düzeyde bir artış olması, hazırlanmış olan Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın yalnızca yazı farkındalığına yönelik öğretimsel amaçlar içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nda harf bilgisini geliştirmeye yönelik herhangi bir öğretimsel amaç bulunmamaktadır. Sadece harf farkındalığına yönelik çalışma, araştırmada yer alan denek ve denek gruplarındaki çocukların isimlerinin baş harflerine yönelik araştırmacı tarafından tanıtıcı konuşmalarla sınırlı kalmıştır. Yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik uygulanan Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumları sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin harf kavramına yönelik algılarının zayıf olduğu ve kontrol listesinin harflerle ilgili maddelerinden puan alamadıkları göze çarpmaktadır. Bu bağlamda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin harf bilgisinde ilerlemeler olmayışı bu nedenlere bağlı olabilir.

Yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının ortalama harf bilgisi puanları denek puanlarının aksine artış göstermiştir. Paylaşımlı kitap okuma programında bu beceriye yönelik amaçlar bulunmasa da çocukların gelişme göstermeleri, araştırmacının uygulama sürecinde çocukların isimlerindeki harfler hakkında konuşmalar yaparak tanıtıcı açıklamalar yapmasından yararlandıklarını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular alanyazında yapılmış olan başka çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Bu çalışmalara bakıldığında paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönem normal gelişim gösteren ve risk grubundaki çocukların harf bilgisini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Aram, 2006; Gillon & Moran, 2006). Araştırmada ayrıca çocukların

harf bilgisi becerilerine yönelik sosyal geçerlik bulguları elde edilmiştir. Annelerden bazıları çocuklarının herhangi bir harf öğrenemediğini belirtmiş, bazıları ise çocuklarının yeni harfler öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerden ise yalnızca bir tanesi çocukların yeni harfler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşme sonuçları da araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmada yer alan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bütün deneklerin dinlediğini anlama becerilerinde çok önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazında yapılmış olan başka çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Bu çalışmalara bakıldığında paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönem normal gelişim gösteren ve risk grubundaki çocukların dinlediğini anlama becerileri (Fontes & Cardoso-Martins, 2004) üzerinde etkili olduğunu gösteren bulgular mevcuttur.

Araştırmada Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın uygulanması sırasında uygulama oturumları ilerledikçe her bir oturuma ayrılan süre azalmıştır. Uygulama oturum sürelerinin kısalmasının, dinlediğini anlama becerilerinin gelişimiyle birlikte çocukların süreç içerisinde verilen yönergeleri daha iyi anladıkları, kitap ile ilgili yapılan yorumları daha hızlı yapabildikleri gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulgularına bakıldığı zaman çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine yönelik öğretmenler ve annelerden görüş alınmıştır. Öğretmenler, çocukların artık sınıf içerisinde kitap okuma oturumlarına aktif olarak katıldıkları, sorulan soruları doğru yanıtladıkları, okunan kitabı rahatlıkla özetleyebildiklerini ve sınıf içerisinde sıralarında daha çok oturarak kendisini dinlediklerini belirtmişlerdir. Anneler ise çocuklarının artık kendilerini daha iyi dinlediklerini ve vermiş oldukları yönergeleri daha iyi anladıklarını, dinledikleri olay ve hikayeleri daha iyi anlattıklarını, okudukları hikayelerle ilgi sordukları sorulara daha fazla doğru cevaplar verdiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda, araştırmanın öntest-sontest bulgularının, araştırmacı tarafından süreç içerisinde yapılmış olan sınıf içi gözlemler ile anneler ve öğretmenlerden alınan sosyal geçerlik bulgularının birbirlerini destekledikleri görülmektedir.

Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması

Araştırmada denek gruplarındaki çocuklardan Paylaşımli Kitap Okuma Programı'na dair görüşlerini belirlemeye yönelik, öğretmenler ve annelerden ise uygulama sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hakkında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları üç grup için de sosyal geçerlik bulgularının yüksek olduğunu göstermektedir.

Sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, bütün çocuklar paylaşımli kitap okuma etkinliğini çok sevdiklerini, sevmedikleri hiçbir kısmının olmadığını, başka çocuklarla da yapılmasını önerdikleri özellikle yazıları okuma ve resimlere bakmayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların paylaşımli kitap okuma yapılırken en sevdikleri kısımlardan birinin "*birlikte yazıları okumak*" olması, bir hikâyenin okunurken aslında yazıların okunduğunun farkına varılması yani yazıya yönelik farkındalıklarının gelişmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuklar paylaşımli kitap okuma uygulamasının kendileri için faydalı olduğunu, kitap ile ilgili yeni kavramlar öğrendiklerini, hikaye anlatmayı öğrendiklerini, noktalama işaretleri, harfler vb. öğrendiklerini belirtmişlerdir. Anne ve öğretmenlerden alınan yanıtlara bakıldığında ise çocukların bu programa katılmaktan memnun olduklarını, bunu sözel veya davranışsal olarak belirttiklerini söylemişlerdir. Son olarak anne ve öğretmenler çocukların kitaplara ve kitap okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini, kitapların içeriğini incelemeye başladıklarını, kendilerinden kitap okunmasını daha çok istediklerini, birlikte kitap okunurken daha çok söz istediklerini ve araştırmacıyla yapılan uygulamalar sonucunda öğrendiği bilgileri evde kendilerine göstermek istediklerini belirtmişlerdir. Çocuklar, anneler ve öğretmenlerden alınan bu yanıtlar, paylaşımli kitap okumanın çocukların hoşuna gittiğini, çocukların ilgisini çektiğini, çocukların bu çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

Çocuklar kendilerine sorulan "*paylaşımli kitap okuma etkinliğini evde veya sınıfta yaptığınızda nelere dikkat ediyorsunuz*" sorusuna kazanmış oldukları yazı farkındalığı becerilerine dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çocuklar, kitaptaki resimlere, ön yüzüne, arka

yüzüne, yazılara ve noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmen ve anneler de kendilerine sorulan *çocukların yazı farkındalığının gelişimi* ile ilgili soruya çocukların yazı farkındalığı ile ilgili birçok beceriyi kazanmış olduklarını belirtmişlerdir. Anneler ve öğretmenler, çocukların kitabın ön yüzü ve arka yüzünü göstermeyi, sayfalarındaki resim ve yazılara bakmayı, noktalama işaretlerini, sözcük ve harf kavramlarını, öğrendiklerini söylemişlerdir. Anneler, öğretmenler ve çocuklardan elde edilmiş olan yazı farkındalığı becerilerinin kazanımına yönelik bu sosyal geçerlik bulguları araştırmanın öğretim sonu ve izleme oturumlarında Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi'nden alınan bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonuçlarından ve alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalardan hareketle, Paylaşımlı Kitap Okuma Programı hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin hem de yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Ancak zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla yapılan araştırma bulgularının sınırlı olması ve bu çalışmanın da tek denekli desenle sadece üç denek ile uygulanması nedeniyle ileride yapılacak araştırmalarla bu bulguların desteklenmesi gerekmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın deney sürecinde yapılmış olan gözlemler ve çalışmanın bulgularından hareketle aşağıda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler verilmiştir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç çocuk ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı becerileri düşük olan çocuklar ile sınırlıdır. İleride yapılacak olan çalışmaların daha çok sayıda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla deney kontrol gruplu olarak yapılması önerilmektedir.

2. İleride yapılacak olan çalışmalarda bu çalışmada uygulanan Paylaşımli Kitap Okuma Programı'nın farklı yetersizlik türüne (otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma geriliği vb.) sahip olan çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkililiğinin denenmesi önerilmektedir.
3. Bu çalışmada araştırmacı tarafından uygulanan programın, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik hazırlanmış programlarla uygulatılmasının hem yetişkin davranışları hem de çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisinin nasıl olacağı araştırılması önerilmektedir.
4. İleriki çalışmalarda, yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu bilinen paylaşımli kitap okuma, yazıca zenginleştirilmiş ortam ve yazıca zenginleştirilmiş oyunların zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların yazı farkındalığı üzerindeki etkiliklerinin karşılaştırılması önerilmektedir.
5. Yazı farkındalığı ilk okuma yazma becerisinin kazanımını etkilen bir beceridir. Bu nedenle boylamsal çalışmalarla yazı farkındalığına yönelik hazırlanmış olan paylaşımli kitap okuma uygulamasının çocukların ilkokula başlarken okuma ve yazma becerilerinin kazanımı üzerindeki etkisinin test edilmesi önerilmektedir.
6. Bu çalışmada, paylaşımli kitap okuma sürecinde yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasında bazı stratejiler kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda, bu stratejilerden yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasında hangi kombinasyonlarının daha etkili olduğunun belirlenmesi önerilmektedir.
7. İleriki araştırmalarda ne tür özellikler gösteren zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda bu programın daha etkili olduğunun belirlenerek, programa katılacak çocuk profilinin daha net belirlenmesi önerilmektedir.
8. İleride yapılacak olan çalışmalarda diğer erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi) içerecek şekilde paylaşımli kitap okuma programında ne tür düzenlemeler yapılarak sunulacağının belirlenmesi önerilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada Paylaşımlı Kitap Okuma Programı'nın hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin hem de yazı farkındalığı düşük olan denek gruplarının yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, öğretmenlere zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalıklarını geliştirmede paylaşımlı kitap okuma uygulamaları yapmaları önerilmektedir.
2. Bu araştırmada, Paylaşımlı Kitap Okuma Programı 10 oturum ile sınırlı olduğu için her bir oturumda fazla sayıda yazı farkındalığı becerilerinin öğretimine yer verilmiş ve bu da oturum sürelerinin uzamasına neden olmuştur. Bu yüzden oturum sayısı arttırılarak her oturumda daha az sayıda yazı farkındalığı becerisine yer verilerek, öğretim sürelerinin daha kısa sürmesi ve daha akıcı olması sağlanabilir.
3. Paylaşımlı kitap okuma uygulamasında yazı farkındalığı becerilerinin öğretimini için bu çalışmada kullanılan model olma, ortak katılım, seçenek sunma, teşvik etme, fark ettirme gibi stratejilerin kullanılması önerilmektedir.
4. Paylaşımlı kitap okuma uygulamalarında her kitabın iki defa okunması ve özellikle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için en az 10 oturum olarak planlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2).
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi & okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?. *Exceptional Children, 80*(3), 287-306.
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. E. A. (2011). The effect of teacher's story telling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation, 23*(2), 69-76.
- Amery, H., & Cartwright, S. (2016). *Traktör Macerası*. İstanbul: İş Bankası
- Amery, H., & Cartwright, S. (2016). *Kahraman İtfaiyeciler*. İstanbul: İş Bankası
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies, 8*(9), 79-87.
- Antony, J. L. & Francis, D. (2005). *Development of phonological awareness*. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 255-258.

- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother – child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development, 16* (3), 831-852.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588–610.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing, 19*, 489–515.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). A child becomes a reader. *RMC Research Corporation, Portsmouth*. https://lincs.ed.gov/publications/html/parent_guides/birth_to_pre.html sayfasından erişilmiştir.
- Arnaud, L., Picard, G., Champollion, N., Domine, F., Gallet, J. C., Lefebvre, E. & Barnola, J. M. (2011). Measurement of vertical profiles of snow specific surface area with a 1 cm resolution using infrared reflectance: Instrument description and validation. *Journal of Glaciology, 57*(201), 17-29.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology, 86*(2), 235.
- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*(1), 79-96.
- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? In N. Badian (Ed.), *Prediction and prevention of reading failure* (pp. 31–56). Timonium, MD: York Press.

- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., & Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 336-355.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 8-22.
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success*. New York: The Guilford.
- Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary development. *New York: Guilford*.
- Bellon-Harn, M.L. and Harn, W. E. (2008). Scaffolding Strategies During Repeated Storybook Reading. An Extension Using a Voice Output Communication Aid. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(2), 112-124
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Billingsley, F. F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2*, 229-241.
- Birden, N. (2015). *Oyuncu Bulut*. Ankara: Kök.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*(3), 249-260.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Artes Médicas.

- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology, 70*(2), 117-141.
- Bus, A., & Van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training programs. *Journal of Education Psychology, 91*, 404-413.
- Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2008). Print-referencing techniques, implemented during a shared storybook - reading activity, hold promise for increasing the print - concept knowledge of preschoolers with language impairment. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 2*(1), 17-19.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 1-14.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*(4), 751-774.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics, 13*(4), 485-514.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Crowe, L.K., Norris, J.A., & Hoffman, P.R. (2000). Facilitating storybook interactions between mothers and their preschoolers with language. *Communication Disorders Quarterly, 21*(3) 131-146.
- Crowe, L.K., Norris, J.A., & Hoffman, P.R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 37*, 177-196.

- Cupples, L. K., & Iacono, T. (2002). The efficacy of whole word versus analytic reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing, 15*(5), 549-574.
- Çınaroğlu, A., & Delioğlu, M. (2014). *Ayakkabı*. İstanbul: Kırmızı Kedi
- Çınaroğlu, A., & Delioğlu, M. (2014). *Ayakkabı*. İstanbul: Kırmızı Kedi
- Da Fonte M. A., Pufpaff L. A., Taber Doughty T.(2010). Vocabulary use during storybook reading: Implications for children with augmentative and alternative communication needs. *Psychology in the Schools, 47*, 514-524.
- Demir, M. (2016). *Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade (U.S. Department of Education, NCES 2002-125)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education, 6*(1), 30-46.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children, 57*(2), 10-18.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güteryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş & ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 13*(41), 19-33.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4).

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194.
- Ergül, C.(Ed.). (2016). *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and writing*, 19(9), 959-989.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M., (2005). *Shared story book building young children's language and emergent literacy skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A Pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121-140.
- Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

- Fletcher, H., & Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(1), 11-18.
- Foy, J. G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 203-213.
- Gast, L. D. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(1), 72-83.
- Gökkuş, Ö., (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465.
- Griffith, P. L., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7), 516-523
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1).

- Güven, O. S. (2009). *Erken dil gelişimi testi – üçüncü edisyonun [Test Of Early Language Development – Third Edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenilirlik & geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halawani, H. (2003). Promoting literacy through play environment. *Research Studies Science Education Mathematics*.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Horner, S.(2004). Observational learning during shared book reading: the effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology*. 25:167-188.Taylor&Francis Inc.
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of inter-observer agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (1999). *Test of Early Language Development (TELD) Third Edition, PRO-ED*. Austin: Texas.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11(3), 1333-1352.

- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing, 8*, 217-234.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(3), 257-269.
- Justice L. M. & Ezell, K. E. (2001). Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy, 13*, 207- 225.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(2), 185-193.
- Justice, L. M., & Ezell, K. E. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17–29.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), 201-211.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(1), 67-85.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Kaderavek, J. N., & Dynia, J. M. (2015). Print-focused read-alouds in early childhood special education programs. *Exceptional Children, 81*(3), 292-311.

- Justice, L. M., Pence, K.L., Beckman, A.R., Skibbe, L.E. & Wiggins (2005). *From scaffolding with storybooks: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Web: www.reading.org 20 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Justice, L.M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: The Guilford Press.
- Katims, D. S. (1996). The Emergence of Literacy in Elementary Students with Mild Mental Retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 147-157.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık & harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills* (Doctoral dissertation).
- Kennedy, E. J., & Flynn, M. C. (2003). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 24(1), 44-57.
- Kontos, S., & Wells, W. (1986). Attitudes of caregivers and the day care experiences of families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(1), 47-67.

- Laing, S. P., & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders, 38*(1), 65-82.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(4), 453-479.
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2016). 10 Research-Based Tips for Enhancing Literacy Instruction for Students With Intellectual Disability. *Teaching Exceptional Children, 49*(1), 18-30.
- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities, 20* (10), 1-10.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & 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.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel, 153-171*.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Lovelace, S. & Stewart, S.R.(2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *American Speech Language-Hearing Association*. Vol. 38. 16–30. January 2007.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 255-281.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672.
- McGee, L., M. & Morrow, L., M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81-97.
- McNaughton, S. (1995). *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. Oxford University Press, USA.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Murphy, M. M. (2007). Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language learning*, 51(2), 187-219.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway?. *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286–311.
- Nunes, C., Frota, S., & Mousinho, R. (2009). Phonological awareness and the process of learning reading and writing: theoretical implications for the basement of the Speech-Language pathologist practice. *Revista CEFAC*, 11(2), 207-212.
- Oral, F. (2016). *Kırmızı Elma*. İstanbul: Yapı Kredi
- Özen-Altinkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003b). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills inpreschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of educational psychology*, 86(1), 54.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of educational psychology*, 95(1), 41.

- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 259-272.
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444-459.
- Scarborough, H. S., Neuman, S. B., & Dickinson, D. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes, 97-110*.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher, 39*(4), 279-285.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of educational Psychology, 76*(6), 1309.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry, 57*(11), 1301-1309.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth gradereplication In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacyresearch and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192).Chicago, IL: The National Reading Conference.

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strickland, D. S., & Shanahan, T. (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, 61(6), 74-77.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (Eds.). (1989). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing Corporation.
- Şimşek, Ö., (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek-Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7 (3), 342-360.
- Şimşek-Çetin, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 58(1), 5-29.
- Taber-Doughty, T., Shurr, J., Brewer, J., & Kubik, S. (2010). Standard care and telecare services: comparing the effectiveness of two service systems with consumers with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 843-859.
- Taverne, A. & Sheridan, S.M. (1995). Parent training in interactive book reading: An investigation of its effects with families at risk. *School Psychology Quarterly*, 10 (1), 41-64.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177(3), 95-127.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338.

- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M., & Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-239.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: Recall. *Preventing School Failure*, 57(2), 93-101.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Get ready to read. *Columbus, OH: Pearson Early Learning*.
- Willows, 2001; Laing & Espland, 2004; Mann & Foy, 2003; Report of the National Reading Panel, 2000; Snow vd., 1998; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).
- Wright J. & Jacobs B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*. 23, 46-18.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

- Yücel, D. (2009). Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., & Piasta, S. B. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom-based, large-group shared reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(4), 376-392.
- Ziolkowski, R. A. & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 6



EKLER



EK 1:Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Formu



T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68191173-605.99-E.2078383
Konu : Davut ASLAN'ın
Araştırma İzni

17.02.2017

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b)Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün 16/02/2017 tarih ve 2033795 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Davut ASLAN'ın "**Ana sınıfına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların ve Aynı Sınıfa Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Çocukların Yazı Farkındalığı Becerileri Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okuma Etkililiği**" konulu tezkapsamında uygulama yapma isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğünce uygun görülmüş olup, söz konusu uygulamanın araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hilmi TURAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
İlgi (b)Araştırma İzin Yazı (1 Sayfa)

Dağıtım
Resmi-Özel Anaokulları
Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Tüm Okullar

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğü
Ragıp Tüzün Caddesi No :144 (Yenimahalle Kaymakamlığı 1. Kat) Yenimahalle/ ANKARA
İnternet Adresi: <http://yenimahalle.meb.gov.tr>
E-Posta: yenimahalle06@meb.gov.tr - 123359@meb.k12.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın UFUK
Telefon : (0 312) 343 82 77-78 Dahili: 18
Faks : 0 312 315 02 00

Değerli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksoruz.meb.gov.tr> adresinden e423-6689-391a-a901-fc02 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Aile İzin Formu

Sayın Veli,

Çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek amacıyla hazırladığım Paylaşımli Kitap Okuma Programını uygulayabilmek ve bu uygulamayı kamera kaydına almak için sizden izin istiyorum. Paylaşımli kitap okuma eğitimi çocuğunuzun sınıf ortamında ve normal eğitim-öğretim zamanı içerisinde yürütülecektir. Çalışma boyunca çocuğunuzun her derse katılması oldukça önemlidir. Çalışmadan elde edilecek kamera kayıtları araştırma amaçlıdır, sizin izinleriniz olmadan başka amaçlı kullanılamaz. Çalışma öncesi, sırası ve sonrasında her türlü görüş ve önerileriniz için irtibat telefonum ve adresim aşağıdadır.

Arş. Gör. Davut Aslan

Öğrenci Velisi:

Ad Soyad:

İmza:

Adres: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

F blok 211 Teknikokullar/Ankara

Tel: 05428060224

EK3: Aile Görüşme Formu

AİLE GÖRÜŞME FORMU

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

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

Aile ile görüşme tarihi:

Görüşen kişi:

Görüşülen kişi:

A-KİMLİK BİLGİLERİ

1-ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ :

Adı-soyadı :

Cinsiyeti:

Doğum tarihi (Gün/ay/yıl):

Devam ettiği okul adı:

2-AİLE KİMLİK BİLGİLERİ:

ANNE

Adı - soyadı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Mesleği:

Çalışma durumu:

BABA

Adı - soyadı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Mesleği:

Çalışma durumu:

B) ÖĞRENCİNİN SAĞLIK BİLGİSİ

Çocuğunuzun başka bir yetersizliği var mı? Varsa nedir?

Kullandığı ilaçlar var mı? Varsa hangi zamanlarda alıyor? Nasıl etkiliyor?

Öğrencinin kullandığı herhangi bir cihaz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Çocuğunuzun herhangi bir yiyeceğe alerjisi var mı? Varsa nedir?

C - ÖĞRENCİNİN EĞİTİM GEÇMİŞİ:

Kaç senedir okulöncesi eğitim alıyor?

Çocuğunuz özel eğitim kurumundan destek eğitim alıyor mu? Alıyorsa bu eğitimi ne kadar süredir alıyor?

Özel eğitim kurumunda ne tür beceriler üzerine yoğunlaşıyorlar?

D- DİL BECERİLERİ

1-Alıcı dil becerileri

Sizece çocuğunuzun anlaması nasıl olmalı?

Çocuğunuz anladığını genelde size nasıl belli ediyor açıklar mısınız?

Çocuğunuzun söylenen kaç sözcüklü yönergeyi yerine getirir?

Arka arkaya verilen yönergeleri anlayıp yerine getirir mi? (Örneğin; topu al, oyuncak sepetine koy gibi)

2-İfade edici dil becerileri

Çocuğunuzun konuşması hakkında bana bilgi verir misiniz?

Kendiliğinden söylediği sözcükler neler?

Bu sözcükleri anlamlı olarak kullanıyor mu?

Çocuğunuzun söylediği cümleler var mı?

E- İLETİŞİM BECERİLERİ

Çocuğunuz bir etkinlikle ne kadar süre ilgileniyor?

Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyor mu?

Çocuğunuz birileri ile kendiliğinden konuşmaya başlar mı?

Çocuğunuz siz konuştuğuktan sonra size cevap vermeye çalışıyor mu? İletişimi sürdürüyor mu?

Çocuğunuz sizin söylediklerinizi taklit ediyor mu?

F- PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA

Çocuğunuzun kitaba olan ilgisi nasıl?

Çocuğunuzla birlikte ne sıklıkta kitap okuyorsunuz?

Çocuğunuz sizinle birlikte ne kadar süre kitap okur?

Çocuğunuzla birlikte günün hangi saatlerinde kitap okursunuz?

Çocuğunuz sizin kitapla ilgili sorduğunuz sorulara nasıl cevaplar verir?

Çocuğunuz size kitaptaki yazılar hakkında ne tür sorular sorar?

G- YAZI FARKINDALIĞI BECERİLERİ

Çocuğunuz yazılı mesajları okuyormuş gibi yapar mı?

Çocuğunuz kitapların isimlerini ya da belli kalıpları okur mu?

Çocuğunuz karalamalarla ya da birkaç harfle bir yazı yazar mı?

Çocuğunuz bireylerin/nesnelerin isimlerini ya da ilk harflerini tanır mı?

Çocuğunuz yazıyı resimden ayırdığını belirten ifadeler kullanır mı?

Çocuğunuz burada süt yazıyor gibi ifadelerle logo vb. okur mu?

Çocuğunuz aile bireylerinin isimlerini ya da kendi ismini okur mu?

H- ÖNKOŞUL BECERİ VE KAVRAMLAR

Çocuğunuz uzun (), kısa (), büyük (), küçük (), ilk (), son (), birinci () ve ikinci () olan nesneyi göstermesi her istendiğinde gösterebilir mi?

Çocuğunuz bir nesnenin diğerine göre uzun (), kısa (), büyük (), küçük (), ilk (), son (), birinci (), ikinci () oluşunu her sorulduğunda söyleyebilir mi?

Çocuğunuz 1'den başlayarak 10'a kadar yardımsız sayabilir mi?

Çocuğunuz verilen herhangi sayıdan başlayarak 10'a kadar birer ritmik sayabilir mi?

Çocuğunuz verilen nesnelere birer ritmik sayabilir mi?

Çocuğunuz verilen nesne resim kartları üzerinde birer ritmik sayabilir mi?

EK 4: ÖBT - Kavramlar**Ön Koşullar****Ön ve Arka Kavramları**

BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÜZDE
Öğrenci kendisine gösterilen nesnelerin önünü ve arkasını göster denildiğinde önünü ve arkasını gösterir.	%75	Önündeki bak. Bunun önünü göster. Önündeki bak. Bunun arkasını göster.
		a) Kalemlik b) Çanta c) Defter d) Kutu

İlk ve Son Kavramları

BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÜZDE
Öğrenci kendisine gösterilen sıralı nesnelere ilk ve son sıradakilerini göster denildiğinde gösterir.	%75	Önündekilere bak ilk sıradaki hangisi göster Önündekilere bak son sıradaki hangisi göster
		e) Renkli kalemler f) Boncuklar g) Legolar h) Oyuncak harfler

EK 5: ÖBT - Ritmik Sayma

Ritmik Sayma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bildirimler	Ölçüt	Sorular
1.1'den başlayarak 10'a kadar birer ritmik sayar.	%75	1'den başlayarak birer birer 10 a kadar say.
2.Öğrenci önüne konulan nesnelere birer ritmik sayar.	%75	Önündeki nesnelere bak. Bunları birer birer say. a) 10 tane boncuk b) 10 tane kalem c) 10 tane silgi d) 10 tane kalemtraş
4. Öğrenci önüne konulan nesne resim kartlarındaki nesne resimlerini birer ritmik sayar.	%75	Önündeki nesne resmine bak. Kaç tane var? Söyle. a) 10 tane kiraz resmi b) 10 tane havuç resmi c) 10 tane elma resmi d) 10 tane domates resmi

EK 6: Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi

YAZI FARKINDALIĞI KOTROL LİSTESİ

Çocuk (Ad/Soyad):..... Tarih:...../...../2017

Cinsiyet:.....K/.....E Doğum Tarihi:/...../..... 48-60 ay 60-72 ay

Uygulama Süresi:

Uygulayıcı (Ad/Soyad):.....

Uygulama: Bu değerlendirme sürecinde “Oyuncu Bulut” (Birden, 2015) kitabını kullanınız. Uygulama sırasında çocuğun yanına oturunuz ve okuma boyunca kitabı onun da görebileceği şekilde tutunuz. Çocuğa önce “Şimdi seninle birlikte bu kitabı okuyacağız, bu kitabı okurken senin yardımına ihtiyacım olacak, sen de bana yardım edeceksin, tamam mı?” şeklinde ana yönergeyi veriniz. Ardından aşağıdaki soruları, kitap okuma sırasında ilgili sayfa numarasına göre sorunuz. Her sayfada soracağınız soruyu daha kolay hatırlayabilmek, okuma sırasında akıcılığını bozmamak ve kitaptaki konudan uzaklaşmamak için hangi sayfada değerlendirme aracındaki kaç numaralı soruyu/soruları soracağınızı kitabın sayfalarına öğrencinin dikkatini çekmemesi amacıyla silik bir şekilde not ediniz. Kitap okuma sırasında o sayfaya ait soruyu öğrenciye sorunuz. Çocuğun tepkisiz kalması durumunda soruyu bir kez daha tekrarlayınız. Çocuğun tepki ve cevaplarını herhangi bir şekilde pekiştirmeyiniz ya da ona ipucu vermeyiniz. Değerlendirme sırasında öğrencinin her bir madde için istenen/beklenen tepkiyi vermesi durumunda ilgili maddede doğru tepkiye karşılık 1 puan veriniz. Öğrencinin istenen/beklenen tepkiyi vermemesi ya da tepkisiz kalması durumunda ise 0 (sıfır) puan veriniz. Puanları, değerlendirme sırasında çocuktan tepki alır almaz formda ilgili maddenin karşısındaki puan kısmına yazınız. Öğrencinin tekrarlanmasına rağmen yönergeyi anlamadığını düşünürseniz ya da maddelerle ilgili beklenmeyen bir tepki alırsanız formdaki açıklamalar kısmına kısa notlar alınız.

Kaynak

Birden, N. (2015). Oyuncu bulut. Ankara: Kök Yayıncılık.

NO	Yazı Farkındalığı Becerileri	Sayfa no	Yönergeler ve Puanlandırma	Puan	Açıklama
1.	Yazı Yönü (Ters -düz)	Kapak	Sende kitaba bakmak ister misin? Al bakalım kitap okunurken nasıl tutulur bana göster. 1 Puan: Kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar.		
2.	Kitap Kavramları	Kapak	Kitabın ön yüzü üste gelecek şekilde kitap masanın üstüne ve çocuğun önüne gelecek şekilde konarak: Kitabın ön yüzünü göster. 1 Puan: Kitabın ön yüzünü gösterir.		
3.	Kitap Kavramları	Kapak	Kitabın ön yüzü üste gelecek şekilde kitap masanın üstünde ve çocuğun önündeyken: Kitabın adı nerede yazıyor, göster. 1 Puan: Kitabın adında bir ya da birkaç sözcüğü gösterir.		
4.	Kitap Kavramları / Yazının Anlamı	Kapak	Kitabın adı işaret edilerek: Sence burada ne yazıyor olabilir? Söyle. 1 puan: Kitabın adıyla ya da konusuyla ilgili bir ya da daha fazla kelime söyler.		

5.	Kitap Kavramları	Kapak	Kitabın ön yüzü üste gelecek şekilde kitap masanın üstünde ve çocuğun önündeyken: Kitabın arka yüzünü göster. 1 Puan: Kitabın arka yüzünü çevirir veya gösterir.
6.	Kitap Kavramları	Kapak	Kitap yazan kişiye ne denir, söyle. 1 Puan: Kitap yazan kişiye yazar dendiğini söyler.
7.	Kitap Kavramları	Kapak	Kitabın ön yüzü üste gelecek şekilde kitap masanın üstüne ve çocuğun önüne gelecek şekilde tekrar konarak: Kitabın yazarının adı nerede yazıyor, göster. 1 Puan: Kitap kapağında yazarın adını gösterir.
8.	Kitap Kavramları	Kapak	Bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ne denir, söyle. 1 Puan: Kitabın resimlerini çizen kişiye ressam dendiğini söyler (resimleyen, ressam, çizen, çizer sözcükleri de doğru kabul edilir).
9.	Kitap Kavramları	Kapak	Bu kitabın yayınevinin adı/logosu nerede? Göster. 1 Puan: Kitap kapağında yayınevinin adını ya da logosunu gösterir.
10.	Yazı Kavramı	1. ve 2. Sayfa	Bu sayfadaki resimleri göster. 1 Puan: Sayfada bulunan herhangi bir resmi gösterir.
11.	Yazı Kavramı	1. ve 2. Sayfa	Bu sayfadaki yazıları göster. 1 Puan: Sayfadaki yazıyı gösterir.
12.	Yazı Kavramı ve Yazının İşlevi	1. ve 2. Sayfa	Kitaptaki ilk sayfa işaret edilerek: Bu sayfayı sana okumak istiyorum. Nereyi okuyacağımı bana göster. 1 Puan: Sayfadaki yazıyı gösterir.
13.	Yazı Yönü (Yazının Başlangıcı)	2. Sayfa	Kitapta ikinci sayfa işaret edilerek: Buraya bak, şimdi kitabı okumaya başlayacağım. Yazıları nereden okumaya başlayacağımı bana göster. 1 puan: Sayfadaki en üst satırdaki ilk sözcüğü gösterir.
14.	Yazı Yönü (Yazının Sonu)	2. Sayfa	Kitabın ikinci sayfası işaret edilerek: Buraya bak, şimdi bu sayfayı okuyacağım. Yazıları okumayı nerede bitireceğimi bana göster. 1 puan: Sayfadaki en alt satırdaki son sözcüğü gösterir.
15.	Yazı Yönü (Yazının soldan sağa okunuş yönü)	3. ve 4. Sayfa	Kitabın sol ve sağ sayfaları işaret edilerek: Bu iki sayfaya bak, önce hangi sayfayı okuyacağım? Bana göster. 1 puan: Kitabın sol sayfasını gösterir.
16.	Yazı Yönü (Yazının soldan sağa okunuş yönü)	3. Sayfa	Sayfadaki ilk cümlede ilk sözcüğü işaret edilerek: Şimdi ben buradan okumaya başlıyorum, ne tarafa doğru okuyacağımı parmağınla işaret ederek göster. 1 puan: Yazının soldan sağa doğru yönünü işaret eder.
17.	Yazı Yönü (Yazının yukarıdan aşağıya okunuş yönü)	4. Sayfa	Sayfadaki ilk satır işaret edilerek: Sayfadaki bu ilk satırı okumayı bitirdim, şimdi nereden okumaya devam edeceğimi bana göster. 1 puan: İkinci satırın ilk kelimesini gösterir.
18.	Yazı Yönü (Yazının Sayfa Yönü)	4. sayfa	Kitabın sol sayfası işaret edilerek: Bu sayfayı okumayı bitirdim, şimdi nereyi okuyacağımı bana göster. 1 puan: Sağ sayfayı işaret eder.
19.	Yazı Yönü (Yazının Sayfa)	4. Sayfa	Kitabın sağ sayfası işaret edilerek: Bu sayfayı okumayı bitirdim, şimdi okumaya nereden devam edeceğim bana göster.

Yönü)		1 puan: Kitabı çevirir ve sol sayfaya işaret eder.	
20.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Sözcük)	4. Sayfa	Bu sayfada bana bir sözcük göster. 1 puan: Sayfada her hangi bir sözcüğü gösterir.
21.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Sözcük)	4. Sayfa	Bu sayfadaki yazıda kaç sözcük var, sayıp söyle. 1 puan: Sözcükleri sayar ve kaç tane olduğunu söyler.
22.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Sözcük)	14.Sayfa	Bu sayfada birbirinin aynısı olan iki sözcük var. Bu sözcükleri bana göster. 1 puan: Birbirinin aynı olan iki sözcüğü (pırıl pırıl) gösterir.
23.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Sözcük Arası Boşluk)	9. Sayfa	Bana bu cümlede sözcükler arasında bulunan boşluklardan bir tanesini göster. 1 puan: Sayfadaki kelimeler arası boşluklardan birini gösterir.
24.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Harf)	13. Sayfa	Bana bu sayfada bir harf göster. 1 puan: Sözcük içinde bir harf gösterir.
25.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Harf)	14. Sayfa	Bazı harfler küçük, bazı harfler büyük harflerdir. Bana bu sayfada büyük harf göster. 1 puan: Sözcük içinde büyük bir harf gösterir.
26.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Noktalama İşaretleri)	15. Sayfa	Bu sayfadaki yazıda cümlelerin bittiğini anlamama yarayan birkaç tane nokta var. Bana bu noktalardan bir tanesini göster. 1 puan: Noktayı gösterir.
27.	Yazıya Ait Alt Kavramlar (Noktalama İşaretleri)	12. Sayfa	Bu sayfadaki yazıda soru sorulduğunu anlamama yarayan bir soru işareti var. Bana bu soru işaretini göster. 1 puan: Soru işaretini gösterir.

EK 7: Denek Sosyal Geçerlik Formu

DENEK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Seninle kitap okuma çalışması yapmıştık. Bu çalışmadan hoşlandın mı? (sevdin mi?)

Evet hayır

Hayırsa neden hoşlanmadın?

Resimli kitap okuma çalışmasının en çok hoşuna giden kısmı neydi?

Resimli kitap okuma çalışmasının hoşuna gitmeyen kısmı var mıydı?

Evet ise neresi idi?

Paylaşımlı kitap okumanın sana ne faydası oldu?

Evde kitap bakarken artık nelere dikkat ediyorsun?

Başka ocuklarla da resimli kitap okuma yapmamı önerir misin?

Evet hayır

EK 8: Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK FORMU

1. Öğrencileriniz bu eğitim programına katılmaktan memnun muydular?

Evet ise bunu nasıl ifade ettiler?

Hayır ise bunu nasıl ifade ettiler?

2. Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin kitaplara ve kitap okumaya karşı tutumlarında bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıkla mısınız?

3. Paylaşımli kitap okuma sonrasında öğrencilerinizin kitabın ön yüzü ve kitabın ön yüzündeki kavramları bilme ve gösterme, sözcük gösterme, harf gösterme, nokta ve soru işareti gösterme, yazı yönünü ve sayfa yönünü bilme, yazı ve resmi ayırt etme gibi yazı farkındalığı becerilerinde gelişme meydana geldi mi?

Evet ise nasıl bir gelişme oldu kısaca açıkla mısınız?

4. Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin sözcük bilgisi becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?

5. Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin harf bilgisi becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?

6. Bu çalışma sonunda öğrencilerinizin dinlediğini anlama becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?

EK 9: Anne Sosyal Geçerlik Formu

ANNE SOSYAL GEÇERLİK FORMU

<p>1. Çocuğunuz bu eğitim programına katılmaktan memnun muydu? Evet ise bunu nasıl ifade etti? Hayır ise bunu nasıl ifade etti?</p>
<p>2. Bu çalışma sonunda çocuğunuzun kitaplara ve kitap okumaya olan ilgisinde bir değişme meydana geldi mi? (kitap okuma isteğinde değişiklik oldu mu veya ona kitap almasını istedi mi?)</p>
<p>3. Bu çalışma sonunda çocuğunuzun kitap okumanızı dinleme veya kalemle yapılan etkinlikler gibi çalışmalara ilgisinde herhangi bir değişiklik oldu mu? Değişiklik olduysa kısaca açıkla mısınız?</p>
<p>4. Paylaşımli kitap okuma sonrasında çocuğunuzun kitabın ön yüzü ve kitabın ön yüzündeki kavramları bilme ve gösterme, sözcük gösterme, harf gösterme, nokta ve soru işareti gösterme, yazı yönünü ve sayfa yönünü bilme, yazı ve resmi ayırt etme gibi yazı farkındalığı becerilerinde gelişme meydana geldi mi? Evet ise nasıl bir gelişme oldu kısaca açıkla mısınız?</p>
<p>5. Bu çalışma sonunda çocuğunuzun dil ve konuşma becerilerinde herhangi bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?</p>
<p>6. Bu çalışma sonunda çocuğunuzun öğrendiği harf veya harfler oldu mu? Bunlar neler?</p>
<p>7. Bu çalışma sonunda çocuğunuzun dinlediğini anlama becerilerinde bir gelişme meydana geldi mi? Kısaca açıkla mısınız?</p>

EK 10: Puanlama Anahtarı

KİTAP SEÇİMİ PUANLAMA ANAHTARI

Sayın Hocam,

Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma eğitimi ile okul öncesi dönem çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla sizlere iletilen resimli kitapların her birini ayrı ayrı değerlendirerek kitap değerlendirme formundaki maddelerle ilgili görüşlerinizi “çok eksik / eksik / uygun / çok uygun” şeklinde belirtmenizi rica ederim. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Davut Aslan

KİTAP DEĞERLENDİRME FORMU

Çok eksik

Eksik

Uygun

Çok uygun

1 puan

2 puan

3 puan

4 puan

1. Kitabın konusu 4-6 yaş arası çocuklar için uygun mudur?

2. Öyküdeki olayların sıralaması, zamansal ve mantıksal olarak uygun mudur?

3. Kitaptaki yazılar ve resimler birbirlerini destekleyici özellikte midir?
(Sadece yazılar okunarak veya resimlere bakılarak kitaptaki öykü anlaşılır mıdır?)

4. Kitaptaki resimler ve çizimler

çocukların anlayabileceği renkliliğe ve somutluğa sahip midir?
5. Kitabın sayfa sayısı paylaşımlı kitap okuma için uygun mudur?
6. Kitabın sayfalarındaki yazının miktarı 4-6 yaş arası çocukların dikkat süresine uygun mudur?
7. Kitabın sayfalarındaki yazıların cümle uzunlukları ve dil bilgisi 4-6 yaş arası çocuklar için uygun basitlikte midir?
8. Kitaptaki kavramlar 4-6 yaş arası çocukların kavram düzeylerine uygun mudur?
9. Kitaptaki anlaşılması güç olan kavramlar resimlerle desteklenmekte midir?
10. Kitaptaki yazılar 4-6 yaş arası çocukların anlayabileceği, özelliklerini ayırt edebileceği büyüklükte midir?
11. Yazılar, yazının yönü (soldan sağa, yukarıdan aşağıya) becerisini çalışmak için uygun mudur?
12. Kitabın kapağı çocukların ilgisini çekecek nitelikte midir?
13. Kitabın ön yüzünde bulunan kitabın adı, yazarı ve yayınevi isimleri çocuğun dikkatini çekecek nitelikte midir?

EK 11: Teknikler

TEKNİK TANITIMI

Öğretim Teknikleri	Örnekler
Model Olma	<p>Araştırmacı “Aaaa bakın kitabın ön yüzünde (kitabın kapağını işaret ederek) bir de kitabın ismi yazıyor” diyerek yazıya işaret eder. Yazının soldan sağa olan yönünü işaret ederek “Evet bakın bu kitabın ön yüzünde ‘Kırmızı Elma’ yazıyor, biliyor musunuz bu kitabın adı Kırmızı Elma. Daha sonra çocuklardan kitabın adını göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olur ve doğru tepkiyi alır. (Kitabın adının nerede olduğunu gösterme)</p> <p>Araştırmacı “çocuklar biliyor musunuz? Yazılar sözcüklerden oluşur. Şimdi size yazıdaki sözcükleri göstereceğim. Bakın çocuklar bizim yazımız sözcüklerden oluşuyor” der. Araştırmacı sözcükleri işaret ederek “bu bir sözcük, bu da bir sözcük, bu da bir sözcük” diyerek sözcükleri gösterir. Daha sonra araştırmacı çocuklardan sözcükleri göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olur ve doğru tepkiyi alır. (Sözcük gösterme)</p>
Fark ettirme	<p>Araştırmacı “Evet çocuklar dediğiniz gibi hikayemizi iyice anlamamız için yazımızı okumamız gerekir. Harikasınız, doğru söylediniz.” Diyerek parmağını yazının ilk kelimesine koyarak “evet çocuklar bu yazımızın ilk kelimesi yani yazımız buradan başlıyor” diyerek sayfadaki yazının soldan sağa yönünü işaret ederek okumaya başlar. (Yazının nerden başladığını gösterme)</p> <p>Araştırmacı "çocuklar bakın burada hikayemizle ilgili resimler var (resimleri işaret eder). Burada bir tavşan ve ağaçlar var. Aaa çocuklar bakın kar yağıyor değil mi? Her yer bembeyaz hiçbir şey görünmüyor." diyerek resimler hakkında çocuklarla konuşur. (Resimleri gösterme)</p>

Ortak Katılım

Araştırmacı “geçen gün biz birlikte kitabın ön yüzüne bakmıştık. Evet şimdi kim benimle kitabın ön yüzünü göstermek ister” diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa “hadi bakalım birlikte kitabın ön yüzünü gösterelim” der ve birlikte kitabın ön yüzünü gösterirler. Daha sonra “başka kimler benimle kitabın ön yüzünü göstermek ister” der ve diğer çocuklarla da kitabın ön yüzünü gösterirler. (**Ön yüzü gösterme**)

Araştırmacı "çocuklar biz sizinle her kitabı yazan bir kişi olduğunu öğrenmiştik. Bu kitapları yazan kişiye ne denildiğini öğrenmiştik. Kitap yazan kişiye ne denildiğini hatırlayan var mı?" diye sorar. Araştırmacı "harikasınız, hepiniz hatırlıyorsunuz o zaman hep birlikte söyleyeceğiz hazır mısınız?" der ve “Evvveet kitap yazan kişiye ne denir” diye sorar. Araştırmacı “harikasınız yazar denir” der. (**Kitabı yazan kişinin yazar olduğunu söyleme**)

Açıklama

Araştırmacı, "Çocuklar burada hikayemizle ilgili resimleri kim göstermek ister diye sorar. Gösterenleri pekiştirerek ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar doğru gösterdiniz bunlar bizim resimlerimiz. Burada bir tavşan ve bir ağaç var. Aaa çocuklar bakın kar yağıyor değil mi? Her yer bembeyaz hiçbir şey görünmüyor." diyerek resimler hakkında çocuklarla konuşur. (**Resimleri gösterme**)

Araştırmacı "çocuklar hikayemizle ilgili yazıları kim göstermek ister?" diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar bunlar sayfadaki yazılar. Yazıları işaret ederek çocuklar bu yazıların dışında kalan yerler ise bakın sayfamızdaki resimler” der. (**Yazıları gösterme**)

Teşvik Etme

Araştırmacı “kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz için sizinle nereyi okumamız gerektiğini öğrenmiştik” deyip çocukları **teşvik ederek** “hadi bakalım kimler göstermek ister sayfada okuyacağımız yeri” der ve sayfada okunacak yeri yani yazıları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir ve sayfayı okumaya başlar. (**Sayfada okunacak yeri gösterme**)

Seçenek Sunma

Araştırmacı “evet çocuklar şimdi yazılarımızı okumaya başlayacağım ama önce yazılarımızı okumaya nerden başlayacağımı göstermeniz gerekir. Kimler göstermek ister” der ve göstermek isteyenlere araştırmacı parmağını yazınının başladığı yere daha sonra da yazının herhangi bir yerine işaret ederek “okumaya buradan mı başlayacağım yoksa buradan mı?” diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar. (**Yazının nerden başladığını gösterme**)

Araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini ve daha sonra yazının herhangi bir yerini işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız burada mı biter yoksa burada mı diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar ve sonraki sayfaya geçer. (**Yazının nerde bittiğini gösterme**)



EK 12: Oturum 1 Öğretim Süreci

KIRMIZI ELMA PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA ÖĞRETİM SÜRECİ

(1. OTURUM)

Kitabın Adı: Kırmızı Elma

Kitabın Yazarı ve Resimleyeni: Feridun Oral

Kitabın Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları

Kitabın Sayfa Sayısı: 28

Yazı Farkındalığı Hedefleri:

1. Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Model olma**
2. Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Model olma**
3. Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Model olma**
4. Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Model olma**
5. Öğrenci, her istendiğinde kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyler. **Model olma**
6. Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Model olma**
7. Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Model olma**
8. Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Model olma**
9. Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar **Model olma**
10. Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki resimleri gösterir. **Fark ettirme**
11. Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki yazıyı gösterir. **Fark ettirme**
12. Öğrenci, her istendiğinde nerenin okunacağını gösterir. **Fark ettirme**
13. Öğrenci, her istendiğinde sayfanın nerden okunmaya başlayacağını gösterir. **Fark ettirme**
14. Öğrenci, her istendiğinde sayfada en son nerenin okunacağını gösterir. **Fark ettirme**
15. Öğrenci, her istendiğinde önce hangi sayfanın okunacağını gösterir. **Fark ettirme**
16. Öğrenci, her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
17. Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
18. Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
19. Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

Ortam: Çocukların devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyarlardan arındırılmış sınıf ortamı. Çocuklar u şeklinde oturtulur. Çocukların su ve tuvalet gibi ihtiyaçlarını karşılaması sağlanır.

Materyaller: Kırmızı Elma resimli kitabı, kamera...

Giriş: Merhaba çocuklar. Günaydın. Geçen hafta sizinle çok güzel oyunlar oynadık. Araştırmacı elindeki kitabı çocuklara göstererek “Çocuklar bakın bugün size bir kitap getirdim.” (Kitap çocuklara gösterilir. Sayfa sayfa incelemeleri için önlerine koyulur. Çok güzel değil mi? Bugün bu kitabı hep birlikte okuyacağız. Ama çalışmamıza başlamadan önce sizden uymanızı istediğim bazı kurallar var. Bunlar; ben size bir şeyler anlatırken beni sessizce dinlemeniz, etkinliğiniz bitene kadar etkinliğinizle ilgilenmeniz, çalışmamız boyunca sırtınız sandalyeye yaslı, yerinizde sessizce oturmanız, bak dediğimde bakmanız, göster dediğimde göstermeniz. Tüm bu kurallara uyarmanız çalışmamızın sonunda benden çikolata kazanacaksınız” der. “Evet hepinizi çalışmaya hazır görüyorum o zaman başlıyoruz.” der.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı elindeki kitabı çocuklara göstererek “Çocuklar bakın bugün bu kitabı hep birlikte okuyacağız, bu kitabı size okumak için kitapçıya gittim ve bir sürü kitap arasından bu kitabı seçtim. Peki ya siz bir kitapçıya gittiğinizde, anneniz “hadi kendine bir kitap seç bakalım” dediğinde, bir sürü kitap içinden kendinize güzel bir kitabı nasıl seçiyorsunuz?” diye sorulur ve çocukların fikirleri alınır.

Biliyor musunuz ben okumak için bu kitabı seçerken önce kitabın ön yüzüne baktım. Bakın bu kitaba, (Kırmızı elma kitabının ön yüzünü işaret ederek) burası bu kitabın ön yüzü, kitapları seçerken kitabın ön yüzüne bakmamız lazım.” der sonra çocuklardan kitabın ön yüzünü göstermelerini ister. Gösterirlerse “ kitabın ön yüzünün çok güzel gösterdiniz aferin.” diyerek pekiştirir. Gösteremezlerse ya da tepki vermezlerse “Bakın

burası kitabın ön yüzü.” diyerek gösterir ve daha sonra tepki alır. (**Ön yüzü gösterme – model olma**)

Araştırmacı “evet ben kitap seçerken kitabın ön yüzüne bakarım, neden biliyor musunuz, çünkü kitabın ön yüzünde ne vardır? bakın bakalım” der resim cevabını verenleri pekiştirir. Çocuklar kitabın ön yüzündeki resimleri etiketleyerek cevap verirlerse “bunların hepsi bir resim değil mi kitabın ön yüzünde kitaptaki hikaye ile ilgili bir resim vardır.Bu kitabın ön yüzünde de bir resim var. Biliyor musunuz kitabın ön yüzündeki bu resim bize bu kitabın neyle ilgili olduğunu anlatıyor. Bakın bu kitabın ön yüzünde hangi resim var? Evet bir ağaç ve bir tavşan var. O zaman bu kitaptaki hikaye ne ile ilgili olabilir?” diyerek sorulur ve “ağaç ve tavşan” ile ilgili cevapları pekiştirilir. Araştırmacı “yani kitabın ön yüzündeki resmine bakarak kitabın adını ve kitabın neyle ilgili olduğunu tahmin edebiliriz” diyerek dönüt verir. (**Kitabın adını tahmin etme – model olma**)

“O zaman kitap seçerken önce ön yüzüne bakarız” diyerek araştırmacı ön yüzünü gösterir ve “daha sonra da resimlerine bakarız” diyerek araştırmacı resimleri gösterir. “Resmini beğenirsek bu kitabı kendimize alırız değil mi?” der. “Bakın bakalım kitabın ön yüzünde başka neler var?” der çocukların cevapları doğrultusunda aşağıdaki şekilde çocukların cevapları genişletir ve düzeltir.

“Aaaa bakın kitabın ön yüzünde (yine kitabın kapağını işaret ederek) bir de kitabın ismi yazıyor” diyerek yazıya işaret eder. Yazının soldan sağa olan yönü işaret ederek “Evet bakın bu kitabın ön yüzünde ‘Kırmızı Elma’ yazıyor, biliyor musunuz bu kitabın adı Kırmızı Elma. Kitabın adını beğenirsek o kitabı alırız, o kitabı okumak isteriz değil mi çocuklar?” Daha sonra çocuklardan kitabın adını göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olur ve doğru tepkiyi alır.

(Kitabın adının nerede olduğunu gösterme– Model Olma)

Yine kitabın kapağını işaret ederek “evet kitabın ön yüzünde o zaman kitabın adı yazarmış, kitabın hikayesini anlatan resimler olurmuş” der.

"Çocuklar biliyor musunuz her kitabı yazan bir kişi vardır. Kitap yazan kişilere biz yazar deriz. Evet dikkatle dinleyin tekrar söylüyorum. Kitabı yazan kişiye yazar denir. Aferin çok dikkatli dinlediniz beni. Şimdi tekrar söylüyorum. Hazır mısınız? Eevvveet kitap yazan kişiye yazar denir. Evet çocuklar kitap yazan kişiye ne denirmiş" diye sorar. Doğru tepki verenleri pekiştirir yanlış tepki verenlere de model olarak doğru tepki vermelerini sağlar. **(Kitabı yazan kişinin yazar olduğunu söyleme – Model Olma)**

Evet çocuklar kitabı yazan kişiye yazar demiştik acaba bu kitabın yazarının ismi nerde yazar? Hadi bulalım birlikte. Araştırmacı "evet çocuklar bu kitabı yazan kişi yani yazarının adı da burada yazılıyor" diyerek yazarın ismini okur. Kitabın ön yüzündeki yazar ismini işaret eder. Daha sonra çocuklardan kitabın yazarının adını göstermelerini ister. Doğru tepki verenleri pekiştirir, yanlış yeri gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olarak doğru tepki vermelerini sağlar. **(Yazar adını gösterme – Model Olma)**

"Evet çocuklar kitabımızın ön yüzünü incelemeye devam ediyoruz. Bakalım daha neler bulunuyor kitabımızın ön yüzünde" der ve kitabın yayınevinin bulunduğu yeri işaret ederek "aaa çocuklar bakın burada da kitabın yayınevinin adı yazıyor. Kitabın yayınevi, kitabın basıldığı yer demektir " der ve bütün sınıfa gösterir. Daha sonra sınıftaki öğrencilere yayınevi adını göstermelerini sağlayarak tepki alır. Doğru tepkide bulunanları pekiştirir, yanlış tepkide bulunanlar veya tepkisiz kalanlara tekrar model olur ve doğru tepkiyi alır. **(Yayınevinin nerede olduğunu gösterme – Model Olma)**

Araştırmacı kitabın ön yüzünü çocuklara göstererek "Çocuklar biz sizinle kitabın ön yüzünün neresi olduğunu (ön yüzü işaret ederek), kitabın ön yüzündeki resme bakarak adını tahmin edebildiğimizi, kitabın adının nerede olduğunu (kitabın adını işaret ederek), kitabı yazan kişiye yazar dendiğini, kitabın yazarının adının nerede olduğunu (yazarın adını işaret ederek), kitabın resimlerini çizen kişiye ressam dendiğini, kitabın yayınevinin nerede olduğunu (yayınevi logosuna işaret ederek) öğrendik. **(tekrar)**

Araştırmacı kitabın arka yüzünü işaret ederek " Çocuklar burası da kitabın arka yüzü. Bakın burada da kitapla ilgili resimler var." diyerek kitabın arka yüzünü gösterir. Daha sonra çocuklarda kitabın arka yüzünü göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere veya tepkisiz kalanlara model olarak doğru tepkiyi alır. (**Arka yüzü gösterme – model olma**)

Araştırmacı "çocuklar size kitabın ön yüzündeki resmi gösterdim. Hangi resimler vardı? ” der. Çocukların cevaplarını alır. “Bakalım tahminlerimiz doğru mu” diyerek, “hadi şimdi kitabın içindeki resimlere de bakalım" der ve resimleri çocuklara göstererek “evet bakın kitabın içinde de tavşan, elma ve ağaçla ilgili resimler var doğru tahmin etmişiz bu kitap bize tavşanla ilgili bir öyküyü anlatıyor” der.

“Bu resimleri kim çizdi acaba?Çocuklar biz kitap yazan kişiye yazar denildiğini öğrenmiştik. Kitaptaki resimleri çizen kişiye de ressam denir. Ressamlar bu resimleri çizerler." der. Evet, çocuklar resimleri çizen kişiye ressam diyormuşuz. Şimdi tekrar söylüyorum. Çok dikkatli dinleyin. Kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denir” der. Çocuklara kitaptaki resimleri çizen kişiye ne denildiğini sorar ve tepki alır. Doğru tepki verenleri pekiştirir, yanlış tepki verenlere veya tepkisiz kalanlara model olarak doğru tepki alır. **Ressamı söyleme – Model Olma**

Araştırmacı “evet çocuklar şimdi sizinle kitabı okurken nasıl tutarak okuduğumuzu göstereceğim. Hazır mısınız?” der ve çocukların yanına giderek yanlarında durur ve kitabın ön yüzünü açarak kitap kendisine düz olacak şekilde tutar. “Evet çocuklar biz kitabı okurken yazılar ve resimler bize düz olacak şekilde tutarız” diyerek çocuklara kitabın nasıl tutulduğunu gösterir. Daha sonra “evet çocuklar bakalım kimler kitabı eline alıp sayfaları kendisine düz olacak şekilde tutacak?” diye sorar ve kitabı teker teker çocukların eline verir doğru tepki gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere tekrar model olarak düz tutmalarını sağlar. (**Kitabın tutuluş şekli – Model olma**)

Araştırmacı“kitabımızın ismi neydi” diye sorar bakalım kırmızı elma isimli kitabımız bize neler anlatılıyor? Kim tahmin edecek? Der çocukların tahminlerini alır. "Artık

Kırmızı Elma kitabımızı okumaya başlayacağız çocuklar hazır mısınız?" diye sorar ve tepki aldıktan sonra Diyerek kitabın birinci ve ikinci sayfasını açar. "Çocuklar bakın burada hikayemizle ilgili resimler var (resimleri işaret eder). Burada bir tavşan ve ağaçlar var. Aaa çocuklar bakın kar yağıyor değil mi? Her yer bembeyaz hiçbir şey görünmüyor." diyerek resimler hakkında çocuklarla konuşur. Daha sonra birinci sayfadaki yazıyı işaret ederek "çocuklar bakın burada da hikayemizle ilgili yazılar var değil mi?" (yazıları işaret eder), kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz için bu yazıları okumamız gerekir" der. **(yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)**

"Hadi bakalım yazıları okuyarak,hikayemizdeki olanları öğrenelim" diyerek önce bu sayfayı okuyacağız diyerek birinci sayfayı gösterir parmağıyla yazının yönünü işaret ederek okur. **(Sayfa yönü Yazının solda sağa yönü – Fark ettirme)**

"Soğuk bir kış günü karnı acıkan tavşan

yiyecek bulmak için yuvasından çıktı.

Ne bir ot ne bir çöp... Hiç bir şey bulamadı.

Her şey karın altında kalmıştı."

Araştırmacı, yazıyı okuduktan sonra "Zavallı tavşancık karnı acıkmış ama yiyecek bir şey bulamıyor çocuklar. Sizce tavşan yiyecek bir şey bulabilecek mi?" diye sorar. Çocukların tahminlerini alır. "Evet çocuklar ben de çok merak ediyorum acaba tavşan karnını doyurmak için ne bulup yiyecek?" der.

Araştırmacı sayfayı çevirerek üçüncü ve dördüncü sayfaları açar. Üçüncü sayfadaki resmi işaret ederek"çocuklar bakın bizim zavallı tavşancık hala yiyecek arıyor acaba ne bulacak? Bakalım, sayfadaki resmimize diyerek resmi işaret eder. Çocuklar sizce bu resimde tavşan yiyecek bir şeyler bulmuş mu?" diye sorar. Ağaçtaki elma resmini çocuklara iyice yaklaştırarak gösterir. Çocukların cevaplarını alır. "Evet, çocuklar tavşancık karnını doyurmak için bir elma gördü ağacın dalında" der. "Peki, çocuklar ağacın dalındaki elmayı yiyebilmesi için ne yapması lazım" diye sorar ve öğrencilerin tepkilerini alır. "Evet, çocuklar tavşanın elmayı alabilmesi için ya ağaca tırmanması

gerekir ya da zıplayarak elmayı yakalaması gerekir. Peki, sizce tavşan hangi yolu deneyecek? diye, sorarak çocukların tahminlerini alır. "Evet, çocuklar bunu öğrenmemiz için sayfadaki yazıyı okumamız gerekir değil mi" der. Daha sonra parmağını dördüncü sayfadaki ilk sözcüğe koyarak "evet çocuklar yazımızı okumaya buradan başlıyorum. Çünkü burası yazının ilk kelimesi, yazı buradan başlar" der ve parmağıyla yazının soldan sağa yönüne dikkat ederek okumaya başlar. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme, Yazının nerden başladığını gösterme ve yazının soldan sağa yönü – Fark ettirme)**

Bir an önce hava kararmadan yiyecek bulmalıydı.

Derken uzaktaki ağacın dalında kırmızı bir elma gördü.

Sevinçle ağaca doğru zıplamaya başladı.

Ağacın altına geldiğinde;

Araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini okuduktan sonra parmağını son kelimenin üzerinden kaldırmadan işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız burada bitti. Bu kelime sayfamızın son kelimesi olduğu için yazımız burada bitti" der. **(Yazının nerde bittiğini gösterme – Fark ettirme)**

"Evet çocuklar tavşancık elmayı yakalayabilmek için zıplaya zıplaya gelmiş. O zaman bizim sorumluzun cevabını bulduk değil mi çocuklar. Tavşan zıplayarak elmayı yakalamaya çalışacak. Peki sizce elmayı havaya zıplayarak yakalayabilecek mi? Ben çok merak ediyorum acaba bizim zavallı tavşancık karnını doyurabilecek mi?" diye sorarak çocuklardan tepki alır. "Bunu öğrenmemiz için sonraki sayfaya geçmemiz gerekir" diyerek dördüncü sayfadaki son sözcüğü gösterip "sayfadaki yazımız burada bitti. Şimdi sonraki sayfamıza geçelim" diyerek sayfayı çevirir ve beşinci sayfayı göstererek "evet çocuklar şimdi bu sayfamızı okuyacağız" diyerek beşinci sayfadaki yazıyı gösterir.

(Yazının nerde bittiğini gösterme, Sayfa yönü – Fark ettirme)

Araştırmacı beşinci ve altıncı sayfadaki resimleri işaret ederek "evet çocuklar bakın bizim hikayemizle ilgili resmimiz. Resmimizde tavşan elmayı yakalamak için zıplıyor. Sizce yakalayabilecek mi?" diye sorup resim hakkında konuşup, soru sorarak tepkileri alır.

Daha sonra bunu öğrenmemiz için hikayemizle ilgili yazıyı okumamız gerekir diyerek elini yazının ilk kelimesine koyarak ve işaret ederek "çocuklar bakın yazımız buradan başlıyor çünkü burası yazımızın ilk kelimesi" diyerek yazının soldan sağa yönünü belirterek okumaya başlar. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme, yazının nerden başladığını gösterme, yazının soldan sağa yönü – Fark ettirme)**

"İşte karnımı doyurabileceğim bir elma" diye sevindi.

Ama elma o kadar yüksekteydi ki,

hopladı zıpladı ama elmaya ulaşamadı.

"Belki kır faresi ağaca tırmanıp koparabilir diye düşündü".

Araştırmacı yazının son kelimesini göstererek "aaaa bakıyorum başka okunacak yazı kaldı mı? Hayır, sayfadaki yazımız burada bitti çocuklar" diyerek son kelimeyi gösterir.

"Evet çocuklar tavşan yakalayabilmiş mi elmayı" diye sorar ve tepkileri alır. "Aferin dediğiniz gibi çocuklar tavşan elmayı yakalayamamış. Ama tavşanın aklına bir fikir gelmiş ve kır faresinden yardım istemeye karar vermiş. Acaba kır faresi tavşana yardım edecek mi?" diye sorarak tepkileri alır. Daha sonra "evet çocuklar bunu öğrenmemiz için sonraki sayfayı okumamız gerekir" der. Sayfadaki yazının son kelimesini işaret ederek "bu sayfamız burada bitti ve sonraki sayfamıza geçiyoruz" diyerek sonraki sayfaya geçer.

(Yazının nerde bittiği, sayfa yönü – Fark ettirme)

Araştırmacı yedinci ve sekizinci sayfaları açarak "aaa çocuklar bakın resimlere! Bizim tavşancık kır faresinden yardım istiyor. Acaba kır faresi yardım edecek mi tavşana?" diye sorarak öğrencilerin tahminlerini alır. "Bakın çocuklar burada da hikayeyi anlatan yazımız var. Eğer yazıyı okursak kır faresinin tavşana yardım edip etmeyeceğini öğreneceğiz" der. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)**

"Evet yazımızı okumaya başlıyorum" diyerek parmağıyla yazının soldan sağa yönünü belirterek okur. **(Yazının yönü – Fark ettirme)**

Koşarak kır faresinin yuvasına gitti.

Kır faresi tavşanın söylediklerini dikkatle

dinledikten sonra "belki sana yardım edebilirim" dedi.

“Aaa çocuklar kır faresi tavşana yardım edeceğini söyledi. Harika değil mi? Kır faresi tavşana yardım edecek. Tahminimiz doğru çıktı oleyyyyy” der. “Acaba kır faresi ve tavşan yardımlaşarak elmayı yakalayabilecekler mi? Bunu öğrenmemiz için ne yapmamız gerekir çocuklar” diye sorar. “Evet çocuklar bunu öğrenmemiz için sonraki sayfayı okumamız gerekir. Harikasınız, doğru söylediniz” der ve parmağıyla sayfadaki son kelimeyi işaret ederek “evet çocuklar yazımız burada bitti. Sonraki sayfaya geçerek okumaya devam edeceğiz” der ve sayfayı çevirir. **(Yazının nerde bittiği ve sayfa yönü –**

Fark ettirme)

Araştırmacı dokuzuncu ve onuncu sayfayı açar. “Evet çocuklar yeni bir sayfaya geçtik. Bakalım bizim kır faresi ile tavşan kırmızı elmayı yakalayabilecekler mi? Önce sayfamızdaki resme bakalım” der ve sayfadaki resmi işaret eder. “Çocuklar resimde ne görüyorsunuz?” diye sorar. “Evet çocuklar harikasınızzzz! Kır faresi, tavşanın başının üzerine çıkmış. Acaba neden çıkmış” diye sorarak çocuklardan tahminlerini alır. “Evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi elmayı yakalamak için böyle bir yol denemişler. Acaba elmayı yakalayabilecekler mi?” diye sorar. “Bunu öğrenebilmemiz için ne yapmamız lazım çocuklar” diye sorarak tahminleri alır. Evet çocuklar dediğiniz gibi hikayemizi iyice anlamamamız için yazımızı okumamız gerekir. Harikasınız, doğru söylediniz.” Diyerek parmağını yazının ilk kelimesine koyarak “evet çocuklar bu yazımızın ilk kelimesi yani yazımız buradan başlıyor” diyerek sayfadaki yazının soldan sağa yönünü işaret ederek okumaya başlar.**(Yazıyı gösterme, resmi gösterme, yazının nerden başladığı, yazının yönü – Fark ettirme)**

Fakat ağacın yanına geldiklerinde

Yazar birinci satırı okuduktan sonra parmağını hareket etmeden son satırın son kelimesinde tutarak “evet çocuklar şimdi size yazımızın ilk satırını okudum şimdi okumaya devam edeceğim ve sonraki satırı okuyacağım” der ve ikinci satırı işaret ederek okumaya başlar. **(Yazının yukarıdan aşağıya yönü - Fark ettirme)**

"bu ağaca çıkamam, Çok küçüğüm, düşerim

Ama belki başının üzerine çıkarsam elmayı koparabilirim" dedi.

Fakat elma o kadar yüksekteydi ki ne yaparsa yapsın, oda koparamadı.

Araştırmacı yazının son kelimesinde parmağını kaldırmadan işaret ederek “evet çocuklar burası yazımızın son kelimesi yani yazımız burada bitti” der. “Evet çocuklar tavşan ve kır faresi ne yazık ki elmayı yakalayamadılar değil mi? Tavşancığın karnı aç nasıl doyuracak karnını acaba? Bir yol bulmalı” diyerek çocukların tahminlerde bulunması için “çocuklar sizce tavşan ve kır faresi kırmızı elmayı yakalayabilmek için ne yapacaklar?” diye sorarak tahminleri alır. **(yazının nerde bittiği – Fark ettirme)**

Daha sonra araştırmacı kitabın onuncu sayfasına kadar olan kısmı çocukların hatırlaması için özetler. “Evet çocuklar şimdi sizinle kitabımızı okuduğumuz sayfaya kadar hatırlayalım neler olmuştu? Çocuklar kitabımızın adı Kırmızı Elma. Tavşan bir kış günü yuvasından çıkmıştı. Karnı çok aç idi. Yiyecek hiçbir şey bulamıyordu. Çünkü kar yağmıştı ve her şey karın altında kalmıştı. Karnı aç bir şekilde yiyecek ararken uzaktaki bir ağacın dalındaki kırmızı elmayı gördü. Ağacın yanına geldi ve kırmızı elmayı yakalamak için zıpladı. Ama bir türlü yakalayamadı. Yakalayamayınca da gidip kır faresinden yardım istedi. Kır faresi de yardım isteğini kabul etti. Birlikte kırmızı elmayı yakalamaya çalıştılar. Kır faresi elmayı yakalamak için tavşanın başının üstüne bindi ama bir türlü kırmızı elmayı yakalayamadı. Evet çocuklar kitabımızı buraya kadar okuduk. Bakalım bundan sonra ne olacak. Tavşan ve kır faresi kırmızı elmayı yakalayıp karnılarını doyurmak için neler yapacaklar?” diyerek çocukların tahminlerini alır ve tahminleri aldıktan sonra “evet çocuklar bunu öğrenmemiz için yazıları okumamız gerekir. Şimdi yazılarımızı okuma zamanı” der ve dikkati yazılara yönlendirir. **(önceki öğrenmeleri tekrar etme ve tahmin alma)**

Araştırmacı on birinci ve on ikinci sayfaları açarak resimleri işaret eder Daha sonra araştırmacı sayfadaki resimler hakkında konuşmaya başlar. “Bakın çocuklar bizim tavşan

ve kır faresi ağacın altında bekliyorlar. Aaaaa çocuklar bakın el sallıyorlar şurada bir tilki (tilkiyi işaret ederek) onlara bakıyor. “Evet çocuklar acaba tilki onların yanına gelecek mi?” diye sorar. Daha sonra “tavşan ve kır faresi tilki ile konuşup yardım mı isteyecekler acaba?” diyerek çocukların daha fazla meraklanmalarını sağlar. “Bu sorularımızın yanıtını öğrenmemiz için ne yapmamız gerekir?” diye sorar. “Evet çocuklar dediğiniz gibi bu soruların yanıtını öğrenmemiz için yazımızı okumamız gerekir” diyerek sayfadaki yazının ilk kelimesine parmağını koyarak “bakın çocuklar burası yazının ilk kelimesi yani yazımız buradan başlıyor” der ve daha sonra araştırmacı parmağını soldan sağa yazının yönüne dikkat çekerek okumaya başlar. **(Yazının nereden başladığını gösterme ve yazının soldan sağa yönü – Fark ettirme)**

Tam o sırada sabah yürüyüşüne çıkmış olan tombul tilkinin aksırıp tıksıran sesini duydular.

Araştırmacı sayfadaki iki satırı okuduktan sonra parmağını son satırdaki son kelimedenden kaldırmadan “evet çocuklar bakın ikinci satırımız burada bitti. Şimdi sonraki satırı okuyacağım” diyerek sonraki satırı gösterir ve yazıyı okur. **(Yazının yukarıdan aşağıya yönü – Fark ettirme)**

Sevinçle el sallayıp tilkiye seslendiler.

Tombul tilki meraklı bakışlarla yanlarına gelip ne olduğunu anlamaya çalıştı.

Araştırmacı son kelimedenden parmağını kaldırmadan “evet çocuklar yazımız burada bitti” diyerek son kelimeyi işaret eder. **(Yazının bittiği yeri gösterme – Fark ettirme)**

“Evet çocuklar tilki onların el salladığını gördü ve yanlarına gelip ne olup bittiğini anlamaya çalıştı. Çocuklar acaba ne olacak?” diye sorar. Çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “evet çocuklar acaba tilki yardım edecek mi tavşan ve kır faresine? Birlikte kırmızı elmayı yakalayabilecekler mi?” diyerek çocukların daha fazla meraklanmalarını sağlar. “Evet çocuklar bunu öğrenmemiz için daha sonraki sayfayı okumamız gerekir değil mi?” diye sorarak sonraki sayfayı göstererek açar. **(Sayfa yönü – Fark ettirme)**

Araştırmacı on üçüncü ve on dördüncü sayfaları açarak “çocuklar acaba tilki, kır faresi ile tavşana yardım edecek mi?” der. Araştırmacı sayfadaki resimler hakkında konuşmaya başlar. “Evet çocuklar resimlerimize bakıyoruz. Aaaa tilki, tavşan ve kır faresinin yanına gelmiş. Aaa baksanıza kuyruğunu kaldırmış acaba ne yapıyor?” diyerek çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “tilkinin ne yapmaya çalıştığını öğrenmemiz için yazımızı okumamız gerekir” der. Daha sonra parmağını ilk sözcüğün üstüne koyarak çocuklara “evet çocuklar parmağımı yazının başladığı yere koydum ve okumaya başlıyorum” der ve yazının soldan sağa yönüne dikkat ederek okur. **Yazının nereden başladığını gösterme, yazının soldan sağa yönü – Fark ettirme)**

Tavşanla kır faresi heyecanla ağaçtaki elmayı gösterip

"bize bu elmayı koparabilir misin?" Dediler.

Araştırmacı “bakın çocuklar tavşan ve kır faresi tilkiden yardım istiyorlar yani yardım edip edemeyeceğini soruyorlar.”

“Peki, sizce tilki yardım edecek mi” diye sorarak çocukların tahminlerini alır ve daha sonra okumaya devam eder.

Tombul tilki elmaya şöyle bir baktıktan sonra

"hummmm, güzel bir elma ama biraz üşütmüşüm, ağaca çıkamam,

belki kuyruğumla düşürebilirim" dedi.

Sonra iki ayağının üzerinde doğrulup

uzun kuyruğunu bir sağa bir sola salladı ama elmayı düşüremedi.

Araştırmacı “evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi tilki yardım etmeyi kabul etmiş ama kuyruğuyla bir türlü yakalayamamış değil mi? Acaba şimdi ne olacak” der. Çocuklardan tahminlerini alır. “Çocuklar acaba başka bir yol deneyecekler mi kırmızı elmayı yakalamak için?” diye sorar. Çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra çocuklara

“evet çocuklar bunu öğrenmemiz için ne yapmamız gerekir diye sorar. “Evet çocuklar harikasınız bunu öğrenmemiz için sonraki sayfayı okumamız gerekir” der ve sonraki sayfayı açar. **(Sayfa yönü – Fark ettirme)**

Araştırmacı on beşinci ve altıncı sayfaları açarak çocuklara “evet çocuklar sayfada okumaya buradan başlıyorum” diyerek ilk sözcüğü gösterir ve daha sonra parmağıyla yazının soldan sağa yönünü takip ederek okumaya başlar. (**Yazının başladığı yeri gösterme ve yazının yönü - Fark ettirme**)

Birden kır faresinin aklına bir fikir geldi.

“Birbirimizin üzerine çıkarsak daha yükseğe uzanırız,

o zaman elmayı koparabiliriz” dedi.

Hep birlikte kır faresinin dediğini yaptılar.

Ama elmayı yine düşüremediler.

Araştırmacı “bakın çocuklar yeni bir yol denemişler değil mi? Birbirlerinin üzerine çıkmışlar ama yine de koparamamışlar. Bakın çocuklar resmimize hepsi birbirinin başının üstüne binmişler ama ne yazık ki boyları yetişememiş. Bu yüzden kırmızı elmayı yakalayamamışlar değil mi?” diyerek çocuklardan tepki alır. Daha sonra araştırmacı “çocuklar acaba tavşan, kır faresi ve tilki bundan sonra ne yapacaklar” diye soru sorar ve çocukların tahminlerini alır. “Evet çocuklar tahmin ettiklerimizin doğru olup olmadığını öğrenmemiz için ne yapmamız gerekir?” diye sorar. Araştırmacı “harikasınız çocuklar sonraki sayfayı okumamız gerekir değil mi?” der ve sonraki sayfaya geçer. (**Sayfa yönü – Fark ettirme**)

Araştırmacı on yedinci ve on sekizinci sayfaları açar. Araştırmacı “evet çocuklar maalesef tavşan, kır faresi ve tilki kırmızı elmayı ne yaptılarsa da yakalayamadılar. Bakalım şimdi ne yapacaklar?” der ve tahminlerini alır. “Bakın çocuklar resmimizde görüyoruz değil mi? Tavşan, kır faresi ve tilki kırmızı elma ağacının altında oturmuşlar acaba ne yapacaklar. Tahminleri aldıktan sonra “evet çocuklar ne yapacaklarını öğrenmemiz için yazıları okumamız gerekir” derve dikkati yazılara yönlendirir. (**Yazıyı Gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme**)

Araştırmacı “şimdi okuma zamanı, acaba neler olacak” der parmağını ilk sözcüğün üstüne koyarak yazının yönüne dikkat edecek şekilde okur. (**Yazının yönü – Fark ettirme**)

*Sonunda ağacın altına oturup elmayı
nasıl koparabileceklerini düşündüler,
saatlerce konuşup tartıştılar.*

Araştırmacı “evet çocuklar sonunda ağacın altına oturup tartışmışlar değil mi? Bir türlü kırmızı elmayı yakalayamadılar.

Zavallı hayvancıklar, nasıl karınlarını doyuracaklar acaba?” der. Daha sonra çocuklara “çocuklar tavşan, kır faresi ve tilki ne yapacaklar sizce elmayı yakalamaktan vazgeçecekler mi, ya da yeni bir yol mu deneyecekler?” diye sorar. Tahminleri alır. Daha sonra “evet çocuklar hepiniz harika tahminlerde buldunuz acaba ne olacak? bunu öğrenmemiz için sonraki sayfayı okumamız gerekir” der ve sonraki sayfayı gösterir

Araştırmacı on dokuzuncu ve yirminci sayfaları açar. Çocuklarla sayfadaki resimler hakkında konuşur. Araştırmacı “aaaa çocuklar bakın resmimize!!tavşan, tilki ve kır faresi hala ağacın altında bekliyorlar. Çocuklar bakın gördünüz mü burada da bir ayıcık var uzanıyor ağaç kovuğunda” der ve çocukların resimlere dikkatini çeker. Acaba şimdi ne olacak. Ayı bunlara yardım edecek mi?” diye sorar ve tahminlerini alır. Tahminleri aldıktan sonra “evet çocuklar ayıcığın yardım edip etmeyeceğini öğrenmemiz için yazıları okumamız gerekir. şimdi yazılarımızı okuma zamanı” der ve dikkati yazılara yönlendirir. (**yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme**)

Araştırmacı “şimdi yazılarımızı okuyalım” der ve elini birinci sözcüğe koyarak yazının yönüne dikkat edecek şekilde okur. (**yazının nereden başladığını gösterme, yazının yönü- Fark ettirme**)

*Çaresizlik içinde konuşurken öyle çok gürültü yaptılar ki,
birden gürültülerinden uyanan koca ayının homurtusunu duydular.
Olup biteni koca ayı ya anlattılar ve ondan*

elmayı koparmasını istediler.

Koca ayı onları "artık çok yaşlandım, ağaca çıkamam" dedi.

Araştırmacı parmağını satırın sonundaki kelimedenden kaldırmadan sayfadaki yazıyı yarıda keserek “aaa çocuklar maalesef ayı da artık çok yaşlandığını ve ağaca çıkamayacağını söylüyor değil mi? Peki ne olacak şimdi kırmızı elmayı nasıl yakalayacaklar ve yiyecekler? Hepsinin karnı çok aç ne olacak acaba, nasıl bir yol deneyecekler acaba?” der ve çocukların tahminlerini alır. Araştırmacı “evet çocuklar bakalım tahminlerimiz doğru çıkacak mı?” der ve satırın son kelimesini işaret ederek “ben buraya kadar okudum devam etmem için sonraki satırdan devam etmeliyim” der ve sonraki sayfayı okumaya başlar. **(Yazının yukarıdan aşağıya yönü – Fark ettirme)**

Bunun üzerine tavşan "o zaman biz senin omzuna çıkalım"

diye cevap verdi.

Araştırmacı “çocuklar gördünüz mü nasıl bir yol düşünmüş tavşan. Çok akıllıca değil mi? Hepsi eğer ayıcığın omzuna çıkarlarsa kırmızı elmayı yakalayıp yiyebilirler değil mi? diye sorar ve çocuklardan tepki alır. “Evet çocuklar bakalım acaba aslanın omzuna çıkarlarsa kırmızı elmayı yakalayabilirler mi?” der ve çocuklardan tahminlerini alır. “Bunu öğrenmemiz için sonraki sayfayı okumamız gerekir” der ve sonraki sayfaya geçer. **(Sayfa yönü – Fark ettirme)**

Araştırmacı yirmi birinci ve yirmi ikinci sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşmaya başlar. “Çocuklar resme baksanıza!!” diyerek resmi gösterir. “Harika görünüyor değil mi? Hepsi birbirinin omzuna çıkıp kırmızı elmayı yakalamaya çalışıyorlar. Aaaaa sanırım elmayı yakalamışlar değil mi? sonunda elmayı yiyecekler sanırım. Sizce kırmızı elmayı yakalayıp yiyecekler mi?” diye sorar ve tahminleri alır. Araştırmacı “çocuklar bunu öğrenmemiz için yazıyı okumamız gerekir değil mi” der ve dikkatleri yazıya çeker. **(yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)**

Tekrar ağacın altına gelip birbirlerinin üzerine çıktılar.

Kır faresi elini elmaya uzatıp tam koparacakken...

“Aaaaa çocuklar inanamıyorum!! Tam yakalayacakları sırada bu sayfadaki yazı bitti ne yapacağız şimdi” der ve sonraki sayfaya geçeceğiz değil mi diyerek sonraki sayfayı gösterir. **(Sayfa yönü – Fark ettirme)**

Araştırmacı yirmi üçüncü ve yirmi dördüncü sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşmaya başlar. “Evet çocuklar bakınnn resimlere!!! Bizimkiler hepsi bir yana doğru savrulmuş. Aaaaa kırmızı elma da havada öylece duruyor. Ama o da ağacın dalından kopmuşşşş!!! Ne oldu acaba? Neden tavşan, kır faresi, tilki, ayıcık ve kırmızı elma havada savruluyorlar?” der ve çocukların tahminlerini alır. Daha sonra araştırmacı “evet çocuklar hepiniz çok güzel tahminlerde buldunuz. Bakalım acaba ne olmuş gerçekte. Bunun öğrenmemiz için yazımızı okumamız gerekir” der ve parmağını ilk kelimeye koyarak “çocuklar burası yazımızın ilk sözcüğü yani buradan başlıyor” der ve yazının soldan sağa yönüne dikkat edecek şekilde okumaya başlar. **(Yazının nereden başladığı, yazının soldan sağa yönü – Fark ettirme)**

...tombul tilki öyle bir hapşırıldı ki,

dengelerini kaybedip kendilerini yerde buldular.

Araştırmacı okumayı bitirdikten sonra “evet hepsinin savrulup yere düşmesinin nedeni tombul tilkinin yani kilolu tilkinin hapşırmasıymış. Acaba çocuklar kırmızı elmaya ne oldu? şu an havada görünüyor. Ne olacak kırmızı elmaya acaba? Bizimkiler yiyebilecek mi?” diye sorar ve tahminleri alır.

Araştırmacı yirmi beşinci ve yirmi altıncı sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşur. “Çocuklar resimlere bakınnnnn! Harika görünüyor değil mi? Kırmızı elma yere düşmüş ve tavşan, kır faresi, tilki ve ayı etrafında duruyorlar. Harika oldu değil mi? Kırmızı elma yere düşünce kaybolmadı ve önlerinde duruyor. Acaba ne olacak der” ve çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “evet çocuklar artık ne olduğunu öğrenmemiz için tabi ki yazımızı okumamız gerekir” der ve dikkatleri yazıya çeker.

Yere düştüklerinde birbirlerine şaşkınlık içinde

bakarken önlerinde duran kırmızı elmayı gördüler.

"Yaşasın işte koparmayı başardık" deyip

hep birlikte elmayı paylaşmış yediler.

Araştırmacı “evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi kırmızı elmayı karşılarında görünce önce şaşkırdılar daha sonra da paylaşarak afiyetle yediler değil mi? Harika oldu bu karınları doydu değil mi sonunda” diyerek yazılar hakkında konuşur. Daha sonra araştırmacı “acaba bundan sonra ne olacak, kitabımız artık bitiyor, son sayfasına geçiyoruz” der ve sonraki sayfaya geçer. (**Sayfa yönü – Fark ettirme**)

Araştırmacı yirmi yedinci ve yirmi sekizinci sayfaları açarak resimler hakkında konuşur. Araştırmacı resimleri işaret ederek “bunlar bizim hikayemizle ilgili resimlerimiz” der ve “Evet çocuklar, karınları doyduğuna göre artıkkkkkk ne zamanııııı?” der ve çocukların “uyku zamanı” demesini bekler. Daha sonra araştırmacı “Evet çocuklar harikasınız!!!” der ve “artık uyuma zamanı... Baksanıza hepsi birbirine sarılarak uyuyorlar” der. Araştırmacı daha sonra “evet çocuklar artık sayfamızdaki yazıları okuyarak kitabımızı bitirelim” diyerek yazının yönüne dikkat edecek şekilde okumaya başlar. (**yazının yönü – Fark ettirme**)

Sonra da koca ayının ininde birbirlerine sokulup

derin bir uykuya daldılar.

Araştırmacı “evet çocuklar dediğiniz gibi birbirlerine sarılarak uyumuşlar. Harika değil mi? Birbirlerine yardım ettiler ve sonunda kırmızı elmayı yakaladılar. Aferin tavşan, kır faresi, tilki ve ayıya” der.

Araştırmacı kitabın son sayfasını çevirerek kitabın arka yüzünü çocuklara gösterir. Araştırmacı “evet çocuklar hikayemiz bitti. Bakın son sayfamızı bitirdik ve arka yüzüne geldik” der ve daha sonra “bakın bu kitabımızın arka yüzü, kitabımızı okumaya başlamadan önce size göstermişim” der ve kitabın arka yüzünü çocukların göstermelerini ister. Gösterenleri pekiştirir, göstermeyenlere model olarak göstermelerini sağlar.

Kitabın arka yüzünü gösterme - model olma

Araştırmacı “evet çocuklar kitabımızı bitirdik. Şimdi hep birlikte neler olduğunu hatırlayalım der” ve kitabı hızlıca özetler. “Çocuklar bu kitabın adı kırmızı elma idi (kitabın adını işaret ederek). Bu kitapta önce tavşan yuvasından çıkıyordu karnı açtı ve yiyecek bir şey bulamıyordu. Çünkü kış mevsimiydi ve her şey kar altında kalmıştı. Biraz gezdikten sonra kırmızı bir elma gördü. Zıpladı zıpladı ama bir türlü yakalayamadı. Daha sonra kır faresinden yardım istedi. Kır faresi de “bu ağaca çıkamam ben çok küçüğüm” dedi. O da yapamayınca bu defa tımbul tilkiden yardım istediler. Tilki “ben çok hastayım bu ağaca tırmanamam ama kuyruğumla yakalayamaya çalışırım” dedi. Ama yakalayamadı. Daha sonra kır faresi, tavşan ve tilki birbirlerinin sırtına bindiler ama kırmızı elmayı yine yakalayamadılar. En sonunda koca ayıdan yardım istediler ve daha sonra hepsi birbirlerinin üzerine çıkıp elmayı kopararak afiyetle yediler ve ayının ininde yani yuvasında birbirlerine sarılarak uyudular. **Özetleme**

Çalışmanın Sonlandırılması:Araştırmacı “Evet çocuklar bugün sizinle beraber Kırmızı elma kitabını okuduk. Siz çalışmamız boyunca beni sessizce sırtınız sandalyeye yaslı dinlediniz, bak dediğimde baktınız, göster dediğimde gösterdiniz ve bütün kurallara uydunuz. Bu yüzden çalışmanın başında da dediğim gibi bu çikolataları kazandınız.” Der ve çalışmayı sonlandırır.

EK 13: Oturum 2 Öğretim Süreci

KIRMIZI ELMA PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA ÖĞRETİM SÜRECİ

(2. OTURUM)

Kitabın Adı: Kırmızı Elma

Kitabın Yazarı ve Resimleyeni: Feridun Oral

Kitabın Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları

Kitabın Sayfa Sayısı: 28

Yazı Farkındalığı Hedefleri:

1. Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Ortak Katılım**
2. Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Ortak Katılım**
3. Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Ortak Katılım**
4. Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Ortak Katılım**
5. Öğrenci, her istendiğinde kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyler. **Ortak Katılım**
6. Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Ortak Katılım**
7. Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Ortak Katılım**
8. Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Ortak Katılım**
9. Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Ortak Katılım**
10. Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki resimleri gösterir. **Açıklama**
11. Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki yazıyı gösterir. **Açıklama**
12. Öğrenci, her istendiğinde nerenin okunacağını gösterir. **Teşvik Etme**
13. Öğrenci, her istendiğinde sayfanın nerden okunmaya başlayacağını gösterir. **Seçenek Sunma**
14. Öğrenci, her istendiğinde sayfada en son nerenin okunacağını gösterir. **Seçenek Sunma**
15. Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Model olma**
16. Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Model olma**
17. Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Model olma**
18. Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. **Model olma**

Ortam: Çocukların devam ettiği okulöncesi kurumda bulunan dikkat çekici uyaranlardan arındırılmış sınıf ortamı. Çocuklar u şeklinde oturtulur. Çocukların su ve tuvalet gibi ihtiyaçlarını karşılaması sağlanır.

Materyaller: Kırmızı Elma resimli kitabı, kamera...

Giriş: Merhaba çocuklar. Günaydın. Geçen hafta sizinle Kırmızı Elma kitabını okuduk değil mi” der. Araştırmacı kitabı çocuklara göstererek “Çocuklar dün çok sevdiniz değil mi bu kitabı. Onun için bugün yine okuyalım. Bakalım hatırlayabilecek misiniz bu kitapta neler olduğunu?” Ama okumaya başlamadan önce sizden uymanızı istediğim bazı kurallar var. Bunlar; ben size bir şeyler anlatırken beni sessizce dinlemeniz, etkinliğiniz bitene kadar etkinliğinizle ilgilenmeniz, çalışmamız boyunca sırtınız sandalyeye yaslı, yerinizde sessizce oturmanız, bak dediğimde bakmanız, göster dediğimde göstermeniz. Tüm bu kurallara uyarsanız çalışmamızın sonunda benden çikolata kazanacaksınız” der. “Evet hepinizi çalışmaya hazır görüyorum o zaman başlıyoruz.” der.

Öğretim Süreci:

Araştırmacı kitabı göstererek “evet çocuklar bugün yine birlikte Kırmızı Elma kitabını okuyacağız” der. “Acaba hatırlıyor musunuz neler olmuştu bu kitapta?” diye sorar. Hatırlayan çocuklardan yanıtlarını alır. “Evet çocuklar aferin size kitapta neler olduğunu hatırladınız” der ve daha sonra “çocuklar bugün kitabı okurken sizden daha fazla yardım alacağım. Her şeyi benimle birlikte yapacak, gösterecek ve söyleyeceksiniz” der. güzel Araştırmacı “geçen gün biz birlikte kitabın ön yüzüne bakmıştık. Evet şimdi kim benimle kitabın ön yüzünü göstermek ister” diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa “hadi bakalım birlikte kitabın ön yüzünü gösterelim” der ve birlikte kitabın ön yüzünü gösterirler. Daha sonra “başka kimler benimle kitabın ön yüzünü göstermek ister” der ve diğer çocuklarla da kitabın ön yüzünü gösterirler. (**Ön yüzü gösterme – ortak katılım**) Araştırmacı “evet çocuklar biz kitap seçerken kitabın ön yüzüne baktığımızı çünkü kitabın ön yüzünde kitapla ilgili resimler olduğunu öğrenmiştik. Bu resimlere bakarak kitabın adını tahmin edebileceğimizi de öğrenmiştik. Bu kitabın ön yüzünde de ağaç ve tavşan resimleri var. O zaman hadi bakalım hep birlikte söyleyelim bu kitaptaki hikaye ne

ile ilgili olabilir?” diyerek sorulur ve hep beraber “ağaç ve tavşan” denir. **(Kitabın adını tahmin etme – ortak katılım)**

“Bakın bakalım kitabın ön yüzünde başka neler vardı hatırlıyor musunuz?” der çocukların cevapları doğrultusunda aşağıdaki şekilde çocukların cevapları genişletilir ve düzeltilir.

“Çocuklar biz sizinle bu kitabın adının Kırmızı Elma olduğunu öğrenmiştik. Evet şimdi kim benimle kitabın adının nerde olduğunu göstermek ister” diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa “hadi bakalım birlikte kitabın adını gösterelim” der ve birlikte kitabın adını gösterirler. Daha sonra “başka kimler benimle kitabın adını göstermek ister” der ve diğer çocuklarla da kitabın adını gösterirler. **(Kitabın adının nerede olduğunu gösterme– ortak katılım)**

"Çocuklar biz sizinle her kitabı yazan bir kişi olduğunu öğrenmiştik. Bu kitapları yazan kişiye ne denildiğini öğrenmiştik. Kitap yazan kişiye ne denildiğini hatırlayan var mı? diye sorar. Araştırmacı harikasınız hepiniz hatırlıyorsunuz o zaman hep birlikte söyleyeceğiz hazır mısınız?” der ve “Eevvveet kitap yazan kişiye ne denir” diye sorar. Araştırmacı “harikasınız yazar denir” der. **(Kitabı yazan kişinin yazar olduğunu söyleme – ortak katılım)**

Evet çocuklar kitabı yazan kişiye yazar demiştik acaba bu kitabın yazarının ismi nerde yazar? Hadi bulalım birlikte. Evet şimdi kim benimle yazarın adının nerde olduğunu göstermek ister” diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa “hadi bakalım birlikte kitabın yazarının adını gösterelim” der ve birlikte kitabın yazarının adını gösterirler. Daha sonra “başka kimler benimle kitabın yazarının adını göstermek ister” der ve diğer çocuklarla da kitabın yazarının adını gösterirler. Araştırmacı "evet çocuklar bu kitabı yazan kişi yani yazarının adının nerde yazıldığını gösterdik harikayız biz” der. **(Yazar adını gösterme – ortak katılım)**

"Evet çocuklar kitabımızın ön yüzünde kitabın yayınevinin adının logosunun bulunduğunu ve bunun nerede olduğunu öğrenmiştik. Evet şimdi kim benimle yayınevinin adının ve logosunun nerde olduğunu göstermek ister" diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa "hadi bakalım birlikte kitabın yayınevinin adını ve logosunu gösterelim" der ve birlikte kitabın yayınevinin adını ve logosunu gösterirler. Daha sonra "başka kimler benimle kitabın yayınevinin adını ve logosunu göstermek ister" der ve diğer çocuklarla da kitabın yayınevinin adını ve logosunu gösterirler. Araştırmacı "evet çocuklar bu kitabın yayınevinin adının ve logosunun nerde yazıldığını gösterdik harikayız biz" der (**Yayınevinin nerede olduğunu gösterme – Ortak Katılım**)

Araştırmacı "evet çocuklar biz sizinle kitabın arka yüzünün neresi olduğunu öğrenmiştik. Evet şimdi kim benimle kitabın arka yüzünü göstermek ister" diye sorar. Göstermek isteyen çocuğa "hadi bakalım birlikte kitabın arka yüzünü gösterelim" der ve birlikte kitabın arka yüzünü gösterirler. Daha sonra "başka kimler benimle kitabın arka yüzünü göstermek ister" der ve diğer çocuklarla da kitabın arka yüzünü gösterirler. Araştırmacı "evet çocuklar bu kitabın arka yüzünü gösterdik harikayız biz" der (**Arka yüzü gösterme – ortak katılım**)

Araştırmacı "Çocuklar biz kitaptaki resimleri çizen kişiye denildiğini öğrenmiştik. Kitaptaki resimleri çizen kişiye ne denildiğini hatırlayan var mı? diye sorar. Araştırmacı harikasınız hepiniz hatırlıyorsunuz o zaman hep birlikte söyleyeceğiz hazır mısınız?" der ve "Eevvveet kitaptaki resimleri çizen kişiye ne denir" diye sorar. Araştırmacı "harikasınız ressam denir" der. (**Ressamı söyleme – Ortak katılım**)

Araştırmacı "evet çocuklar şimdi sizinle kitabı okurken nasıl tutarak okuduğumuzu öğrenmiştik?" der ve "hadi bakalım kimler benimle kitabın okunurken nasıl tutulduğunu göstermek ister" diye sorar. Göstermek isteyen çocukların yanına giderek çocukların yanına giderek yanlarında durur ve kitabın ön yüzünü birlikte açarak kitap çocuğa düz olacak şekilde tutarlar. "Evet çocuklar başka kimler kitabın nasıl tutulduğunu benimle

göstermek ister” diye sorar ve diğer çocukların da yanına giderek kitabı birlikte açarak çocukların kitabı tutmasını sağlar. (**Kitabın tutuluş şekli – Ortak Katılım**)

Araştırmacı“evet çocuklar kırmızı elma kitabımızda neler olduğunu hatırlayan var mı?” diye sorarak çocuklardan tepki alır. Doğru tepki verenleri pekiştirerek kitap hakkında konuşur. Daha sonra "Kırmızı Elma kitabımızı tekrar okumaya başlayacağız çocuklar hazır mısınız?" diye sorar ve tepki aldıktan sonrakitabın birinci ve ikinci sayfasını açar. "Çocuklar burada hikayemizle ilgili resimleri kim göstermek ister diye sorar. Gösterenleri pekiştirerek ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar doğru gösterdiniz bunlar bizim resimlerimiz. Burada bir tavşan ve bir ağaç var. Aaa çocuklar bakın kar yağıyor değil mi? Her yer bembeyaz hiçbir şey görünmüyor." diyerek resimler hakkında çocuklarla konuşur. Daha sonra daaraştırmacı "çocuklar hikayemizle ilgili yazıları kim göstermek ister?" diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar bunlar sayfadaki yazılar. Yazıları işaret ederek çocuklar bu yazıların dışında kalan yerler ise bakın sayfamızdaki resimler” der. Daha sonra araştırmacı “kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz sizinle nereyi okumamız gerektiğini öğrenmiştik” deyip çocukları teşvik ederek “hadi bakalım kimler göstermek ister sayfada okuyacağımız yeri” der ve sayfada okunacak yeri yani yazıları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir ve sayfayı okumaya başlar. (**Yazıyı gösterme, resmi gösterme, okunacak yeri gösterme – açıklama ve teşvik etme**)

"Soğuk bir kış günü karnı acıkan tavşan

yiyecek bulmak için yuvasından çıktı.

Ne bir ot ne bir çöp... Hiç bir şey bulamadı.

Her şey karın altında kalmıştı."

Araştırmacı, yazıyı okuduktan sonra "Zavallı tavşancık karnı acıkmış ama yiyecek bir şey bulamıyor çocuklar. Sizce tavşan yiyecek bir şey bulabilecek miydi?" diye sorar. Çocukların tahminlerini alır. "Evet çocuklar ben de çok merak ediyorum acaba tavşan karnını doyurmak için ne bulup yiyecek?" der.

Araştırmacı sayfayı çevirerek üçüncü ve dördüncü sayfaları açar. Üçüncü sayfadaki resmi işaret ederek "çocuklar bakın bizim zavallı tavşancık hala yiyecek arıyor acaba ne bulacak? Bakalım, sayfadaki resmimize diyerek resmi işaret eder. Çocuklar sizce bu resimde tavşan yiyecek bir şeyler bulmuş mu?" diye sorar. Ağaçtaki elma resmini çocuklara iyice yaklaştırarak gösterir. Çocukların cevaplarını alır. "Evet, çocuklar tavşancık karnını doyurmak için bir elma gördü ağacın dalında" der. "Peki, çocuklar ağacın dalındaki elmayı yiyebilmesi için ne yapması lazım" diye sorar ve öğrencilerin tepkilerini alır. "Evet, çocuklar tavşanın elmayı alabilmesi için ya ağaca tırmanması gerekir ya da zıplayarak elmayı yakalaması gerekir. Peki, sizce tavşan hangi yolu deneyecek? diye, sorarak çocukların tahminlerini alır. "Evet, çocuklar bunu öğrenmemiz için sayfadaki yazıyı okumamız gerekir değil mi" der. Daha sonra parmağını dördüncü sayfadaki ilk sözcüğe koyarak "evet çocuklar yazımızı okumaya buradan başlıyorum. Çünkü burası yazının ilk kelimesi, yazı buradan başlar" der ve okumaya başlar. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme, Yazının nerden başladığını gösterme – Fark ettirme)**

Bir an önce hava kararmadan yiyecek bulmalıydı.

Derken uzaktaki ağacın dalında kırmızı bir elma gördü.

Sevinçle ağaca doğru zıplamaya başladı.

Ağacın altına geldiğinde;

Araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini okuduktan sonra yazının son kelimesini ve daha sonra yazının herhangi bir yerini işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız buradan mı biter yoksa buradan mı diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlerin ise doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak doğru tepki vermelerini sağlar **(Yazının nerde bittiğini gösterme – Seçenek Sunma)**

"Evet çocuklar tavşancık elmayı yakalayabilmek için zıplaya zıplaya gelmiş. O zaman bizim sorumuzun cevabını bulduk değil mi çocuklar. Tavşan zıplayarak elmayı yakalamaya çalışacak. Peki sizce elmayı havaya zıplayarak yakalayabilecek mi? Ben çok

merak ediyorum acaba bizim zavallı tavşancık karnını doyurabilecek mi?" diye sorarak çocuklardan tepki alır. Daha sonra sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı beşinci ve altıncı sayfadaki resimleri işaret ederek "evet çocuklar bakın bizim hikayemizle ilgili resmimiz. Resmimizde tavşan elmayı yakalamak için zıplıyor. Sizce yakalayabilecek mi?" diye sorup resim hakkında konuşup, soru sorarak tepkileri alır. Daha sonra bunu öğrenmemiz için hikayemizle ilgili yazıyı okumamız gerekir" der.

(Yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)

Daha sonra araştırmacı "evet çocuklar şimdi yazılarımızı okumaya başlayacağım ama önce yazılarımızı okumaya nerden başlayacağımı göstermeniz gerekir. Kimler göstermek ister" der ve göstermek isteyenlere araştırmacı parmağını yazınının başladığı yere daha sonra da yazının herhangi bir yerine işaret ederek "okumaya buradan mı başlayacağım yoksa buradan mı?" diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar. **(Yazının nerden başladığını gösterme – Seçenek sunma)**

"İşte karnımı doyurabileceğim bir elma" diye sevindi.

Ama elma o kadar yüksekteydi ki,

hopladı zıpladı ama elmaya ulaşamadı.

"Belki kır faresi ağaca tırmanıp koparabilir diye düşündü".

"Evet çocuklar tavşan yakalayabilmiş mi elmayı" diye sorar ve tepkileri alır. "Aferin dediğiniz gibi çocuklar tavşan elmayı yakalayamamış. Ama tavşanın aklına bir fikir gelmiş ve kır faresinden yardım istemeye karar vermiş. Acaba kır faresi tavşana yardım edecek mi?" diye sorarak tepkileri alır ve sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı yedinci ve sekizinci sayfaları açarak "aaa çocuklar bakın resimlere! Bizim tavşancık kır faresinden yardım istiyor. Acaba kır faresi yardım edecek mi tavşana?" diye sorarak öğrencilerin tahminlerini alır. "Bakın çocuklar burada da hikayeyi anlatan yazımız var. Eğer yazıyı okursak kır faresinin tavşana yardım edip etmeyeceğini öğreneceğiz" der. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)**

Daha sonra araştırmacı “çocuklar biliyor musunuz? Yazılar sözcüklerden oluşur. Şimdi size yazıdaki sözcükleri göstereceğim. Bakınnn çocuklar bizim yazımız sözcüklerden oluşuyor” der. Araştırmacı sözcükleri işaret ederek “bu bir sözcük, bu da bir sözcük, bu da bir sözcük” diyerek sözcükleri gösterir. Araştırmacı “o zaman hadi bakalım sözcükleri sayma zamanı” der ve sözcükleri teker teker göstererek sayar. Araştırmacı sözcükleri saydıktan sonra “hadi bakalım kimler bana bu sayfadaki sözcükleri gösterecek diye sorar gösterenleri pekiştirir, göstermeyenlere veya tepkisiz kalanlara model olarak sözcükleri göstermelerini sağlar. Daha sonra “hadi bakalım yazımızdaki sözcükleri sayma zamanı kimler saymak ister” der ve çocuklardan tepki alır. Doğru sayanları pekiştirir, yanlış sayanlara veya tepkisiz kalanlara model olarak doğru saymalarını sağlar. “Evet çocuklar hepiniz harikasınız. Sözcükleri gösterdiniz ve daha sonra da saydınız. Aferin size” der ve yazıyı okumaya başlar. **(sözcük gösterme, sözcük sayma – model olma)**

Koşarak kır faresinin yuvasına gitti.

Kır faresi tavşanın söylediklerini dikkatle

dinledikten sonra "belki sana yardım edebilirim" dedi.

“Aaa çocuklar kır faresi tavşana yardım edeceğini söyledi. Harika değil mi? Kır faresi tavşana yardım edecek. Tahminimiz doğru çıktı oleyyyyy” der. “Acaba kır faresi ve tavşan yardımlaşarak elmayı yakalayabilecekler mi? diye sorarak çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini okuduktan sonra yazının son kelimesini ve daha sonra yazının herhangi bir yerini işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız burada mı biter yoksa burada mı diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar**(Yazının nerde bittiğini gösterme – Seçenek Sunma)**

Araştırmacı dokuzuncu ve onuncu sayfayı açar. “Evet çocuklar yeni bir sayfaya geçtik. Bakalım bizim kır faresi ile tavşan kırmızı elmayı yakalayabilecekler mi? Çocuklar burada hikayemizle ilgili resimleri kim göstermek ister diye sorar ve cevapları hakkında

açıklama yaparak “evet çocuklar doğru gösterdiniz bunlar bizim resimlerimiz. Resmimizde kır faresi, tavşanın başının üzerine çıkmış. Acaba neden çıkmış” diye sorarak çocuklardan tahminlerini alır. “Evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi elmayı yakalamak için böyle bir yol denemişler. Acaba elmayı yakalayabilecekler mi?” diye sorar ve resimler hakkında çocuklarla konuşur. Daha sonra da araştırmacı "çocuklar hikayemizle ilgili yazıları kim göstermek ister?" diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar bunlar sayfadaki yazılar. Yazıları işaret ederek çocuklar bu yazıların dışında kalan yerler ise bakın sayfamızdaki resimler” der. Daha sonra araştırmacı “kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz için sizinle nereyi okumamız gerektiğini öğrenmiştik” deyip çocukları **teşvik ederek** “hadi bakalım kimler göstermek ister sayfada okuyacağımız yeri” der ve sayfada okunacak yeri yani yazıları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak doğru göstermelerini sağlar. **(yazıyı gösterme, resmi gösterme – açıklama ve teşvik etme).**

Daha sonra araştırmacı “evet çocuklar şimdi yazılarımızı okumaya başlayacağım ama önce yazılarımızı okumaya nerden başlayacağımı göstermeniz gerekir. Kimler göstermek ister” der ve göstermek isteyenlere araştırmacı parmağını yazınının başladığı yere daha sonra da yazının herhangi bir yerine işaret ederek “okumaya buradan mı başlayacağım yoksa buradan mı?” diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar. **(Yazının nerden başladığını gösterme – Seçenek sunma)**

Fakat ağacın yanına geldiklerinde

"bu ağaca çıkamam, Çok küçüğüm, düşerim

Ama belki başının üzerine çıkarsam elmayı koparabilirim" dedi.

Fakat elma o kadar yüksekteydi ki ne yaparsa yapsın, oda koparamadı.

Araştırmacı “Evet çocuklar tavşan ve kır faresi ne yazık ki elmayı yakalayamadılar değil mi? Tavşancığın karnı aç nasıl doyuracak karnını acaba? Bir yol bulmalı” diyerek çocukların tahminlerde bulunması için “çocuklar sizce tavşan ve kır faresi kırmızı elmayı yakalayabilmek için ne yapacaklar?” diye sorarak tahminleri alır.

Daha sonra araştırmacı kitabın onuncu sayfasına kadar olan kısmı çocukların hatırlaması için özetler. “Evet çocuklar şimdi sizinle kitabımızı okuduğumuz sayfaya kadar hatırlayalım neler olmuştu? Çocuklar kitabımızın adı Kırmızı Elma. Tavşan bir kış günü yuvasından çıkmıştı. Karnı çok aç idi. Yiyecek hiçbir şey bulamıyordu. Çünkü kar yağmıştı ve her şey karın altında kalmıştı. Karnı aç bir şekilde yiyecek ararken uzaktaki bir ağacın dalındaki kırmızı elmayı gördü. Ağacın yanına geldi ve kırmızı elmayı yakalamak için zıpladı. Ama bir türlü yakalayamadı. Yakalayamayınca da gidip kır faresinden yardım istedi. Kır faresi de yardım isteğini kabul etti. Birlikte kırmızı elmayı yakalamaya çalıştılar. Kır faresi elmayı yakalamak için tavşanın başının üstüne bindi ama bir türlü kırmızı elmayı yakalayamadı. Evet çocuklar kitabımızı buraya kadar okuduk. Bakalım bundan sonra ne olacak. Tavşan ve kır faresi kırmızı elmayı yakalayıp karınlarını doyurmak için neler yapacaklar?” diyerek çocukların tahminlerini alır ve tahminleri aldıktan sonra “evet çocuklar bunu öğrenmemiz için yazıları okumamız gerekir. şimdi yazılarımızı okuma zamanı” der ve dikkati yazılara yönlendirir. (**önceki öğrenmeleri tekrar etme ve tahmin alma**)

Araştırmacı on birinci ve on ikinci sayfaları açarak resimleri işaret eder. Daha sonra araştırmacı sayfadaki resimler hakkında konuşmaya başlar. “Bakın çocuklar bizim tavşan ve kır faresi ağacın altında bekliyorlar. Aaaaa çocuklar bakınnn el sallıyorlar şurada bir tilki (tilkiyi işaret ederek) onlara bakıyor. “Evet çocuklar acaba tilki onların yanına gelecek mi?” diye sorar. Daha sonra “tavşan ve kır faresi tilki ile konuşup yardım mı isteyecekler acaba?” diyerek çocukların daha fazla meraklanmalarını sağlar. “Bu sorularımızın yanıtını öğrenmemiz için ne yapmamız gerekir?” diye sorar. “Evet çocuklar dediğiniz gibi bu soruların yanıtını öğrenmemiz için yazımızı okumamız gerekir” diyerek

sayfadaki yazının ilk kelimesine parmağını koyarak “bakın çocuklar burası yazının ilk kelimesi yani yazımız buradan başlıyor” der okumaya başlar. **(Yazıyı gösterme, resmi gösterme, Yazının nereden başladığını gösterme– Fark ettirme)**

*Tam o sırada sabah yürüyüşüne çıkmış olan
tombul tilkinin aksırıp tıksıran sesini duydular.
Sevinçle el sallayıp tilkiye seslendiler.
Tombul tilki meraklı bakışlarla yanlarına gelip
ne olduğunu anlamaya çalıştı.*

Evet çocuklar tilki onların el salladığını gördü ve yanlarına gelip ne olup bittiğini anlamaya çalıştı. Çocuklar acaba ne olacak?” diye sorar. Çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “evet çocuklar acaba tilki yardım edecek mi tavşan ve kır faresine? Birlikte kırmızı elmayı yakalayabilecekler mi?” diyerek çocukların daha fazla meraklanmalarını sağlar ve sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı on üçüncü ve on dördüncü sayfaları açarak “çocuklar acaba tilki, kır faresi ile tavşana yardım edecek mi?” der. Araştırmacı sayfadaki resimler hakkında konuşmaya başlar. “Evet çocuklar resimlerimize bakıyoruz. Aaaa tilki, tavşan ve kır faresinin yanına gelmiş. Aaa baksanıza kuyruğunu kaldırmış acaba ne yapıyor?” diyerek çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “tilkinin ne yapmaya çalıştığını öğrenmemiz için yazımızı okumamız gerekir” der. Daha sonra parmağını ilk sözcüğün üstüne koyarak çocuklara “evet çocuklar parmağımı yazının başladığı yere koydum ve okumaya başlıyorum” der ve okur. **(Yazının nereden başladığını gösterme – Fark ettirme)**

*Tavşanla kır faresi heyecanla ağaçtaki elmayı gösterip
"bize bu elmayı koparabilir misin?" Dediler.*

Araştırmacı “bakın çocuklar tavşan ve kır faresi tilkiden yardım istiyorlar yani yardım edip edemeyeceğini soruyorlar.”

“Peki, sizce tilki yardım edecek mi” diye sorarak çocukların tahminlerini alır ve daha sonra okumaya devam eder.

Tombul tilki elmaya şöyle bir baktıktan sonra

*"hmmmm, güzel bir elma ama biraz üşütmüşüm, ağaca çıkamam,
belki kuyruğumla düşürebilirim" dedi.*

Sonra iki ayağının üzerinde doğrulup

uzun kuyruğunu bir sağa bir sola salladı ama elmayı düşüremedi.

Araştırmacı “evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi tilki yardım etmeyi kabul etmiş ama kuyruğuyla bir türlü yakalayamamış değil mi? Acaba şimdi ne olacak” der. Çocuklardan tahminlerini alır. “Çocuklar acaba başka bir yol deneyecekler mi kırmızı elmayı yakalamak için?” diye sorar. Çocuklardan tahminlerini alır.

Araştırmacı on beşinci ve on altıncı sayfaları açarak okur.

Birden kır faresinin aklına bir fikir geldi.

*“Birbirimizin üzerine çıkarsak daha yükseğe uzanırız,
o zaman elmayı koparabiliriz” dedi.*

Hep birlikte kır faresinin dediğini yaptılar.

Ama elmayı yine düşüremediler.

Araştırmacı “bakın çocuklar yeni bir yol denemişler değil mi? Birbirlerinin üzerine çıkmışlar ama yine de koparamamışlar. Bakın çocuklar resmimize hepsi birbirinin başının üstüne binmişler ama ne yazık ki boyları yetişememiş. Bu yüzden kırmızı elmayı yakalayamamışlar değil mi?” diyerek çocuklardan tepki alır. Daha sonra araştırmacı “çocuklar acaba tavşan, kır faresi ve tilki bundan sonra ne yapacaklar” diye soru sorar, çocukların tahminlerini alır ve sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı on yedinci ve on sekizinci sayfaları açar. Araştırmacı “evet çocuklar maalesef tavşan, kır faresi ve tilki kırmızı elmayı ne yaptılarsa da yakalayamadılar. Bakalım şimdi ne yapacaklar?” der ve tahminlerini alır. “Bakın çocuklar resmimizde görüyoruz değil mi? Tavşan, kır faresi ve tilki kırmızı elma ağacının altında oturmuşlar acaba ne yapacaklar. Tahminleri aldıktan sonra “evet çocuklar ne yapacaklarını

öğrenmemiz için yazıları okumamız gerekir” der ve dikkati yazılara yönlendirir. **(Yazıyı Gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme)**

Daha sonra araştırmacı “çocuklar biliyor musunuz? Yazılar sözcüklerden oluşur. Şimdi size yazıdaki sözcükleri göstereceğim. Bakınnn çocuklar bizim yazımız sözcüklerden oluşuyor” der. Araştırmacı sözcükleri işaret ederek “bu bir sözcük, bu da bir sözcük, bu da bir sözcük” diyerek sözcükleri gösterir. Araştırmacı “o zaman hadi bakalım sözcükleri sayma zamanı” der ve sözcükleri teker teker göstererek sayar. Araştırmacı sözcükleri saydıktan sonra “hadi bakalım kimler bana bu sayfadaki sözcükleri gösterecek diye sorar gösterenleri pekiştirir, göstermeyenlere veya tepkisiz kalanlara model olarak sözcükleri göstermelerini sağlar. Daha sonra “hadi bakalım yazımızdaki sözcükleri sayma zamanı kimler saymak ister” der ve çocuklardan tepki alır. Doğru sayanları pekiştirir, yanlış sayanlara veya tepkisiz kalanlara model olarak doğru saymalarını sağlar. “Evet çocuklar hepiniz harikasınız. Sözcükleri gösterdiniz ve daha sonra da saydınız. Aferin size” der ve yazıyı okumaya başlar. **(sözcük gösterme, sözcük sayma – model olma)**

Araştırmacı “Şimdi okuma zamanı, acaba neler olacak” der ve okumaya başlar.

Sonunda ağacın altına oturup elmayı

nasıl koparabileceklerini düşündüler,

saatlerce konuşup tartışılar.

Araştırmacı “evet çocuklar sonunda ağacın altına oturup tartışmışlar değil mi? Bir türlü kırmızı elmayı yakalayamadılar. Zavallı hayvancıklar, nasıl karınlarını doyuracaklar acaba?” der. Daha sonra çocuklara “çocuklar tavşan, kır faresi ve tilki ne yapacaklar sizce elmayı yakalamaktan vazgeçecekler mi, ya da yeni bir yol mu deneyecekler?” diye sorar. Tahminleri alır. Daha sonra “evet çocuklar hepiniz harika tahminlerde bulundunuz acaba ne olacak? der.

Daha sonra araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini ve daha sonra yazının herhangi bir yerini işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız burada mı biter yoksa burada mı diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere

bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar ve sonraki sayfaya geçer.(**Yazının nerde bittiğini gösterme – Seçenek Sunma**)

Araştırmacı on dokuzuncu ve yirminci sayfaları açar. Araştırmacı “çocuklar burada hikayemizle ilgili resimleri kim göstermek ister diye sorar ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “Araştırmacı “aaaa çocuklar bakın resmimize!! tavşan, tilki ve kır faresi hala ağacın altında bekliyorlar. Çocuklar bakın gördünüz mü burada da bir ayıcık var uzanıyor ağaç kovuğunda” der ve çocukların resimlere dikkatini çeker. Acaba şimdi ne olacak. Ayı bunlara yardım edecek mi?” diye sorar ve tahminlerini alır. Tahminleri aldıktan sonra araştırmacı "çocuklar hikayemizle ilgili yazıları kim göstermek ister?" diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar bunlar sayfadaki yazılar. Yazıları işaret ederek çocuklar bu yazıların dışında kalan yerler ise bakın sayfamızdaki resimler” der. Daha sonra araştırmacı “kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz için sizinle nereyi okumamız gerektiğini öğrenmiştik” deyip çocukları **teşvik ederek** “hadi bakalım kimler göstermek ister sayfada okuyacağımız yeri” der ve sayfada okunacak yeri yani yazıları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak doğru göstermelerini sağlar. (**Yazıyı gösterme, resmi gösterme, okunacak yeri gösterme – açıklama ve teşvik etme**).

Daha sonra araştırmacı “evet çocuklar şimdi de yazımızdaki herhangi bir sözcüğü kimler göstermek ister” diye sorar ve tepkileri alır. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere model olarak herhangi bir sözcüğü göstermelerini sağlar. Daha sonra araştırmacı “çocuklar az önce yazımızdaki sözcükleri çok güzel bir şekilde gösterdiniz. Çocuklar, bu yazıdaki sözcüklerden bazıları birbirinin aynısı biliyor musunuz?” der ve daha sonra birbirinin aynısı olan “koca” sözcüklerini göstererek “aaa bakın çocuklar ben buldum. Bu iki sözcük birbirinin aynısı. Gördünüz mü, bakınnnn” diyerek çocuklara tek tek gösterir. Daha sonra “evet çocuklar şimdi siz gösterin bakalım birbirinin aynısı sözcükleri der ve çocuklardan aynı sözcükleri göstermelerini ister. Doğru gösterenleri

pekiştirir, yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olarak göstermelerini sağlar. Daha sonra okumaya başlar.(**sözcük gösterme, aynı sözcüğü gösterme - model olma**)

*Çaresizlik içinde konuşurken öyle çok gürültü yaptılar ki,
birden gürültülerinden uyanan koca ayının homurtusunu duydular.*

Olup biteni koca ayı ya anlattılar ve ondan

elmayı koparmasını istediler.

Koca ayı onlara "artık çok yaşlandım, ağaca çıkamam" dedi.

*Bunun üzerine tavşan "o zaman biz senin omzuna çıkalım"
diye cevap verdi.*

Araştırmacı "çocuklar gördünüz mü nasıl bir yol düşünmüş tavşan. Çok akıllıca değil mi? Hepsi eğer ayıcığın omzuna çıkarlarsa kırmızı elmayı yakalayıp yiyebilirler değil mi? diye sorar ve çocuklardan tepki alır. "Evet çocuklar bakalım acaba aslanın omzuna çıkarlarsa kırmızı elmayı yakalayabilirler mi?" der ve çocuklardan tahminlerini alır.

Araştırmacı yirmi birinci ve yirmi ikinci sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşmaya başlar. "Çocuklar resme baksanıza !!" diyerek resmi gösterir. "Harika görünüyor değil mi? Hepsi birbirinin omzuna çıkıp kırmızı elmayı yakalamaya çalışıyorlar. Aaaaa sanırım elmayı yakalamışlar değil mi? sonunda elmayı yiyecekler sanırım. Sizce kırmızı elmayı yakalayıp yiyecekler mi?" diye sorar ve tahminleri alır. Araştırmacı "çocuklar bunu öğrenmemiz için yazıyı okumamız gerekir değil mi" der ve dikkatleri yazıya çeker. (**yazıyı gösterme, resmi gösterme – Fark ettirme**)

Daha sonra araştırmacı "evet çocuklar şimdi de yazımızdaki herhangi bir sözcüğü kimler göstermek ister" diye sorar ve tepkileri alır. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere model olarak herhangi bir sözcüğü göstermelerini sağlar. Daha sonra araştırmacı "çocuklar az önce yazımızdaki sözcükleri çok güzel bir şekilde gösterdiniz. Şimdi de sözcükler arasındaki boşlukları size göstereceğim. Bakın çocuklar bu bir boşluk, bu da bir boşluk, bu da bir boşluk" diyerek kelimeler arasındaki boşlukları

gösterir. Daha sonra çocuklardan kelimeler arasındaki boşlukları göstermelerini ister doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere model olarak doğru göstermelerini sağlar. Daha sonra araştırmacı okumaya devam eder. **(boşluk gösterme – model olma)**

Tekrar ağacın altına gelip birbirlerinin üzerine çıktılar.

Kır faresi elini elmaya uzatıp tam koparacakken...

“Aaaaa çocuklar sizce ne olacak” deyip tahminleri alarak sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı yirmi üçüncü ve yirmi dördüncü sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşmaya başlar. “Evet çocuklar bakınnn resimlere!!! Bizimkiler hepsi bir yana doğru savrulmuş. Aaaaa kırmızı elma da havada öylece duruyor. Ama o da ağacın dalından kopmuşşşş!!! Ne oldu acaba? Neden tavşan, kır faresi, tilki, ayıcık ve kırmızı elma havada savruluyorlar?” der ve çocukların tahminlerini alır. Daha sonra araştırmacı “evet çocuklar şimdi yazılarımızı okumaya başlayacağım ama önce yazılarımızı okumaya nerden başlayacağımı göstermeniz gerekir. Kimler göstermek ister” der ve göstermek isteyenlere araştırmacı parmağını yazınının başladığı yere daha sonra da yazının herhangi bir yerine işaret ederek “okumaya buradan mı başlayacağım yoksa buradan mı?” diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar. Daha sonra yazıyı okumaya başlar.

(Yazının nerden başladığını gösterme – Seçenek sunma)

...tombul tilki öyle bir hapşırıldı ki,

dengelerini kaybedip kendilerini yerde buldular.

Araştırmacı okumayı bitirdikten sonra “evet hepsinin savrulup yere düşmesinin nedeni tombul tilkinin hapşırmasıymış. Acaba çocuklar kırmızı elmaya ne oldu? şu an havada görünüyor. Ne olacak kırmızı elmaya acaba? Bizimkiler yiyebilecek mi?” diye sorar ve tahminleri alır.

Daha sonra araştırmacı sayfadaki yazının son kelimesini ve daha sonra yazının herhangi bir yerini işaret ederek "Evet çocuklar bu sayfadaki yazımız burada mı biter yoksa burada mı diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere de doğru gösterenlere

bakmalarını sağlayarak onların da doğru tepki vermelerini sağlar ve sonraki sayfaya geçer.(**Yazının nerde bittiğini gösterme – Seçenek Sunma**)

Araştırmacı yirmi beşinci ve yirmi altıncı sayfaları açar. Araştırmacı resimler hakkında konuşur. “Çocuklar resimlere bakınnnn! Harika görünüyor değil mi? Kırmızı elma yere düşmüş ve tavşan, kır faresi, tilki ve ayı etrafında duruyorlar. Harika oldu değil mi? Kırmızı elma yere düşünce kaybolmadı ve önlerinde duruyor. Acaba ne olacak der” ve çocuklardan tahminlerini alır. Daha sonra “evet çocuklar artık ne olduğunu öğrenmemiz için tabi ki yazımızı okumamız gerekir” der ve dikkatleri yazıya çeker.

Araştırmacı “çocuklar, bu yazıdaki sözcüklerden bazıları birbirinin aynısı biliyor musunuz?” der ve daha sonra birbirinin aynısı olan “elmayı” sözcüklerini göstererek “aaa bakın çocuklar ben buldum. Bu iki sözcük birbirinin aynısı. Gördünüz mü, bakınnnn” diyerek çocuklara tek tek gösterir. Daha sonra “evet çocuklar şimdi siz gösterin bakalım birbirinin aynısı sözcükleri der ve çocuklardan aynı sözcükleri göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara tekrar model olarak göstermelerini sağlar. (**sözcük gösterme, aynı sözcüğü gösterme - model olma**)

Yere düştüklerinde birbirlerine şaşkınlık içinde

bakarken önlerinde duran kırmızı elmayı gördüler.

"Yaşasın işte koparmayı başardık" deyip

hep birlikte elmayı paylaşıp yediler.

Araştırmacı “evet çocuklar tahmin ettiğiniz gibi kırmızı elmayı karşılarında görünce önce şaşırdılar daha sonra da paylaşarak afiyetle yediler değil mi? Harika oldu bu karınları doydu değil mi sonunda” diyerek yazılar hakkında konuşur. Daha sonra araştırmacı “acaba bundan sonra ne olacak, kitabımız artık bitiyor, son sayfasına geçiyoruz” der ve sonraki sayfaya geçer.

Araştırmacı yirmi yedinci ve yirmi sekizinci sayfaları açar. Araştırmacı “çocuklar burada hikayemizle ilgili resimleri kim göstermek ister diye sorar ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “Evet çocuklar, karınları doyduğuna göre artıkkkkkkk ne zamanııııı?”

der ve çocukların “uyku zamanı” demesini bekler. Daha sonra araştırmacı “Evet çocuklar harikasınız!!!” der ve “artık uyuma zamanı... Baksanıza hepsi birbirine sarılarak uyuyorlar” der. Araştırmacı “çocuklar hikayemizle ilgili yazıları kim göstermek ister?” diye sorar. Doğru gösterenleri pekiştirir ve cevapları hakkında **açıklama** yaparak “evet çocuklar bunlar sayfadaki yazılar. Yazıları işaret ederek çocuklar bu yazıların dışında kalan yerler ise bakın sayfamızdaki resimler” der. Daha sonra araştırmacı “kitabımızdaki resimlerde neler olduğunu iyice öğrenmemiz için sizinle nereyi okumamız gerektiğini öğrenmiştik” deyip çocukları **teşvik ederek** “hadi bakalım kimler göstermek ister sayfada okuyacağımız yeri” der ve sayfada okunacak yeri yani yazıları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir yanlış gösteren veya tepkisiz kalanlara doğru gösterenlere bakmalarını sağlayarak doğru göstermelerini sağlar. **(yazıyı gösterme, resmi gösterme, okunacak yeri gösterme – açıklama ve teşvik etme)**

*Sonra da koca ayının ininde birbirlerine sokulup
derin bir uykuya daldılar.*

Araştırmacı “evet çocuklar dediğiniz gibi birbirlerine sarılarak uyumuşlar. Harika değil mi? Birbirlerine yardım ettiler ve sonunda kırmızı elmayı yakaladılar. Aferin tavşan, kır faresi, tilki ve ayıya” der.

Daha sonra araştırmacı “hadi bakalım şimdi bu sayfadaki sözcükleri sayma zamanı der” ve sayfadaki sözcükleri sayar. Daha sonra araştırmacı çocuklardan sözcükleri saymalarını ister. Doğru sayanları pekiştirir, yanlış sayanlara model olarak doğru saymalarını sağlar. Araştırmacı daha sonra “evet çocuklar şimdi de sözcükler arasındaki boşlukları bulma zamanı” der ve boşlukları gösterir. Daha sonra çocuklara “hadi bakalım şimdi boşlukları siz göstereceksiniz” der ve çocuklardan boşlukları göstermelerini ister. Doğru gösterenleri pekiştirir, yanlış gösterenlere model olarak doğru göstermelerini sağlar. **(sözcük sayma, boşluk gösterme - model olma)**

Araştırmacı kitabın son sayfasını çevirerek kitabın arka yüzünü çocuklara gösterir. Araştırmacı “evet çocuklar hikayemiz bitti. Bakın son sayfamızı bitirdik ve arka yüzüne

geldik” der ve daha sonra “bakın bu kitabımızın arka yüzü, kitabımızı okumaya başlamadan önce size göstermişim” der ve kitabın arka yüzünü çocukların göstermelerini ister. Gösterenleri pekiştirir, göstermeyenlere model olarak göstermelerini sağlar.

Kitabın arka yüzünü gösterme - model olma

Araştırmacı “evet çocuklar kitabımızı bitirdik. Şimdi hep birlikte neler olduğunu hatırlayalım der” ve kitabı hızlıca özetler. “Çocuklar bu kitabın adı kırmızı elma idi (kitabın adını işaret ederek). Bu kitapta önce tavşan yuvasından çıkıyordu karnı açtı ve yiyecek bir şey bulamıyordu. Çünkü kış mevsimiydi ve her şey kar altında kalmıştı. Biraz gezdikten sonra kırmızı bir elma gördü. Zıpladı zıpladı ama bir türlü yakalayamadı. Daha sonra kır faresinden yarım istedi. Kır faresi de “bu ağaca çıkamam ben çok küçüğüm” dedi. O da yapamayınca bu defa tombul tilkiden yardım istediler. Tilki “ben çok hastayım bu ağaca tırmanamam ama kuyruğumla yakalayamaya çalışırım” dedi. Ama yakalayamadı. Daha sonra kır faresi, tavşan ve tilki birbirlerinin sırtına bindiler ama kırmızı elmayı yine yakalayamadılar. En sonunda koca ayıdan yardım istediler ve daha sonra hepsi birbirlerinin üzerine çıkıp elmayı kopararak afiyetle yediler ve ayının ininde yani yuvasında birbirlerine sarılarak uyudular. **Özetleme**

Çalışmanın Sonlandırılması:Araştırmacı “Evet çocuklar bugün sizinle beraber Kırmızı elma kitabını okuduk. Siz çalışmamız boyunca beni sessizce sırtınız sandalyeye yaslı dinlediniz, bak dediğimde baktınız, göster dediğimde gösterdiniz ve bütün kurallara uydunuz. Bu yüzden çalışmanın başında da dediğim gibi bu çikolataları kazandınız.” Der ve çalışmayı sonlandırır.

KİTAP 2 (AYAKKABI)

3. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar	<p>1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. Seçenek Sunma</p> <p>2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. Seçenek Sunma</p> <p>3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. Seçenek Sunma</p> <p>4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. Seçenek Sunma</p> <p>5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazarın adını söyler. Seçenek Sunma</p> <p>6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. Seçenek Sunma</p> <p>7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. Seçenek Sunma</p> <p>8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. Seçenek Sunma</p> <p>9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. Seçenek Sunma</p>
Sayfa 1 ve 2	<p>10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Fark ettirme</p> <p>11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Fark ettirme</p> <p>12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) Fark ettirme</p> <p>13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) Fark ettirme</p>
Sayfa 3 ve 4	<p>10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Fark ettirme</p> <p>11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Fark ettirme</p> <p>14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir Ortak Katılım</p> <p>13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) Fark ettirme</p>

Sayfa 5 ve 6	14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir Ortak Katılım 15) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. Ortak Katılım
Sayfa 7 ve 8	10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Fark ettirme 11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Fark ettirme 12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) Fark ettirme 13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) Fark ettirme 16) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. Ortak Katılım
Sayfa 9 ve 10	16) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. Ortak Katılım 17) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Ortak Katılım
Sayfa 11 ve 12	15) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. Ortak Katılım 17) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Ortak Katılım

KİTAP 2 (AYAKKABI)

4. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar	1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. Teşvik Etme 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. Teşvik Etme 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. Teşvik Etme 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. Teşvik Etme 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazarın adı/yazar denildiğini söyler. Teşvik Etme 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. Teşvik Etme 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. Teşvik Etme 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevini adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. Teşvik Etme 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. Teşvik Etme
Sayfa 1 ve 2	10) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir Seçenek Sunma 11) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. Seçenek Sunma
Sayfa 3 ve 4	14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir Model olma 15) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki büyük bir harfi gösterir Model olma
Sayfa 5 ve 6	10) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir Seçenek Sunma 11) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. Seçenek Sunma 12) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. Seçenek Sunma 13) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Seçenek Sunma
Sayfa 7 ve 8	14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir Model olma 15) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki büyük bir harfi gösterir Model olma
Sayfa 9 ve 10	16) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir noktayı gösterir. Model olma 17) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir soru işaretini gösterir. Model olma

Sayfa 11 ve 12 16) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir noktayı gösterir.
Model olma



KİTAP 3 (KAHRAMAN İTFAİYECİLER)

5. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
- 11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
- 12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
- 13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

Sayfa 3 ve 4

14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Teşvik Etme**
15) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Teşvik Etme**

Sayfa 5 ve 6

16) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**
17) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 7 ve 8

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

Sayfa 9 ve 10

14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Teşvik Etme**
15) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Teşvik Etme**

Sayfa 11 ve 12

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
17) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 13 ve 14

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**

11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya)

Fark ettirme

12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

16) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 15

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**

11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya)

Fark ettirme

KİTAP 3 (KAHRAMAN İTFAİYECİLER)

6. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
- 11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
- 12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
- 13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

Sayfa 3 ve 4

- 14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. **Ortak Katılım**
- 15) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki büyük bir harfi gösterir. **Ortak Katılım**

Sayfa 5 ve 6

16) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir noktayı gösterir. **Ortak Katılım**
17) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir soru işaretini gösterir. **Ortak Katılım**

Sayfa 7 ve 8

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**

Sayfa 9 ve 10

14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. **Ortak Katılım**
15) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki büyük bir harfi gösterir. **Ortak Katılım**

Sayfa 11 ve 12

16) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir noktayı gösterir. **Ortak Katılım**
17) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir soru işaretini gösterir. **Ortak Katılım**

Sayfa 13 ve 14

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**
11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**
12) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
13) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Fark ettirme**
16) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**

10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir

11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya)

Fark ettirme



KİTAP 4 (TARHANA ÇORBASI)

7. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazan kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Seçenek Sunma**
- 11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Seçenek Sunma**

Sayfa 3 ve 4

- 12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Teşvik Etme**
- 13) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Teşvik Etme**

Sayfa 5 ve 6

- 14) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**
- 15) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada

	sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 7 ve 8	12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. Teşvik Etme 13) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. Teşvik Etme
Sayfa 9 ve 10	14) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. Teşvik Etme 15) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 11 ve 12	10) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Seçenek Sunma 11) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Seçenek Sunma

KİTAP 4 (TARHANA ÇORBASI)

8. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazar kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. **Teşvik Etme**
- 11) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir soru işaretini gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 3 ve 4

- 12) Öğrenci her istendiğinde önce hangi sayfanın okunacağını gösterir. **Seçenek Sunma**
- 13) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra hangi sayfanın okunacağını gösterir. **Seçenek Sunma**

Sayfa 5 ve 6

- 14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. **Teşvik Etme**
- 15) Öğrenci, her istendiğinde sayfada büyük

	bir harfi gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 7 ve 8	12) Öğrenci her istendiğinde önce hangi sayfanın okunacağını gösterir. Seçenek Sunma 13) Öğrenci her istendiğinde sol sayfadan sonra hangi sayfanın okunacağını gösterir. Seçenek Sunma
Sayfa 9 ve 10	15) Öğrenci, her istendiğinde sayfada büyük bir harfi gösterir. Teşvik Etme 16) Öğrenci, her istendiğinde sayfada bir noktayı gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 11 ve 12	16) Öğrenci, her istendiğinde sayfada bir noktayı noktayı gösterir. Teşvik Etme

KİTAP 5 (TRAKTÖR MACERASI)

9. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazar kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki resimleri gösterir. **Seçenek Sunma**
- 11) Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki yazıyı gösterir. **Seçenek Sunma**

Sayfa 3 ve 4

- 12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir soru işaretini gösterir. **Teşvik Etme**
- 13) Öğrenci, her istendiğinde sayfada bir noktayı gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 5 ve 6

- 14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. **Teşvik Etme**
- 15) Öğrenci, her istendiğinde sayfada büyük bir harfi gösterir. **Teşvik Etme**

- 12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir

Sayfa 7 ve 8	soru işaretini gösterir. Teşvik Etme 13) Öğrenci, her istendiğinde sayfada bir noktayı gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 9 ve 10	10) Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki resimleri gösterir. Seçenek Sunma 11) Öğrenci, her istendiğinde sayfadaki yazıyı gösterir. Seçenek Sunma
Sayfa 11 ve 12	14) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir harfi gösterir. Teşvik Etme 15) Öğrenci, her istendiğinde sayfada büyük bir harfi gösterir. Teşvik Etme
Sayfa 13 ve 14	16) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Fark ettirme 17) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Fark ettirme
Sayfa 15	16) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). Fark ettirme 17) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) Fark ettirme

KİTAP 5 (TRAKTÖR MACERASI)

10. OTURUM

Okuma öncesi yapılacaklar

- 1) Öğrenci, her istendiğinde kitabın ön yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 2) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 3) Öğrenci, her istendiğinde kitabın adını tahmin eder. **Teşvik Etme**
- 4) Öğrenci, her istendiğinde kitabın arka yüzünü gösterir. **Teşvik Etme**
- 5) Öğrenci, her istendiğinde kitap yazar kişiye yazar denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 6) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yazarının adının nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 7) Öğrenci, her istendiğinde bir kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğini söyler. **Teşvik Etme**
- 8) Öğrenci, her istendiğinde kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını gösterir. **Teşvik Etme**
- 9) Öğrenci, her istendiğinde kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutar. **Teşvik Etme**

Sayfa 1 ve 2

- 10) Öğrenci her istendiğinde önce hangi sayfanın okunacağını gösterir. **Seçenek Sunma**
- 11) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Seçenek Sunma**

Sayfa 3 ve 4

- 12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Teşvik Etme**
- 13) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Teşvik Etme**

Sayfa 5 ve 6

- 14) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**
- 15) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 7 ve 8

10) Öğrenci her istendiğinde önce hangi sayfanın okunacağını gösterir. **Seçenek Sunma**

11) Öğrenci her istendiğinde sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı gösterir. (sayfa yönü) **Seçenek Sunma**

Sayfa 9 ve 10

12) Öğrenci her istendiğinde sayfadaki bir sözcüğü gösterir. **Teşvik Etme**

13) Öğrenci her istendiğinde sayfada kaç sözcük olduğunu söyler. **Teşvik Etme**

Sayfa 11 ve 12

14) Öğrenci her istendiğinde bir sayfada birbirinin aynısı olan sözcükleri gösterir. **Teşvik Etme**

15) Öğrenci, her istendiğinde bir sayfada sözcükler arasındaki boşluğu gösterir. **Teşvik Etme**

Sayfa 13 ve 14

16) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**

17) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**

Sayfa 15

16) Öğrenci her istendiğinde sayfada bulunan yazının okunma yönünü gösterir (soldan-sağa). **Fark ettirme**

17) Öğrenci her istendiğinde okunacak sonraki satırı gösterir. (yukarıdan aşağıya) **Fark ettirme**

EK 22: Pilot Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi

PİLOT UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ

Yapılması Gerekenler	Uygulandı	Uygulanmadı
Çocuklara çalışmanın adını söyler.		
Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
Çalışmanın kurallarını açıklar.		
Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
Kitabın ön yüzünü göstermeye model olur.		
Kitabın adının nerede yazıldığını göstermeye model olur		
Kitabın adını tahmin etmeye model olur		
Kitabın arka yüzünü göstermeye model olur.		
Kitap yazan kişiye yazar denildiğine model olur.		
Kitabın yazarının adının nerede yazıldığını göstermeye model olur.		
Kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğine model olur.		
Kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını göstermeyemodel olur.		
Kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutulmasına model olur.		
Sayfadaki resimleri göstermeyifark ettirir.		
Sayfadaki yazıyı göstermeyifark ettirir.		
Sayfada nerenin okunacağını göstermeyifark ettirir.		
Sayfanın nerden okunmaya başlayacağını fark ettirir.		
Sayfada en son nerenin okunacağını fark ettirir.		
Önce hangi sayfanın okunacağınıfark ettirir.		
Sayfada bulunan yazının okunma yönünü fark ettirir. (soldan-sağa)		
Okunacak sonraki satırı fark ettirir. (yukarıdan aşağıya)		
Sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı fark ettirir. (sayfa yönü)		
Sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayıfark ettirir. (sayfa yönü)		
Kitabı özetlemeyi yapar.		
Çalışmanın bittiğini söyler.		
Kurallara uydukları için ödül verir.		

EK 23: Normal Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ

Yapılması Gerekenler	Uygulandı	Uygulanmadı
Çocuklara çalışmanın adını söyler.		
Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
Çalışmanın kurallarını açıklar.		
Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
Kitabın ön yüzünü göstermeye model olur.		
Kitabın adının nerede yazıldığını göstermeye model olur		
Kitabın adını tahmin etmeye model olur		
Kitabın arka yüzünü göstermeye model olur.		
Kitap yazan kişiye yazar denildiğine model olur.		
Kitabın yazarının adının nerede yazıldığını göstermeye model olur.		
Kitaptaki resimleri çizen kişiye ressam denildiğine model olur.		
Kitabın yayınevinin adı/logosunun nerede yazıldığını göstermeyemodel olur.		
Kitabı açıp, yazılar kendisine düz olacak şekilde tutulmasına model olur.		
Sayfadaki resimleri göstermeyifark ettirir.		
Sayfadaki yazıyı göstermeyifark ettirir.		
Sayfada nerenin okunacağını göstermeyifark ettirir.		
Sayfanın nereden okunmaya başlayacağını fark ettirir.		
Sayfada en son nerenin okunacağını fark ettirir.		
Önce hangi sayfanın okunacağınıfark ettirir.		
Sayfada bulunan yazının okunma yönünü fark ettirir. (soldan-sağa)		
Okunacak sonraki satırı fark ettirir. (yukarıdan aşağıya)		
Sol sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayı fark ettirir. (sayfa yönü)		
Sağ sayfadan sonra okunacak sonraki sayfayıfark ettirir. (sayfa yönü)		
Kitabı özetlemeyi yapar.		
Çalışmanın bittiğini söyler.		
Kurallara uydukları için ödül verir.		