

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ
YÖNTEMİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK
ÜRETİMLERİNDE ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
IŞIL ŞENTÜRK**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN**

Ankara – 2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne **Işıl ŐENT¼RK'e ait "Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sözcük Üretimlerinde Etkililiği"** adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Başkan:

Akademik Ünvani, Adı Soyadı

(İmza)

Üye :

Akademik Ünvani, Adı Soyadı

(İmza)

Üye :

Akademik Ünvani, Adı Soyadı

Sevgili babama,

ÖZET

**ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİNİN
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÜRETİMLERİNDE
ETKİLİLİĞİ**

Işıl ŞENTÜRK

Bu araştırmanın amacı, Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin (Milieu Teaching) sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin, sözcük üretimine, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve ürettikleri sözcükleri sürdürebilmelerine etkisini araştırmaktır.

Tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılan araştırmanın denekleri, 2004 - 2005 öğretim yılında G.Ü. Tıp Fakültesi Hastanesi, Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne eğitim almak için başvuran, beş ile sekiz yaşları arasında, alıcı dili olan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.20 - 1.82 arasında olan, işitme problemi olmayan üç kız öğrenciden oluşmaktadır. Deneklerin seçiminde İşitme, Impedance Testi, Aile Görüşme Formu, Alıcı Dil Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı, Sözel Taklit Kontrol Listesi kullanılmıştır.

Araştırmada hem yarı yapılandırılmış, hem de serbest oyun ortamında dil örneği alınarak öğrencilerin başlama düzeyleri belirlenmiştir. Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi ile her oturumda öğrencilere bir hedef sözcük öğretilmiştir. Her öğretim oturumundan önce ve sonra yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınarak, yoklama değerlendirme yapılmıştır. Çocukların ürettikleri sözcükleri sürdürebilmelerini değerlendirmek için 10 oturumluk öğretim sonunda ve öğretimden 15 gün sonra yarı yapılandırılmış dil örneği alınarak değerlendirme yapılmış, verilerin değerlendirilmesinde kümülatif ve çizgi grafikleri kullanılmıştır.

Sonuç olarak, evresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi sözcük üretme ile ilgili ön koşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde, üretmiş oldukları sözcükleri 10 oturumluk öğretim sonunda yapılan değerlendirmeden 15 gün sonra da sürdürmelerinde etkili olmuştur.

SUMMARY

THE EFFECTIVENESS OF MILIEU TEACHING ON VOCABULARY ACQUISITION IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Işıl ŞENTÜRK

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of Milieu Teaching, word production, in generalizing the produced words into free play environment and maintaining the produced words after 15 days, with mentally retarded students having limited expressive language skills and prerequisites regarding the word production.

The design of this study is the multiple probe design, a variation of single subject designs. In this study, multiple design across subjects has been used.

The subjects of this research are three girls between five and eight years old who attended Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Prof. Dr Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi for training in 2004-2005 education year, have receptive language, are able to make vocal imitation in word level, whose mean length of utterance is between 1.20 and 1.82 who have no problem with hearing.

For selecting the subjects, Audio Test, Impedance Test, Family-Interview Form, Receptive-Language Criterion Reference Test and Vocal Imitation Check List were used.

In the research, the baseline of the students were determined through taking language samples in both semi structural and free play environments. By implementing Milieu Teaching, one target word has been taught to students in each session. Before and after each teaching session, probe assessment was made by taking language samples in semi structural play environment. Also each post-instruction evaluation was made in free play environment. For assessing whether the students continue the produced words after 10-sessions instruction and after 15 days

later, evaluation was made by taking semi structured language samples. In evaluating data obtained in this study, cumulative graphics and line graphics were used.

As a result, Milieu Teaching has been effective, in word production, in generalizing the produced words into free play, in continuing the produced words after 10-sessions instruction period and in continuing the produced words 15 days after the instruction period, with mentally retarded students having limited expressive language skills and prerequisites regarding the word production.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bana yol gösteren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, olumlu eleştirileriyle beni yönlendirerek ufkumu genişleten danışmanım Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında yaptığım yoğun çalışmalarım sırasında her türlü kolaylığı gösteren başta Prof. Dr. Yusuf K. KEMALOĞLU olmak üzere diğer mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında çocuklarını eğitim programına aksatmadan getiren velilere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama ve yazım aşamalarında sabır ve fedakarlık göstererek yardımlarını esirgemeyen, desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili İ. Fatih Birbenli'ye teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde manevi desteklerini benden esirgemeyen Birbenli ailesine teşekkür ederim.

Araştırmanın tüm aşamalarında her türlü fedakarlığı göstererek beni destekleyen ve her zaman yanımda olan sevgili anneme, babama ve canım kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Işıl ŞENTÜRK

Ankara, Mayıs, 2006

2.4.2.3- Kontrol Listeleri.....	21
2.5- DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	22
2.5.1- Doğal Dil Yöntemi (Naturalistic Teaching)	23
2.5.2- Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)	25
2.5.3- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi	
Yöntemi (Milieu Teaching)	25
2.5.3.1- Model Süreci	26
2.5.3.2- Tepki İsteme-Model Olma (Mand Model)	27
2.5.3.3- Geciktirme (Time Delay)	27
2.5.3.4- Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)	28
2.5.3.5- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi	
İle Sözcük Üretme Öğretimi	29
2.6- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ	
YÖNTEMİNİN KULLANILDIĞI ARAŞTIRMALAR.....	29
2.6.1- Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	29
2.6.2- Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	31
BÖLÜM 3 – YÖNTEM	
3.1- ARAŞTIRMA DESENİ	33
3.1.1- Tek Denekli Desenler	33
3.1.1.1- Çoklu Başlama Düzeyi Deseninin Genel Özellikleri	35
3.1.1.2- Çoklu Yoklama Deseni	37
3.1.1.2.1- Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi	37
3.1.1.2.2- Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu	38
3.1.1.2.3- Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni ve Bu Desenin	
Araştırmada Uygulanması	39
3.2- DENEKLER VE SEÇİMİ	41
3.2.1- Denekler ve Ortam	41
3.2.2- Deneklerin Seçimi	43
3.2.2.1- İşitme Testinin Uygulanması	43
3.2.2.2- Impedance Testinin Uygulanması	43
3.2.2.3- Aile ile Görüşme	44

3.2.2.4- Öğrencilerin Sözel Taklit Becerilerinin Ölçümlenmesi	45
3.2.2.5- Alıcı Dil Becerilerinin Ölçümlenmesi	46
3.2.2.6- Dil Örneği Alma	47
3.3- KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI	
VE UYGULANMASI.....	48
3.3.1- Deney Sürecinde Öğretilecek Hedef Sözcüklerin Seçiminde	
Kullanılan Bilgi Toplama Aracı	49
3.3.1.1- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının	
Geliştirilmesi	49
3.3.1.2- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	
Kullanma Yönergesinin Geliştirilmesi	50
3.3.1.3- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	
Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi	50
3.3.1.4- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının	
Puanlanması	50
3.3.1.5- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının	
Uygulanması	51
3.3.1.5.1- Hedef Sözcüklerin Belirlenmesi	51
3.3.2- Araştırma Verilerinin Toplanması için Yapılan	
Değerlendirmeler ve Uygulanması	52
3.3.2.1- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamda Dil Örneği Alma	52
3.3.2.2- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Kayıt Çizelgesi	53
3.3.2.3- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Alınan Dil	
Örneğinin Puanlanması	53
3.3.2.4- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının Uygulanması	53
3.3.2.4.1- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil	
Örneği Alımında Kullanılan Materyaller	54

3.3.2.4.2- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının Deneklerin Başlama Düzeyinin	
Belirlenmesinde Uygulanması	55
3.3.2.4.3- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının Öğretim Öncesi Yoklamada Uygulanması	55
3.3.2.4.4- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının Her Bir Öğretim Oturumunun	
Değerlendirilmesinde Uygulanması	56
3.3.2.4.5- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının 10 Oturumluk Öğretim Sonunda	
Uygulanması	56
3.3.2.4.6- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği	
Alımının İzleme Değerlendirmesinde Uygulanması	56
3.3.2.5- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alma	56
3.3.2.6- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alma	
Kayıt Çizelgesi	57
3.3.2.7- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneğinin Puanlanması	57
3.3.2.8- Serbest Oyun Ortamında Dil Alımının Uygulanması	57
3.3.2.8.1- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının	
Deneklerin Başlama Düzeyinin Belirlenmesinde	
Uygulanması	57
3.3.2.8.2- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının	
Her Bir Öğretim Oturumunun Değerlendirilmesinde	
Uygulanması	58
3.4- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL	
ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ ÖĞRETİM PLANI	59
3.4.1- Amaçlar Bölümünün Geliştirilmesi	59
3.4.2- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi	
Sürecinin Geliştirilmesi	59
3.4.3- Hatırlatıcı Öğretim Süreci	60
3.5- DENEY SÜRECİ.....	61
3.5.1- Başlama Düzeyinin Değerlendirmesi	62

3.5.2- Öğretim Öncesi Yoklama Değerlendirmesi	63
3.5.3- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemine Göre Sözcük Üretme Becerisinin Öğretimi	63
3.5.4- Hatırlatıcı Öğretim	64
3.5.5- Her Bir Öğretim Oturumu Sonunda Yapılan Değerlendirme	64
3.5.6- On Öğretim Sonunda Yapılan Değerlendirme	64
3.5.7- İzleme	65
3.6- GÜVENİRLİKLERİN HESAPLANMASI	65
3.6.1- Gözlemciler Arası Güvenirlik	65
3.6.2- Uygulama Güvenirliliği	66
3.7- VERİLERİN ANALİZİ	66

BÖLÜM 4 – BULGULAR VE YORUMLAR

4.1- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI İLE DENEKLERİN SÖZCÜK ÜRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM SONU, GENELLEME BULGULARI VE YORUMLAR	68
4.2-DENEKLERİN 10 OTURUMLUK ÖĞRETİM SONUNDA ÜRETTİKLERİ SÖZCÜK SAYISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	71
4.3- DENEKLERİN 15 GÜN SONRA YAPILAN İZLEME DEĞERLENDİRMESİNDE ÜRETTİKLERİ SÖZCÜK SAYISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	73

BÖLÜM 5 – ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

5.1- ÖZET	75
5.2- YARGI	77
5.3- ÖNERİLER	78
5.3.1- Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	78
5.3.2- İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	79
KAYNAKÇA	80
EKLER	89

TABLÖLÄR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo1 – Her Öğrenci İçin Seçilen Hedef Sözcükler	52
Tablo2 – Günlük Öğretim Saatleri	62

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1 – Deneklerin Deney Aşamalarında Ürettiği Toplam Sözcük Sayısı....	69
Grafik 2 – Deneklerin 10 Oturumluk Öğretim Sonu ve İzleme Değerlendirmesinde Ürettikleri Sözcük Sayısı	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1- PROBLEM

İnsanlar toplum içinde yaşayan diğer insanlara, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, çevresindeki nesne ve olaylar hakkında bilgi edinebilmek ve edinmiş olduğu bilgileri aktarabilmek, çevresindeki kişileri etkileyebilmek, yönlendirmek ve yönetebilmek amacıyla dili kullanırlar.

Toplum içinde sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdüren bireyin, zihinsel ve bilişsel gelişimini kendi bulunduğu seviyeden daha üst seviyelere ulaştırabilmesinde, öz benliğinin ve kişisel gelişiminin artırılmasında, duygu ve deneyimlerini diğer insanlarla paylaşarak sosyalleşme sürecine katılmasında, insanlarla olan etkileşim ve iletişimini devam ettirmesinde dili kullanabilmesinin önemi büyüktür.

Sözel iletişimin sağlanmasında önemi büyük olan dil, üç ayrı bileşenin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Dili oluşturan bileşenler biçim, içerik ve kullanımdır (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin biçim bileşeni; dilin sözcük yapısı, cümle yapısı, ses yapısı ile ilgilenen bir bileşendir. Dilin içerik bileşeni; dilin anlam boyutu ile ilgilenir. Nesne ve olayların anlamını inceler. Dilin kullanım bileşeni ise; iletişimde bulunma amacı ve bu amaca ulaşabilmek için dilin nasıl kullanıldığı ile ilgilidir (Bloom ve Lahey, 1978; Paul, 2001). Biçim, içerik, kullanım bileşenlerinin karşılıklı ilişkileri ve bir bütün olarak kaynaşmaları, herhangi bir dili konuşan kişinin yetişkin düzeyindeki dil yeterliliğini oluşturur (Tüfekçioğlu, 1998). Bu bileşenlerin

birinde veya etkileşiminde olan yetersizlik dil bozukluklarına yol açar (Bloom ve Lahey, 1978).

Çocuklar farklı yaşantılara sahip olmalarına rağmen kısa süre içinde ana dillerinin gramer yapısını aynı şekilde kazanırlar ve dil kurallarını özümserler. Normal gelişim çizgisi gösteren çocuklar çevreleri ile etkileşime girerek, doğal olarak kazandıkları dili yine çevre ile etkileşim ve doğal ortamdaki yaşantıları sonucunda kolay ve hızlı bir şekilde geliştirebilmektedirler (Özmen-Güzel, 2003). Normal gelişim çizgisi gösteren çocuklar üç-dört yaşları arasında kendi ana dillerinin temel yapılarını öğrenmekte, beş yaşına kadar olan dönemde ve daha sonraki yıllarda ise çocuğun dili aşama aşama gelişmektedir (Dönmez ve Arı, 1987).

Dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi bütün çocuklarda aynı derecede kolaylıkta ve hızda olmamaktadır (Özmen-Güzel, 2003). Dil becerilerindeki sınırlılık genelde zihinsel engelin ilk belirtilerinden biridir (Paul, 2001). Ancak zihinsel engelli çocuklar daha kısa cümleler kurma ve daha az sayıda sözcük üretimi dışında normal gelişim gösteren çocukların dil gelişim aşamalarını izlerler (Weiss, Weissve, Bromfield, 1986).

Zihinsel engelli çocukların dil ediniminde çevrenin önemi büyüktür. Çevrenin bu çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi, içinde buldukları ortamın dil kazanımını sınırlayıcı özellikte olması, yaşıtlarına göre dil edinim süreçlerini etkilemektedir (Özmen-Güzel, 2000). Bu nedenle zihinsel engelli çocukların dili hem biçim hem de içerik yönünden kazanabilmeleri ve dili amacına uygun olarak kullanabilmeleri için öğretimsel düzenlemeler yapılmalıdır.

Zihinsel engelli çocuklara, dil öğretiminde iki farklı kuramdan etkilenecek ortaya çıkan öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Waren ve Yoder, 1994). Davranışçı Kuramın ilkelerinden yola çıkılarak 1970'lerden bu yana Doğrudan Öğretim Yöntemi zihinsel engelli çocukların dil öğretiminde kullanılmıştır (Warren ve Yoder, 1994). 1990'lar dan bu yana ise Sosyal Etkileşimci Kuramın etkisi ile

Doğal Dil Sağaltım Yöntemi zihinsel engelli çocukların dil öğretiminde kullanılmaktadır (Warren ve Yoder, 1994).

Doğrudan Öğretim Yöntemi; yetişkin tarafından yönlendirilen, önceden basamakları ve hedefleri belirlenmiş olan, anında geri dönütlerin ve pekiştirmelerin kullanıldığı öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Cole ve Dale, 1986; Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi; genişletme, ekleme, paralel konuşma, kendi kendine konuşma gibi doğal dil tekniklerinin kullanıldığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Lowenthal, 1995). Bu öğretim yönteminde öğretmen öğretim basamaklarını önceden belirlemeden çocuğun ilgisine göre öğretimi düzenler.

Bu iki kuramın etkisinde kalınarak ortaya çıkan ve eklettik yöntemlerden biri olan Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi (Milieu teaching) (ÇİDÖY), çocukların dili kullanmalarını sağlamak için, yetişkinlerin çocuğun çevresini, çocuğun ilgisini çekecek, dikkatini yönlendirecek şekilde düzenledikleri, çocuğun gün içerisinde çevresinde bulunan kişi ve nesnelere olan sosyal etkileşimlerini çocukların dili kullanmalarında fırsat olarak değerlendirdikleri bir yaklaşımdır. (Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991). ÇİDÖY öğretim amaçlarının belirlenerek çevresel ipuçlarının düzenlenmesi ve önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için ipuçlarının sistematik olarak verilmesi bakımından Doğrudan Öğretim Yöntemine benzemektedir (Kaiser ve diğerleri, 1991). ÇİDÖY'nin çocuklara dil ve iletişim becerilerini kazandırmada başarılı olma nedeni; ipuçlarının davranışı şekillendirme sürecinde kullanılmasına bağlanmaktadır (Kaiser ve diğerleri, 1991). ÇİDÖY doğal dil sağaltımında olduğu gibi çocuğu merkez alır. Bu yöntemin amacı, çocuğa doğal dil ortamlarında, doğal etkileşimler ve değişimler sonucunda dili kazandırmaktır. ÇİDÖY doğal etkileşimlere önem verilmesi, amaçların çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak seçilmesi ve doğal pekiştirmenin kullanımı bakımından Doğal Dil Yaklaşımını temel almaktadır (Koegel ve diğerleri, 1987; Cole ve Dale, 1986). ÇİDÖY'nin dört temel tekniği bulunmaktadır. Bunlar tepki isteme model olma, fırsat öğretimi ve geciktirmedir (Kaiser ve diğerleri, 1991).

Tek denekli desenlerle yapılan araştırmalarda, İDÖY otistik çocuklara iletişim becerilerinden, isteme becerisinin kazandırılmasında etkili olmuştur (Yoder, Warren, Kim, Gazdag, 1994). Gecikmiş konuşması olan çocuklarla yapılan araştırmalarda İDÖY'nin iletişimi başlatma ve öğretmene tepki verme davranışında (Warren, McQuarter ve Roger-Warren, 1984), söz öncesi iletişim becerilerinin kazandırılmasında (Warren, Yoder, Gazdag, Kim, ve Jones, 1993) etkili olduğu bulunmuştur. Zihinsel engelli çocuklarda ise kelime kazanımında (Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Warren, 1992), nesne-eylem cümlelerinin kurulmasında (Warren ve Bambara, 1989; Warren, 1992), söz öncesi iletişim becerilerin kazanılmasında (Yoder ve Warren, 2002; Warren, Yoder, Gazdag, Kim, ve Jones, 1993), hedeflenen dil formlarının kendiliğinden kullanımında (Hemmeter, Ault ve Collins, Meyer, 1996) İDÖY'nin etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar İDÖY'nin engelli çocukların iletişim ve dil becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

lkemizde engelli çocuklara dil öğretimine yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan literatür taraması sonucunda, İDÖY'nin kullanıldığı iki araştırma bulunmaktadır. Birinci araştırmada, gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan çocuklara tepki isteme-model olma teknikleri kullanılarak taşıt isimlerini öğretme hedeflenmiştir (Toğram, 2004). Tek denekli araştırma deseni kullanılarak yapılan bu araştırmada çocuklar hedeflenen taşıt isimlerini öğrenmişlerdir. İkinci araştırma ise, İDÖY'nin tepki isteme, model olma, fırsat ğretimi ve geciktirme teknikleri kullanılarak otistik bir çocuğun iletişim ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanmıştır (zmen-Güzel, 2005). Yapılan üç aylık ğretim çalışmalarından sonra çocuğun iletişim ve dil becerilerinde gelişme gösterdiği gözlenmiştir.

Bu araştırma ise, evresel İpuçlarına Dayalı Dil ğretimi Yönteminin, zihinsel engelli çocukların sözcük üretimi üzerindeki etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

1.2- AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimine, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve öğrencilerin ürettikleri sözcükleri sürdürmelerine etkisini araştırmaktır.

Bu genel amacı değerlendirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1.2.1- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip olan zihinsel engelli öğrencilerin her bir oturumda öğretilen sözcükleri üretmelerinde etkili olmaktadır?

1.2.2- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip olan zihinsel engelli öğrencilerin ürettikleri sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde etkili olmaktadır?

1.2.3- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip olan zihinsel engelli öğrencilerin 10 oturumluk öğretim sonunda sözcük üretimlerini sürdürmelerinde etkili olmaktadır?

1.2.4- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip olan zihinsel engelli öğrencilerin ürettikleri sözcükleri 15 gün sonra sürdürmelerinde etkili olmaktadır?

1.3- ÖNEM

Bu araştırma ÇİDÖY'nin, sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin, sözcük üretimine, üretmiş oldukları sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve ürettikleri sözcükleri sürdürmelerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadaki sağaltım sürecinin, zihinsel engeli olan öğrencilerin üretim boyutunda farklı dil formlarının geliştirilmesi için yapılacak olan diğer çalışmalardaki sağaltım süreçlerinin düzenlenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca deneklerin seçimi ve araştırma sürecinde verilerin toplanmasında kullanılan, veri toplama araçlarının, tekniklerinin bu alanda çalışan öğretmenlere dil değerlendirmesi açısından rehber olacağı düşünülmektedir. ÇİDÖY'ne göre hazırlanmış olan sağaltım planlarını da alanda çalışan öğretmenlerin ve araştırmacıların, öğrencilerin sözcük üretim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabileceği düşünülmektedir.

1.4- SAYILTILAR

1. Bu çalışmada, seçilecek olan öğrencilerin aynı önkoşul davranışları yerine getirmelerinin yeterli görüleceği varsayılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaşları ve cinsiyetleri, sözcük üretimini etkilemeyecektir.

2. Öğrencilerin ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak amacıyla, dil örneği alımı sırasında öğrencilerin ve ailelerin davranışlarının doğal olduğu varsayılmıştır.

1.5- SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Beş ile sekiz yaşları arasında olan, alıcı dili olan (Jestlere ve basit yönergelere tepkide bulunan, nesne ve resimler arasından seçim yapabilen, eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilen), tek bir engeli olan, işitme problemi olmayan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.20 ile 1.82 arasında olan üç kız öğrenciyle,

2. Öğretilecek hedef sözcüklerle,

3. Deney sürecinde, her bir öğretim oturumu için ayrılan 15 dakikalık süre ve 10 öğretim oturumu ile sınırlıdır.

1.6- TANIMLAR

Zihinsel yetersizlik: Zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altında olma ve bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki yada daha çoğunda sınırlılık gösterme durumudur (Eripek, 1996).

Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi: Çocuğun çevresinde kendiliğinden ortaya çıkan, doğal olarak oluşan olayları, iletişimsel değişimleri çocuğa dili öğretmede fırsat olarak kullanan ve gelişimsel teoriyi, uygulamalı davranış analizi ile birleştiren eklektik bir yaklaşımdır (Kaiser ve diğerleri, 1991).

Dil Sağaltım Yöntemi : Öğrencilerin dil değerlendirmeleri yapıldıktan sonra sınırlı oldukları becerileri kazandırmak amacı ile, hedeflenen davranışın edinimi ile sonuçlanan, geniş bir linguistik repertuarın öğretiminde etkili olan, yeni öğretilen hedefin genellenebilmesini sağlayan, öğrenenlerin/öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine uyabilen, doğru, yeterli derecede ve kolay uygulanabilir olan düzenlemelerdir (Kaiser ve diğerleri, 1991; Özmen-Güzel, 2003).

Tepki isteme: Çocuğa, kendisine gösterilen hedef sözcüğün adını üretmesine yönelik, çocuğun performansını ortaya çıkarmak için uygun sorular sorma (Özmen-Güzel, 2005).

Model olma: Çocuğun ilgi odağına yönelik sözel model oluşturma (Özmen-Güzel, 2005).

Sözcük üretimi: Nesnenin olumlu örneği gösterilerek, “Bunun adı ne?”, “Elimde ne var?” diye sorulduğunda çocuğun nesnenin ismini söylemesi.

Sözcük anlama: Çocuğun, sözcüğü temsil eden olumlu örneği, olumsuz örneklerin içinden istendiğinde 3 kezden 2 sinde göstermesi.

Kendiliğinden sözcük üretme: Çocuğun hedef sözcüğe ilişkin tepki istemeden ve yetişkinin ürettiği hedef sözcüğün ismini taklit etmeden doğru bağlamda belirli bir amaca yönelik olarak (isteme, bilgi edinme, bilgi verme) hedef sözcüğün ismini söylemesi.

Sözce: Konuşmacının ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası (Vardar ve diğerleri, 1988).

Morfem: Bir dilde anlam taşıyan en küçük yapı (Ege, 2005).

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

Bu araştırmanın amacı, ÇİDÖY'nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretiminde, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde ve ürettikleri sözcükleri sürdürmelerinde etkililiğini araştırmaktır. Bu bölümde sırasıyla dil ve bileşenlerinin açıklanmasına, normal çocuklarda ve zihinsel engellilerde dil gelişimine, dil değerlendirme tekniklerine, dil öğretim yöntemlerine, ÇİDÖY'nin sözcük üretimi becerilerinin öğretiminde uygulanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1- DİL VE BİLEŞENLERİ

Dil, insanların iletişimi gerçekleştirmek amacı ile evrene ilişkin düşüncelerin, kurallı uzlaşım sal sembollerle kodlandığı bir araçtır (Bloom ve Lahey, 1978). Bireyler günlük yaşantılarında, birbirleri ile olan alışverişlerinde; ilişki kurma, koruma, bilgi edinme, bilgi aktarma, istek belirtme gibi pek çok değişik amacı gerçekleştirmek için dili kullanırlar (Topbaş, 2003).

Dilin üç ayrı bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; biçim, içerik ve kullanımdır (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin biçim bileşeni; sesler ve işaretleri anlam ile birleştirme yolu olarak tanımlanmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Düşünceleri kişilerin algılayıp değerlendirebileceği bir şekle, şifreye dönüştürmek için biçime gerek vardır. Biçim bileşeni, konuşma dilinin yapısal düzenlenişi ile ilgilidir. Dildeki konuşma seslerini, sözcüklerdeki kök ve ekleri, sözcüklerin cümle içindeki

dizilişlerini inceler. Geleneksel bir yaklaşımla biçim bileşeni, dilin dilbilgisi düzlemini oluşturur (Topbaş, 2003).

Dilin içerik bileşeni, deneyimler sonucu oluşan evren hakkındaki düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. Doğanın kendine özgü düzeni vardır. İnsan, evrimsel bir süreç içerisinde bu düzeni keşfettikçe kendine özgü kümelenmiş, soyutlamış, sınıflandırmış ve düzenlemiştir. Dilin içeriği bu sürecin simgelenmesidir. Dolayısıyla içerik, nesne, olay ve nesnelere, olaylar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir (Bloom ve Lahey, 1978). Bir dilin söz varlığı, dilin içeriğinin göstergesidir (Topbaş, 2003). İçerik bileşeni konuşma dilinin anlamsal boyutu ile ilgilenmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2002; Topbaş, 2003).

Dilin kullanım bileşeni; kişinin iletişimde bulunma amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için dili ortamına uygun kullanma biçimi olarak tanımlanabilir (McLoughlin ve Lewis, 2002). Burada iki faktörün göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunların birincisi konuşan kişinin iletişimde bulunma amacının ne olduğunu açık bir şekilde ifade etmesi, ikincisi ise bu amacı karşıdaki kişinin doğru ve anlaşılır bir şekilde algılayabilmesi için doğru biçimleri seçmesidir. Doğru biçimlerin seçimi de doğru sözcüklerin ve cümlelerin seçimi ile gerçekleşmektedir (Blom ve Lahey, 1978).

Biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dil, insanlar arasındaki en temel iletişim aracıdır. Bu bileşenlerden birinde oluşan etkileşim zayıflığı veya bozukluk dili biçimsel, anlamsal ve kullanım bakımından etkiler (Bloom ve lahey, 1978). Normal gelişim çizgisinde dilin gelişimi bu üç bileşenin birbiri ile etkileşimi ile gerçekleşir.

2.2- NORMAL ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

Normal gelişim çizgisi gösteren çocuklar, çevreleri ile etkileşime girme sonucu doğal olarak kazandıkları dilin içerik, biçim, kullanım bileşenlerini yine çevre ile etkileşim ve doğal ortamlardaki yaşantıları sonucunda kolay ve hızlı bir şekilde geliştirebilmektedirler (Özmen-Güzel, 2003).

Çocuğun iletişimini, düşünce gelişimini sağlayan ve öğrenmenin en önemli etkenlerinden biri olan dil gelişimi, çocuğun doğar doğmaz ağlaması ile başlar (Poyraz ve Dere, 2003). Bebekler ilk altı ayda, ağlama ile birlikte birçok sesi de çıkarırlar. Bebekler ilk altı ay boyunca ünlülere benzer sesler çıkarır, sonra ünsüzleri çıkarmaya başlarlar. Bebeklerin bu dönemde çıkardıkları sesler evrenseldir. Üç ile altı ayı kapsayan dönem bebeğin mırıldanma dönemidir. Bu dönemde bebeğin çıkardığı sesler tamamen amaçlı hale gelir. İlk heceler altıncı ayda ortaya çıkar. Altı-dokuz aylar arasında yer alan dönem ise mırıldanmanın tekrarı olarak görülür. Bu dönemde bebeğin çıkardığı sesler hece tekrarına dönüşür ve daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır (Aral, Baran, Bulut, Çimen, 2000). İlk tek heceli kelimeler bir yaşında ortaya çıkar. Bir ile bir buçuk yaş arasında çocuklar tek sözcük evresinde yaklaşık 50 sözcük dağarcına ulaşırlar (Topbaş, 2003). Çocuklar iki sözcük dönemine geçtikleri zaman, biçimbirim bilgisi, sözdizimi bilgileri gelişir ve anlam bilgisi de hızlı bir gelişim gösterir. İki yaşından sonra çocuklar basit cümleler kurarlar. İki buçuk yaşında ortalama 300 kelimeleri vardır (Poyraz ve Dere, 2003). Çocuklar yine bu yaşlarda edatları (altında, yanında, kadar, bile gibi) anlar, üç-dört yaşları arasında ise kendi ana dillerinin temel yapılarını öğrenirler (Dönmez ve Arı, 1987). Çocuklar dört yaşlarında neden- sonuç, zaman, şart ve yer ilişkilerini belirten birleşik cümleler kurarlar. Sırasıyla geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman kavramlarını öğrenmeye başlarlar (Poyraz ve Dere, 2003). Yetişkinlerin kullandığı formda soru cümleleri üretirler. Sözcük sayısı artmaya devam eder. Bu yaşlarda çocukların kelime hazineleri 1000 civarındadır. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade edebilirler. Cümleleri dilbilgisi kurallarına uygundur (Aral ve diğerleri, 2000). Çocuklar beş yaş civarında 2000'e yakın sözcük

dağarcığına sahip olurlar. Bu dönemde duygu ve isteklerini ifade edebilecek kapasiteye ulaşırlar ve yine bu dönemde çocukların dil gelişiminde kelimeleri anlama üretiminden daha ileri seviyededir (Poyraz ve Dere, 2003). Sekiz yaş civarında bir çocuğun alıcı sözcük dağarcığı 6.000-8.000 ve ifade edici sözcük dağarcığı 2500-2800 arasında değişir (Carey, 1977).

Normal gelişim gösteren çocuklarda, dil doğal bir süreç içinde gelişmekle birlikte otistik, konuşma bozukluğu ve zihinsel engeli olan çocuklar için dilin kazanımı sorunlu olabilecek alanlardan biri olarak görülmektedir (Özmen-Güzel, 2003). Dil kazanımında en fazla problem yaşayan grup ise zihinsel engelli çocuklardır.

2.3- ZİHİNSEL ENGELLİLERDE DİL GELİŞİMİ

Zihinsel engelli çocukların, zihinsel gelişim süreçlerinde görülen yetersizlikler bu çocukların dili anlama ve üretme gelişimlerinde sorunlar yaratmaktadır (Paul, 2001). Zihinsel engelli çocuklar dili anlamada problem yaşayabilirler. Bu problemler; verilen çeşitli tipteki yönergeleri yerine getirememe, dilbilgisi kurallarını ve kendisine okunan öyküyü anlamadaki zorluklar şeklinde sıralanabilir. Zihinsel engelli çocukların dili üretme boyutundaki problemler ise, anlamlı sesler çıkartamama, yetersiz kelime dağarcığına sahip olma, kullanılan kelime ve cümlelerin çeşitliliğinde, söz diziminde sınırlılık, okuduğunu anlamada zorluk çekmeden ,yazılı ifadedeki problemlere kadar genişletilebilir (Özmen-Güzel, 2003; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996).

Dil becerilerindeki sınırlılık genelde zihinsel engelin ilk belirtileridir. Weiss, Weiss ve Bromfield (1986), 10 zeka yaşına gelene kadar zihinsel engelli çocukların cümlelerinin daha az kısa olmasının ve daha az dil üretmelerinin dışında, normal gelişimde görülene benzer dil ediniminin yavaşlamış dizgisini izlediklerini

belirtmişlerdir. Miller ve Chapman (1984), farklı düzeylerdeki zihinsel engelden etkilenmiş çocukların zihinsel engelden etkilenme düzeylerine göre, dil yeterliliklerinin farklılaştığını belirtmişlerdir (Paul, 2001).

Zihinsel engele bağılı olarak ortaya çıkan dil gelişimlerinde gerilik, çevrenin bu çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi, çocuklara çevreleri ile etkileşime girmeleri sonucunda doğal bir şekilde dillerini öğrenebilme fırsatı tanınmaması ve çocukların içinde buldukları ortamın sınırlayıcı özellikte olmasından da kaynaklanabilmektedir (Özmen-Güzel, 2003). Dil edinim süreçlerinin etkilenmemesi için, zihinsel engeli olan ve dil gelişimleri normal çocuklara göre geri olan öğrencilerin, öncelikle dil performanslarının belirlenmesi için dil becerileri ölçümlenmeli ve etkili dil sağaltım yöntemleri kullanılarak dil becerileri kazandırılmalıdır.

2.4- DİLİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sözel dilin değerlendirilmesinde, biçimsel ve biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılır. Bu bölümde biçimsel olan ve biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımlarının ne amaçla kullanıldığı, kullanılan değerlendirme araçları, yararları ve sınırlılıkları açıklanacaktır.

2.4.1- Biçimsel değerlendirme Yaklaşımları

Biçimsel (formal) testler uygulama, puanlama ve sonuçların yorumlanması konularında belirgin kuralları olan yapılandırılmış değerlendirme araçlarıdır (McLoughlin ve Lewis, 2002).

Biçimsel değerlendirme yaklaşımında dilin değerlendirilmesi için tarama ve tanı amacıyla norm bağımlı testler, ölçekler gibi standardize edilmiş değerlendirme araçları kullanılmaktadır (McLoughlin ve Lewis, 2002).

Norm bağımlı testler, çocuğun dil performansını norm oluşturan gruptaki diğer çocukların dil performansı ile karşılaştırır ve çocuğun dilinde yaşatlarından farklı olabilecek bir sorun olup olmadığını belirler (McLoughlin ve Lewis, 2002). Norm bağımlı testlerin uygulanması sonucu, testin uygulandığı kişi belirli bir puan alır. Ancak bir test sonucunda alınan puanla çocuğa dil bozukluğu tanısının konmasının doğru olmadığı düşünülmektedir (Bloom ve Lahey, 1978). Bu durum testlerin dili değerlendirmedeki sınırlılıklarının tartışılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde dilin iletişim amaçlı kullanımını içeren edimbilim (Pragmatic) bileşenin üzerinde önemle durulması, standardize testlerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerin de değişmesine neden olmuştur. Yapılandırılmış işlemleri içeren testler, testin uygulandığı ortamın çocuğu sınırlandırması ve çocuğun günlük yaşamda kullandığı dili yansıtmasında yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca standart testlerin kullanılmasında bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkların göz ardı edilmesi, çocuğun bu testlerde kullanılan işlemlere aşına olmaması testlerin dili değerlendirmesinde sınırlılık yaratmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978; Lund ve Duchan, 1988; Owens, 1999; Paul, 1995; Aktaran: Acarlar, 2002 sf.122). Küçük çocuklarda dilin daha yapılandırılmış işlemlerle değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış ortamda dil örneği alınmasından daha az zaman almakta ve daha basit olmaktadır (Fey, Leonard ve Wilcox, 1981; Aktaran: Acarlar, 2002 sf.123). Fakat çocuğun gerçek performansına ilişkin ve eğitim için gerekli bilginin alınmasında en iyi yolun çocukların dil becerilerinin ayrıntılı tanımlanması olduğu kabul edilmektedir (Acarlar, 2002). Bu nedenle; çocukların dil becerilerinin ayrıntılı tanımlanması için araştırmada deneklerin seçiminde ve deney sürecinde kullanılan biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu bölümde biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımları açıklanacaktır.

2.4.2- Biçimsel Olmayan Değerlendirme Yaklaşımları

Dil değerlendirmesinde standardize testler kullanmak yerine, çocuğa özgü ölçümlerin kullanımının yaygın olarak tercih edildiği biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmektedir. Biçimsel olmayan yaklaşımlar, çocuğun dil performansının belirlenmesi ve öğretimsel amaçların konması için en yararlı değerlendirme olarak kabul edilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2002). Bu tür değerlendirmeler en az yapılandırılmış ortamda çocuğun doğal iletişim ortamlarındakine benzer davranışlarının gözlenmesine fırsat vermektedir (Bloom ve Lahey, 1978).

Biçimsel olmayan yaklaşımlar arasında en yaygın olarak kullanılanlar ölçüt bağımlı testler, biçimsel olmayan envanterler, dil örneği analizi, kontrol listeleri ve değerlendirme ölçekleridir. Bu araştırmada dil örneği analizi alınarak, ölçüt bağımlı testler ve kontrol listeleri uygulanarak değerlendirme yapıldığı için bu üç biçimsel olmayan değerlendirme yaklaşımı bu bölümde açıklanacaktır.

2.4.2.1- Dil Örneği Alma

Dil örneği; Çocuğun dilini biçim, biçim-anlam etkileşimi ve kullanım bakımından değerlendirmek amacı ile akran, yetişkin etkileşiminin sağlanacağı ortamlarda alınan doğal etkileşim örnekleridir (McCarthy, Lund, Bos, Glatke, 1985; Özmen-Güzel, 2003).

Dil örneği analizi özellikle sözcük dağarcığı, ortalama sözce uzunluğu (Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998) kullanılan biçim birimleri gibi dilin biçim bileşenine ilişkin özellikler hakkında ayrıntılı bilgi sağlamak amacı ile kullanılmaktadır (Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). Dil örneği analizinin çok fazla zaman alması (Bloom ve Lahey, 1978), iletişimsel olmayan, çok az ifadesi olan, konuşması anlaşılmayan çocuklardan dil örneğinin alınamaması, dile ilişkin her özelliğin dil örneğinde ortaya

çıkarması dil örneği almanın başlıca sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Leonard, 1990; Owens 1999, 2001; Paul, 1995; Aktaran: Acarlar, 2002 sf.126).

Dil örneği analizi dört aşamada yapılmaktadır. İlk aşamada, çocuğun etkileşime gireceği ortam hazırlanır. İkinci aşamada, çocuktan konuşma örneği alınır ve bu örnek yazılır (transkripsiyon), üçüncü aşamada, dil örnek alışı amacına göre yazılan örnek analiz edilir, son olarak da analiz edilen örnek yorumlanır (Bloom ve Lahey, 1978). Konuşma örneğinin transkripsiyonu için teyp, video kullanılır veya elle kayıt tutulur (Bloom ve Lahey, 1978).

Dil örneği iki ortamda alınabilir. Bunlar; serbest oyun ortamı ve yarı yapılandırılmış oyun ortamıdır (Losardo ve Bricker, 1994; McQuarter ve Warren, 1984; Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Warren, 1992; Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones, 1993; Warren, Yoder, Warren, Kim ve Gazdag, 1994).

2.4.2.1.1- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alma

Doğal iletişim ortamına en iyi örnek çocuğun ev ortamında veya sınıf ortamında herhangi bir yapılandırmaya girmeden alınan dil örneğidir (Losardo ve Bricker, 1994). Bu tür değerlendirmede, çocuğa ölçülecek beceri ile ilgili doğrudan soru sorulmaz (Losardo ve Bricker, 1994). Serbest oyun ortamında dil örneği alınırken yetişkinin paralel oyuna yer vermesi gerekir (McCarthy, Lund, Bos, Glatke, 1985). Çocuk oyun oynarken yetişkin çocuğun konuşmasını teşvik edici ortamlar hazırlar. Yetişkin doğrudan tepkiler almaya yönelik sorular sormak yerine “Ne yapalım?”, “Seninle nasıl bir oyun oynayalım?” gibi çocuğun dil performansını ortaya çıkaran sorular sorar. Serbest oyun ortamında iyi bir dil örneği alınabilmesi için çocuğun ortama ve uygulamacıya alışması, dilin kullanımını gerektiren ve çocuğun ilgisini çekecek materyaller seçilmesi, iyi bir dinleyici olunması, sabırlı olunması, çocuk merkezli olunması, sürekli soru sormaktan kaçınılması, çocuğun konuşması için cesaretlendirici olunması ve çocuğa konuşması için zaman verilmesi gerekir (Leadholm ve Miller, 1993; Aktaran: Acarlar, 2002 sf.125). Araştırmada

serbest oyun ortamında dil örneği öğrencilerin hedef sözcükleri serbest oyun ortamında kendiliğinden söyleme davranışını ölçmek ve ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak amacı ile alınmıştır.

2.4.2.1.1.1- Serbest Oyun Ortamında Hedef Sözcük Üretiminin Ölçümlenmesi

Çocukların hedef sözcükleri serbest oyun ortamında kendiliğinden söyleme davranışını ölçmek için, araştırmacı hedef sözcüğü örnekleyen bir olumlu örnek ve oyun bağlamı oluşturmak için gereksinim duyulan diğer yardımcı materyallerin içine konulduğu poşeti öğrencinin önüne koymuştur. “Bakalım bu poşetimizin içinde hangi oyuncaklarımız varmış” diyerek öğrenciye poşeti vermiştir. Öğrenci poşetin içindeki oyuncakları çıkarınca, araştırmacı öğrenci ile paralel oyun oynamıştır. Oyun sırasında araştırmacı öğrenciye “Şimdi bana neler yaptığını anlat!”, “Seninle ne yapalım?”, “Bunlarla neler yapacağız?”, “Nasıl bir oyun oynayacağız?”, gibi ifadeler kullanarak öğrencinin hedeflenen sözcüğün adını kendiliğinden söylemesini beklemiştir.

2.4.2.1.1.2- Ortalama Sözce Uzunluğunun Hesaplanması

Serbest oyun ortamında dil örneği alma, ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak amacı ile de kullanılmıştır. Bu amaçla ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Çocuklar iki kez anneleri/babaları ile birlikte oyun ortamında gözlemlenerek kamera ile video kayıtları alınmıştır. Sepete çocukların oynamayı tercih ettiği oyuncaklar konmuş ve annelere/babalara “Oyuncaklarla, çocuğunuzla evinizde oynuyormuş gibi oynayın.” yönergesi verilmiştir. 30 ve 15 dk süresince iki kez çocuğun annesi/babası ile olan etkileşimleri izlenerek video ile kaydedilmiştir. Çocukların dil örneklerinin transkripsiyonu yapılmış ve ortalama sözce uzunluğu hesaplanmıştır.

Ortalama Sözce Uzunluğu hesaplanırken, morfemler sayılarak sözce sayısına bölünür (Brown, 1973). Araştırmada, Ortalama Sözce Uzunluğunu (OSU) hesaplamak için, çocuklardan alınan dil örnekleri sözcüklere bölündükten sonra sözcükler morfemlere bölünmek üzere ayrılmıştır.

Dil örneklerini sözcüklere ayırmak için; Ege, Acarlar ve Turan'ın (1998) aşağıda belirtilen konuşma sırası, duraklama ve ezgi düzeni ölçütleri kullanılmıştır.

1. Birkaç tümce hiç duraklamadan, bir nefeste söylene de yazılı dilde nokta ile belirtilen tümcenin sonu, sözcüğün de sonudur. Dolayısıyla, bir konuşma sırası birkaç sözcükle oluşabilir.
2. Bir grup sözcük tümce oluşturmasa veya tümcenin bazı öğelerinden ibaret de olsa, sesin tizliğinde belirgin bir iniş veya çıkıştan sonra sözün bittiğini gösteren duraklama bir sözcüğü belirler.
3. Söze başladıktan sonra fikir değiştirilerek yarıda bırakılıp yeni bir sözce söylenmişse yarıda bırakılan ifade sayıma alınmaz.
4. İki bağımsız tümceciğin “ve, ama, çünkü, sonra, ondan sonra” gibi bağlaçlarla oluşturduğu tümceler iki ayrı sözce sayılır.
5. İç içe girmiş tümceciklerden oluşan karmaşık tümceler tek sözce sayılır (Turan, 1998).
6. Bir konuşma sırasında tek sözcük de söylenmiş olsa, sıra diğer konuşmacıya geçerse o tek sözcük bir sözce sayılır.

Araştırmacı tarafından OSU hesaplanırken Ege, Acarlar ve Turan (1998)'in sözcükleri morfemlere ayırmak için Türkçe'de yaptıkları düzenlemeler temel alınmıştır. Araştırma için bu yolla oluşturulan ölçütler aşağıdaki gibidir.

1. Kekemelik şeklinde hece ve sözcük tekrarları sayılmaz. Sözcük son kez ve doğru söylendiği şekliyle kabul edilir (Örn: Bu bu bu kitabı ver).
2. Çocuğun yarım bıraktığı ifadeler veya konuyu değiştirdiği durumlarda yarım kalmış ifadeler sayılmaz (Örn: Haydi seninle- annem bunu dün getirdi).
3. Bütünü veya bir parçası anlaşılmayan ifadeler sayım dışı bırakılır.
4. Şarkı, şiir, tekerleme gibi ezberlenmiş ifadeler sayılmaz.
5. Ah, oh, şey, yani, gibi söylem içinde boşluk dolduran, ancak tümce içinde sözdizimsel yeri olmayan ifadeler sayıma dahil edilmez.
6. Yüksek sesle sayı saymak veya sözcükleri dizi halinde sıralamak sayım dışı bırakılır. Ancak tümce içinde bir öge olan dizilerden bir tanesi sayılır (Örn: ben mavi, yeşil, sarı renkleri severim. Dayım beni, abimi sinemaya götürdü).
7. Çocuğun bir önceki söylediğinin tekrarı olan ifadeler sayılmaz (Örn: Ç: Bunu oynayalım. A: Ne? Ç: Bunu oynayalım).
8. Tüm çekimsiz sözcükler bir morfem sayılır (Örn: koş, iç, kalem, ilaç, güzel, duygu, vb).
9. Özel isimler bir morfem sayılır (Örn: Dalmaçyalı=1 morfem; Pamuk Prenses= 1 morfem).
10. Tümce sonlarındaki “değil mi” sorusunun “de mi?” şekli bir morfem sayılır.
11. “Hoşça kal, güle güle” gibi kalıplar bir morfem sayılır.
12. İsimlerden üretilen ancak ürettikleri isimden başka bir nesneyi simgeleyen isimler bir morfem sayılır (Örn: gözlük, dişçi).

13. Eylemlerden türetilen kişi ve nesne isimleri bir morfem sayılır (Örn: yargıç, dalgıç).
14. Tekrarlanarak söylenen zarflarda tekrarlanan sözcük sayılmaz, ancak takı varsa bir kez sayılır (Örn: yavaş yavaş/gel = 2 morfem; koşa koşa/a git/ti = 4 morfem).
15. Zaman, şahıs, soru, olumsuz ekleri ve ismin halleri birer morfem sayılır (Örn: git/ti/m = 3 morfem).
16. İsimlerden türetilen sıfatlar, eğer takısı üretken olarak kullanılıyorsa, 2 morfem sayılır (Örn: çiçek/li /elbise = 3 morfem).
17. Kök eylemlerden türetilen sıfatlar, eylemsiler, isimler, ulaçlar, ettirgen ve edilgen eylemlerde köke eklenen her ek ayrı bir morfem sayılır (Örn: kır/ık = 2 morfem; yüz/me = 2 morfem; koş/unca = 2 morfem; yap/tığ/ım = 3 morfem; ölç/mek = 2 morfem; sıkıl/dı/m = 3 morfem; del/in/miş = 3 morfem; kaldır/dı/lar = 3 morfem; koş/up = 2 morfem; kay/ınca = 2 morfem; dök/ül/en = 3 morfem; gid/e/lim = 3 morfem; ısır/ıver/miş = 3 morfem, susa/dıktan = 2 morfem; çek/tir/miş/ler = 4 morfem; karış/tır/yor = 3 morfem; yiy/ebil/miş = 3 morfem).

2.4.2.1.2- Yarı Yapılandırılmış Ortamda Dil Örneği Alma

Yarı yapılandırılmış oyun ortamında alınan dil örnekleri, değerlendirme amaçları çerçevesinde, çocuğun hedeflenen sözcüklerin üretimlerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin değerlendirilmesine imkan verir (Losardo ve Bricker, 1994). Yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınırken, yetişkin değerlendireceği 60 sözcüğü hedef olarak ortamı düzenler ve çocuğa sözcüğe uygun sorular yöneltir. Araştırmada yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil alımı, hedef sözcüklerin üretimlerini değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Düzenlenen oyun ortamında “Bu ne?”, “Elinde ne var?” soruları çocuğa yöneltilerek ve yaşantı verilerek değerlendirme yapılmıştır.

2.4.2.2- Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları

Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları, öğrencilerin bireysel performans düzeyini, belirlenen ölçüte göre saptamak için kullanılan değerlendirme araçlarıdır (Lewis Doorlag, 1999). Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları, çocuğun bir alanla ilişki olarak neler yapabildiğini belirlemek için kullanılır.

Ölçüt Bağımlı Testler oluşturulurken, önce çocuğun performansının saptanacağı alan belirlenir. Bu alana göre bildirimler oluşturulur ve ölçüt belirlenir. Ölçüt belirlendikten sonra bildirimi ölçecek nitelikte sorular oluşturulur. Ölçü aracının uygulanması, yapılandırılmış bir ortamda çocuğa soruların doğrudan sorulması ve çocuğun doğru ve yanlış tepkilerinin kayıt edilmesi ile gerçekleşir. Belirlenen ölçüte göre puanlama yapılır (Güzel, 1998).

Araştırmada Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları, deneklerin ve hedef sözcüklerin seçiminde kullanılmıştır. Deneklerin, alıcı dil düzeylerini; jestlere ve basit yönergelere tepkide bulunma, nesne ve resimler arasından seçim yapma, eylem bildiren yönergelere tepki verme alanlarında belirlemek amacıyla, Alıcı Dil Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı kullanılmıştır. Ölçü aracında 17 bildirim bulunmaktadır. Ölçüt 3/4 olarak belirlenmiştir. Her bildirimi ölçen dört soru bulunmaktadır. Hedef sözcüklerin seçiminde, Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı kullanılmıştır. Bedenin bölümleri, giysiler, hayvanlar, taşıtlar, aile fertleri, eşyalar, yiyecekler, oyuncak isimleri anlama ve üretim boyutunda değerlendirilmiştir. Ölçü aracının anlama bölümünde 93, üretim bölümünde 93 olmak üzere ölçü aracında toplam 186 bildirim bulunmaktadır. Ölçüt 2/3 olarak (%66) belirlenmiştir. Her bildirimi ölçen üç soru bulunmaktadır.

2.4.2.3- Kontrol Listeleri

Kontrol Listeleri (checklists), biçimsel olmayan değerlendirme araçlarıdır (McLoughlin ve Lewis, 2002). Kontrol Listeleri gözlenecek davranışların listesi ve

doğru ve yanlış tepkilerin kayıt edileceği sütundan oluşur (Borich, 1999). Kontrol Listeleri uygulanırken ya çocuğa doğrudan sorular sorulur veya ocuk gözlenerek tepkileri kayıt edilir (Borich, 1999).

Araştırmada deneklerin seçiminde Sözel Taklit Kontrol Listesi kullanılmıştır. Deneklerin ses ve kelime taklitleri değerlendirilmiştir. Kontrol Listesinin ses takliti bölümünde yedi, kelime takliti bölümünde yedi kelime olmak üzere toplam 14 tane iki heceli kelime bulunmaktadır.

Çocukların dil değerlendirmeleri yapıladıktan sonra, sınırlı oldukları becerileri kazandırmak amacı ile ğretim yapılmalıdır. Dil ğretim yönteminin etkili olabilmesi için, hedeflenen davranışın edinimi ile sonuçlanması, geniş bir dil repertuarın ğretiminde etkili olması, yeni öğretilen hedefin genellenebilmesi ile sonuçlanması, öğrenenlerin/öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine uyabilmesi, doğru ve kolay uygulanabilir olması gerekmektedir (Kaiser ve diğerleri, 1991; zmen-Güzel, 2003). Yapılan literatür taramasında zihinsel engelli çocuklarda uygulanan etkili sağlatım yöntemleri; Doğal Dil ğretim Yöntemi, Doğrudan ğretim Yöntemi ve evresel İpuçlarına Dayalı Dil ğretimi Yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu bölümde her bir yöntemin özellikleri açıklanacak etkili ve sınırlı yönleri tartışılacaktır.

2.5- DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Zihinsel engelli öğrencilere, dil edinim süreçlerini hızlandırmak ve dil öğretmek amacıyla, yurt dışında çeşitli sağaltım yöntemleri uygulanmaktadır. Bu bölümde zihinsel engelli öğrencilere, dil ğretiminde kullanılan Davranışçı Kuram ve Sosyal Etkileşimci Kuramın ilkelerinden yola çıkılarak 1970'ler den bu yana uygulanan Doğrudan ğretim Yöntemi ve 1990' lar dan bu yana uygulanan Doğal Dil Sağaltım Yöntemi (Warren ve Yoder, 1984) ile bu iki kuramın etkisinde

kalınarak ortaya çıkan ve eklektik yöntemlerden biri olan Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin özelliklerine yer verilmiştir.

2.5.1- Doğal Dil Yöntemi (Naturalistic Teaching)

Doğal Dil Sağaltım Yönteminin temeli Sosyal Etkileşimci teoridir. Bu teoriye göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir (Warren ve Yoder, 1994). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi, çocuğun iletişimi başlatması için gerekli düzenlemelerin yapıldığı, öğretimin doğal ortamlarda düzenlendiği bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, amaçlar normal çocuğun gelişim aşamalarına göre belirlenir ve doğal pekiştiriciler kullanılır. Doğal Dil Öğretim Yöntemi öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. En önemli ve temel amacı; Çocukla yetişkin arasındaki etkileşimin kalitesini yükselterek çocuğun sosyal iletişim becerilerini arttırmaktır. Doğal Dil Sağaltım Yöntemi'nde öğretmen öğretim basamaklarını önceden belirlemeden çocuğun ilgisine göre öğretimi düzenler. İletişim çocuklar ortamında bulunan nesne ve aktivite ile ilgili etkileşime girmeye hazır olduğu zaman başlar (Cole ve Dale, 1986; 1991; Delprato, 2001). İletişimi başlatan çocuktur. Öğretmen, çocuğun iletişimi başlatması için ortamı çocuğun ilgisine yönelik düzenler (Kaiser ve diğerleri, 1991; Lowenthal, 1995). Çocuk iletişimi başlattıktan sonra öğretmen, çocuğun ilgilendiği nesne ve olaylarla ilgili çocuğa sözel model olur genişletmeler ve düzeltmeler yapar (Kaiser ve diğerleri, 1991; Lowenthal, 1995). Çocuk yetişkinin çevredeki nesnelere veya olaylarla ilgili kullandığı dili model alarak öğrenir. Yetişkin çocuğu sözel dili kullanması için cesaretlendirir. Bunu çocuk iletişime katıldığı zaman çocuğun iletişime girme girişimini ve sözel ifadelerini onaylayarak ve doğal pekiştiriciler kullanarak yapar (Cole ve Dale, 1986, 1991; Delprato, 2001; Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987). Doğal Dil Yaklaşımında çocuğa dil kazandırmak için kendiliğinden oluşan fırsatların değerlendirilmesine önem verilir (Barnett ve Carey, 1993; Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991). Yetişkinin görevi doğrudan öğretim yada yönlendirme yapmak yerine çocuğun zengin ve olumlu girdi almasını sağlamaktır.

Doğal Dil Sağaltım Teknikleri

Doğal Dil Sağaltım Yöntemi genişletme, ekleme, kendi kendine konuşma, paralel konuşma gibi doğal dil tekniklerini içerir.

Genişletme: Çocuğun konuşmalarını tamamlayarak tekrarlama anlamına da gelmektedir (Özmen-Güzel, 2003). Konuşan fakat tam cümlelerle konuşamayan çocuklar için yararlıdır (Lowenthal, 1995). Daha karmaşık sözel davranışın kullanımına model olmak için kullanılır. Genişletme yapılırken; yetişkin çocuğu dinler, çocuğun söylemek istediği tüm cümleyi anlamaya çalışır ve cümleyi tüm fakat basit şekilde söyler.

Ekleme: Çocuğun konuşmalarına daha fazla bilgi eklemektir. Genişletme de olduğu gibi eklemede ayrıntılı sözel davranışın kullanımını sağlamak için kullanılır (Lowenthal, 1995).

Kendi kendine konuşma: Çocuğun hareketlerini ve düşüncelerini sözelleştirir. Kendi kendine konuşma tekniğini kullanırken, yetişkinler ne yaptıklarıyla, ne gördükleriyle ve ne hissettikleri ile ilgili çocuk yanlarındayken konuşurlar. Kendi kendine konuşma tekniği aynı zamanda çocuğa gelişmiş cümleler, paragraflar, yeni kelimeler duyma fırsatı sağlar (Lowenthal, 1995; McCarthy, Lund, Bos, Glatke, 1985). Bu yöntem kullanılırken;

- Basit ve kısa konuşmaya,
- Hareketleri ve düşünceleri açıklamaya,
- Çocukların konuşan kişiyi model almalarına özen gösterilmelidir. Çocuğun dil seviyesi geliştikçe yetişikini daha uygun şekilde model alacaktır.

Paralel konuşma: Çocuğun hareketlerini ve düşüncelerini sözelleştirir (Lowenthal, 1995; McCarthy, Lund, Bos, Glatke, 1985).

2.5.2- Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)

Doğrudan Öğretim Yöntemi, çocuğa iletişim için gerekli uygun dil biçimlerini, doğru yapıları ve söz dizimini öğretmek için, Davranışçı Yaklaşım ilkeleri ve tekniklerine dayalı olarak oluşturulmuş bir öğretim yöntemidir (Kaiser ve diğerleri, 1991).

Doğrudan Öğretim, yetişkin tarafından yönlendirilen ve spesifik konu / içerik öğretimine dayalı önceden basamakları belirlenmiş, öğretim süreci son derece yapılandırılmış, pekiştirme işlem süreçlerinin ve taklit etmenin kullanıldığı bir öğretim yöntemidir. Öğretim ortamı yapaydır (Cole, Dale ve Mills, 1986). Doğrudan Öğretim Yöntemi'nde çevresel ipuçları öğretim amaçlarına göre sistematik olarak sunulur. Öğrencilerin amaçlara ulaşılabilmesi için ip uçları aşamalı olarak geri çekilir. Doğrudan Öğretim Yöntemi öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Kaiser ve diğerleri, 1991). Bu yöntemde çocuğun aktiviteye katılımının, düzenlenmiş öğretilsel materyallerle, hızlı geçişler ve anında doğru geribildirimler ile sağlanabileceği düşünülmektedir (Warren ve Yoder, 1994).

2.5.3- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi (Milieu Teaching)

ÇİDÖY, Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Doğal Dil Öğretim Yönteminden yararlanılarak düzenlenen, gelişimsel teoriyi, uygulamalı davranış analizi ile birleştiren eklektik bir sağıtım'dır (Kaiser ve diğerleri, 1991). Sosyal Etkileşimci kuramdan etkilenmiştir (Warren ve Yoder, 1994).

Bu öğretim yöntemi, çocuğun çevresinde kendiliğinden ortaya çıkan, doğal olarak oluşan olayları, iletişimsel değişimleri çocuklara dili öğretmede fırsat olarak kullanır. Öğreten, çocuğun ortaya koyduğu ilgiyi ve onun sosyal katılımını çocuğun var olan iletişim seviyesinin üzerinde daha karmaşık, spesifik bir dil yapısını çocuğa model olmak için kullanır. Çocuk yetişkinin sözel ya da sözel olmayan işaretini takip

eden genişletilmiş bir tepki verdiğinde, yetişkin çocuğun tepkisine, çocuğun konuşma (ifade edici dil) düzeyine, ilgi ve geri bildirimine uygun şekilde destek sunar (Kaiser ve diğerleri, 1991). Tipik olarak geri bildirim, çocuğun dil seviyesini ve iletişimselliğini destekleyici ve genişletici bir tutarlılık göstermelidir. Kısaca ÇİDÖY, çocuğun gelişim seviyesine uygun önceden seçilmiş dil hedeflerini öğretmek için ipuçları ve doğal pekiştirmenin kullanımına dayanır (Kaiser ve diğerleri, 1991).

ÇİDÖY model olma, (Model), tepki isteme (Mand Model), geciktirme (Time Delay) ve fırsat öğretimi (Incidental Teaching) öğretim tekniklerini kullanır. (Hancock ve Kaiser, 2002; Kaiser ve diğerleri, 1991).

2.5.3.1- Model Süreci

Model Süreci, doğrudan hedef davranışı ortaya çıkarma eğiliminde olan bir tekniktir (Warren ve diğerleri, 1993). Model olma sürecinde çocuğun ilgi odağına yönelik sözel model oluşturma söz konusudur (Güzel-Özmen, 2005). Model Süreci uygulanırken, çocuğun öncelikle ilgilendiği nesne ve durumlar belirlenir. Çocuğun ilgi alanı belirlendikten ve çocukla uygun etkileşim ortamı sağlandıktan sonra; sözlü iletişimin kurulabilmesi için, çocuğun seçmiş olduğu materyal yada yardım istediği durumlarla ilgili konuşularak, oyununa katılarak, çocuğun karşılıklı paralel konuşma sırasında ortamda olup bitene dikkati çekilerek, çocukla ortak ilgi kurulur (Güzel-Özmen, 2003) Çocuğun ilgilendiği nesne yada durumu tanımlamaya veya nesnenin işlevini açıklamaya yönelik çocuğa sözel model oluşturulur ve tepki istenir. Eğer çocuk sözel model olma sonucunda doğru tepki vermişse, çocuğun doğru tepkileri sözel genişletme yapılarak, çocuğun materyale ulaşması sağlanarak, doğal pekiştirmeyle pekiştirilir. Eğer çocuk sözel model olma sonucunda yanlış tepki vermişse, çocuğun yanlış tepkisi düzeltilerek ikinci kez çocuğa sözel model olunur ve tepki istenir. Eğer çocuk ikinci kez sözel model olunması sonucunda doğru tepki vermişse, çocuğun doğru tepkileri hemen pekiştirilir ve sözel genişletme yapılarak çocuğun materyale ulaşması sağlanır. Çocuk ikinci kez sözel model olunması

sonucunda yine yanlış tepki vermişse çocuğa düzeltici geri dönütler verilmelidir ve çocuğun materyale ulaşması sağlanmalıdır (Kaiser ve diğerleri, 1991).

2.5.3.2- Tepki İsteme-Model Olma (Mand Model)

Tepki İsteme Tekniği, yetişkinlerin çocuktan tepki istemesine ve model olmasına dayanır. Tepki İstemenin amacı, mümkün olan en az yardımla çocuğun doğru tepki vermesine yardımcı olmaktır (Toğram, 2004). Tepki İsteme, fırsat öğretiminin geliştirilmiş şeklidir (Kaiser ve diğerleri, 1991). Bu teknikte iletişimi başlatan yetişkindir.

Tepki İsteme tekniği, öğretim sürecinde uygulanırken, öncelikle çocuğun ilgisini çeken nesne ve durumlar belirlenir. Çocuğun ilgi alanı belirlendikten sonra bu ilgi alanına yönelik çocukla ortak ilgi kurulur. Çocuğun dikkati öğretilmek üzere seçilmiş hedef nesneye yada duruma yöneldiği, seçilen nesne yada durumla ilgilendiği zamanda çocuktan tepki istenir. Tepki istemek için “Sen şimdi ne yapıyorsun? Ne oynamak istiyorsun?” veya doğrudan hedef nesneyi söylemeye yönelik “Bana ne gösteriyorsun?”, Elinde ne var?, Bana ne vereceksin?” gibi sorular sorulur. Çocuk tepki isteme sonucu doğru tepki vermişse çocuğun doğru tepkileri pekiştirilir, sözel olarak genişletilir ve çocuğun materyale ulaşması sağlanır. Eğer çocuk tepki isteme sonucu doğru tepki vermemişse veya tepkisiz kalmışsa sözel model olunur ve model olma sonucu çocuk doğru tepki verirse pekiştirilir, sözel olarak genişletilir ve materyale ulaşması sağlanır (Kaiser ve diğerleri, 1991) vermezse tekrar model olunur.

2.5.3.3- Geciktirme (Time Delay)

Geciktirme, sözel veya sözsüz iletişimi ortaya çıkarmak için ortamdaki uyaranların geri çekilmesi veya geciktirilmesidir (Güzel-Özmen, 2005). Geciktirme tekniği uygulanırken, ilk olarak çocuğun materyal yada yardıma ihtiyacı olan

zamanlar yada olaylar belirlenir. Çocukla ortak ilgi kurulur (Kaiser ve diğerleri, 1991). Çocukla ortak ilgi kurulduktan sonra sosyal rutinlerin geciktirilerek uygulanması, oluşturulmuş bir rutinin bozulması, çocuğa yardım gerektiren işler verilmesi, oynanacak oyuncağın parçalara sahip olması ve öğretmenin bu parçaları çocuk istedikçe vermesi, çocuğa verilecek materyale yönelik seçenek sunması gibi çocuğu konuşmaya teşvik edici ortam düzenlemelerine yer verilir (Kaiser ve diğerleri, 1991). Eğer çocuk uygulanan geciktirme tekniklerine doğru tepki vermişse, çocuğun tepkileri pekiştirilir. Tepkilerine yönelik sözel genişletme yapılır. Materyal verilir, yada yardım da bulunur. Eğer çocuk yanlış tepki vermişse, çocuğun dikkatini öğretilmek üzere seçilmiş hedef nesneye yönelttiği, seçilen nesne ile ilgilendiği, yada hedef nesnenin adını doğru olarak söyleyebileceğinin düşünüldüğü zamanda çocuktan tepki istenir. Nesne ve durumla ilgilenmediği, nesnenin ismi sorulduğunda söyleyemeyeceğinin düşünüldüğü durumlarda çocuğun ilgisi tekrar nesneye çekilir ve nesneye yönelik çocuğa model olunur (Kaiser ve diğerleri, 1991).

2.5.3.4- Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

Fırsat Öğretimi, dil öğretimini kolaylaştırmak için kendiliğinden oluşan durumları ve bu durumlarda çocuğun ilgilerini kullanmayı içerir. Fırsat Öğretiminde, öğretmen çocuk için dil öğrenme olanaklarını sağlamak üzere, doğal olarak oluşan durumlardan yararlanır. Durum veya aktivite çocuk tarafından seçilir (Aktaran; Toğram, 2004). Fırsat Öğretiminde iletişimi başlatan çocuktur. Bu bakımdan tepki İsteme tekniğinden farklılık gösterir. Öğretmen veya çocukla ilgilenen kimse çocuğun ilgisini ve liderliğini izleyerek iletişimi başlatması için ortamı düzenler.

Öğretim sırasında öncelikle öğretmen çocuğun ilgilerini açığa vurduğu doğal olarak oluşan durumları belirler. Daha sonra çocuğun cevaplarını cesaretlendirmek için birçok yöntem kullanır. İlk olarak çocuk belirli bir nesne ve materyale ilgisini sergilediğinde 30 saniyelik bir gecikme sağlayarak, çocuğa bakarak iletişimi başlatmasını ister. İkinci olarak, öğretmen çocuğun tepkisini genişletir, düzeltir ve öğrenciden tepki ister doğru tepkiler pekiştirilir.

2.5.3.5 - Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi ile Sözcük Üretme Öğretimi

Araştırmada sözcük üretme becerisi, ÇİDÖY ile öğretildiği için bu bölümde ÇİDÖY'in sözcük üretme becerisini kazandırmada, uygulanmasına yer verilmiştir.

Sözcük üretme becerisi araştırmaların, ÇİDÖY tekniklerinden tepki isteme-model olma tekniği kullanılarak öğretilmiştir. Sözcük üretimiyle ilgili araştırma sonuçları, ÇİDÖY ile öğretimin çocuklara sözcük üretme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir (Toğram, 2004; Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Warren, 1992).

ÇİDÖY, sözcük üretme becerilerinin öğretiminde kullanılırken, ÇİDÖY uygulanmadan önce öğretilecek hedef sözcükler belirlenir. Öğretim sürecinde ilk olarak öğrencinin dikkati ismi öğretilecek hedef sözcüğü örnekleyen nesneye yöneltilir. Çocuğun dikkati öğretilmek üzere seçilmiş hedef nesneye yada duruma yöneldiği, seçilen nesne yada durumla ilgilendiği zamanda çocuktan tepki istenir. Öğrencinin doğru tepkisi pekiştirilir, sözel olarak genişletilir ve öğrencinin materyale ulaşması sağlanır. Öğrenci doğru tepki vermezse model olunur.

2.6- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİNİN KULLANILDIĞI ARAŞTIRMALAR

2.6.1- Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hemmeter, Ault, Collins, Meyer (1996), yaptıkları araştırmada orta derecede zihinsel engelli dört ilköğretim öğrencisine ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniğini kullanarak, öğrencilerde kendiliğinden dil hedeflerinin kullanımını arttırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni

kullanılmıştır. Sonuçlar; öğrencilerin öğretim sırasında kendiliklerinden kullandıkları dil hedeflerinin sayısında artış olurken, öğretim sonrası az miktarda süreklilik ve genelleme olduğunu göstermiştir.

Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones (1993), ÇİDÖY'nin, dil öncesi iletişim becerilerinin kazanılması ve genellemesi üzerindeki etkilerini saptamak için iki deney gerçekleştirmişlerdir. İlk deneyde; down sendromlu ve gecikmiş konuşması olan bir çocuğa ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniği kullanılarak öğrencilere söz öncesi isteme, yorumlama ve ses taklidi becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Sonuçlar; tepki isteme-model olma tekniğinin, isteme, yorumlama ve ses taklidi becerilerinin, çocuk tarafından sağaltım ortamı içinde kullanımını kolaylaştırmada etkili olduğunu göstermiştir.

İkinci deneyde zihinsel engelli olan dört çocukla denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak, ÇİDÖY'nin daha karmaşık bir analizi yürütülmüştür. Deneklerin üçüne isteme davranışı, bir deneye ise hem isteme hem de yorumlama davranışı öğretilmiştir. Sonuçlar; dört denek için de eğitim ortamı içinde amaçlanan hedef davranışlara ulaşmada sağaltımın etkili olduğunu göstermiştir.

Warren (1992), yaptığı bir araştırmada, ifade edici dil düzeyleri tek kelime aşamasında olan ve hafif derecede zihinsel engele sahip olan beş küçük çocukla, ÇİDÖY tekniklerinden tepki isteme-model olma tekniğinin isimlerin ve eylemlerin edinimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Sonuçlar; ÇİDÖY'nin, beş deneğin dördünde isimlerin ve eylemlerin edinimi ve genellemelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yoder, Kaiser, Alpert, Fischer (1993), yaptıkları bir araştırmada, okul öncesine devam eden üç zihinsel engelli çocukla, ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniğini kullanarak çocuğun yönlendirmesini takip etmenin nesne isimleri öğretiminde etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada dönüşümlü sağaltımlar deseni

kullanılmıştır. Sonuçlar; ÇİDÖY uygulanırken, çocuğun yönlendirmesini takip etmenin nesne isimleri öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Yoder, Warren, Kim, Gazdag (1994), okul öncesine devam eden dört zihinsel engelli çocuğa ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniğini kullanarak çocuğun amaçlı isteme (intentional request) davranışını arttırmayı araştırmışlardır. Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Sonuçlar; ÇİDÖY'nin gelişimsel gecikmesi olan çocukların amaçlı isteme davranışlarını kolaylaştırdığı ve çocukların eğitim ortamı dışında oluşan başka ortamlarda amaçlı isteme davranışını genellemede etkili olduğunu göstermiştir.

Warren ve Bambara (1989), dil gelişiminin ilk aşamalarında olan orta derecede zihinsel engelli üç çocuğa, ÇİDÖY'nin tepki isteme ve tesadüfi öğretim tekniklerini kullanarak, Eylem-nesne formunun öğretilmesinin söz dizimsel ve öğretici etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Sonuçlar iki deneğin eylem-nesne kombinasyonlarını üretmeyi öğrendiklerini göstermiştir.

Warren, McQuarter, Rogers-Warren (1984), sosyal açıdan izole edilmiş, dil gelişiminde gecikme gösteren üç okul-öncesi çocuğa, ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniği kullanılarak kendiliğinden iletişimi başlatma ve öğretmene tepki verme davranışının artırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama desenini kullanmışlardır. Sonuçlar; çocukların kendiliğinden iletişimi başlatma ve öğretmene tepki verme davranışında artış olduğunu göstermiştir.

2.6.2- Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Özmen-Güzel (2005), yaptığı vaka çalışmasında sınırlı anlama becerilerine sahip, üretim becerisi olmayan ve söz öncesi iletişim davranışları iletişimi sürdürmek için yeterli olmayan dokuz yaşındaki otistik bir çocuğa iletişim davranışlarının, anlam ve üretim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla model olma, tepki isteme, fırsat

öğretimi ve geciktirme tekniklerinin oyun bağlamında sunulduğu ÇİDÖY'ni uygulamıştır. Sonuçlar; ÇİDÖY'nin otistik özellikler gösteren çocukta söz öncesi iletişim davranışlarının, dilin anlam gelişiminin, ürettiği sesler ve sözcüklerin, iletişim işlevlerinin gelişmesinde ve çeşitlenmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Toğram (2004), dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programına kayıtlı iki öğrenciye ve gelişim geriliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmene, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak dil öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan programın etkililiği ve katılımcıların öğrendikleri tepki isteme modelinin gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan öğrencilere hedef sözcükleri öğretmede etkililiğini araştırmıştır. Sonuçlar; tepki isteme modelinin öğretimine yönelik programı çalışmaya katılan tüm katılımcıların öğrendiğini, öğretim sona erdikten sekiz ve 16 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin taşıt isimlerini öğrenmesinde tepki-isteme, model olma tekniği etkili olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, ÇİDÖY'nin sözcük üretme ile ilgili ön koşullarını yerine getiren sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretiminde, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde ve ürettikleri sözcükleri sürdürmelerinde etkililiğini araştırmaktır. Bu bölümde araştırma deseni, denekler, kullanılan bilgi toplama araçları, deney süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1- ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden “Çoklu Yoklama Deseni” (Multiple probe design) dir. Araştırmada “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” (Multiple probe design across subjects) kullanılmıştır. Bu kısımda çoklu yoklama deseni açıklanmış ve denekler arası çoklu yoklama deseninin araştırmada nasıl kullanıldığına yer verilmiştir.

3.1.1- Tek Denekli Desenler

Tek denekli desenler araştırma örnekleminin büyüklüğü bir kişiyi kapsadığında ya da birkaç birey bir grup olarak düşünüldüğünde uygulanmaktadır (Kratochwill ve Levin, 1978; Kendall, 1981; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Tek denek desenleri, bireye uygulanan bağımsız değişkenin bireyde davranış

değişikliğine yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla kullanılır. Tek denekli desenler kullanılarak yapılan araştırmalarda bağımlı değişken, değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise; araştırmacı tarafından uygulanan sağaltım programıdır (Kendall, 1981; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Murphy ve Bryan, 1980).

Tek denekli araştırmalarda çeşitli tek denek desenleri kullanılmaktadır. Her desenin farklı uygulamaları bulunmakla birlikte tüm desenlerde dikkate alınması gereken ortak uygulamalar vardır.

Tek denek desenlerinin uygulanmasında deney sürecine başlamadan önce, bağımlı değişkene ilişkin hedef davranış gözlenebilir, ölçülebilir terimlerle tanımlanır. Hedef davranış belirlendikten sonra bağımsız değişken uygulamasına geçilmeden önce, bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi ölçümleri yinelenerek yapılır. Başlama düzeyi verileri, hedef davranışa bağımsız değişken uygulanmadan önceki deneğin mevcut performansını göstermeyi veya deneğin bağımlı değişken uygulandıktan sonra göstereceği performansa ilişkin kestirimde bulunmayı sağlar. Bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi ölçümleri en az üç oturumda kararlılık gösterinceye kadar toplanmalıdır. Veriler kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla sağaltıma ilişkin veriler elde edilir. Sağaltım verileri ile başlama düzeyi verileri karşılaştırılarak uygulanan bağımsız değişkenin etkililiği belirlenir (Barlow ve Hersen, 1973; Birnbrauer ve diğerleri, 1974; Murphy ve Brayn, 1980).

Tek denekli araştırma desenlerinden “Çoklu Başlama Düzeyi Deseni” (Multiple Baseline Design) uygulamalı davranış analizi literatürüne ilk olarak Baer, Wolf ve Risley tarafından 1968’de sunulmuştur. O günden bu yana da eğitimciler tarafından geniş çapta kullanılmaktadır (Tawney ve Gast, 1984).

3.1.1.1- Çoklu Başlama Düzeyi Deseninin Genel Özellikleri

Çoklu başlama düzeyi deseni kullanılırken deneysel kontrolü sağlamak için, uygulanan sağaltımı geri çekmeye veya tekrar sağaltım uygulanmasından önceki duruma döndürmeye gerek yoktur. Bu özelliği gereği döndürülemeyen akademik davranış değişiklikleri yaratmada kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde rahatlıkla uygulanır (Juvo, 1979; Murphy ve Brian, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu başlama düzeyi deseni ile bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkinliği birden fazla durumda değerlendirilir. Çoklu başlama düzeyi deseni üç farklı durum için kullanılabilir (Cooper ve diğerleri, 1987; Cuvo, 1979; Hall ve diğerleri, 1970; Horner ve Baer, 1978; Kratochwill ve Levin, 1978; Murphy ve Brian, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

1. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni: Aynı ortamdaki deneğe veya gruba uygulanan bir yöntemin etkililiğini, birden fazla hedef davranış üzerinde araştırır.

2. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi deseni: Bir deneğe veya gruba uygulanan bir yöntemin hedef davranış üzerindeki etkililiğini, deneğin veya grubun içinde bulunduğu birden fazla ortamda araştırır.

3. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni: Bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiğini aynı ortamda bulunan birden fazla denekte araştırır.

Çoklu başlama düzeyi deseninde en az üç ya da daha çok duruma (davranış, ortam ya da birey) yönelik veriler elde edilmelidir. Bu özelliğinden dolayı bu desenin uygulandığı araştırmalarda bulguların genellenebilirliğinin arttığı belirtilmektedir (Cooper ve diğerleri, 1987; Tawney ve Gast, 1984).

Bu desenin uygulanabilmesi için araştırmada incelenen durumların iki ön koşulu yerine getirmeleri gerekir. Birinci olarak durumlar birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Yani birinci duruma uygulanan sağıaltım diğer durumların başlama düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmamalıdır. Böylece bağımlı değişken izleyen sağıaltıma kadar sabit kalacaktır. İkinci olarak da seçilen durumlar işlevsel olarak benzerlik göstermelidir. Yani araştırmada birbirleriyle karşılaştırılan durumlar aynı sağıaltım uygulamalarına tepki vermesi bakımından birbirine benzer olmalıdır (Cooper ve diğerleri, 1987; Kazdin ve Kopel, 1975; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken, üç yada daha çok duruma yönelik başlama düzeyi verileri eş zamanlı olarak toplanır. Bütün başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağılanınca, birinci duruma sağıaltım uygulanır. Diğer durumlarda başlama düzeyi ölçümüne devam edilir. Birinci duruma sağıaltım uygulanması ile amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci duruma sağıaltım uygulanmaya başlanır. Sağıaltımın uygulanmadığı durumlarda da başlama düzeyi ölçümüne devam edilir. Bu süreç her bir duruma (birey, davranış, ortam) sağıaltım uygulanana kadar devam edilir. Sağıaltım uygulandığında tüm durumlarda davranış değişikliği varsa sağıaltım uygulanmadığında da bağımlı değişken sabit kalıyorsa, uygulanan sağıaltımın etkili olduğunu gösterir (Barlow ve Hersen, 1973; Cooper ve diğerleri, 1987; Cuvo, 1979; Hall ve diğerleri, 1970; Horner ve Baer, 1978; Kratochwill ve Levin, 1978; Murphy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken, birden fazla durumda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplandığı için durumların sürekli ya da gün boyu gözlenmesinde ve veri toplama sürecinde zorluklar söz konusu olabilir. Ayrıca başlama düzeyi koşullarının uzatılması ya denekte veya deneğin yakın çevresinde yada uygulamacı da bıkkınlığa yol açabilir. Bu gibi durumlarda, iç ve dış geçerliliği tehdit etmeyen, deneysel kontrolün sağılandığı, ayrıca uzun süre başlama düzeyi verisi toplama gereğini ortadan kaldıran “Çoklu Yoklama Deseni” önerilmektedir (Cooper ve diğerleri, 1987; Horner ve Baer, 1978; Murphy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

3.1.1.2- Çoklu Yoklama Deseni

Çoklu yoklama deseni, çoklu başlama düzeyi deseninin bir çeşitidir (Cuva, 1979; Horner ve Baer, 1978; Murphy ve Bryn, 1980). Bağımsız değişkenin bir defa da sistematik ve sırayla bir duruma uygulanması açısından çoklu yoklama deseni, çoklu başlama düzeyi desenine benzemektedir. Çoklu başlama düzeyi deseninden farklı olarak, çoklu yoklama deseninde, sağaltım uygulanmamış bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi verileri aralıklı olarak toplanır. Öğretimsel oturumlar yada aralıklı olarak yapılan gözlemlere ilişkin ölçümler sağaltım uygulanmadan önce bağımlı değişkende herhangi bir değişikliğin olup olmadığını gösterir (Horner ve Baer, 1978 ; Murphy ve Bryan, 1980 ; Tawney ve Gast, 1984). Bu aralıklı olarak bir oturumda yapılan değerlendirmelere, yoklama (probe) adı verilir (Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu yoklama deseni uygulanırken en az üç yada daha çok duruma (davranış, ortam, birey) yönelik birer yoklama ölçümü yapılır. İlk durumun performans düzeyini belirlemek amacıyla ard arda en az üç oturumda başlama düzeyi ölçümü yapılır. İlk durumun başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ilk duruma sağaltım uygulanır. Sağaltım uygulanmasıyla ilk durum, amaçlanan ölçüt düzeye ulaşıldığında veya elde edilen veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci durumun başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve diğer durumlar içinde birer yoklama ölçümü yapılır. Sağaltım tüm durumlara uygulanıncaya kadar bu sürece devam edilir (Horner ve Bear 1978; Murphy ve Bryan, 1980). Çoklu yoklama deseni, çoklu başlama düzeyi deseninde olduğu gibi üç durumda kullanılır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

3.1.1.2.1- Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi

Çoklu yoklama deseninde tüm tek denek desenlerinde olduğu gibi veriler grafiklerin görsel analizi yolu ile yapılır (Cooper ve diğerleri, 1987; Tawney ve Gast,

1984). Grafiklerde dişey eksen bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir. Yatay eksen ise zaman boyutunu gösterir. Zaman boyutları, ders saati, gün, hafta, gözlem oturumları gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelebilir (Cooper ve diğerleri, 1987; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada “x” ekseninde öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısı “y” ekseninde ise oturumlar gösterilmiştir.

Grafikte yatay eksene dik çizilen, evre değişim çizgileri yer alır. Grafiğin üst kısmında her bir evrenin özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Cooper ve diğerleri, 1987; Tawney ve Gast; 1984).

3.1.1.2.2- Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu

Tüm tek denekli desenlerde olduğu gibi grafiklerden elde edilen verilerin birleştirilmesi ile ortaya çıkan veri yolları eğim ve düzey olarak yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984). Çoklu yoklama deseninde grafikte oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrileri karşılaştırılarak sağaltımın etkililiği belirlenir (Murphy ve Bryan, 1980). Tüm durumlarda hedef davranışta ancak sağaltım uygulandığında ilerleme kaydediliyorsa, sağaltım uygulanmadan önceki başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyorsa bu, uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir. Grafikte sağaltım uygulandığında başlama düzeyine göre bir değişiklik olmadan aynı veriler elde ediliyorsa, uygulanan sağaltımın etkili olmadığını gösterir. Sağaltım uygulandığında davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerde de değişme gözleniyorsa, deney kontrolünün iyi sağlanamadığını veya başlama düzeyi ölçümlerinin uygulanan sağaltımdan etkilendiğini gösterir (Horner ve Baer, 1978; Murphy ve Brayn, 1980; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada ÇİDÖY'nin öğrencilerin sözcük üretimine ve doğal ortama genellemesine yol açıp açmadığını değerlendirmek için başlama düzeyi ve sağaltım uygulanması ile elde edilen veri yollarının eğimindeki değişiklikler yorumlanmıştır. Öğretimin öğrencilerin ürettikleri sözcükleri sürdürmelerine yol açıp açmadığını değerlendirmek için ise elde edilen veri yollarının düzeyindeki değişiklikler yorumlanmıştır.

3.1.1.2.3- Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni ve Bu Desenin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırmada deneklerin uygulamanın yapıldığı eğitim ortamına, devam etmekte oldukları özel eğitim okulundaki eğitim saatlerini engellemeyecek şekilde farklı gün ve saatlerde gelmeleri, eş zamanlı olarak tüm deneklerden başlama düzeyi verilerinin elde edilmesini engellediği için çoklu başlama düzeyi deseni yerine, çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama deseninde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği aynı ortamdaki birden fazla denekte araştırılır. Bu desende en az üç denek seçilmelidir. Denekler benzer ancak birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik belirlenen hedef davranışın her denekte aynı sağaltım ile değiştirilebilir olmasıyla, bağımsızlık ise deneklerin birine yapılan uygulamanın diğerleri üzerinde etkili olmaması ile sağlanır (Murphy ve Brayn, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleri ile bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamına farklı zaman dilimlerinde gelen deneklerle bire-bir olarak yapılan sağaltım çalışmaları ile sağlanmıştır. Denekler arası çoklu yoklama desenine, ÇİDÖY' nin, sözcük üretme ile ilgili ön koşulları yerine getiren, sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretiminde etkili olup olmadığını belirlemek için yer verilmiştir. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırma önkoşullarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilerin, dil becerileri alanında yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan gereksinimlerine dayalı olarak belirlenen ve geliştirilmesi hedeflenen sözcük üretim becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise; ÇİDÖY dir.

Araştırmada “Denekler arası çoklu yoklama deseni” uygulanırken, öncelikle bütün deneklere aynı gün düzenlenen ve her denek için belirlenen zaman aralıklarında, her deneğe sağaltım sürecinde öğretilmek üzere seçilmiş olan hedef sözcük gruplarında üretim boyutunda deneklerin performanslarını değerlendirmek

amacı ile bir oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. Sağaltım sürecine başlanacak olan ilk deneğe ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, üç iş günü yine aynı hedef sözcük gruplarını üretme boyutunda performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, birinci denek için ÇİDÖY ile öğrencilerin üretmesi amaçlanan her bir hedef sözcük için bir oturum 10 hedef sözcük için 10 oturum öğretim yapılmıştır. Birinci denek ölçüt düzeye ulaştığında (10 sözcüğü ürettiğinde) veya başlama düzeyine göre ürettiği sözcük sayısında yedi kat artış sağlandığında ikinci denek için ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, üç iş günü sağaltım sürecinde öğretilmek üzere seçilmiş olan hedef sözcük grupları ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Üçüncü denek için seçilmiş olan hedef sözcük grupları kullanılarak bir oturum yoklama yapılmıştır. İkinci deneğinde, birinci denekte olduğu gibi başlama düzeyi belirlenip başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde ÇİDÖY ile öğretim yapılmıştır. Aynı süreç üçüncü deneğe de uygulanmıştır. Deneklerin sözcük üretimlerini serbest oyun ortamına genellemelerinde öğretimin etkililiğini belirlemek için yukarıdaki sürece paralel olarak değerlendirmeler serbest oyun ortamında da yapılmıştır.

Ayrıca deneklerin 10 oturumluk öğretim sonunda sözcük üretimlerini sürdürüp sürdürmedikleri ve sözcük üretimlerini öğretim oturumları tamamlandıktan 15 gün sonra sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla, hem 10 oturumluk öğretim sonunda hem de öğretim sonu değerlendirme yaptıktan 15 gün sonra öğretilen hedef sözcük gruplarının üretilmesinin değerlendirilmesine yönelik ard arda düzenlenen üç ayrı oturumda değerlendirme yapılmıştır.

3.2- DENEKLER VE SEÇİMİ

3.2.1- Denekler ve Ortam

Araştırmanın denekleri, 2004-2005 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, eğitim hizmeti almak amacı ile başvuran zihinsel engelli öğrencilerden beş ile sekiz yaşları arasında olan, alıcı dili olan (Jestlere ve basit yönergelere tepkide bulunan, nesne ve resimler arasından seçim yapabilen, eylem bildiren yönergeleri yerine getirebilen), tek bir engeli olan, işitme problemi olmayan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.20 ile 1.82 arasında olan, üç öğrencidir. Araştırmaya katılan deneklerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Birinci denek, beş yaş dört aylık olan, raporlarından elde edilen bilgiye göre zeka bölümü 50 olan orta derecede zihinsel engelli, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, eğitim hizmeti almak amacıyla yeni başvuran, aynı zamanda üç yıldır haftada iki saat başka bir özel, özel eğitim kurumuna devam eden, üç tane basit iki yada üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, kendisine gösterilen yedi nesne arasından beş nesneyi seçebilen, on farklı eylem bildiren sözcüğe eylemi gerçekleştirerek cevap verebilen, tek bir engeli olan, işitme problemi olmayan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.20 olan bir kız öğrencidir.

İkinci denek, sekiz yaşında olan, raporlarından elde edilen bilgiye göre zeka bölümü 50 olan orta derecede zihinsel engelli, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, eğitim hizmeti almak amacıyla yeni başvuran aynı zamanda altı buçuk yıldır haftada iki saat başka bir özel, özel eğitim kurumuna devam eden, üç tane basit iki yada üç sözcüklü yönergeleri yerine

getirebilen, kendisine gösterilen yedi nesne arasından beş nesneyi seçebilen, on farklı eylem bildiren sözcüğe eylemi gerçekleştirerek cevap verebilen, tek bir engeli olan, işitme problemi olmayan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.77 olan bir kız öğrencidir.

Üçüncü denek, beş yaş sekiz aylık olan, raporlarından elde edilen bilgiye göre zeka bölümü 49 olan orta derecede zihinsel engelli, Gazi Üniversite Tıp Fakültesi Hastanesi Prof. Dr Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, eğitim hizmeti almak amacıyla yeni başvuran aynı zamanda iki yıldır haftada iki saat eğitim almak amacı ile başka bir özel, özel eğitim kurumuna devam eden, üç tane basit iki yada üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, kendisine gösterilen yedi nesne arasından beş nesneyi seçebilen, on farklı eylem bildiren sözcüğe eylemi gerçekleştirerek cevap verebilen, tek bir engeli olan, işitme problemi olmayan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.82 olan bir kız öğrencidir.

Deneklerin seçimi için gerçekleştirilen değerlendirmeler ve deney süreci Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bulunan, $4,60 \times 7,20 = 33,12$ metrekare alanı olan bir sınıfta yapılmıştır. Bu sınıfta bir öğretmen masası, duvara monte edilmiş iki büyük dolap eğitim araç ve gereçlerinin içinde olduğu üç küçük dolap, orta boy bir pano, tepegöz, çocuk sandalyeleri ve bir yazı tahtası bulunmaktadır. Uygulama yapılacak ortamın sesiz ve aydınlık bir ortam olmasına, ortamda uygulama sırasında kullanılacak materyaller hariç oyun araç gereçleri bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ortam uygulamaya başlamadan önce hazırlanmış, ortama öğrenci ve öğretmenin birbirleri ile kolayca göz kontağı kurabilecekleri ve rahat bir şekilde iletişim içinde olabilecekleri bir masa, iki sandalye koyulmuştur.

3.2.2- Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini seçebilmek amacıyla, Gazi Üniversite Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, devam eden beş ile sekiz yaş arasında zihinsel engelli olarak tanılanmış sekiz öğrenci belirlenmiştir. Deneklerin seçimi amacıyla aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

3.2.2.1- İşitme Testinin Uygulanması

Çocuklara, 125 Hz 8000 Hz frekans arasında farklı şiddetlerde saf ses uyarıları verilerek çocukların bu uyarılara subjektif cevaplar vermesi sonucu, işitme eşiklerinin saptanması, konuşmayı anlama ve anlamlandırma eşiklerinin tespit edilmesi, eğer varsa işitme kaybının tipi ve derecesinin tespit edilmesi amacıyla, yaş gruplarına uygun İşitme Testi uygulanmıştır. Test uygulanırken tüm çocuklar standart sessiz kabinlerde İşitme Testine alınmıştır. Kulaklık takılarak testleri yapılan çocuklara farklı frekanslarda (125-8000 Hz) yaklaşık 50 db den başlanarak saf ses gönderilmiştir. Çocuklara duydukları her seste önlerinde bulunan küpü kovaya atmaları söylenmiştir. Çocukların her doğru yanıtında ses şiddeti 10 db azaltılarak çocukların bütün frekanslardaki işitme seviyeleri saptanmış ve sonuçlar odyograma kaydedilmiştir. Odyograma kaydedilen sonuçlar odyolog tarafından değerlendirilmiş yapılan işitme testi sonucunda, sekiz çocuğun da işitmesinin normal sınırlar (0-15 db) içinde olduğu saptanmıştır.

3.2.2.2- İmpedance Testinin Uygulanması

Çocukların, ortakulak basıncını ve işitme reflekslerini objektif olarak değerlendirmek amacıyla İmpedance Testi uygulanmıştır.

İmpedance Testi uygulanmadan önce çocuk, testi uygulayan odyolog tarafından bir odaya alınarak sandalyeye oturtulmuştur. Bir kulaklık ve baş bandı çocuğun kulaklarına uygun bir şekilde yerleştirilmiş, çocuğa hareket etmemesi konuşmaması, yutkunmaması anlatılarak teste başlanmıştır. Test impedance-metre tarafından otomatik olarak uygulanmıştır. Test sonucu uzman odyologlar tarafından değerlendirilmiş ve yapılan İmpedance Testi sonucunda sekiz çocuğun da işitmesinin normal sınırlar içinde olduğu saptanmıştır.

3.2.2.3- Aile ile Görüşme

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof. Dr Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, devam eden beş ile sekiz yaş arasında olan, zihinsel engelli olarak tanılanmış çocuklara uygulanan İşitme Testi ve İmpedance Testi sonucunda işitme probleminin olmadığı belirlenmiş olan sekiz çocuğun annesi ile çocuğun kimlik bilgilerinin alınması, sağlık ve eğitim özgeçmişi hakkında bilgi sağlanması, çocuğun dil performans düzeyi hakkında bilgi alınması, dil alımı için uygun ortamların, etkinliklerin, oyuncakların ve çalışma saatlerinin belirlenmesi amacı ile aile görüşmesi yapılmıştır. Bunun için Aile Görüşme Formu geliştirilmiştir (Ek:A-1). Aile Görüşme Formu dört bölümden oluşmuştur. İlk bölümde; aile ve öğrencinin kimlik bilgileri ve çocuklarının bakımına katılan diğer kişiler ile ilgili bilgiler, ikinci bölümde; çocuklarının sağlık ve eğitim özgeçmişi, üçüncü bölümde; alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde ve iletişim becerilerindeki performansını belirlemeye yönelik sorular dördüncü bölümde ise; dil örneği almak için uygun ortamların, etkinliklerin ve oyuncakların belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun uygulanması sırasında aileye bu formun çocuklarının dil gelişiminin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ve dil gelişimine yönelik neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılması amacıyla uygulandığı söylenmiştir. Kendilerine formda yer alan soruların sırası ile sorulacağı doğru sonuçlara ulaşılabilmesi açısından kendilerine sorulan sorulara açık, net ve doğru cevaplar verilmesi gerektiği açıklanmıştır. Form birebir olarak uygulanmıştır. Görüşme sonunda sekiz çocuğun da ailenin verdiği bilgilere

göre araştırma için belirlenen dile yönelik ön koşulları karşıladığı düşünülerek sekiz çocuğun da sözel taklit becerilerinin ölçülmesine karar verilmiştir.

3.2.2.4- Öğrencilerin Sözel Taklit Becerilerinin Ölçülmesi

Deneklerin seçiminde, sözcük üretme becerisi için ön koşul olan sözel taklit becerilerinin ölçülmesi amacı ile “Sözel Taklit Kontrol Listesi” geliştirilmiştir. (Ek:A-2). “Sözel Taklit Kontrol Listesi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; ses taklit becerisi, ikinci bölümde ise kelime taklit becerisi bulunmaktadır. Her bir bölümde yer alan beceriyi ölçmek için yedi soru hazırlanmıştır. Deneklerin ses ve kelime taklidini gerçekleştirme ölçütü 6/7 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tepkilerini kayıt etmek için evet- hayır ve sonuç sütunu kayıt çizelgesinde yer almaktadır.

“Sözel Taklit Kontrol Listesi” deneklere birebir olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Değerlendirme ortalama 15 dakika sürmüştür. Uygulama masa başında denek ve araştırmacı karşılıklı bir şekilde oturarak yapılmıştır. Uygulama sırasında deneklerin ilk oturumda hayvan sesleri, insan sesleri, çevresinde bulunan eşyaların seslerini taklit edip etmediğini ölçmeye yönelik, her bir ses için ayrı bir oyun bağlamı oluşturulmuş ve deneklerden taklit etmeleri istenmiştir. Araştırmacı ilk olarak deneğin taklit etmesini istediği bir sesi oyun bağlamında deneğe model olmuştur. Hadi sen de söyle! diyerek taklit etmesini istemiştir. (Bak bu telefon zır zır diye çalışıyor.) “Hadi sende zır zır de.” diyerek denekten araştırmacıyı taklit etmesi istenmiştir. İkinci oturumda ise; deneklerden kelime taklit etmeleri istenmiştir. Ses taklidine benzer bir şekilde taklit edilmesi istenen kelimeler ayrı bir oyun bağlamı oluşturularak sunulmuş, daha sonra ses taklidi bölümünde olduğu gibi denekten kendisine oyun bağlamında sunulmuş olan kelimeleri taklit etmesi istenmiştir. (Bak bebek üşümüştü bu şapka.) “Hadi sende şapka de.” deneğin doğru tepkileri “Sözel Taklit Kayıt Çizelgesi” nin (Ek:B-1) “evet” sütununa yanlış tepkileri ise “hayır” sütununa kayıt edilmiştir. Deneklerin tepkisiz kaldığı durumda bir kez daha taklit etmesi istenmiştir. Denek tekrar tepkisiz kalırsa “hayır” sütununa işaretleme

yapılmıştır. Deneklerin ses ve kelime taklit etme becerilerine doğru tepki verme sayısı sonuç sütununa kaydedilmiştir.

Eğer denek yedi maddeden altısını gerçekleştiremezse, beceriyi gerçekleştirememiş olarak kabul edilmiştir. Denek araştırma dışı bırakılmıştır. Yedi maddeden altısını gerçekleştirdiği durumda ise deneğin beceriyi gerçekleştirdiği kabul edilmiştir. “Sözel Taklit Kontrol Listesi” sekiz deneğe de uygulanmış deneklerin sekiz’inde sözel taklit yapabildikleri belirlenmiştir.

3.2.2.5- Alıcı Dil Becerilerinin Ölçülmesi

Deneklerin, alıcı dil düzeylerini; jestlere ve basit yönergelere tepkide bulunma, nesne ve resimler arasından seçim yapma, eylem bildiren talimatlara tepki verme alanlarında belirlemek amacıyla, “Alıcı Dil Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” geliştirilmiştir (Ek:A-3). Testin geliştirilmesinde gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik olarak hazırlanan “Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı”nın alıcı dil beceri basamaklarından yararlanılmıştır (Pieterse ve Treloar, 1996). Alıcı dil testinde 17 bildirim, her bildirim ölçemeye yönelik dört soru bulunmaktadır. Her bildirim için ölçüt 3/4 olarak belirlenmiştir. Deneklerin tepkilerini kayıt etmek için evet-hayır ve sonuç sütunu kayıt çizelgesinde yer almaktadır. Uygulama tek oturumda yapılmış ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı testi deneklere birebir olarak uygulamıştır.

Araştırmacı ilk olarak deneğin her bir bildirimine yönelik olarak yerine getirmesini istediği yönergeyi deneğe yöneltmiştir. Eğer yönergeler deneğin herhangi bir eğitim materyalini göstermesine, vermesine, ya da eline almasına yönelik olarak verilmişse, eğitimci denek için gerekli olan araç gereci ortama koymuştur. Eğer yönerge denekten herhangi bir eylemi gerçekleştirmesini bekliyorsa eğitimci deneğin tepki vermesini beklemiştir. Deneğin doğru tepkileri “Alıcı Dil Becerileri Kayıt Çizelgesi”nin (Ek:B-2) “evet” sütununa yanlış tepkileri ise “hayır” sütununa kayıt edilmiştir. Deneklerin tepkisiz kaldığı durumda bir kez daha yönerge tekrarlanmıştır.

Denek tekrar tepkisiz kalırsa “hayır” sütununa işaretleme yapılmıştır. Deneklerin bildirimlere doğru tepki verme sayısı sonuç sütununa kaydedilmiştir.

Sekiz deneğinde alıcı dil becerileri ölçümlenmiş, iki denek jestlere ve basit talimatlara tepkide bulunmadığı için araştırma dışı bırakılmıştır.

3.2.2.6- Dil Örneği Alma

Çocukların, kendiliğinden söylediği kelimeleri belirlemek ve ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için dil örneği alınmıştır. Bu amaçla ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Bir hafta aralıklı olarak çocuklar iki kez anneleri/babaları ile birlikte Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi’de, oyun ortamında gözlemlenerek kamera ile video kayıtları alınmıştır. Uygulama yapılacak ortamın sesiz ve aydınlık bir ortam olmasına, ortamda uygulama sırasında kullanılacak materyaller hariç oyun araç gereçleri bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ortam uygulamaya başlama saatinden bir saat önce hazırlanarak uygulama sırasında çocuğun ve annenin oturması için yere iki tane minder koyulmuştur. Uygulama sırasında kullanılacak oyuncaklar bir oyuncak sepetinin içine koyularak anne/babanın rahatça ulaşabilecekleri bir yerde bulundurulmuştur. Video kaydı alınmaya başlanmadan önce çocukların uygulama sırasında dikkatlerinin dağılmaması, ve ortamda bulunan diğer materyallere (tepegöz, masa, çocuk sandalyesi vb.) ilgi göstermelerinin önlenmesi amacıyla, uygulamanın yapılacağı ortam çocuklara önceden gezdirilmiş, ortamda bulunan eşyalar ve diğer araç gereçler (ortamda bulunan temel eşyalar) tek tek gösterilerek ve çocukların dokunmalarına, ellerine alıp incelemelerine fırsat verilerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek olumsuz davranışlar önlenmeye çalışılmıştır. Aile görüşme formunun uygulanması sonucu aileden alınan bilgiler doğrultusunda deneğin en sevdikleri oyun ve oyuncaklar seçilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından annelere “Sepetin içinde bulunan oyuncaklarla çocuğunuzla, evinizde oynuyormuş gibi oynayın” yönergesi verilmiştir. 30 dk süresince tek oturumda ara verilmeden

çocuğun annesi ile olan etkileşimleri izlenerek video ile kaydedilmiştir. İlk 30 dakikalık gözlem bittikten bir hafta sonra, ikinci dil örneği alımına yer verilmiştir. İkinci dil örneği alımı öncesinde de ilk gözleme başlamadan önce uygulanan süreçlere yer verilmiştir. Birinci gözlemden farklı olarak dil örneği alımı 15 dk sürmüştür.

Bu gözlemlerin kayıt edilmesi amacı ile “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Dil Örneği Formu” kullanılmıştır (Ek:A-4). Bu form geliştirilirken, “Abacus” özel eğitime gereksinim duyan küçük çocuklar için hazırlanmış müfredat programından yararlanılmıştır (McCarthy ve diğerleri, 1985). “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Dil Örneği Formu” iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde çocuğun adı soyadı, kaydın yapıldığı tarih, kayıt süresi ikinci bölümde ise, sözel ve sözel olmayan yetişkin ve çocuk tepkilerinin kayıt edileceği çizelge yer almıştır. Bu forma kayıt edilen çocuğun tüm sözel tepkilerinin Türkçe alfabe kullanılarak ve çocukların söyleyişine sadık kalınarak dökümü (transkripsiyonu) yapılmıştır. Videolar seyredilerek form doldurulmuştur.

Sekiz çocuktan alınan dil örnekleri sonucunda, üç çocuk iki kelimelik cümleler kurduğu için araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma önkoşullarını karşılayan üç çocuk araştırmanın deneklerini oluşturmuştur.

3.3- KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI VE UYGULANMASI

Bu bölümde, hedef sözcüklerin seçiminde kullanılan ölçü aracına, araştırma verilerinin toplanması için gerçekleştirilen değerlendirmeler ve uygulamalarına yer verilecektir.

3.3.1- Deney Sürecinde Öğretilecek Hedef Sözcüklerin Seçiminde Kullanılan Bilgi Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğrencilere, deney sürecinde öğretilecek olan hedef sözcük gruplarına karar verilebilmesi amacıyla hedef sözcük belirleme ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirilmiştir (Ek:C.1)-(EK:C.2)

3.3.1.1- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada öğretilecek hedef sözcükleri seçmek amacı ile “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” geliştirilmiştir. Bu ölçü aracı geliştirilirken, ölçümlenmesi yapılacak alanların belirlenmesinde T. Serpiglia'nın “Language” adlı çalışmasından alınan “Sözcük Dağarcığı Kontrol Listesi” nden yararlanılmıştır. (McLoughlin ve Lewis, 2002). Sorular oluşturulurken öğrencinin etkileşime girdiği nesne ve olaylar temel alınmıştır.

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” sözcük anlama ve sözcük üretim becerilerini ölçmek amacıyla iki bölümden oluşmaktadır. “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” bedenin bölümleri, giysiler, hayvanlar, taşıtlar, aile fertleri, eşyalar, yiyecekler, oyuncak isimleri bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçü aracının anlama bölümünde 93 üretim bölümünde 93 olmak üzere ölçü aracında toplam 186 bildirim bulunmaktadır. Bedenin bölümlerinde sekiz, giysiler bölümünde on, hayvanlar bölümünde onüç, taşıtlar bölümünde sekiz, aile fertleri bölümünde on, eşyalar bölümünde onbeş, yiyecekler bölümünde onsekiz, oyuncaklar bölümünde onbir bildirim yer almaktadır. Ölçü aracında her bildirim ölçen üç soru bulunmaktadır. Ölçü aracı materyalleri olarak aile fertleri için resimli kartlar, eşyalar bölümü için resimli kartlar ve gerçek nesnelere, hayvanlar bölümü için oyuncaklar yiyecekler bölümü için oyuncak ve gerçek yiyecekler, taşıtlar bölümü için oyuncaklar, giysiler ve oyuncaklar bölümü için gerçek nesnelere kullanılmıştır.

3.3.1.2- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kullanma Yönergesinin Geliştirilmesi

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” nın kullanılabilmesi için, ölçü aracı kullanma yönergesi hazırlanmıştır (Ek:D-1).

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” nın kullanma yönergesinde; ölçü araçlarının uygulanacağı öğrenci grubunun özelliklerine, ölçü aracının amaçlarına, uygulama ortamına ve ölçü aracının nasıl uygulanacağına yer verilmiştir.

3.3.1.3- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Çizelgesinin Geliştirilmesi

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” nın zihinsel engelli öğrencilere uygulanması sırasında öğrencilerin doğru-yanlış tepkilerini kaydetmek amacıyla ölçü aracına yönelik olarak kayıt çizelgeleri geliştirilmiştir (Ek:E.1)- (E.2)

“Hedef Sözcük Belirleme Kayıt Çizelgesi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin kimlik bilgileri ve değerlendirmenin yapıldığı tarih bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 1’den 8’e kadar olan bildirim numaraları, her bildirim için sorular ve sorulardaki tepkileri kaydetmek için evet-hayır sütunları ve her bildirim için doğru tepki verme sayısına göre sonucu kaydetmek için bir sonuç sütunu bulunmaktadır.

3.3.1.4- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının Puanlanması

Ölçüt bağımlı değerlendirmede, öğrencinin beceriyi gerçekleştirip, gerçekleştirmediği dikkate alınmaktadır (Tuncer,1994). Bu araştırmada öğrencilerin “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” ndaki bildirimlerin ifade ettiği

becerileri gerçekleştirip gerçekleştiremediğini belirlemek için 2/3 ölçüt'ü benimsenmiştir. Öğrenci her bir bildirimle yönelik sorulan iki soruya doğru tepki verdiğinde öğrencinin o bildirimle ilgili sözcük üretme ve anlama becerisini gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

3.3.1.5- Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının Uygulanması

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” deney sürecine başlamadan önce her biri (anlama ve üretim) bir saat süren 10 dakikalık aralarla 15 dakikalık dört oturum şeklinde uygulanmıştır. 10 dakikalık aralarda öğrencinin istediği bir oyuncakla oynamasına izin verilmiştir. Testin anlama bölümü uygulandıktan iki gün sonra üretim bölümü aynı sürede uygulanarak öğrencinin gösterebildiği hedef sözcükleri söyleme becerisi ölçülmüştür. Uygulanma süreci “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kullanma Yönergesi”nde yer almaktadır.

3.3.1.5.1- Hedef Sözcüklerin Belirlenmesi

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı”nın uygulanması sonucunda, çocukların gösterebildiği fakat söyleyemediği sözcükler arasından çocukların yaşantılarında kullanabileceği işlevsel sözcükler eşit olasılık örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Her öğrenci için seçilen hedef sözcükler Tablo 1’de gösterilmektedir. Öğrenciler iki heceli kelimelerin sözel taklitlerini yapabildikleri için iki heceli sözcükler seçilmeye çalışılmıştır.

Tablo1 - Her Öğrenci İçin Seçilen Hedef Sözcükler

Denek1	Denek 2	Denek 3
Şapka	Çorap	Mandal
Sepet	Vazo	Yüzük
Makas	Limon	Çatal
Saat	Tava	Süzgeç
Kemer	Ördek	Tencere
Tava	Kaşık	Sepet
Vazo	Bıçak	Cezve
Çorap	Biber	Ördek
Tarak	Yüzük	Atkı
Ördek	Sepet	Limon

3.3.2- Araştırma Verilerinin Toplanması için Yapılan Değerlendirmeler ve Uygulanması

Bu bölümde;Yarı yapılandırılmış ve Serbest oyun ortamında dil örneği alma kayıt çizelgesinin geliştirilmesine, puanlanmasına ve uygulanmasına yer verilmiştir.

3.3.2.1- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamda Dil Örneği Alma

Çocukların hedeflenen sözcüklere tepkilerini değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi ölçümünde, öğretim öncesi yoklamada, her bir öğretim sonu değerlendirmede, on oturumluk öğretim sonunda ve izleme değerlendirmesinde araştırma deneklerinin her birine her denek için belirlenen saatlerde yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınmıştır (EK:F-1).

3.3.2.2- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin, doğru-yanlış tepkilerini kaydetmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Kayıt Çizelgesi” geliştirilmiştir (Ek:G.1).

“Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Kayıt Çizelgesi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğrencinin kimlik bilgileri ve değerlendirmenin yapıldığı tarih bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; hedef sözcükler, öğrencilerin hedef sözcüklere vermiş oldukları doğru-yanlış cevapların kaydedileceği evet-hayır sütunları ve öğrencinin hedef sözcüklere ait doğru tepki verme sayısına göre sonucu kaydetmek için bir sonuç sütunu bulunmaktadır.

3.3.2.3- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Alınan Dil Örneğinin

Puanlanması

Bu araştırmada, öğrencilerin hedef sözcükleri yarı yapılandırılmış oyun ortamında doğru üretip üretmediğini belirlemek için %100 ölçütü benimsenmiştir. Başlama düzeyi ve 10 oturumluk öğretim sonu, izleme değerlendirmelerinde her bir değerlendirmede bir hedef sözcüğü örnekleyen bir tane olumlu örneğe doğru tepki verdiğinde öğrencinin o sözcüğü ürettiği kabul edilmiştir. Her bir öğretim başında ve sonunda yapılan değerlendirmede ise ölçüt %66 olarak belirlenmiş öğrencinin, öğretilen hedef sözcüğün üç olumlu örneğinden ikisine doğru tepki verdiğinde sözcüğü ürettiği kabul edilmiştir.

3.3.2.4- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının

Uygulanması

Yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alımı, öğrencinin başlama düzeyi ölçümünde, öğretim öncesi yoklamada, her bir öğretim oturumunun

değerlendirilmesinde, 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmede ve izleme değerlendirmesinde uygulanmıştır. Örnek bir uygulama (EK:f-1) de yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış dil örneği alınırken, her bir hedef sözcüğü örnekleyen örnekler iki poşete üçerli, bir poşete dört tane olmak üzere koyulmuştur. Öğrenciye örnekler çektirilerek veya araştırmacı poşetten örnekleri çekerek oyun bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciye “bakalım bu poşetimizin içinde neler varmış” denilerek poşet verilmiştir. Öğrenci poşetin içindeki örneği çıkarınca veya araştırmacı çıkarınca öğrenciye “aa bu ne?, elimde veya elinde ne var?” gibi sorular sorulmuştur. Öğrencinin tepki vermesi beklenmiştir. Öğrenci tepki vermezse hedef sözcükle ilgili yaşantı verilmiştir. Yaşantı verilirken, oyun bağlamı oluşturmak için yardımcı materyaller kullanılmıştır. Yaşantı verilirken hedef sözcük kullanılmamaya dikkat edilmiş, öğrencinin doğrudan hedef sözcüğü üretmesine yönelik sorular sorulmuştur.

3.3.2.4.1. Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımında Kullanılan Materyaller

Başlama düzeyi ölçümü için hedef sözcüğü örnekleyen üç materyal seti hazırlanmıştır. Birinci materyal seti; yoklama ölçümünde ve birinci başlama düzeyi ölçümünde, ikinci materyal seti; ikinci başlama düzeyi ölçümünde, üçüncü materyal seti; üçüncü başlama düzeyi ölçümünde kullanılmıştır. Bu üç materyal seti, öğretim öncesi yoklamada da kullanılmıştır. Her bir öğretim sonu değerlendirme için ise farklı üç materyal seti kullanılmıştır. On oturumluk öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde ise yine üç farklı materyal seti kullanılmıştır. Toplam dokuz farklı materyal seti ile değerlendirme yapılmıştır. Bu materyal setlerinde gerçek nesne ve oyuncaklar kullanılmıştır. Örnekler birbirinden büyüklük, renk, gerçek ve oyuncak olmaları, şekilleri bakımından farklılaştırılmıştır.

3.3.2.4.2- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının Deneklerin Başlama Düzeyinin Belirlenmesinde Uygulanması

Yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alımı, başlama düzeyi ölçümünde, araştırmaya katılan üç öğrencinin her birine birebir olarak aynı gün öğrenciler için belirlenen saatlerde ard arda birer oturumda on hedef sözcüğün üretimine yönelik yoklama verisi almak amacı ile uygulanmıştır. Öğretim uygulamasına başlanacak olan ilk öğrenciyle birebir olarak ard arda birbirini izleyen üç gün boyunca öğrenci için belirlenen saatte birer oturumda yine on hedef sözcüğün üretimini ölçmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Birinci öğrencinin öğretim süreci tamamlandıktan sonra diğer iki öğrenciye aynı gün ard arda birbirini izleyen saatlerde birer oturum yoklama verisi almak amacı ile uygulanmıştır. Daha sonra ikinci öğrencinin başlama düzeyi belirlenmiştir. Aynı süreç üçüncü öğrenci içinde tekrarlanmıştır.

Her oturum uygulanırken yarı yapılandırılmış ortamda dil örneği alındığı ve çocukların yaşı küçük olduğu için, bir oturum üç bölüm halinde beş dakikalık aralar verilerek uygulanmıştır. İlk iki bölümde üç hedef sözcüğün birer olumlu örneği sunulmuş son bölümde dört hedef sözcüğün birer olumlu örneği sunulmuştur. Her bir bölümün uygulanması 10 dakika sürmüştür.

3.3.2.4.3- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının Öğretim Öncesi Yoklamada Uygulanması

Deneklerin her birine, öğretim yapılmadan önce öğretilecek olan hedef sözcüğü (bir hedef sözcük) ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciye öğretilecek hedef sözcüğü örnekleyen üç tane olumlu örnek ayrı ayrı sunularak yarı yapılandırılmış ortamda dil örneği alınmıştır.

3.3.2.4.4- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının Her Bir Öğretim Oturumunun Değerlendirilmesinde Uygulanması

Her bir hedef sözcüğün öğretiminden hemen sonra, öğretilen hedef sözcüğün (bir hedef sözcük) üretimini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciye öğretimi yapılan hedef sözcüğü örnekleyen üç tane olumlu örnek ayrı ayrı sunularak yarı yapılandırılmış ortamda dil örneği alınmıştır.

3.3.2.4.5- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının 10 Oturumluk Öğretim Sonunda Uygulanması

On oturumluk öğretim sonunda ve onu izleyen iki iş günü yani toplam üç iş günü araştırmaya katılan öğrencilerin her birine her öğrenci için belirlenen saatlerde başlama düzeyinde olduğu gibi bir oturumda birebir olarak on hedef sözcüğün üretimini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır.

3.3.2.4.6- Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının İzleme Değerlendirmesinde Uygulanması

On oturumluk öğretim tamamlandıktan on beş gün sonra ve onu izleyen iki iş günü toplam üç iş günü araştırmaya katılan öğrencilerin her birine her öğrenci için belirlenen saatlerde başlama düzeyinde olduğu gibi bir oturumda birebir olarak on hedef sözcüğün üretimini değerlendirmek amacı ile uygulanmıştır.

3.3.2.5- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alma

Çocukların hedeflenen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerini değerlendirmek amacı ile başlama düzeyinde yarı yapılandırılmış dil örneği alındıktan 10 dakika sonra uygulanmıştır. Ayrıca her bir öğretim oturumu sonunda

yarı yapılandırılmış dil örneği alındıktan 10 dakika sonra serbest oyun ortamında, dil örneği alınmıştır.

3.3.2.6- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alma Kayıt Çizelgesi

“Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Kayıt Çizelgesi.”nin öğrencilere uygulanması sırasında, öğrencilerin doğru-yanlış tepkilerini kaydetmek amacıyla “Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Kayıt Çizelgesi.” kullanılmıştır.

3.3.2.7- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneğinin Puanlanması

Bu araştırmada, öğrencilerin hedef sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerini değerlendirmek amacıyla %100 ölçütü benimsenmiştir. Öğrencilerin, başlama düzeyi ve her bir öğretim sonu değerlendirmelerinde hedef sözcüğü serbest oyun ortamında kendiliğinden doğru bağlamda bir kez ürettiğinde ve oturum sırasında hedef sözcüğü farklı bir isimle adlandırmadığında hedef sözcüğü ürettikleri kabul edilmiştir.

3.3.2.8- Serbest Oyun Ortamında Dil Alımının Uygulanması

Serbest oyun ortamında dil örneği alımı, öğrencinin başlama düzeyi ölçümünde ve her bir öğretim oturumunun değerlendirilmesinde uygulanmıştır.

3.3.2.8.1- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının Deneklerin Başlama Düzeyinin Belirlenmesinde Uygulanması

Serbest oyun ortamında dil örneği alımı başlama düzeyi ölçümünde, araştırmaya katılan üç öğrencinin her birine birebir olarak aynı gün öğrenciler için

belirlenen saatlerde ardarda birer oturumda on hedef sözcüğün üretimine yönelik yoklama verisi almak amacı ile yarı yapılandırılmış dil örneği alımından sonra uygulanmıştır.

Her oturum uygulanırken serbest oyun ortamında dil alındığı ve çocukların yaşı küçük olduğu için bir oturum üç bölüm halinde beş dakikalık aralar verilerek 10 dakikalık sürelerle uygulanmıştır. İlk iki bölümde üç hedef sözcük son bölümde dört hedef sözcük değerlendirilmiştir.

Serbest oyun ortamında dil örneği alınırken, araştırmacı ilk bölümde performansını belirleyeceği üç hedef sözcüğün birer olumlu örneğini ve bir oyun bağlamı oluşturmak için gereksinim duyulan diğer yardımcı materyalleri bir poşetin içine yerleştirmiş ve öğrencinin önüne koymuştur. Öğrenciye “Bakalım bu poşetimizin içinde hangi oyuncaklarımız varmış?” diyerek öğrenciye poşeti vermiştir. Öğrenci poşetin içindeki oyuncakları çıkarınca araştırmacı öğrenci ile paralel oyun oynamıştır. Oyun sırasında araştırmacı öğrenciye “Şimdi bana neler yaptığını anlat!, Seninle ne yapalım?, Bunlarla neler yapacağız?, Nasıl bir oyun oynayacağız?, gibi sorular sorarak öğrenciden hedef sözcüğü kendiliğinden söylemesini beklemiştir. Sonra diğer hedef sözcükler içinde aynı süreci uygulamıştır.

Serbest oyun ortamında dil örneği alınırken, yarı yapılandırılmış dil alımında başlama düzeyinde kullanılan materyaller kullanılmıştır.

3.3.2.8.2- Serbest Oyun Ortamında Dil Örneği Alımının Her Bir Öğretim Oturumunun Değerlendirilmesinde Uygulanması

Her bir hedef sözcüğün öğretiminden hemen sonra öğretilen hedef sözcüğün üretimini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Dil örneği alınırken araştırmacı öğretimi yaptığı hedef sözcüğün bir olumlu örneğini ve bir oyun bağlamı oluşturmak için gereksinim duyulan diğer yardımcı materyalleri poşetin içine yerleştirmiş ve öğrencinin önüne koymuştur. Aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır.

3.4- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ ÖĞRETİM PLANI

Araştırmanın deney sürecinde sözcük üretme öğretiminde kullanılmak üzere ÇİDÖY'ne göre öğretim planı hazırlanmıştır. ÇİDÖY'ne göre öğretim planının geliştirilebilmesi için, ÇİDÖY'nin sözcük üretme becerisinde kullanılması ile ilgili makaleler incelenmiştir. (Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Warren, 1992). Daha sonra ÇİDÖY'ne göre sözcük üretme becerisi öğretim planı geliştirilmiştir. Bu öğretim planı amaçlar, öğretim süreci, hatırlatıcı öğretim sürecinden oluşmaktadır (Ek:H).

3.4.1- Amaçlar Bölümünün Geliştirilmesi

Deney sürecine başlamadan önce deneklere öğretilecek hedef sözcükler belirlenmiştir. Başlama düzeyi ölçümlerinde bu sözcüklere yönelik öğrencilerin performans düzeyleri yarı yapılandırılmış dil örneği alımı sonucunda belirlenmiş öğrencinin ard arda üç oturum alınan başlama düzeyi ölçümlerinde üç oturumun ikisinde üretmediği (2/3) sözcükler için amaç konmuştur.

3.4.2- Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Sürecinin Geliştirilmesi

Her bir oturumda bir hedef sözcüğün öğretimi planlanmıştır. Öğretimde kullanılacak materyal seti başlama düzeyi, öğretim öncesi yoklama, on öğretim sonu değerlendirme, serbest oyun değerlendirmesi ve izleme değerlendirmesinden büyüklük, renk vb. özellikler bakımından farklılaştırılmıştır. Öğretimde kullanılmak üzere her bir sözcüğü örnekleyen üç tane olumlu örnek toplam 30 materyal seçilmiştir.

Öğretim sürecinde ÇİDÖY uygulanırken önce çocuğun önüne bir olumlu örnek ve oyun bağlamı oluşturmak için iki ilişkili nesne veya oyuncak konmuştur. Çocukla ortak ilgi kurulduğunda “Seninle ne oynayalım? Ne yapmak istiyorsun?” gibi sorular sorularak tepki istenmiştir. Öğrenci hedef sözcüğe yönelik nesneyi eline alırsa, gösterirse yada hedef sözcüğe yönelik sözel bir ifade de bulunursa, öğrenciye “hedef nesneye yönelik elinde ne var? Bana ne gösteriyorsun?” soruları sorularak tepki istenmiştir. Öğrenciden tepki gelmezse veya yanlış tepki gelirse cümle içinde hedef sözcük kullanılarak model olunmuştur ve öğrenciden tepki istenmiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğiğinde pekiştirilmiş ve cevabı genişletilerek hedef nesneye ulaşımı sağlanmıştır. Doğru tepki alınmadığında ise öğrenciye taklit etmesi için hedef sözcük söylenmiş ve “hadi sen de söyle!” denilerek söylemesi istenmiştir. Öğrenci söyleyince cevabı genişletilerek hedef nesne öğrenciye verilmiştir. Her bir hedef sözcüğü örnekleyen bir olumlu örneğe ilişkin oyun bittikten sonra diğer olumlu örneklerle farklı yardımcı materyaller kullanılarak oyuna devam edilmiştir. Her bir oyun beş dakika sürmüştür. Araştırmacı 15 dakikalık oturum boyunca en az 15-20 kez hedef sözcüğe yönelik üç olumlu örnek kullanarak tepki istenmiştir.

3.4.3- Hatırlatıcı Öğretim Süreci

Öğrencilerin, sağıltım süreci sırasında öğrenmiş olduğu hedef sözcüklerin hatırlatılarak pekiştirilmesi amacıyla her üç oturumda bir düzenlenmiştir. Hatırlatıcı öğretimde, öğretimde kullanılan materyallerle aynı materyaller kullanılmıştır. Ortamda çok fazla materyalin yer almaması ve öğrencinin dikkatinin dağılmaması açısından hatırlatıcı öğretim uygulamasında, üç oturumda öğretilen hedef sözcükleri örnekleyen birer olumlu örnek ve oyun bağlamını oluşturacak ilişkili nesnelere kullanılmıştır. Hatırlatıcı öğretim sürecinin uygulanması aynı, öğretim sürecinde ÇİDÖY gibi uygulanmıştır. Hatırlatıcı öğretim uygulamasında öğretim öncesi ve sonrası değerlendirmeye yer verilmemiştir.

3.5- DENEY SÜRECİ

Deney sürecine başlamadan önce öğrencilerin aileleri ile görüşülerek ailelerden çocukları ile çalışılabilmesi için izin alınmış ve gerçekleştirilecek çalışma ile ilgili ailelere herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ailelere sadece çocukları ile birlikte bir dil çalışması yapılacağı söylenmiştir. Ailelerden çocuklarını çalışma sonuna kadar kendileri için belirlenen gün ve saatlerde devamlı olarak Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne getirmeleri istenmiştir. Her öğrenci ile belirlenen saatlerde haftanın beş iş günü birer oturum çalışılmıştır. Başlama düzeyi değerlendirmesi hem yarı yapılandırılmış dil örneği alma hem de serbest oyun değerlendirmesi için ortalama 30 dakika, on öğretim sonu değerlendirme ortalama 30 dakika, izleme değerlendirmesi ortalama 30 dakika sürmüştür. Her bir oturum öncesi ve sonrası değerlendirme 10 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları ise 15 dakika ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin çalışma saatleri Tablo 1'de görülmektedir. Her öğrenci için deney süreci iki hafta (10 oturum) sürmüş, çalışma toplam iki ayda tamamlanmıştır.

Tablo 2
Günlük Çalışma Saatleri

	1. gün	2. gün	3. gün	4. gün	5. gün
1 Nolu Öğrenci	12:30-13:15	12:30-13:15	12:30-13:15	12:30-13:15	12:30-13:15
2 Nolu Öğrenci	15:30-16:15	15:30-16:15	15:30-16:15	15:30-16:15	15:30-16:15
3 Nolu Öğrenci	18:30-19:15	18:30-19:15	18:30-19:15	18:30-19:15	18:30-19:15

Deney süreci aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

3.5.1- Başlama Düzeyinin Değerlendirmesi

Başlama düzeyi verileri iki farklı değerlendirme yapılarak toplanmıştır. İlk olarak öğrencilerin hedef sözcükleri üretimlerini değerlendirmek amacı ile yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alımı yapılmıştır. İkinci olarak, öğrencilerin hedef sözcükleri üretimlerini serbest oyun ortamına genellemelerini değerlendirmek amacı ile serbest oyun ortamında dil örneği alınmıştır. Deney sürecinin başında araştırmaya katılan üç öğrencinin her birine birebir olarak aynı gün öğrenciler için belirlenen saatlerde ardarda birer oturumda on hedef sözcüğün üretimine yönelik yoklama verisi alınmıştır. Öğretim uygulamasına başlanacak olan ilk öğrenciyle birebir olarak ardarda birbirini izleyen üç gün boyunca öğrenci için belirlenen saatte birer oturumda on hedef sözcüğün üretimine ölçmeye yönelik başlama düzeyi alınmıştır. Birinci öğrenci öğretimin uygulanması ile ölçüte ulaştıktan sonra diğer iki öğrenciye aynı gün ardarda birbirini izleyen saatlerde birer

oturum yoklama verisi alınmıştır. Öğretim uygulamasına başlanacak olan ikinci öğrencinin birebir olarak ardarda birbirini izleyen üç gün boyunca öğrenci için belirlenen saatte birer oturumda başlama düzeyi belirlenmiştir. Aynı süreç üçüncü öğrenci içinde tekrarlanmıştır. Sonuçlar grafiğe işaretlenmiştir.

3.5.2- Öğretim Öncesi Yoklama Değerlendirmesi

Öğretime başlamadan önce, öğrencilerin öğretilecek hedef sözcüğü üretip üretmediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretim iki hafta boyunca sürdüğü için ve öğretilen sözcükler öğrencinin yakın çevresinden seçilen işlevsel sözcükler olduğundan öğrencilerde olan değişimin sadece deney sürecinde uygulanan bağımsız değişkenin etkisi olup olmadığını belirlemek için bu değerlendirmeye yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğretim öncesi performans düzeyleri, her bir öğretim oturumunun gerçekleştirileceği gün ve saatlerde öğretim uygulanmadan 10 dk önce öğrencilerin performans düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış oyun ortamında öğretilecek olan hedef sözcüğün üç olumlu örneği kullanılarak alınmıştır. Sonuçlar grafiğe işaretlenmiştir.

3.5.3- Çevresel İpuçlarına Dayalı Doğal Dil Öğretim

Yöntemine Göre Sözcük Üretme Becerisinin Öğretimi

Birinci öğrencide başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra her bir hedef sözcük bir oturumda olmak üzere toplam 10 hedef sözcük için 10 oturum ÇİDÖY uygulanmıştır. Birinci öğrenci ölçüt düzeye ulaştığında (10 hedef sözcüğü ürettiğinde) veya 10 oturum uygulandıktan sonra, öğrencinin ürettiği sözcük sayısı başlama düzeyine göre yedi kat artış gösterdiğinde, ikinci öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Sonra aynı öğretim süreci ikinci öğrenciye ve daha sonra da üçüncü öğrenciye uygulanmıştır.

3.5.4- Hatırlatıcı Öğretim

Her bir denek için bireysel olarak düzenlenen, üç öğretim oturumunda öğretilmek üzere seçilmiş olan üç hedef sözcüğün öğretimi gerçekleştirildikten sonra öğretimi yapılan bu üç hedef sözcüğün bir oturumluk hatırlatıcı öğretimine yer verilmiştir.

3.5.5- Her Bir Öğretim Oturumu Sonunda Yapılan Değerlendirme

Her bir öğretim oturumu tamamlandıktan sonra öğrencinin öğretim oturumunda öğretilen hedef sözcüğün ismini üretmeyi öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek amacı ile öğretim öncesi yoklamada olduğu gibi yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınmıştır. Ayrıca öğretim sonu yoklama değerlendirmesinde serbest oyun ortamında değerlendirme de yapılmıştır. Sonuçlar grafiğe işaretlenmiştir.

3.5.6- On Öğretim Sonunda Yapılan Değerlendirme

Öğrencinin,10 oturumluk öğretim sonunda sözcük üretimlerini sürdürmelerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış oyun ortamında başlama düzeyinde olduğu gibi üç oturum dil örneği alınmıştır. Sonuçlar grafiğe işaretlenmiştir.

3.5.7- İzleme

Uygulamacı on oturumluk öğretim süreci tamamlandıktan sonra, öğrencinin öğrenmiş olduğu hedef sözcüğün isimlerini öğretim bittikten onbeş gün sonra sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla izleme değerlendirmesini gerçekleştirilmiştir. İzleme değerlendirmesi on oturumluk öğretim süreci tamamlandıktan onbeş gün sonra ve onu izleyen iki iş günü yani toplam üç gün sürmüştür. Aynı başlama düzeyi gibi uygulanmıştır.

3.6- GÜVENİRLİKLERİN HESAPLANMASI

3.6.1- Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik yarı yapılandırılmış oyun ortamında başlama düzeyi, 10 oturumluk öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde her öğrencide yukarıdaki evrelerden bir oturum olmak üzere oturumların %25'i izlenerek hesaplanmıştır. Her öğrenciden öğretim öncesi yoklamada iki oturum öğretim sonu yoklamada iki oturum olmak üzere oturumların %20'si izlenerek hesaplanmıştır. Serbest oyun ortamında değerlendirmede başlama düzeyi ve her bir öğretim sonu değerlendirmede her öğrencide üç oturum olmak üzere oturumların %20'si izlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirliği hesaplamak için ikinci bir gözlemci öğrencilerin videolarını izleyerek deneklerin verdikleri tepkileri kayıt etmiştir (Ek:I-1). Gözlemciler arası güvenirlik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House ve Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenirlik yarı yapılandırılmış oyun ortamında başlama düzeyi, 10 oturumluk öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde %100 yarı yapılandırılmış oyun ortamında öğretim öncesi yoklama ve her öğretim sonu değerlendirmede %91 serbest oyun ortamında değerlendirmede ise %100 bulunmuştur.

3.6.2- Uygulama Güvenirliliği

Sağaltım tekniğinin planlandığı gibi uygulanması için sağaltım süreci yazılmıştır. Araştırmacı, öğretim sonunda, öğretim sürecinin aşamalarının uygulanıp uygulanmadığını öğretim sürecinden sonra kontrol etmiştir. Ayrıca sağaltım sürecinin aşamaları kontrol listesi haline getirilmiştir (Ek: I-2).

Araştırma sürecini ve amacını bilmeyen bağımsız bir gözlemciye, uygulama güvenirliği kontrol çizelgesi verilmiş, öğretim süreci basamaklarını videodan

izleyerek gerçekleştirilenler için (+) gerçekleştirilemeyenler için (-) konması istenmiştir. Gerçekleştirilen aşamaların yüzdesi hesaplanmıştır. Gözlemci her deneğin ikişer öğretimini (6 oturum) % 20 izlemiştir. Uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

3.7- VERİLERİN ANALİZİ

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Kratochwill ve Levin, 1978; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada, tek denek desenlerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılarak grafikte gösterilen veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma amaçlarında yer alan soruların cevaplanabilmesi için iki farklı grafikten yararlanılmıştır. Bunlar kümülatif grafik ve çizgi grafiğidir.

ÇİDÖY'nin araştırma deneklerinin, sözcük üretmelerinde etkililiğinin belirlenmesinde denekler arası çoklu yoklama deseni grafiği kullanılmıştır. Bu grafik kümülatif grafik şeklinde çizilmiştir. Kümülatif grafik araştırma ya da uygulama süresince toplam tepki sayısının önemli olduğu durumlarda veya belirli bir amaca yönelik bir ilerleme kümülatif davranış birimlerinde ölçülebiliyorsa kullanılır (Cooper ve diğerleri, 1987; Güzel, 1998). Bu araştırmada uygulama süresince öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısını göstermek amacı ile kullanılmıştır.

Kümülatif grafiklerde her gözlem periyodu sırasında kayıt edilen tepkilerin sayısı daha önceki bütün gözlem periyotlarında kayıt edilen toplam tepki sayısına eklenir. Kümülatif grafiklerde “y” ekseninde, veri toplama işlemi başladığı andan itibaren kayıt edilen tepkilerin toplam sayısı gösterilir. “x” ekseninde ise gözlem periyotları, oturumlar yer alır. Grafikte en son veri noktasına bakılarak, öğrencinin toplam davranış miktarı görülebilir. Böylece toplam ilerleme görsel analizle kolaylıkla fark edilebilir (Cooper ve diğerleri, 1987).

Bu araştırmada kümülatif grafikte “x” ekseninde oturumlar, “y” ekseninde ise öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısı gösterilmiştir. “x” eksenini ğretim süreci 10 oturum sürdüğü için 10 eşit aralığa, öğrencilerin üretmeleri hedeflenen toplam sözcük sayısı 10 olarak belirlendiği için “y” ekseninde 10 eşit aralığa blnmştir.

Grafikte “y” ekseninde bulunan “0” noktası öğrencinin araştırmada belirlenen hedef sözcüklerin hiçbirini ölçüt düzeyde üretemediği anlamına gelmektedir.

Denekler arası, çoklu yoklama deseni grafiğinde başlama düzeyi eğrilerine, yoklama ölçümü sonucu elde edilen veri noktalarına ve sağaltım eğrilerine bakılarak uygulanan sağaltımın etkili olup olmadığına karar verilmektedir. Her deneğin yoklama ve başlama düzeyi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler sağaltım uygulanmadan önce kararlılık gösteriyorsa, ancak sağaltım uygulanmasıyla her denek belirlenen ölçüt performansına ulaşıyorsa veya elde edilen veri noktaları başlama düzeyine göre değişim göstererek seviye ve eğilim açısından kararlılık gösteriyorsa uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir (Horner ve Baer, 1978; Murphy Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Araştırma verilerini analiz etmede kullanılan ikinci grafik ise çizgi grafiğidir. İDY araştırma deneklerinin sözcük üretmelerinin 10 oturumluk ğretim sonunda ve ğretim sonu değerlendirmeden 15 gün sonra sözcük üretmelerinin sürmesinde etkililiğinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. izgi grafiği iki dikey çizginin keşişmesiyle oluşan iki boyutlu bir alanda, kartezyen düzleme dayanır. Düzlem zerindeki herhangi bir nokta, keşişen çizgiler tarafından anlatılan iki boyut arasındaki belirli özel bir ilişkiyi gösterir (Tawney-Gast, 1984). Bu araştırmada ğretim öncesi başlama düzeyi değerlendirmeleri, ğretim sonu değerlendirmeler ve öğretimden 15 gün sonra üçer oturumda yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin ürettikleri sözcük sayısını göstermek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadaki izgi grafiğinin “x” ekseninde oturumlar “y” ekseninde öğrencilerin ürettikleri sözcük sayısı yer almaktadır.

BÖLÜM IV

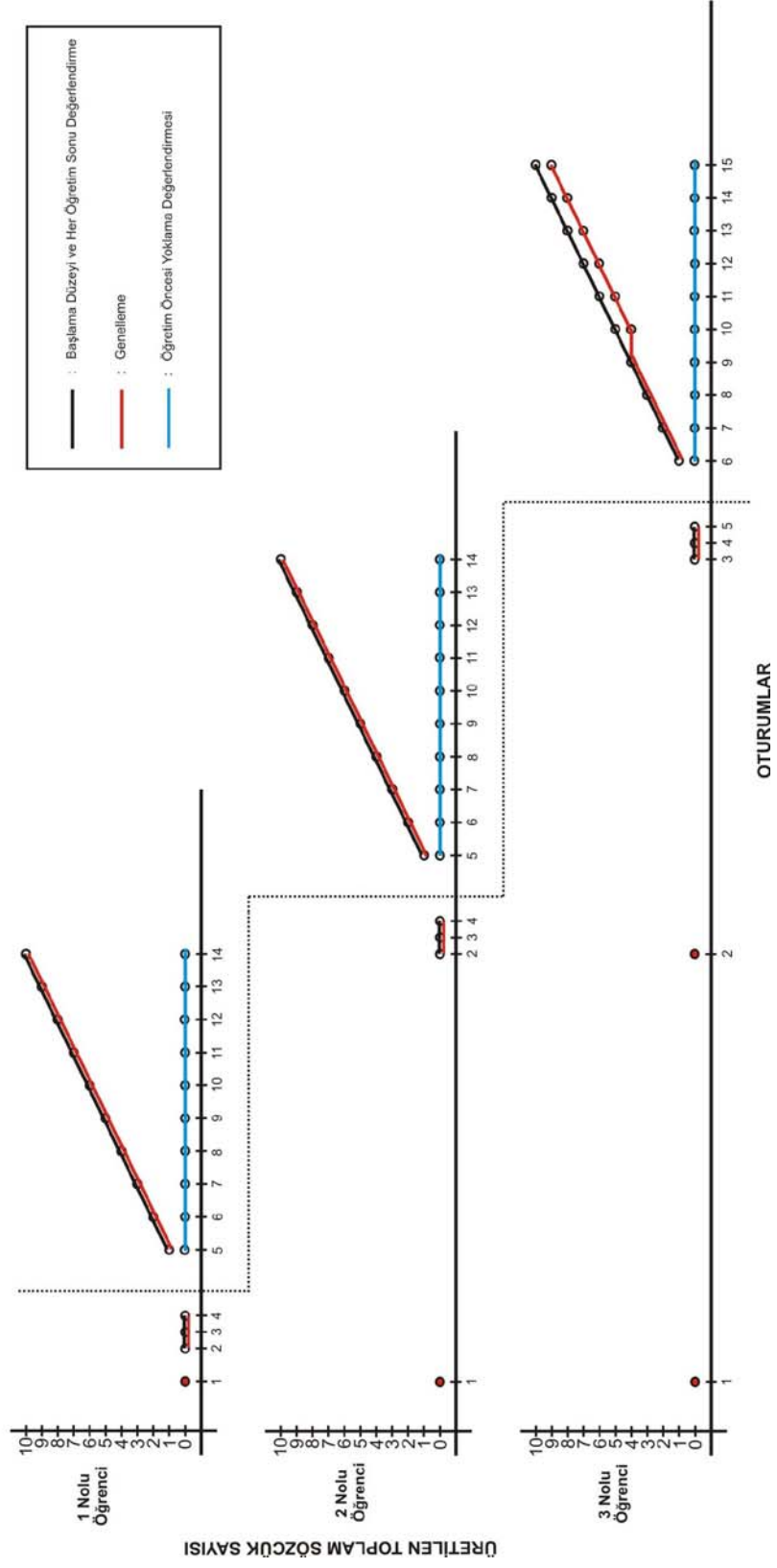
BULGULAR VE YORUMLAR

ÇİDÖY'nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, ifade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkili olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

4.1- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI İLE DENEKLERİN SÖZCÜK ÜRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM SONU, GENELLEME BULGULARI VE YORUMLAR

Deneklerin üretilen toplam sözcük sayısına ilişkin başlama düzeyi, öğretim öncesi yoklama, öğretim sonu ve genelleme bulguları grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1
Deneklerin Dency Aşamalarında Ürettiği Toplam Sözcük Sayısı



ÜRETİLEN TOPLAM SÖZCÜK SAYISI

Grafik 1’de görüldüğü gibi yarı yapılandırılmış oyun ortamında alınan başlama düzeyinde ve serbest oyun ortamına genelleme başlama düzeyi verilerinde birinci, ikinci ve üçüncü denek hedef sözcüklerden hiçbirini üretememişlerdir. ÇİDÖY uygulanmadan önce birinci, ikinci ve üçüncü deneklerin başlama düzeyi verileri kararlılık göstermiştir ve öğretim uygulanana kadar yoklama ölçümlerinden elde edilen verilerde hiçbir değişme olmamıştır.

ÇİDÖY uygulandığında, denekler her oturum sonunda yapılan öğretim sonu değerlendirmelerde ölçütü karşılayarak, hepsi 10 oturum sonunda 10 sözcüğü de üreterek ölçüte ulaşmışlardır. Aynı şekilde her oturum sonunda yapılan genelleme değerlendirmelerinde de birinci, ikinci ve üçüncü denek ölçütü karşılayarak serbest oyun ortamına hedeflenen sözcüğü kendiliklerinden üreterek genelleyebilmişlerdir. Birinci ve ikinci denek 10 oturum sonunda 10 sözcüğü üçüncü denek ise dokuz sözcüğü üreterek ölçüte ulaşmıştır.

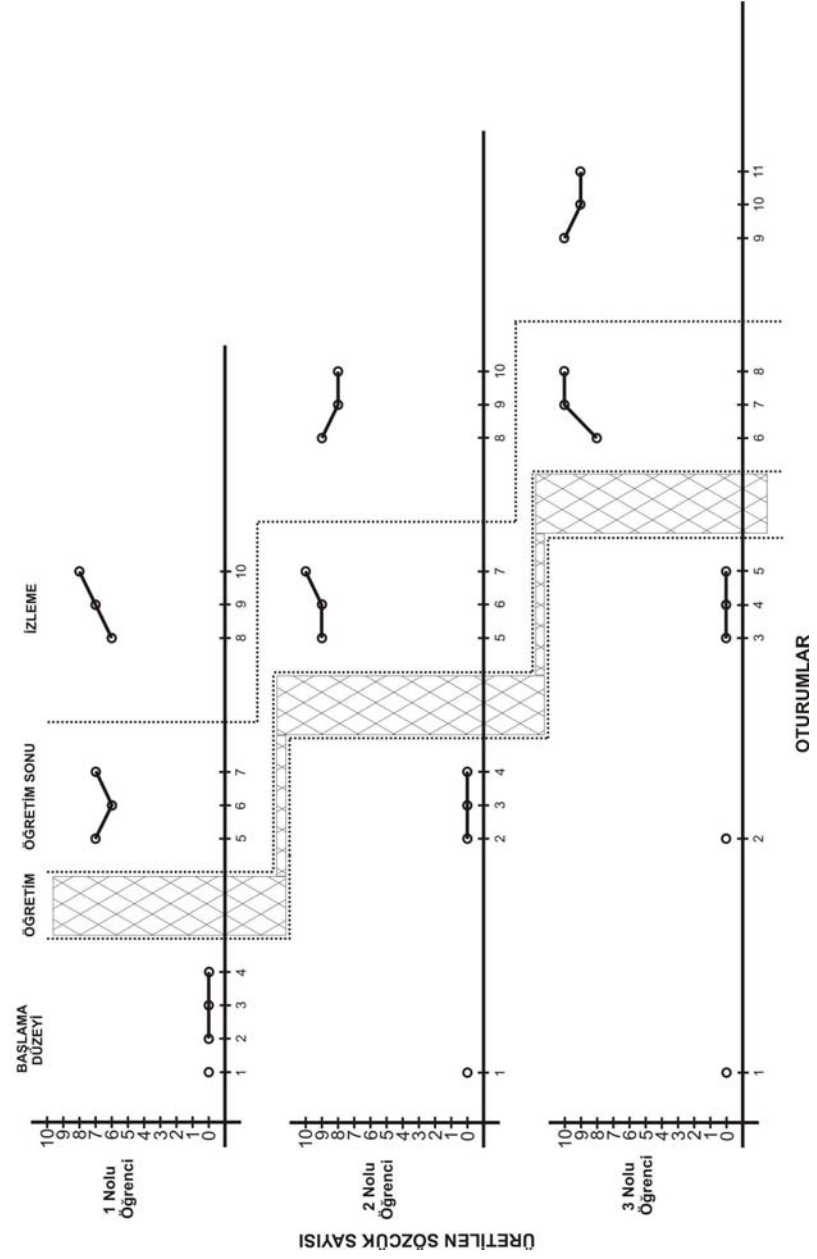
Yarı yapılandırılmış oyun ortamında ve serbest oyun ortamında deneklerin başlama düzeyine göre ürettikleri toplam sözcük sayısı büyük bir artış göstermiştir. Grafik 1’de görüldüğü gibi deneklerin hem başlama düzeyi değerlendirmesinde hem de serbest oyun değerlendirmesinde elde edilen eğrilerin eğimi sıfır hızında sabit bir eğimdir. ÇİDÖY’nin uygulanması ile birlikte eğim pozitif yönde artmış ve ölçüt düzeyine ulaşmıştır.

Sonuç olarak, ÇİDÖY’ nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde ve ürettikleri sözcükleri serbest oyun ortamında kendiliklerinden üreterek genellemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2-DENEKLERİN 10 OTURUMLUK ÖĞRETİM SONUNDA ÜRETTİKLERİ SÖZCÜK SAYISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Deneklerin başlama düzeyi ve 10 oturumluk öğretim sonunda ürettikleri sözcük sayısı grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2
Deneklerin 10 Oturumluk Öğretim Sonu ve İzleme Değerlendirmesinde Ürettikleri Sözcük Sayısı



Grafik 2’de görüldüğü gibi birinci, ikinci ve üçüncü denek öğretim öncesi uygulamanın başlama düzeyi değerlendirmesi sonunda 10 sözcükten hiçbirini üretememiştir. ÇİDÖY ile yapılan 10 oturumluk öğretim sonunda üç gün ardarda yapılan değerlendirmede, birinci denek en az altı sözcük en fazla yedi sözcük olmak üzere ortalama yedi sözcük üretmiştir. İkinci denek en az dokuz sözcük en fazla 10 sözcük olmak üzere ortalama dokuz sözcük üretmiştir. Üçüncü denek en az sekiz sözcük en fazla 10 sözcük olmak üzere ortalama dokuz sözcük üretmiştir.

Yarı yapılandırılmış oyun ortamında deneklerin başlama düzeyine göre ürettikleri toplam sözcük sayısı büyük bir artış göstermiştir. Grafik 2’de görüldüğü gibi deneklerin başlama düzeyi değerlendirmesinde elde edilen eğrilerin düzeyi ÇİDÖY uygulandıktan sonra elde edilen eğrilerin düzeyine göre büyük bir yükselme göstermiştir.

Sonuç olarak, ÇİDÖY’ nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin 10 oturumluk öğretim sonunda ürettikleri sözcükleri sürdürmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2- DENEKLERİN 15 GÜN SONRA YAPILAN İZLEME DEĞERLENDİRME- SİNDE ÜRETTİKLERİ SÖZCÜK SAYISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Deneklerin 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmeden 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme değerlendirmesinde ürettikleri sözcük sayısı grafik 2’de gösterilmiştir.

ÇİDÖY ile yapılan 10 oturumluk öğretim sonunda, üç gün ardarda yapılan değerlendirmede birinci denek ortalama yedi sözcük, ikinci denek ortalama dokuz

sözcük, üçüncü denek ortalama dokuz sözcük üretmiştir. Birinci denek 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmeden 15 gün sonra ardarda üç oturumda gerçekleştirilen izleme değerlendirmesinde en az altı sözcük en fazla sekiz sözcük olmak üzere ortalama yedi sözcük üretmiştir. İkinci denek en az sekiz sözcük en fazla dokuz sözcük olmak üzere ortalama sekiz sözcük üretmiştir. Üçüncü denek en az dokuz sözcük en fazla 10 sözcük olmak üzere ortalama dokuz sözcük üretmiştir. Üçüncü denekte 15 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde elde edilen bulgularda 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmesinde elde edilen bulgulara göre bir değişme olmamıştır. İkinci denekte bir hedef sözcük azalmıştır.

Grafik 2’de görüldüğü gibi deneklerin 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmesinde elde edilen eğrilerin düzeyi, 15 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde elde edilen eğrilerin düzeyi ile aynıdır.

Sonuç olarak, ÇİDÖY’ nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde üretim becerilerine sahip zihinsel engelli deneklerin sözcük üretimlerinin 15 gün sonra sürmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ÇİDÖY sözel taklit ve alıcı dil becerileri ile ilgili ön koşulları yerine getiren ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde, ürettikleri sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerinde, 10 oturumluk öğretim sonunda sözcük üretimlerini sürdürmelerinde ve üretmiş oldukları sözcükleri 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmeden 15 gün sonra da sürdürmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

5.1- ÖZET

Bu araştırma, ÇİDÖY'nin sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren, sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin, sözcük üretimine, üretilen sözcükleri serbest oyun ortamına genellemelerine ve öğrencilerin ürettikleri sözcükleri sürdürmelerine etkisini araştırmaktadır.

Araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden çoklu yoklama desenidir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın denekleri 2004- 2005 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Prof.Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi'ne, eğitim almak amacı ile başvuran, beş ile sekiz yaşları arasında alıcı dili olan, ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilen, ortalama sözce uzunluğu 1.20 ile 1.82 arasında olan, işitme problemi olmayan üç kız öğrencidir. Deneklerin seçiminde İşitme Testi, Impedance Testi, Aile Görüşme Formu, Alıcı Dil Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı, Sözel Taklit Kontrol Listesi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde öğretilecek, hedef sözcüklerin seçimi için "Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı" geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış ve serbest oyun ortamında dil örneği alınmıştır. Araştırmada önce hem yarı yapılandırılmış hem de serbest oyun ortamında

dil örneği alınarak, öğrencilerin başlama düzeyi belirlenmiştir. Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yöntemi ile her bir oturumda bir hedef sözcük öğretilmiştir. Her bir öğretim oturumundan önce ve sonra yarı yapılandırılmış oyun ortamında dil örneği alınarak yoklama değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca her bir öğretim sonu değerlendirme serbest oyun ortamında da yapılmıştır. Çocukların ürettikleri sözcükleri sürdürmelerini değerlendirmek için 10 oturumluk öğretim sonunda ve öğretimden 15 gün sonra yarı yapılandırılmış dil örneği alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma verileri kümülatif grafik ve çizgi grafiği ile gösterilmiş ve grafikler görsel olarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. ÇİDÖY, sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde üretim becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde ve ürettikleri sözcükleri serbest oyun ortamında kendiliklerinden üreterek genellemelerinde etkilidir.

2. ÇİDÖY, sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde üretim becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin ürettikleri sözcükleri serbest oyun ortamında kendiliklerinden üreterek genellemelerinde etkilidir.

3. ÇİDÖY, sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde üretim becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin 10 oturumluk öğretim sonunda ürettikleri sözcükleri sürdürmelerinde etkilidir.

4. ÇİDÖY' sözcük üretme ile ilgili önkoşulları yerine getiren sınırlı düzeyde üretim becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerini 15 gün sonra sürmelerinde etkilidir.

5.2- YARGI

Bu araştırmada, İDÖY'nin sözel taklit ve alıcı dil becerileri ile ilgili ön koşulları yerine getiren sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin hedef sözcükleri üretmelerinde etkililiği araştırılmıştır. İDÖY'nin uygulanması sonucu, öğrencilerin ürettikleri hedef sözcük sayısında başlama düzeyine göre büyük artış olmuş tüm öğrenciler ölçütü karşılayarak 10 hedef sözcüğüde üretmişlerdir. Bu sonuca göre, İDÖY'nin sözel taklit ve alıcı dil becerileri ile ilgili ön koşulları yerine getiren sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretmelerinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir. Yurt dışında ve ölkemizde yapılan tek denekli araştırmalarda da İDÖY'nin zihinsel engeli olan ve otistik çocukların sözcük üretmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (Toğram, 2004; Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Warren, 1992). Ölkemizde, İDÖY'nin uygulandığı bir otistik çocukla yapılan vaka çalışmasında da öğrencinin sözcük üretim becerileri gelişmiştir (Özmen-Güzel, 2005). Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada çocuklar serbest oyun ortamına öğretilen hedef sözcükleri genellemişlerdir. Yurt dışında yapılan tek denekli araştırmalarda İDÖY'nin öğretilen dil ve iletişim becerilerini ortama genellemeleri araştırılmış ve etkili olduğu bulunmuştur (Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Yoder, Warren, Kim ve Gazdag, 1994; Warren, McQuarter ve Warren, 1984; Warren, 1992 ;Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones, 1993). Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada İDÖY'nin çocukların 10 oturumluk öğretim sonunda ve 10 oturumluk öğretim sonu değerlendirmeden 15 gün sonra kazandıkları hedef sözcükleri sürdürmelerinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir. Yurt dışında ve ölkemizde zihinsel engeli olan çocuklar ve otistik çocuklarla yapılan araştırmalarda zihinsel engelli ve otistik çocuklar İDÖY ile kazandırılan dil ve iletişim davranışlarını sürdürmüşlerdir (Hancock ve Kaiser, 2002; Toğram, 2004; Warren, McQuarter ve Warren, 1984). Bu araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları, sözcük üretim becerilerinin kazanılmasında ortama genellenmesinde ve sürdürülmesinde ÇİDÖY'nin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Sonuç olarak ÇİDÖY'nin tepki isteme-model olma tekniği sözel taklit ve alıcı dil becerileri ile ilgili ön koşulları yerine getiren sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip zihinsel engeli olan öğrencilerin sözcük üretimlerinde, üretilen sözcükleri ortama genellemelerinde ve sürdürmelerinde etkili olmuştur.

5.3- ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1- Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Üretmenin önkoşulu anlamadır. Bu nedenle sözcük üretimiyle ilgili amaç belirlemeden önce çocukların bu sözcükleri anlayıp anlamadıkları ölçümlenmelidir.

2. Sözcük hazineleri sınırlı olan zihinsel engelli çocuklara günlük yaşantılarında karşılaşılabileceği nesne isimleri öğretilmelidir.

3. Öğrencilerin sözel taklit becerileri ölçülmeden, üretime yönelik öğretim yapılmamalıdır.

4. Dil örneği analizi alınırken çocuğun, sevdiği ve oynamayı tercih ettiği oyuncaklar kullanılmalıdır.

5. Serbest oyun oynarken dil örneği alımı sırasında paralel oyuna yer verilmelidir.

6. Öğretilecek olan hedef sözcüklere ait materyaller gerçek nesnelere ve oyuncaklardan seçilmelidir.

5.3.2- İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. ÇİDÖY, ile Doğrudan ve Doğal Dil Öğretim Yöntemleri karşılaştırılarak sözcük üretiminde farklılaşan etkililiği araştırılabilir.

2. ÇİDÖY'nin uygulanması sırasında araştırmacının tepki isteme sayısı ve öğrencinin tepki isteme sonucunda hedef tepkiyi söyleme sayısı araştırılabilir.

3. ÇİDÖY'nin geciktirme, fırsat öğretimi gibi tekniklerinden birini yada bir kaçını kullanarak, çocuklara sözcük üretimini kazandırmak amacıyla değişik araştırmalar yapılabilir.

4. ÇİDÖY'nin sıfat, fiil, nesne + fiil gibi cümle yapılarının öğretiminde kullanılmasının etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

ACARLAR, Funda

- 2002 “Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım”,
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:35,
Sayı:1-2

ARAL N., G. BARAN, Ş. BULUT ve S. ÇİMEN

- 2000 **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

BARLOW, H. ve M. HERSEN

- 1973 “Single-Case Experimental Designs”, **Arch Gen Psychiatry**, 29,
September: 319-325.

BARNETT, D.W ve K.T. CAREY

- 1993 “Naturalistic Intervention Design for Young Children: Foundations,
Rationales, and Strategies”, **Topics in Early Childhood Special
Education**, Cilt: 13, Sayı: 4: 430-45.

BAYKOÇ N. ve M. ARI

- 1987 “The Language Acquisition of Turkish Children Aged 12-30 Months”,
Child Development and Education, 2: 36-58.

BIRNBRAUER, J. S., C.R. PETERSON ve J.V. SOLNICK

- 1974 “Design and Interpretation of Studies of Single Subject”, **American
Journal of Mental Deficiency**, 79, 2: 191-203.

BLOOM, L. ve M. LAHEY

- 1978 **Language Development and Language Disorders**. Canada: John
Wiley & Sons, Inc.

BORICH, G.D.

1999 **Observation Skills for Effective Teaching**, New Jersey: Prentice Hall.

BROWN, Roger

1973 **A First Language: The Early Stages**. Combridge: Harvard University Pres.

CARTHY, J.M, A.K. LUND, C.S. BOS ve LATTKE

1985 **Arizona Basic Assessment and Curriculum Utilization System ABACUS**. Denver – London: Love Publishing Company.

COLE, K.N. ve P.S. DALE

1986 “Direct Instruction and Interactive Language Instruction with Language Delayed Preschool Children: Acomparison Study”, **Journal of Speech and Hearing**, 29: 206-17.

COLE, K.N., P.S. DALE ve P.E. MILLS

1991 “Individual Differences in Language Delayed Children’s Responses to Direct and Interaktive Preschool Instruction”, **Topics in Early Chilhood Special Education**, 11,1: 99-124.

COOPER, J.O., T.E. HERON ve W.L. HEWARD

1987 **Applied Behavior Analysis**. Columbus: Merrill Publishing Company.

CUVO, Anthony J.

1979 “Multiple-Baseline Design in Instructional Research: Pitfalls of Measurement and Procedural Advantages”, **American Journal of Mental Deficiency**, 84,3:219-228.

DELPRATO, D.J.

- 2001 “Comparisons of Discrete-Trial and Normalized Behavioral Language Intervention for Young Children with Autism”, **Journal of Autism Developmental Disorders**, 31, 3: 315-25.

DÖNMEZ, B.N. ve M. ARI

- 1987 “The Language Acquisition of Turkish Children Aged 12-30 Months”, **Child Development and Education**, 2: 36-58.

EGE, P., F. ACARLAR ve F. GÜLERYÜZ

- 1998 “ Türkçenin kazanımında oratalama sözce uzunluğu ile yaş arasındaki ilişki” **Türk Psikoloji Dergisi**, 13 (41) 22-33

ERİPEK, Süleyman

- 1996 **Zihinsel Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

GÜZEL, Rüya

- 1998 **Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

HALL, R.V ve başk.

- 1970 “Teachers and Parents As Researchers Using Multiple Baseline Designs”, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 3, 4: 247-255.

HANCOCK T.B. ve A.P. KAISER

- 2002 “The Effects of Trainer – Implemented Enhanced Milieu Teaching on the Social Communication of Children with Autism”, **Topics in Early Childhood Special Education**, 22:1 : 39- 54.

HEMMETER ,M.L., M.J. AULT, B.C COLLINS ve S. MEYER

- 1996 “The Effects of Teacher – Implemented Language Instruction Within Free Time Activities”, **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31,3: 203-12.

HORNER, R.D. ve D.M. BAER

- 1978 “Multiple-Probe Technique: A Variation of the Multiple Baseline”, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 11,1: 189-196.

HOUSE, A.E., B.C. HOUSE ve M.B. CAMPBELL

- 1981 “Measures of Interobserver Agreement: Calculation Formula and Distribution Effect”, **Journal of Behavioral Assessment**, 3: 37-57.

KAISER, A.P, M. HENDRICKSON ve C.L. ALPERT

- 1991 “Milieu Language Teaching: A Second Look”, **Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 4: 63-92.

KAZDIN, A. E. ve S. A. KOPEL

- 1975 “On Resolving Ambiguities of the Multiple-Baseline Design: Problems and Recommendations”, **Behavior Therapy**, 6: 601-608.

KENDALL, Philip C.

- 1981 “Assessing Generalization and the Single-Subject Strategies”, **Behavior Modification**, 5, 3, July: 307-319.

KIRCALI-İFTAR, G. Ve E. TEKİN

1997 **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

KOEGEL, R.L., C.M. O'DELL ve L.K. KOEGEL

1987 "A Natural Language Teaching Paradigm for Nonverbal Autistic Children", **Journal of Autism and Development Disorders**, 17, 2: 187-99.

KRATOCHWILL, T. R. ve J.R. LEVİN

1978 "What Time-Series Designs May Have to Offer Educational Researchers", **Contemporary Educational Psychology**, 3: 273-329.

LEWIS, R.B. ve D.H. DOORLAG

1991 **Teaching Special Students İn The Mainstream**. America: Macmillan Publishing Company.

LOSARDO, A. ve D. BRICKER

1994 "Activity-Based Intervention and Direct Instruction: A Comparison Study", **American Journal on Mental Retardation**, 98, 6 : 744-65.

LOWENTHAL, B.

1995 "Naturalistic Language Intervention In Inclusive Environments", **Intervention in School & Clinic**, (Electronic version), 31 ,2: 114-19.

MCLOUGHLIN, J.A. ve Lewis R.B.

2002 **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi (Çev.Filiz Gencer)**. Ankara: Gündüz Yayınevi.

MILLER, J. ve R. CHAPMAN

- 1984 “Disorders of Communication: Investigating the Development of Mentally Retarded Children”, **American Journal of Mental Deficiency**, 88: 536-545.

MURPHY, R.J. ve A. J. BRYAN

- 1980 “Multiple-Baseline and Multiple-Probe Designs: Practical Alternatives for Special Education Assessment and Evaluation”, **The Journal of Special Education**, 14, 3: 325-335.

ÖZMEN, Güzel Rüya

- 2000 **Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimlerini Desteklemek için Öğretmenin Yapacakları**. Karaman: M.E.B.Rehberlik Daire Başkanlığı Semineri.
- 2003a “İfade Edici Dil Becerileri Sınırlı Olan Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimlerini Desteklemek için Öğretmenin Sınıf Ortamında Yapacakları”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** 1(2): 205-218.
- 2003b **Dil Öğretim Yöntemleri**. Marmaris : Sosyal Hizmetler Vakfı Çocuk Esirgeme Kurumu.
- 2005 “**Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi**”, **Eğitim ve Bilim Dergisi** 30 (138):18-27

PAUL, Rehou

- 2001 **Language Disorders (From Infancy Through Adolescence)**. Missouri: Mosby.

PIETERSE, M., R. TRELOAR ve CAIRNS

- 1996 **Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı 3. Kitap İletişim Becerileri (Çev. Yıldız Uzun ve Gönül Kırcaali İftar).** İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

POYRAZ H. ve H. DERE

- 2003 **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.** Ankara : Anı Yayıncılık.

TAWNEY, W.J. ve D.L. GAST

- 1984 **Single Subject Research in Special Education.** Columbus: Merrill Publishing Company.

TOĞRAM, Bülent

- 2004 **Doğal Dil Öğretim Tekniklerinden Talep Etme Model Olma Modelinin Öğretmesinin Etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

TUNCER, Tuba

- 1994 **Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi

TÜFEKÇIOĞLU, Ümran

- 1998 **Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi.** Eskişehir: Eğitim Sağlık Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

YODER, P.J ve S.F. WARREN

- 2002 “Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children with Intellectual Disabilities”, **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 45, 6: 1158-1174

YODER P.J., S.F. WARREN, K.KIM ve G.E. GAZDAG

- 1994 “Facilitating Prelinguistic Communication Skills in Young Children with Developmental Delay II: Systematic Replication and Extension”, **Journal of Speech and Hearing Research**, 37: 841-851.

YODER, P.J., A.P. KAISER, C. ALPERT ve R. FISCHER

- 1993 “Following the Child’s Lead When Teaching Nouns to Preschoolers with Mental Retardation”, **Journal of Speech and Hearing Research**, 36: 158-167.

WARREN S.F.

- 1992 “Facilitating Basic Vocabulary Acquisition with Milieu Teaching Procedures”, **Journal of Early Intervention**, 16, 3: 235-251

WARREN, S.F. ve L.M. BAMBARA

- 1989 “An Experimental Analysis of Milieu Language Intervention: Teaching the Action-Object Form”, **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 54: 448-461.

WARREN, S.F, R.J. MCQUARTER ve A. K. ROGERS-WARREN

- 1984 “The Effects of Mands and Models on the Speech of Unresponsive Language-Delayed Preschool Children”, **Journal of Speech Hearing Disorders**, 49: 43-52

WARREN, S.F. ve P.J. YODER

- 1994 “Communication and Language Intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient”, **Journal of Special Education**, 28, 3: 248-59.

WARREN S.F., P.J. YODER, G.E. GAZDAG, K. KIM ve H.A. JONES

- 1993 “Facilitating Prelinguistic Communication Skills in Young Children with Developmental Delay”, **Journal of Speech Hearing Research**, 36: 83-97.

WEISS, B., J. WEISZ ve R. BROMFIELD

- 1986 “Performance of Retarded and Non-Retarded Persons on Information – Processing Tasks: Further Tests of the Similar Structure Hypothesis”, **Psychological Bulletin**, 100: 157 -175.

YODER, P.J, A.P. KAISER ve C.L. ALPERT

- 1991 “An Exploratory Study of the Interaction Between Language Teaching Methods and Child Characteristics”, **Journal of Speech and Hearing Research**, 34: 155-67.

EKLER

EK:A - DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI	90
EK:B - DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI KAYIT ÇİZELGELERİ.....	106
EK:C - HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA VE ÜRETİM YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI...	109
EK:D - HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA VE ÜRETİM YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI KULLANMA YÖNERGESİ.....	126
EK:E - HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA VE ÜRETİM YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN KAYIT ÇİZELGELERİ	130
EK:F – YARI YAPILANDIRILMIŞ OYUN ORTAMINDA DİL ÖRNEĞİ ALIMI ÖRNEK UYGULAMASI	140
EK:G – YARI YAPILANDIRILMIŞ OYUN ORTAMINDA DİL ÖRNEĞİ ALIMI KAYIT ÇİZELGESİ.....	145
EK:H- ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI.....	147
EK: I- GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK VE UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KAYIT ÇİZELGELERİ.....	152

EK : A
DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI

EK :A-1

Aile Görüşme Formu

Aile ile görüşme tarihi:

Görüşen kişi:

Görüşülen kişi:

Öğrencinin yetersizliği:

A-KİMLİK BİLGİLERİ

1-ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ :

Adı-soyadı :

Cinsiyeti :

Doğum tarihi:

Baba adı:

Anne adı:

Adres:

Telefon no:

2-AİLEYE AİT BİLGİLER

	Adı soyadı	İş adresi	Telefonu	Ev adresi	Eğitim durumu
Anne					
Baba					
Üçüncü bir kişi					

3-KARDEŞLERE AİT BİLGİLER

	Adı	Yaşı	Eğitim durumu	Özrü var mı?	Özür türü
Birinci kardeş					
İkinci kardeş					
Üçüncü kardeş					
Dördüncü kardeş					

B-SAĞLIK ÖZGEÇMİŞİ

Düzenli olarak gittiği doktorun

Adı-soyadı:

Telefonu:

Sorular	Var	Yok	Açıklama
Öğrencinin kullandığı herhangi bir cihaz var mı Varsa bunlar neler?			
Herhangi bir yiyeceğe alerjisi var mı?			
Öğrencinin süregelen bir hastalığı var mı? Nedir?			
Öğrencinin diyet ihtiyacı var mı? varsa ne tür?			
Öğrencinin kullandığı ilaç var mı ?			
Öğrencinin ek bir özrü var mı?			

C - ÖĞRENCİNİN EĞİTİM ÖZGEÇMİŞİ:

1- Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı :

2- Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?

3- Eğitim almaya ne zaman başladı?

4- Kaç senedir eğitim alıyor?

5- Halen eğitim almaya devam ediyor mu?

6- Eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?

D- DİL BECERİLERİ**I-Alıcı dil becerileri**

1. Çocuğunuzun söylenenleri anlaması nasıl?

a) Tek kelimelik yönergeleri yerine getirir.

b) İki kelimelik yönergeleri yerine getirir.

c) Daha fazla cümlelerle verilen yönergeleri yerine getirir.

2. Çocuğunuz anladığını genelde size nasıl belli ediyor açıklar mısınız?
3. Çocuğunuzun sizin söylediklerinizi anlamakta zorlandığını düşünüyor musunuz?
Sizce neden zorlanıyor olabilir lütfen anlatır mısınız?

II- İfade edici dil becerileri

1. Çocuğunuzun konuşması hakkında bana bilgi verir misiniz?
2. Hangi sözcükleri söylüyor?
3. Bu sözcükleri siz söyledikten sonra mı söylüyor yoksa kendiliğinden mi söylüyor?
4. Kendiliğinden söylediği sözcükler neler?
5. Siz söyledikten sonra söylediği sözcükler neler?
6. Bu sözcükleri anlamlı olarak kullanıyor mu? Örneğin, baba diyerek babayı gösteriyor mu?
7. Çocuğunuzun söylediği cümleler var mı? Varsa nelerdir?

E- İLETİŞİM BECERİLERİ

1. Çocuğunuz sizinle iletişime girerken yüzünüze bakıyor mu?
2. Oyuncaklarıyla kendi başına ne kadar süre oynuyor?
3. Sizinle birlikte oyuncaklarıyla ne kadar süre oynuyor?
4. Çocuğunuz yaptığınız etkinlikle ne kadar süre ilgileniyor? (resim yapmak, bebek yıkamak, vs.)
5. Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyormu?
6. Çocuğunuz kendiliğinden konuşuyormu?
7. Çocuğunuz siz konuştuğuktan sonra size cevap vermeye çalışıyormu? İletişimi sürdürüyormu?
8. Sizi taklit ediyormu?
9. Sizinle iletişim kurmak için işaret, jest ve mimiklerden yararlanıyormu?
10. Siz onunla nasıl iletişim kuruyorsunuz?

F-ETKİLEŞİM ORTAMLARI

1) Çocuğunuzla birlikte oyun oynuyor musunuz?

a) Evet

b) Hayır

2) Çocuğunuzun en sevdiği oyunlar nelerdir?

3) Çocuğunuzun en sevdiği oyuncaklar nelerdir?

a) Bebek

b) Araba

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

d) Puzzle, yap boz, vs.

e) Kukla

f) Top

Açıklama:

3) Çocuğunuz en çok kimlerle iletişime girmektedir?

a) Anne

b) Baba

c) Kardeş

d) Büyük anne

e) Arkadaş

Açıklama:

EK:A-2
SÖZEL TAKLİT BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Adı- Soyadı:

Doğum Tarihi:

Uygulama Tarihi:

Taklit becerileri	Ölçüt	Sorular
1) Ses Taklidi		Yönerge: “Hadi sende söyle.”
a) Kuş sesi		
b) Bebek sesi		
c) İnek sesi		
d) Çekiç sesi		
e) Horoz sesi		
f) Telefon sesi		
g) Saat sesi	6/7	
2) Kelime Taklidi		Yönerge: “Hadi sende söyle.”
a) Kalem		
b) Bardak		
c) Tabak		
d) Gözlük		
e) Ayna		
f) Tarak		
g) Şapka		

EK:A-3
ALICI DİL ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI

Bildirimler	Ölçüt	Sorular
1) Öğrenci istendiğinde isteyen kişiye bir nesne verir.	3/4	Yönerge: “...yı bana ver.” a)araba b)bebek c)top d)telefon
2) Öğrenci bir tane basit iki ya da üç sözcüklü talimatları yerine getirir.	3/4	Yönerge: “sana söylediklerimi yap.” a)topu bana ver. b)bebeği uyut. c)balonu eline al. d)arabayı sür.
3) Üç tane basit iki yada üç sözcüklü talimatları yerine getirir.	3/4	Yönerge: “sana söylediklerimi yap.” a)Bana bak, kapıyı kapat, topu bana ver. b)Arabayı sür, bebeği uyut, balonu eline al. c)Sandalyeye otur, tereni masaya koy, ayağa kalk. d)Şapkayı başına giy, el sallama, dolabı aç.
4) Öğrenci dört nesne arasından adı söylenen nesneyi verir.	3/4	Yönerge: “.... bana ver.” a)araba-tabak-top-tren b)telefon-şapka-ayı-gemi c)kaşık-uçak-bebek-köpek d)ütü-otobüs-balon-inek

5) Öğrenci dört resim arasından adı söylenen resmi gösterir.	3/4	<p>Yönerge: "...nın resmini göster."</p> <p>a) ayı resmi-etek resmi-elma resmi-masa resmi</p> <p>b) uçak resmi-muz resmi-maymun resmi-ayakkabı resmi</p> <p>c) şapka resmi-gemi resmi-üzüm resmi-köpek resmi</p> <p>d) bebek resmi-tren resmi-telefon resmi-portakal resmi</p>
6) Öğrenci adı söylenen dört vücut bölümünü gösterir.	3/4	<p>Yönerge: "... nerede göster." göster.</p> <p>a) Saçların nerede?</p> <p>b) Gözlerin nerede?</p> <p>c) Burnun nerede?</p> <p>d) Kulakların nerede?</p>
7) Öğrenci dört nesne arasından işlevi açıklanan iki nesneyi gösterir.	3/4	<p>Yönerge: "... nerede göster." göster.</p> <p>(Hangisi ile yemek yeriz?) (Hangisini fırlatırız?)</p> <p>a)kaşık-bardak-top-kitap</p> <p>(Hangisi ile dişimizi fırçalarız?) (Hangisini ayaklarımıza giyeriz?)</p> <p>b) tarak-çorap-diş fırçası</p> <p>(Hangisi ile yazı yazarız?) (Hangisini başımıza takarız?)</p> <p>c)şapka-balon- kalem-telefon</p> <p>(Hangisine çiçek koyarız?) (Hangisini kolumuza takarız?)</p> <p>d) tarak – çanta – ayna – vazo (Hangisini kolumuza takarız?) (Hangisi ile saçlarımızı tararız?)</p>

8) Öğrenci dört seçenek arasından “.....ve.....bana ver.” ifadesinde yer alan iki nesneyi verir.	3/4	Yönerge: “ Bana....ve....yı ver.” a) bebek-top-araba-telefon b) kaşık-tren-balon-köpek c) uçak-inek-ütü-bardak d) gemi-ördek-şapka-tabak
9) Öğrenci gösterilen 7 oyuncak arasından adı söylenen 5 oyuncuğı gösterir.	3/4	Yönerge: “...yı göster.” a) bebek-telefon-top-ayı-masa - köpek-gemi b) inek-uçak-balon-ev-lego-polis arabası-kova c) itfaiye arabası-ördek-ütü-küp-tren-kaşık-kamyon d) otobüs-kukla-aslan-helikopter-bardak-asker-tavşan
10) Öğrenci gösterilen 7 giysi arasından adı söylenen 5 giysiyi gösterir.	3/4	Yönerge: “...yı göster.” a) eldiven, pantolon, şapka, ayakkabı, etek, kazak, çorap b) gömlek, atkı, ceket, hırka, patik, terlik, elbise c) bot, mont, mayo, gecelik, atlet, şort, kilot d) eşofman, kaban, çizme, yelek, tişört, kravat, şapka
11) Öğrenci gösterilen 7 hayvan maketi arasından adı söylenen üç hayvanı gösterir.	3/4	Yönerge: “...yı göster.” a) köpek, kedi, inek, balık, aslan, maymun, tavuk. b) at, tavşan, ayı, ördek, eşşek, fil, horoz c) kaplumbağa, yılan, kurbağa, geyik, deve, dinazor, zürafa d) kaplan, kanguru, timsah, kuş, yengeç, domuz, kertenkele
12) Öğrenci gösterilen 7 yiyecek arasından adı söylenen 5 yiyeceğı gösterir.	3/4	Yönerge “... yı göster.” a) elma, muz, üzüm, salatalık, biber, soğan, kabak b) nar, ananas, patlıcan, armut, havuç, erik, karpuz c) ayva, kayısı, patates, portakal, limon, dolmabiber, incir d) mantar, kivi, ananas, kavun, karnabahar, mandalina, kestane

13) Öğrenci gösterilen 7 eşya arasından adı söylenen 5 eşyayı gösterir.	3/4	Yönerge: "... yı göster." a) masa-dolap-koltuk telefon-çanta-tarak-saat b) gözlük-yatak-toka sandalye-radyo-ayna-diş fırçası c) havlu-bardak-vazo-televizyon-ütü-makas-tabak d) kaşık-kemer-kalem şemsiye-ocak-tencere-kutu
14) Öğrenci kendisine bir nesne verildiğinde nesneyle ilgili istenen iki farklı etkinliği yapar.	3/4	Yönerge: "sana söylediklerimi yap." a) gözlük (gözlüğü eline al,gözlüğü tak.) b) top (topu yere bırak,topu bana at.) c) çiçek (çiçeği kokla,çiçeği vazoya koy.) d) çanta (çantayı aç,topu çantaya koy.)
15) Öğrenci kendisine bir nesne verildiğinde nesneyle ilgili üç farklı etkinliği yapar.	3/4	Yönerge: "sana söylediklerimi yap." a) bebek (bebeği uyut, bebeğe süt içir, bebeği öp.) b) lego (legoyu tak, legoyu çıkart, legoyu bana ver.) c) tren (treni masaya koy, treni sür, treni durdur.) d) top (topu eline al, topu bana at, topu yere koy.)
16) Öğrenci beş farklı eylem bildiren sözcük söylendiğinde eylemi yapar.	3/4	Yönerge: "sana söylediklerimi yap." a) Topu al, topu at, topu tut, topu yuvarla, topu ver. b) Bebeği uyut, bebeğe süt içir, bebeği salla, bebeği kucağına al, bebeği masaya koy. c) Arabayı al, arabayı sür, arabayı ters çevir, arabayı yukarı kaldır, arabayı sepete koy. d) Legoyu al, legoyu tak, legoyu çıkar, legoyu poşete koy, legoyu bana ver.

<p>17) Öğrenci on farklı eylem bildiren sözcük söylendiğinde eylemi yapar.</p>	<p>3/4</p>	<p>Yönerge: “sana söylediklerimi yap.”</p> <p>a) Bebeği al, bebeği hoplat, bebeği öp, bebeğe süt içir, bebeği giydir, bebeği oturt, bebeğin saçını tara, bebeği yürüt bebeği kucağına al, bebeği salla.</p> <p>b) topu al, topu tut, topu yere koy, topu yuvarla, topa vur, topu zıplat, topu çevir, topu at, topun üzerine otur, topa kafa ile vur.</p> <p>c) arabayı al, arabayı tut, arabayı masaya koy, arabayı ileri sür, arabayı durdur, arabanın kapısını aç, arabanın tekerleğini çevir, arabayı ters çevir, arabayı geri geri sür, arabayı ver.</p> <p>d) çantayı al, çantayı aç, çantaya tarağı koy, çantadan aynayı çıkar, çantayı kapat, çantayı koluna tak, çantayı eline al, çantayı masaya koy, çantayı bana ver, çantayı askıya as.</p>
--	------------	---

EK:A-4
EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ DİL ÖRNEĞİ FORMU

Bölüm 1**İsim:****Başlama Zamanı:****Tarih:****Bitirme Zamanı:****Etkileşimde bulunan kişi:****Anne- Çocuk etkileşim****no:****Gözlemleyen:****Bölüm 2**

ANNE / BABANIN SÖZELOLMAYAN DAVRANIŞI	ANNE / BABANIN SÖZEL TEPKİSİ	ÇOCUĞUN SÖZELOLMAYAN DAVRANIŞI	ÇOCUĞUN SÖZEL TEPKİSİ

EK:B
DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI KAYIT
ÇİZELGESİ

EK:B-1
SÖZEL TAKLİT KAYIT ÇİZELGESİ ÖRNEĞİ

Adı- Soyadı:

Doğum Tarihi:

Uygulama Tarihi:

Taklit becerileri	Evet	Hayır	Sonuç
1) Ses Taklidi			
a) Kuş sesi			
b) Bebek sesi			
c) İnek sesi			
d) Çekiç sesi			
e) Horoz sesi			
f) Telefon sesi			
g) Saat sesi			
2) Kelime Taklidi			
a) Kalem			
b) Bardak			
c) Tabak			
d) Gözlük			
e) Ayna			
f) Tarak			
g) Şapka			

EK:B-2**ALICI DİL ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI KAYIT ÇİZELGESİ ÖRNEĞİ****Adı- Soyadı:****Doğum Tarihi:****Uygulama Tarihi:**

BİLDİRİM NO	EVET	HAYIR	SONUÇ
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			

EK : C
HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA VE ÜRETİM YÖNÜNDEN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI

EK: C-1
HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA BOYUTUNUN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ
ARACI

Adı, Soyadı:

Doğum Tarihi:

Uygulama Tarihi:

	Temel Sözcük Dağarcığı		
1.	Bedenin Bölümleri	Ölçüt	Sorular
a.	Öğrenci bedenin bölümlerinden ağız göstermesi istendiğinde ağız gösterir.	2/3	Yönerge: “Bana ... yı göster.” a) Oyuncak bebek ağız b) Kendi ağız c) Uygulamacının ağız
b.	Öğrenci bedenin bölümlerinden gözü göstermesi istendiğinde gözü gösterir.	2/3	a) Kendi gözü b) Uygulamacının gözü c) Oyuncak köpeğin gözü
c.	Öğrenci bedenin bölümlerinden burnu göstermesi istendiğinde burnu gösterir.	2/3	a) Uygulamacının burnu b) Oyuncak ayının burnu c) Kendi burnu
d.	Öğrenci bedenin bölümlerinden kulağı göstermesi istendiğinde kulağı gösterir.	2/3	a) Oyuncak tavşanın kulağı b) Kendi kulağı c) Uygulamacının kulağı
e.	Öğrenci bedenin bölümlerinden saç göstermesi istendiğinde saç gösterir.	2/3	a) Uygulamacının saç b) Oyuncak bebeğin saç c) Kendi saç
f.	Öğrenci bedenin bölümlerinden eli göstermesi istendiğinde eli gösterir.	2/3	a) Kendi eli b) Oyuncak bebeğin eli c) Uygulamacının eli
g.	Öğrenci bedenin bölümlerinden kolu göstermesi istendiğinde kolu gösterir.	2/3	a) Oyuncak bebeğin kolu b) Kendi kolu c) Uygulamacının kolu
h.	Öğrenci bedenin bölümlerinden ayağı göstermesi istendiğinde ayağı gösterir.	2/3	a) Oyuncak tavşanın ayağı b) Kendi ayağı c) Oyuncak ayının ayağı

2.	Giysiler		
a.	Öğrenci giysilerden eteği göstermesi istendiğinde eteği gösterir.	2/3	a) Etek-Kazak-Pantolon b) Elbise-Etek-Çorap c) Gömlek-Şapka-Etek
b.	Öğrenci giysilerden kazağı göstermesi istendiğinde kazağı gösterir.	2/3	a) Kazak-Eldiven-Atkı b) Gömlek-Çorap-Kazak c) Pantolon-Kazak-Etek
c.	Öğrenci giysilerden pantolonu göstermesi istendiğinde pantolonu gösterir.	2/3	a) Çorap-Pantolon-Şapka b) Pantolon-Ayakkabı-Elbise c) Gömlek-Etek-Pantolon
d.	Öğrenci giysilerden elbiseyi göstermesi istendiğinde elbiseyi gösterir.	2/3	a) Atkı-Elbise-Şapka b) Gömlek-Etek-Elbise c) Elbise-Ayakkabı-Çorap
e.	Öğrenci giysilerden çorabı göstermesi istendiğinde çorabı gösterir.	2/3	a) Çorap-Eldiven-Şapka b) Gömlek-Çorap-Etek c) Pantolon-Ayakkabı-Çorap
f.	Öğrenci giysilerden şapkayı göstermesi istendiğinde şapkayı gösterir.	2/3	a) Gömlek-Şapka-Kazak b) Pantolon-Çorap-Şapka c) Şapka-Atkı-Eldiven
g.	Öğrenci giysilerden gömleği göstermesi istendiğinde gömleği gösterir.	2/3	a) Ayakkabı-Elbise-Gömlek b) Gömlek-Kazak-Çorap c) Etek-Gömlek-Ayakkabı
h.	Öğrenci giysilerden ayakkabıyı göstermesi istendiğinde ayakkabıyı gösterir.	2/3	a) Kazak-Ayakkabı-Çorap b) Ayakkabı-Elbise-Gömlek c) Etek-Atkı-Ayakkabı
i.	Öğrenci giysilerden atkıyı göstermesi istendiğinde atkıyı gösterir.	2/3	a) Etek-Atkı-Çorap b) Kazak-Gömlek-Atkı c) Pantolon-Atkı-Elbise
j.	Öğrenci giysilerden eldiveni göstermesi istendiğinde eldiveni gösterir.	2/3	a) Çorap-Eldiven-Şapka b) Atkı-Çorap-Eldiven c) Eldiven-Kazak-Etek
3.	Hayvanlar		
a.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan köpeği göstermesi istendiğinde köpeği gösterir.	2/3	a) Köpek-Yılan-Eşek b) Aslan-Köpek-Ördek c) Tavşan-Maymun-Köpek
b.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan kediyi göstermesi istendiğinde kediyi gösterir.	2/3	a) Tavuk-Kedi-Balık b) Kedi-İnek-Ayı c) Kurbağa-Aslan-Kedi
c.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan ineği göstermesi istendiğinde ineği gösterir.	2/3	a) Ördek-Maymun-İnek b) Yılan-İnek-Köpek c) İnek-Tavşan-Kedi
d.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan balığı göstermesi istendiğinde balığı gösterir.	2/3	a) Eşek-Balık-Kurbağa b) Tavuk-Aslan-Balık c) Balık-Maymun-Ördek

e.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan aslanı göstermesi istendiğinde aslanı gösterir.	2/3	a) Kedi-İnek-Aslan b) Yılan-Aslan-Eşek c) Aslan-Balık-Tavuk
f.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan maymunu göstermesi istendiğinde maymunu gösterir.	2/3	a) Maymun-Ördek-Tavşan b) Köpek-Ayı-Maymun c) İnek-Maymun-Tavuk
g.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan tavuğu göstermesi istendiğinde tavuğu gösterir.	2/3	a) Kurbağa-Tavuk-Köpek b) Tavuk-Kedi-Eşek c) Maymun-Balık-Tavuk
h.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan tavşanı göstermesi istendiğinde tavşanı gösterir.	2/3	a) Kurbağa-Aslan-Tavşan b) Köpek-Tavşan-İnek c) Tavşan-Ördek-Ayı
i.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan ayıyı göstermesi istendiğinde ayıyı gösterir.	2/3	a) Balık-Ayı-Kedi b) İnek-Maymun-Ayı c) Ayı-Yılan-Tavuk
j.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan ördeği göstermesi istendiğinde ördeği gösterir.	2/3	a) Ördek-Kedi-Aslan b) İnek-Eşek-Ördek c) Kurbağa-Ördek-Köpek
k.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan eşeği göstermesi istendiğinde eşeği gösterir.	2/3	a) Tavuk-Maymun-Eşek b) Eşek-Balık-Yılan c) Tavşan-Eşek-Aslan
l.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan kurbağayı göstermesi istendiğinde kurbağayı gösterir.	2/3	a) Kurbağa-Ayı-Tavşan b) Tavuk-Eşek-Kurbağa c) Maymun-Kurbağa-Ördek
m.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan yılanı göstermesi istendiğinde yılanı gösterir.	2/3	a) Aslan-Kedi-Yılan b) Kurbağa-Yılan-İnek c) Yılan-Köpek-Balık
4.	Taşıtlar		
a.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan treni göstermesi istendiğinde treni gösterir.	2/3	a) Gemi-Tren-Polis Arabası b) Araba-İtfaiye-Tren c) Tren-Uçak-Motosiklet
b.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan gemiyi göstermesi istendiğinde gemiyi gösterir.	2/3	a) Ambulans-Araba-Gemi b) Gemi-Uçak-Tren c) Motosiklet-İtfaiye-Gemi
c.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan arabayı göstermesi istendiğinde arabayı gösterir.	2/3	a) Uçak-Araba-Tren b) Araba-Motosiklet-Gemi c) Ambulans-İtfaiye-Araba
d.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan motosikleti göstermesi istendiğinde motosikleti gösterir.	2/3	a) Tren-Motosiklet-Araba b) Motosiklet-İtfaiye-Uçak c) Polis Arabası-Gemi-Motosiklet
e.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan uçağı göstermesi istendiğinde uçağı gösterir.	2/3	a) İtfaiye-Uçak-Ambulans b) Uçak-Polis Arabası-Tren c) Gemi-Motosiklet-Uçak

f.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan ambulansı göstermesi istendiğinde ambulansı gösterir.	2/3	a) Ambulans-Araba-Gemi b) Tren-Ambulans-Motosiklet c) İtfaiye-Ambulans-Polis Arabası
g.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan itfaiyeyi göstermesi istendiğinde itfaiyeyi gösterir.	2/3	a) Gemi-Tren-İtfaiye b) Motosiklet-İtfaiye-Araba c) İtfaiye-Uçak-Ambulans
h.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan polis arabasını göstermesi istendiğinde polis arabasını gösterir.	2/3	a) İtfaiye-Polis Arabası-Tren b) Uçak-Ambulans-Polis arabası c) Polis arabası-Gemi-Motosiklet
5.	Aile Fertleri		
a.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden anneyi göstermesi istendiğinde anneyi gösterir.	2/3	a) Anne-Dede-Amca b) Hala-Anne-Dayı c) Teyze-Nine-Anne
b.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden babayı göstermesi istendiğinde babayı gösterir.	2/3	a) Abla-Baba-Teyze b) Hala-Amca-Baba c) Baba-Dayı-Abi
c.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden abiyi göstermesi istendiğinde abiyi gösterir.	2/3	a) Hala-Dede-Abi b) Abi-Nine-Dayı c) Abla-Abi-Anne
d.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden ablayı göstermesi istendiğinde ablayı gösterir.	2/3	a) Teyze-Baba-Abla b) Nine-Abla-Abi c) Abla-Dayı-Amca
e.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden dedeyi göstermesi istendiğinde dedeyi gösterir.	2/3	a) Dede-Anne-Hala b) Amca-Baba-Dede c) Abi-Dede-Teyze
f.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden nineyi göstermesi istendiğinde nineyi gösterir.	2/3	a) Nine-Teyze-Dayı b) Baba-Nine-Amca c) Hala-Abi-Nine
g.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden amcaı göstermesi istendiğinde amcaı gösterir.	2/3	a) Anne-Amca-Teyze b) Amca-Hala-Baba c) Dayı-Abla-Amca
h.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden teyzeyi göstermesi istendiğinde teyzeyi gösterir.	2/3	a) Dede-Abi-Teyze b) Nine-Teyze-Anne c) Teyze-Abla-Baba
i.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden halayı göstermesi istendiğinde halayı gösterir.	2/3	a) Hala-Amca-Dayı b) Teyze-Hala-Dede c) Abla-Abi-Hala
j.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden dayıyı göstermesi istendiğinde dayıyı gösterir.	2/3	a) Anne-Dayı-Teyze b) Dayı-Amca-Hala c) Dede-Baba-Dayı

6	Eşyalar		
6.1.	Ev Eşyaları		
a.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden dolabı göstermesi istendiğinde dolabı gösterir.	2/3	a) Koltuk-Saat-Dolap b) Masa-Dolap-Ütü c) Dolap-Kapı-Televizyon
b.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden koltuğu göstermesi istendiğinde koltuğu gösterir.	2/3	a) Saat-Televizyon-Koltuk b) Koltuk-Dolap-Yatak c) Ütü-Koltuk-Masa
c.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden masayı göstermesi istendiğinde masayı gösterir.	2/3	a) Yatak-Dolap-Masa b) Masa-Ütü-Saat c) Televizyon-Masa-Koltuk
d.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden yatağı göstermesi istendiğinde yatağı gösterir.	2/3	a) Ütü-Saat-Yatak b) Yatak-Televizyon-Masa c) Dolap-Koltuk-Yatak
e.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden televizyonu göstermesi istendiğinde televizyonu gösterir.	2/3	a) Koltuk-Saat-Televizyon b) Televizyon-Ütü-Masa c) Yatak-Televizyon-Dolap
f.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden ütüyü göstermesi istendiğinde ütüyü gösterir.	2/3	a) Televizyon-Ütü-Dolap b) Ütü-Yatak-Saat c) Masa-Koltuk-Ütü
g.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden saati göstermesi istendiğinde saati gösterir.	2/3	a) Masa-Saat-Dolap b) Yatak-Televizyon-Saat c) Saat-Koltuk-Ütü
6.2.	Mutfak Eşyaları		
a.	Öğrenci mutfak eşyalarından bardağı göstermesi istendiğinde bardağı gösterir.	2/3	a) Tava-Kaşık-Bardak b) Tencere-Bardak-Ocak c) Bardak-Bıçak-Çatal
b.	Öğrenci mutfak eşyalarından tabağı göstermesi istendiğinde tabağı gösterir.	2/3	a) Tabak-Kaşık-Tencere b) Çatal-Tabak-Ocak c) Bardak-Bıçak-Tabak
c.	Öğrenci mutfak eşyalarından kaşığı göstermesi istendiğinde kaşığı gösterir.	2/3	a) Ocak-Tencere-Kaşık b) Tava-Kaşık-Çatal c) Kaşık-Bardak-Bıçak
d.	Öğrenci mutfak eşyalarından çatalı göstermesi istendiğinde çatalı gösterir.	2/3	a) Bardak-Ocak-Çatal b) Çatal-Tencere-Kaşık c) Tava-Çatal-Bıçak
e.	Öğrenci mutfak eşyalarından bıçağı göstermesi istendiğinde bıçağı gösterir.	2/3	a) Bıçak-Tabak-Bardak b) Tava-Çatal-Bıçak c) Ocak-Bıçak-Kaşık
f.	Öğrenci mutfak eşyalarından tavayı göstermesi istendiğinde tavayı gösterir.	2/3	a) Çatal-Bardak-Tava b) Tencere-Tava-Bıçak c) Tava-Ocak-Kaşık
g.	Öğrenci mutfak eşyalarından tencereyi göstermesi istendiğinde tencereyi gösterir.	2/3	a) Tencere-Kaşık-Çatal b) Bardak-Tencere-Ocak c) Tencere-Bıçak-Tabak

h.	Öğrenci mutfak eşyalarından ocağı göstermesi istendiğinde ocağı gösterir.	2/3	a)Tava-Bıçak-Ocak b)Ocak-Tencere-Kaşık c)Bardak-Tabak-Ocak
7.	Yiyecekler		
7.1.	Meyveler		
a.	Öğrenci meyvelerden muz göstermesi istendiğinde muz gösterir.	2/3	a) Çilek-Ayva-Muz b) Muz-Elma-Armut c) Ayva-Muz-Kayısı
b.	Öğrenci meyvelerden elmayı göstermesi istendiğinde elmayı gösterir.	2/3	a) Armut-Çilek-Elma b) Elma-Ayva-Erik c) Karpuz-Elma-Üzüm
c.	Öğrenci meyvelerden portakalı göstermesi istendiğinde portakalı gösterir.	2/3	a) Portakal-Kayısı-Elma b) İncir-Erik-Portakal c) Ayva-Portakal-Armut
d.	Öğrenci meyvelerden üzümü göstermesi istendiğinde üzümü gösterir.	2/3	a) Erik-Üzüm-Çilek b) Kayısı-Armut-Üzüm c) Üzüm-Karpuz-Portakal
e.	Öğrenci meyvelerden karpuzu göstermesi istendiğinde karpuzu gösterir.	2/3	a) Ayva-Elma-Karpuz b) Karpuz-Armut-Çilek c) İncir-Karpuz-Üzüm
f.	Öğrenci meyvelerden çileği göstermesi istendiğinde çileği gösterir.	2/3	a) Çilek-Üzüm-Erik b) Elma-Çilek-Ayva c) Kayısı-Üzüm-Çilek
g.	Öğrenci meyvelerden eriği göstermesi istendiğinde eriği gösterir.	2/3	a) Portakal-Elma-Erik b) Armut-Erik-İncir c) Erik-Üzüm-Kayısı
h.	Öğrenci meyvelerden armutu göstermesi istendiğinde armutu gösterir.	2/3	a) Kayısı-Armut-Çilek b) Armut-Ayva-Portakal c) Üzüm-Elma-Armut
i.	Öğrenci meyvelerden ayvayı göstermesi istendiğinde ayvayı gösterir.	2/3	a) Ayva-Erik-Karpuz b) Erik-Çilek-Ayva c) Kayısı-Ayva-İncir
j.	Öğrenci meyvelerden kayısıyı göstermesi istendiğinde kayısıyı gösterir.	2/3	a) Üzüm-Elma-Kayısı b) Portakal-Kayısı-Armut c) Kayısı-Erik-Karpuz
7.2.	Sebzeler		
a.	Öğrenci sebzelerden havucu göstermesi istendiğinde havucu gösterir.	2/3	a) Kabak-Patates-Havuç b) Havuç-Patlıcan-Soğan c) Limon-Havuç-Biber
b.	Öğrenci sebzelerden salatalığı göstermesi istendiğinde salatalığı gösterir.	2/3	a) Soğan-Salatalık-Havuç b) Biber-Patlıcan-Salatalık c) Salatalık-Kabak-Patates
c.	Öğrenci sebzelerden biberi göstermesi istendiğinde biberi gösterir.	2/3	a) Biber-Limon-Soğan b) Patates-Biber-Patlıcan c) Kabak-Havuç-Biber

d.	Öğrenci sebzelerden soğanı göstermesi istendiğinde soğanı gösterir.	2/3	a) Kabak-Soğan-Limon b) Soğan-Havuç-Salatalık c) Patlıcan-Biber-Soğan
e.	Öğrenci sebzelerden patlıcanı göstermesi istendiğinde patlıcanı gösterir.	2/3	a) Patates-Salatalık-Patlıcan b) Biber-Patlıcan-Havuç c) Patlıcan-Kabak-Soğan
f.	Öğrenci sebzelerden patatesi göstermesi istendiğinde patatesi gösterir.	2/3	a) Soğan-Patates-Havuç b) Patates-Salatalık-Biber c) Limon-Kabak-Patates
g.	Öğrenci sebzelerden kabağı göstermesi istendiğinde kabağı gösterir.	2/3	a) Biber-Patlıcan-Kabak b) Kabak-Salatalık-Havuç c) Soğan-Patates-Kabak
h.	Öğrenci sebzelerden limonu göstermesi istendiğinde limonu gösterir.	2/3	a) Havuç-Limon-Patlıcan b) Limon-Kabak-Soğan c) Salatalık-Patates-Limon
9.	Oyuncaklar		
a.	Öğrenci oyuncaklardan bebeği göstermesi istendiğinde bebeği gösterir.	2/3	a) Uçak-Lego-Bebek b) Bebek-Telefon-Kamyon c) Balon-Bebek-Ayı
b.	Öğrenci oyuncaklardan topu göstermesi istendiğinde topu gösterir.	2/3	a) Araba-Top-Tren b) Top-Otobüs-Bebek c) Telefon-Uçak-Top
c.	Öğrenci oyuncaklardan arabayı göstermesi istendiğinde arabayı gösterir.	2/3	a) Lego-Kamyon-Araba b) Araba-Ayı-Balon c) Bebek-Araba-Top
d.	Öğrenci oyuncaklardan telefonu göstermesi istendiğinde telefonu gösterir.	2/3	a) Otobüs-Telefon-Tren b) Kamyon-Lego-Telefon c) Telefon-Ayı-Balon
e.	Öğrenci oyuncaklardan treni göstermesi istendiğinde treni gösterir.	2/3	a) Tren-Top-Ayı b) Uçak-Araba-Tren c) Otobüs-Tren-Lego
f.	Öğrenci oyuncaklardan ayıyı göstermesi istendiğinde ayıyı gösterir.	2/3	a) Bebek-Ayı-Telefon b) Ayı-Top-Balon c) Uçak-Kamyon-Ayı
g.	Öğrenci oyuncaklardan uçağı göstermesi istendiğinde uçağı gösterir.	2/3	a) Otobüs-Uçak-Kamyon b) Balon-Tren-Uçak c) Uçak-Bebek-Araba
h.	Öğrenci oyuncaklardan kamyonu göstermesi istendiğinde kamyonu gösterir.	2/3	a) Kamyon-Top-Tren b) Lego-Balon-Kamyon c) Uçak-Kamyon-Bebek

i.	Öğrenci oyuncaklardan legoyu göstermesi istendiğinde legoyu gösterir.	2/3	a) Araba-Ayı-Lego b) Lego-Telefon-Otobüs c) Top-Lego-Balon
j.	Öğrenci oyuncaklardan balonu göstermesi istendiğinde balonu gösterir.	2/3	a) Ayı-Balon-Uçak b) Balon-Tren-Bebek c) Araba-Top-Balon
k.	Öğrenci oyuncaklardan otobüsü göstermesi istendiğinde otobüsü gösterir.	2/3	a) Telefon-Otobüs-Lego b) Otobüs-Kamyon-Uçak c) Bebek-Balon-Otobüs

EK:C.2
HEDEF SÖZCÜKLERİN ÜRETİLME BOYUTUNUN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ
ARACI

Adı, Soyadı:

Doğum Tarihi:

Uygulama Tarihi:

	Temel Sözcük Dağarcığı		
1.	Bedenin Bölümleri	Ölçüt	Sorular
a.	Öğrenci bedenin bölümlerinden ağız gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ağız olduğunu söyler.	2/3	Yönerge: “Bunun adı ne? Söyle.” a) Oyuncak bebek ağzı b) Kendi ağzı c) Uygulamacının ağzı
b.	Öğrenci bedenin bölümlerinden göz gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda göz olduğunu söyler.	2/3	a) Kendi gözü b) Uygulamacının gözü c) Oyuncak köpeğin gözü
c.	Öğrenci bedenin bölümlerinden burun gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda burun olduğunu söyler.	2/3	a) Uygulamacının burnu b) Oyuncak ayının burnu c) Kendi burnu
d.	Öğrenci bedenin bölümlerinden kulak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kulak olduğunu söyler.	2/3	a) Oyuncak tavşanın kulağı b) Kendi kulağı c) Uygulamacının kulağı
e.	Öğrenci bedenin bölümlerinden saç gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda saç olduğunu söyler.	2/3	a) Uygulamacının saçını b) Oyuncak bebeğin saçını c) Kendi saçını
f.	Öğrenci bedenin bölümlerinden el gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda el olduğunu söyler.	2/3	a) Kendi eli b) Oyuncak bebeğin eli c) Uygulamacının eli
g.	Öğrenci bedenin bölümlerinden kol gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kol olduğunu söyler.	2/3	a) Oyuncak bebeğin kolu b) Kendi kolu c) Uygulamacının kolu
h.	Öğrenci bedenin bölümlerinden ayak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ayak olduğunu söyler.	2/3	a) Oyuncak tavşanın ayağı b) Kendi ayağı c) Oyuncak ayının ayağı

2.	Giysiler		
a.	Öğrenci giysilerden etek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda etek olduğunu söyler.	2/3	a) Etek-Kazak-Pantolon b) Elbise-Etek-Çorap c) Gömlek-Şapka-Etek
b.	Öğrenci giysilerden kazak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kazak olduğunu söyler.	2/3	a) Kazak-Eldiven-Atkı b) Gömlek-Çorap-Kazak c) Pantolon-Kazak-Etek
c.	Öğrenci giysilerden pantolon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda pantolon olduğunu söyler.	2/3	a) Çorap-Pantolon-Şapka b) Pantolon-Ayakkabı-Elbise c) Gömlek-Etek-Pantolon
d.	Öğrenci giysilerden elbise gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda elbise olduğunu söyler.	2/3	a) Atkı-Elbise-Şapka b) Gömlek-Etek-Elbise c) Elbise-Ayakkabı-Çorap
e.	Öğrenci giysilerden çorap gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda çorap olduğunu söyler.	2/3	a) Çorap-Eldiven-Şapka b) Gömlek-Çorap-Etek c) Pantolon-Ayakkabı-Çorap
f.	Öğrenci giysilerden şapka gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda şapka olduğunu söyler.	2/3	a) Gömlek-Şapka-Kazak b) Pantolon-Çorap-Şapka c) Şapka-Atkı-Eldiven
g.	Öğrenci giysilerden gömlek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda gömlek olduğunu söyler.	2/3	a) Ayakkabı-Elbise-Gömlek b) Gömlek-Kazak-Çorap c) Etek-Gömlek-Ayakkabı
h.	Öğrenci giysilerden ayakkabı gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ayakkabı olduğunu söyler	2/3	a) Kazak-Ayakkabı-Çorap b) Ayakkabı-Elbise-Gömlek c) Etek-Atkı-Ayakkabı
i.	Öğrenci giysilerden atkı gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda atkı olduğunu söyler	2/3	a) Etek-Atkı-Çorap b) Kazak-Gömlek-Atkı c) Pantolon-Atkı-Elbise
j.	Öğrenci giysilerden eldiven gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda eldiven olduğunu söyler.	2/3	a) Çorap-Eldiven-Şapka b) Atkı-Çorap-Eldiven c) Eldiven-Kazak-Etek
3.	Hayvanlar		
a.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan köpek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda köpek olduğunu söyler.	2/3	a) Köpek-Yılan-Eşek b) Aslan-Köpek-Ördek c) Tavşan-Maymun-Köpek
b.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan kedi gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kedi olduğunu söyler.	2/3	a) Tavuk-Kedi-Balık b) Kedi-İnek-Ayı c) Kurbağa-Aslan-Kedi
c.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan inek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda inek olduğunu söyler.	2/3	a) Ördek-Maymun-İnek b) Yılan-İnek-Köpek c) İnek-Tavşan-Kedi

d.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan balık gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda balık olduğunu söyler.	2/3	a) Eşek-Balık-Kurbağa b) Tavuk-Aslan-Balık c) Balık-Maymun-Ördek
e.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan aslan gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda aslan olduğunu söyler.	2/3	a) Kedi-İnek-Aslan b) Yılan-Aslan-Eşek c) Aslan-Balık-Tavuk
f.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan maymun gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda maymun olduğunu söyler.	2/3	a) Maymun-Ördek-Tavşan b) Köpek-Ayı-Maymun c) İnek-Maymun-Tavuk
g.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan tavuk gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tavuk olduğunu söyler.	2/3	a) Kurbağa-Tavuk-Köpek b) Tavuk-Kedi-Eşek c) Maymun-Balık-Tavuk
h.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan tavşan gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tavşan olduğunu söyler.	2/3	a) Kurbağa-Aslan-Tavşan b) Köpek-Tavşan-İnek c) Tavşan-Ördek-Ayı
i.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan ayı gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ayı olduğunu söyler.	2/3	a) Balık-Ayı-Kedi b) İnek-Maymun-Ayı c) Ayı-Yılan-Tavuk
j.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan ördek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ördek olduğunu söyler.	2/3	a) Ördek-Kedi-Aslan b) İnek-Eşek-Ördek c) Kurbağa-Ördek-Köpek
k.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan eşek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda eşek olduğunu söyler.	2/3	a) Tavuk-Maymun-Eşek b) Eşek-Balık-Yılan c) Tavşan-Eşek-Aslan
l.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan kurbağa gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kurbağa olduğunu söyler.	2/3	a) Kurbağa-Ayı-Tavşan b) Tavuk-Eşek-Kurbağa c) Maymun-Kurbağa-Ördek
m.	Öğrenci oyuncak hayvanlardan yılan gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda yılan olduğunu söyler.	2/3	a) Aslan-Kedi-Yılan b) Kurbağa-Yılan-İnek c) Yılan-Köpek-Balık
4.	Taşıtlar		
a.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan tren gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tren olduğunu söyler.	2/3	a) Gemi-Tren-Polis Arabası b) Araba-İtfaiye-Tren c) Tren-Uçak-Motosiklet
b.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan gemi gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda gemi olduğunu söyler.	2/3	a) Ambulans-Araba-Gemi b) Gemi-Uçak-Tren c) Motosiklet-İtfaiye-Gemi
c.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan araba gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda araba olduğunu söyler.	2/3	a) Uçak-Araba-Tren b) Araba-Motosiklet-Gemi c) Ambulans-İtfaiye-Araba
d.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan motosiklet gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda motosiklet olduğunu söyler.	2/3	a) Tren-Motosiklet-Araba b) Motosiklet-İtfaiye-Uçak c) Polis Arabası-Gemi-Motosiklet

e.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan uçak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda uçak olduğunu söyler.	2/3	a) İtfaiye-Uçak-Ambulans b) Uçak-Polis Arabası-Tren c) Gemi-Motosiklet-Uçak
f.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan ambulans gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ambulans olduğunu söyler.	2/3	a) Ambulans-Araba-Gemi b) Tren-Ambulans-Motosiklet c) İtfaiye-Ambulans-Polis Arabası
g.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan itfaiye gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda itfaiye olduğunu söyler.	2/3	a) Gemi-Tren-İtfaiye b) Motosiklet-İtfaiye-Araba c) İtfaiye-Uçak-Ambulans
h.	Öğrenci oyuncak taşıtlardan polis arabası gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda polis arabası olduğunu söyler.	2/3	a) İtfaiye-Polis Arabası-Tren b) Uçak-Ambulans-Polis arabası c) Polis arabası-Gemi-Motosiklet
5.	Aile Fertleri		
a.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden annesi gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda annesi olduğunu söyler.	2/3	Yönerge: Bu kim söyle? a) Anne-Dede-Amca b) Hala-Anne-Dayı c) Teyze-Nine-Anne
b.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden babası gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda babası olduğunu söyler.	2/3	a) Abla-Baba-Teyze b) Hala-Amca-Baba c) Baba-Dayı-Abi
c.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden abisi gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda abisi olduğunu söyler.	2/3	a) Hala-Dede-Abi b) Abi-Nine-Dayı c) Abla-Abi-Anne
d.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden ablası gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda ablası olduğunu söyler.	2/3	a) Teyze-Baba-Abla b) Nine-Abla-Abi c) Abla-Dayı-Amca
e.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden dedesi gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda dedesi olduğunu söyler.	2/3	a) Dede-Anne-Hala b) Amca-Baba-Dede c) Abi-Dede-Teyze
f.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden ninesi gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda ninesi olduğunu söyler.	2/3	a) Nine-Teyze-Dayı b) Baba-Nine-Amca c) Hala-Abi-Nine
g.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden amcası gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda amcası olduğunu söyler.	2/3	a) Anne-Amca-Teyze b) Amca-Hala-Baba c) Dayı-Abla-Amca

h.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden teyzesi gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda teyzesi olduğunu söyler.	2/3	a) Dede-Abi-Teyze b) Nine-Teyze-Anne c) Teyze-Abla-Baba
i.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden halası gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda halası olduğunu söyler.	2/3	a) Hala-Amca-Dayı b) Teyze-Hala-Dede c) Abla-Abi-Hala
j.	Öğrenci aile fertlerini gösteren resimlerden dayısı gösterilerek “Bu kim? Diye sorulduğunda dayısı olduğunu söyler.	2/3	a) Anne-Dayı-Teyze b) Dayı-Amca-Hala c) Dede-Baba-Dayı
6	Eşyalar		
6.1.	Ev Eşyaları		
a.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden dolap gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda dolap olduğunu söyler.	2/3	a) Koltuk-Saat-Dolap b) Masa-Dolap-Ütü c) Dolap-Kapı-Televizyon
b.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden koltuk gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda koltuk olduğunu söyler.	2/3	a) Saat-Televizyon-Koltuk b) Koltuk-Dolap-Yatak c) Ütü-Koltuk-Masa
c.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden masa gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda masa olduğunu söyler.	2/3	a) Yatak-Dolap-Masa b) Masa-Ütü-Saat c) Televizyon-Masa-Koltuk
d.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden yatak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda yatak olduğunu söyler.	2/3	a) Ütü-Saat-Yatak b) Yatak-Televizyon-Masa c) Dolap-Koltuk-Yatak
e.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden televizyon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda televizyon olduğunu söyler.	2/3	a) Koltuk-Saat-Televizyon b) Televizyon-Ütü-Masa c) Yatak-Televizyon-Dolap
f.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden ütü gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ütü olduğunu söyler.	2/3	a) Televizyon-Ütü-Dolap b) Ütü-Yatak-Saat c) Masa-Koltuk-Ütü
g.	Öğrenci ev eşyalarını gösteren resimlerden saat gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda saat olduğunu söyler.	2/3	a) Masa-Saat-Dolap b) Yatak-Televizyon-Saat c) Saat-Koltuk-Ütü

6.2.	Mutfak Eşyaları		
a.	Öğrenci mutfak eşyalarından bardak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda bardak olduğunu söyler.	2/3	a) Tava-Kaşık-Bardak b) Tencere-Bardak-Ocak c) Bardak-Bıçak-Çatal
b.	Öğrenci mutfak eşyalarından tabak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tabak olduğunu söyler.	2/3	a) Tabak-Kaşık-Tencere b) Çatal-Tabak-Ocak c) Bardak-Bıçak-Tabak
c.	Öğrenci mutfak eşyalarından kaşık gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kaşık olduğunu söyler.	2/3	a) Ocak-Tencere-Kaşık b) Tava-Kaşık-Çatal c) Kaşık-Bardak-Bıçak
d.	Öğrenci mutfak eşyalarından çatal gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda çatal olduğunu söyler.	2/3	a) Bardak-Ocak-Çatal b) Çatal-Tencere-Kaşık c) Tava-Çatal-Bıçak
e.	Öğrenci mutfak eşyalarından bıçak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda bıçak olduğunu söyler.	2/3	a) Bıçak-Tabak-Bardak b) Tava-Çatal-Bıçak c) Ocak-Bıçak-Kaşık
f.	Öğrenci mutfak eşyalarından tava gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tava olduğunu söyler.	2/3	a) Çatal-Bardak-Tava b) Tencere-Tava-Bıçak c) Tava-Ocak-Kaşık
g.	Öğrenci mutfak eşyalarından tencere gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tencere olduğunu söyler.	2/3	a) Tencere-Kaşık-Çatal b) Bardak-Tencere-Ocak c) Tencere-Bıçak-Tabak
h.	Öğrenci mutfak eşyalarından ocak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ocak olduğunu söyler.	2/3	a)Tava-Bıçak-Ocak b)Ocak-Tencere-Kaşık c)Bardak-Tabak-Ocak
7.	Yiyecekler		
7.1.	Meyveler		
a.	Öğrenci meyvelerden muz gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda muz olduğunu söyler.	2/3	a) Çilek-Ayva-Muz b) Muz-Elma-Armut c) Ayva-Muz-Kayısı
b.	Öğrenci meyvelerden elma gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda elma olduğunu söyler.	2/3	a) Armut-Çilek-Elma b) Elma-Ayva-Erik c) Karpuz-Elma-Üzüm
c.	Öğrenci meyvelerden portakal gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda portakal olduğunu söyler.	2/3	a) Portakal-Kayısı-Elma b) İncir-Erik-Portakal c) Ayva-Portakal-Armut
d.	Öğrenci meyvelerden üzüm gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda üzüm olduğunu söyler.	2/3	a) Erik-Üzüm-Çilek b) Kayısı-Armut-Üzüm c) Üzüm-Karpuz-Portakal
e.	Öğrenci meyvelerden karpuz gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda karpuz olduğunu söyler.	2/3	a) Ayva-Elma-Karpuz b) Karpuz-Armut-Çilek c) İncir-Karpuz-Üzüm

f.	Öğrenci meyvelerden çilek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda çilek olduğunu söyler.	2/3	a) Çilek-Üzüm-Erik b) Elma-Çilek-Ayva c) Kayısı-Üzüm-Çilek
g.	Öğrenci meyvelerden erik gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda erik olduğunu söyler.	2/3	a) Portakal-Elma-Erik b) Armut-Erik-İncir c) Erik-Üzüm-Kayısı
h.	Öğrenci meyvelerden armut gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda armut olduğunu söyler.	2/3	a) Kayısı-Armut-Çilek b) Armut-Ayva-Portakal c) Üzüm-Elma-Armut
i.	Öğrenci meyvelerden ayva gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ayva olduğunu söyler..	2/3	a) Ayva-Erik-Karpuz b) Erik-Çilek-Ayva c) Kayısı-Ayva-İncir
j.	Öğrenci meyvelerden kayısı gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kayısı olduğunu söyler.	2/3	a) Üzüm-Elma-Kayısı b) Portakal-Kayısı-Armut c) Kayısı-Erik-Karpuz
7.2.	Sebzeler		
a.	Öğrenci sebzelerden havuç gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda havuç olduğunu söyler.	2/3	a) Kabak-Patates-Havuç b) Havuç-Patlıcan-Soğan c) Limon-Havuç-Biber
b.	Öğrenci sebzelerden salatalık gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda salatalık olduğunu söyler.	2/3	a) Soğan-Salatalık-Havuç b) Biber-Patlıcan-Salatalık c) Salatalık-Kabak-Patates
c.	Öğrenci sebzelerden biber gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda biber olduğunu söyler.	2/3	a) Biber-Limon-Soğan b) Patates-Biber-Patlıcan c) Kabak-Havuç-Biber
d.	Öğrenci sebzelerden soğan gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda soğan olduğunu söyler.	2/3	a) Kabak-Soğan-Limon b) Soğan-Havuç-Salatalık c) Patlıcan-Biber-Soğan
e.	Öğrenci sebzelerden patlıcan gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda patlıcan olduğunu söyler.	2/3	a) Patates-Salatalık-Patlıcan b) Biber-Patlıcan-Havuç c) Patlıcan-Kabak-Soğan
f.	Öğrenci sebzelerden patates gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda patates olduğunu söyler.	2/3	a) Soğan-Patates-Havuç b) Patates-Salatalık-Biber c) Limon-Kabak-Patates
g.	Öğrenci sebzelerden kabak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kabak olduğunu söyler.	2/3	a) Biber-Patlıcan-Kabak b) Kabak-Salatalık-Havuç c) Soğan-Patates-Kabak
h.	Öğrenci sebzelerden limon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda limon olduğunu söyler.	2/3	a) Havuç-Limon-Patlıcan b) Limon-Kabak-Soğan c) Salatalık-Patates-Limon
9.	Oyuncaklar		
a.	Öğrenci oyuncaklardan bebek gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda bebek olduğunu söyler.	2/3	a) Uçak-Lego-Bebek b) Bebek-Telefon-Kamyon c) Balon-Bebek-Ayı

b.	Öğrenci oyuncaklardan top gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda top olduğunu söyler.	2/3	a) Araba-Top-Tren b) Top-Otobüs-Bebek c) Telefon-Uçak-Top
c.	Öğrenci oyuncaklardan araba gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda araba olduğunu söyler.	2/3	a) Lego-Kamyon-Araba b) Araba-Ayı-Balon c) Bebek-Araba-Top
d.	Öğrenci oyuncaklardan telefon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda telefon olduğunu söyler.	2/3	a) Otobüs-Telefon-Tren b) Kamyon-Lego-Telefon c) Telefon-Ayı-Balon
e.	Öğrenci oyuncaklardan tren gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda tren olduğunu söyler.	2/3	a) Tren-Top-Ayı b) Uçak-Araba-Tren c) Otobüs-Tren-Lego
f.	Öğrenci oyuncaklardan ayı gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda ayı olduğunu söyler.	2/3	a) Bebek-Ayı-Telefon b) Ayı-Top-Balon c) Uçak-Kamyon-Ayı
g.	Öğrenci oyuncaklardan uçak gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda uçak olduğunu söyler.	2/3	a) Otobüs-Uçak-Kamyon b) Balon-Tren-Uçak c) Uçak-Bebek-Araba
h.	Öğrenci oyuncaklardan kamyon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda kamyon olduğunu söyler.	2/3	a) Kamyon-Top-Tren b) Lego-Balon-Kamyon c) Uçak-Kamyon-Bebek
i.	Öğrenci oyuncaklardan lego gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda lego olduğunu söyler.	2/3	a) Araba-Ayı-Lego b) Lego-Telefon-Otobüs c) Top-Lego-Balon
j.	Öğrenci oyuncaklardan balon gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda balon olduğunu söyler.	2/3	a) Ayı-Balon-Uçak b) Balon-Tren-Bebek c) Araba-Top-Balon
k.	Öğrenci oyuncaklardan otobüs gösterilerek “Bunun adı ne? Diye sorulduğunda otobüs olduğunu söyler.	2/3	a) Telefon-Otobüs-Lego b) Otobüs-Kamyon-Uçak c) Bebek-Balon-Otobüs

EK:D
HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAMA VE ÜRETİM YÖNÜNDEN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARACI KULLANMA
YÖNERGESİ

EK:D-1
HEDEF SÖZCÜK BELİRLEME ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI
KULLANMA YÖNERGESİ

Sözcük Anlama Bölümünün Uygulanacağı Öğrenci Grubu

Sözcük anlama bölümü;

Üç tane basit iki yada üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, kendisine gösterilen yedi nesne arasından beş nesneyi seçebilen, on farklı eylem bildiren sözcüğe eylemi gerçekleştirerek cevap verebilen öğrencilere uygulanabilir.

Sözcük Anlama Bölümünün Amaçları

Bu ölçü aracı;

1. Bedenin bölümlerinin gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
2. Giysilerin gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
3. Oyuncak hayvanların gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
4. Oyuncak taşıtların gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
5. Aile fertlerinin resimlerinin gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
6. Eşyaların resimlerinin gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
7. Yiyeceklerin gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
8. Oyuncakların gösterilmesine yönelik bir ölçü aracıdır.

Sözcük Üretme Bölümünün Uygulanacağı Öğrenci Grubu

Sözcük üretme bölümü;

1. Ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilme becerisine sahip olan,
2. Ortalama sözce uzunluğu 1'den fazla olan öğrencilere uygulanabilir.

Sözcük Üretme Bölümünün Amaçları:

1. Bedenin bölümlerinin isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
2. Giysilerin isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
3. Oyuncak hayvanların isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
4. Oyuncak taşıtların isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
5. Aile fertlerinin isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
6. Eşyaların isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
7. Yiyeceklerin isimlerinin söylenmesine yönelik bir ölçü aracıdır.
8. Oyuncakların isimlerinin söylemesine yönelik bir ölçü aracıdır.

Uygulama Ortamı:

Öğrenci ve uygulamacı masada karşılıklı olarak otururlar. Odada başka bir kişi bulundurulmaz. Uygulamacı öğrencilerin vermiş olduğu cevapları kaydetmek için odada bir kamera bulundurur. Ayrıca doğru-yanlış tepkileri kaydetmek için hazırlanmış olan kayıt çizelgesi, ölçmede kullanılacak hedef sözcük belirleme ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulanma sırasına göre dizilmiş materyaller uygulamacının yanındaki sandalyenin üzerinde hazır durumdadır.

Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracının Anlama ve Üretim Boyutunda Uygulanması:

Öğrenci ve uygulamacı karşılıklı olarak masaya otururlar. Uygulamacı öğrenci isterse kamerayı incelemesine izin verir. İlk olarak öğrencilere “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı”nın sözcük anlama bölümü uygulanır. “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı”nda yer alan her soruya ait olan materyaller öğrencinin önüne koyulur. “Buna bak” yönergesiyle tek tek materyaller gösterilir, ve öğrenciye “Bana ... yı göster” denilir. Öğrenci doğru tepki verirse

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracın” da yer alan “evet” bölümüne “+” işareti koyulur ve bildirim ikinci sorusuna geçilir. Öğrenci kendisine sorulan soruya yanlış tepki verirse, herhangi bir tepki verilmeden diğer soruya geçilir ve “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracın”da yer alan “hayır” bölümüne “+” işareti koyulur. Öğrenci tepkisiz kalırsa materyallerin yerleri değiştirilerek yönerge tekrar verilir. Öğrenci tekrar tepkisiz kalırsa “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracın” da yer alan “hayır” bölümüne “+” işareti koyulur. Öğrenci üç sorudan ikisine doğru tepki verdiği ölçüt karşılanmış kabul edilir.

“Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı”nın sözcük üretme bölümü uygulanırken, “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracın” da yer alan her bir bildirim sorusuna ait olan materyal “Buna bak” yönergesi ile gösterilir. Her bir hedef sözcük için öğrenciye “Bunun adı ne söyle?”, denilir. Öğrenci soruya doğru tepki verirse “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracın” da yer alan “evet” bölümüne “+” işareti koyulur ve ikinci sorunun uygulamasına geçilir. Öğrenci kendisine sorulan soruya yanlış tepki verirse herhangi bir tepki verilmeden “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü aracın” da yer alan “hayır” bölümüne “+” işareti koyulur ve bildirim ikinci sorusu sorulur. Öğrenci tepkisiz kalırsa soru yinelenir. Öğrenci tekrar tepkisiz kalırsa “Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü aracın”da yer alan “hayır” bölümüne “+” işareti koyulur. Öğrenci üç sorudan ikisine doğru tepki verdiği ölçüt karşılanmış kabul edilir.

EK:E

**HEDEF SÖZCÜKLERİN ANLAM VE ÜRETİM YÖNÜNDEN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN KAYIT ÇİZELGELERİ**

EK:E-1

**Anlama Boyutunda Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Örnek
Kayıt Çizelgesi**

Adı, Soyadı:

Doğum Tarihi:

Uygulama Tarihi:

	Bildirimler	Evet	Hayır	Sonuç
1.	Bedenin bölümleri			
a.	Ağız			
b.	Göz			
c.	Burun			
d.	Kulak			
e.	Saç			
f.	El			
g.	Kol			
h.	Ayak			
2.	Giyisiler			
a.	Etek			
b.	Kazak			
c.	Pantolon			
d.	Elbise			
e.	Çorap			
f.	Şapka			
g.	Gömlek			
h.	Ayakkabı			

1.	Atkı			
i.	Eldiven			
3.	Hayvanlar			
a.	Köpek			
b.	Kedi			
c.	İnek			
d.	Balık			
e.	Aslan			
f.	Maymun			
g.	Tavuk			
h.	Tavşan			
ı.	Ayı			
i.	Ördek			
j.	Eşek			
k.	Kurbağa			
l.	Yılan			
4.	Taşıtlar			
a.	Tren			
b.	Gemi			
c.	Araba			
d.	Motorsiklet			
e.	Uçak			
f.	Ambulans			
g.	İtfaiye			
h.	polis arabası			

5.	Aile Fertleri			
a.	Anne			
b.	Baba			
c.	Abi			
d.	Abla			
e.	Dede			
f.	Nine			
g.	Amca			
h.	Teyze			
ı.	Hala			
i.	Dayı			
6	Eşyalar			
6.1.	Ev Eşyaları			
a.	Dolap			
b.	Koltuk			
c.	Masa			
ç.	Yatak			
d.	Televizyon			
e.	Ütü			
f.	Saat			
6.2.	Mutfak Eşyaları			
a.	Bardak			
b.	Tabak			
c.	Kaşık			
ç.	Çatal			
d.	Bıçak			
e.	Tava			
f.	Tencere			
g.	Ocak			

7.	Yiyecekler			
7.1.	Meyveler			
a.	Muz			
b.	Elma			
c.	Portakal			
ç.	Üzüm			
d.	Karpuz			
e.	Çilek			
f.	Erik			
g.	Armut			
h.	Ayva			
ı.	Kayısı			
7.2.	Sebzeler			
a.	Havuç			
b.	Salatalık			
c.	Biber			
ç.	Soğan			
d.	Patlıcan			
e.	Patates			
f.	Kabak			
g.	Limon			
9.	Oyuncaklar			
a.	Bebek			
b.	Top			
c.	Araba			
ç.	Telefon			
d.	Tren			

e.	Ayı			
f.	Uçak			
g.	Kamyon			
h.	Lego			
ı.	Balon			
j.	Otobüs			

EK: E-2**Üretim Boyutunda Hedef Sözcük Belirleme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Örnek
Kayıt Çizelgesi****Adı, Soyadı:****Doğum Tarihi:****Uygulama Tarihi:**

	Bildirimler	Evet	Hayır	Sonuç
1.	Bedenin bölümleri			
a.	Ağız			
b.	Göz			
c.	Burun			
d.	Kulak			
e.	Saç			
f.	El			
g.	Kol			
h.	Ayak			
2.	Giyisiler			
a.	Etek			
b.	Kazak			
c.	Pantolon			
ç.	Elbise			
d.	Çorap			
e.	Şapka			
f.	Gömlek			

g.	Ayakkabı			
h.	Atkı			
ı.	Eldiven			
4.	Hayvanlar			
a.	Köpek			
b.	Kedi			
c.	İnek			
ç.	Balık			
d.	Aslan			
e.	Maymun			
f.	Tavuk			
g.	Tavşan			
h.	Ayı			
ı.	Ördek			
i.	Eşek			
j.	Kurbağa			
k.	Yılan			
5.	Aile Fertleri			
a.	Anne			
b.	Baba			
c.	Abi			
ç.	Abla			
d.	Dede			
e.	Nine			
f.	Amca			
g.	Teyze			
h.	Hala			
ı.	Dayı			

6.1	Ev Eşyaları			
a.	Dolap			
b.	Koltuk			
c.	Masa			
ç.	Yatak			
d.	Televizyon			
e.	Ütü			
f.	Saat			
6.2	Mutfak Eşyaları			
a.	Bardak			
b.	Tabak			
c.	Kaşık			
Ç.	Çatal			
d.	Bıçak			
e.	Tava			
f.	Tencere			
g.	Ocak			
7.	Yiyecekler			
7.1	Meyveler			
a.	Muz			
b.	Elma			
c.	Portakal			
ç.	Üzüm			
d.	Karpuz			
e.	Çilek			
f.	Erik			

g.	Armut			
h.	Ayva			
ı.	Kayısı			
7.2	Sebzeler			
a.	Havuç			
b.	Salatalık			
c.	Biber			
ç.	Soğan			
d.	Patlıcan			
e.	Patates			
f.	Kabak			
g.	Limon			
9.	Oyuncaklar			
a.	Bebek			
b.	Top			
c.	Araba			
ç.	Telefon			
d.	Tren			
e.	Ayı			
f.	Uçak			
g.	Kamyon			
h.	Lego			
ı.	Balon			
i.	Otobüs			

EK: F

**YARI YAPILANDIRILMIŞ OYUN ORTAMINDA DİL ÖRNEĞİ ALIMI
ÖRNEK UYGULAMASI VE DİL ÖRNEĞİ KAYIT ÇİZELGESİ ÖRNEĞİ**

EK:F.1
YARI YAPILANDIRILMIŞ OYUN ORTAMINDA DİL ÖRNEĞİ ALIMI
ÖRNEK UYGULAMASI

Yarı Yapılandırılmış Oyun Dil Alımı Uygulama Ortamı:

Öğrenci ve uygulamacı masada karşılıklı olarak otururlar. Odada başka bir kişi bulundurulmaz. Uygulamacı öğrencilerin vermiş olduğu cevapları kaydetmek amacı ile odada bir kamera bulundurur. Ayrıca doğru-yanlış tepkileri kaydetmek için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış ve serbest oyun ortamında dil örneği alma formu uygulamacının yanındaki sandalyenin üzerinde hazır durumdadır.

Başlama Düzeyinde, 10 Oturumluk Öğretim Sonu Değerlendirmede ve İzleme Değerlendirmesinde Yarı Yapılandırılmış Oyun Ortamında Dil Örneği Alımı :

Öğrenci ile karşılıklı bir şekilde yerde minderin üzerine oturulur. Üç hedef sözcüğün üç olumlu örneğinin içinde bulunduğu iki poşet ve dört hedef sözcüğün dört olumlu örneğinin içinde bulunduğu bir poşet toplam üç poşet öğrenciye gösterilir. Öğrenciye bir oyun bağlamı oluşturacak şekilde, “Bugün seninle çok güzel bir oyun oynayacağız sen de benimle oyun oynamak ister misin?” diye sorulur. Öğrenci evet cevabını verince “harika o zaman bakalım biz bugün hangi oyuncaklarımızla oynayacağız” denilerek, poşetler öğrencinin önüne koyulur. Öğrenciye “hangi poşetime bakalım? hangisine bakmak istiyorsun? kırmızı poşete mi? yeşil poşete mi? pembe poşete mi?” diye sorulur. Öğrenci hangi poşetin rengini söylerse, hangi poşeti gösterirse ya da eline alırsa, öğrencinin seçmiş olduğu poşet ortamda bırakılır, diğer poşetler ortamdaki kaldırılır. Öğrenciye “Poşetimizin içinde neler varmış bakalım mı?” denilerek iletişim başlatılır. Öğrencinin ilgisini takip edecek şekilde karşılıklı poşetten tek tek materyal çekilerek isimlerini söyleme oyunu, öğrencinin materyali poşetten kendisinin çekerek isimlerini söylemesi oyunu yada materyalin ele alınıp saklanması, arkaya saklanması daha sonra öğrenciye

gösterilmesi ve öğrencinin materyalin adını söylemesi oyunları oynanır. Her üç oyunda da hedef sözcüğe ait materyal ortama çıkarıldıktan sonra öğrencinin ilgisini çekecek bir ses tonu ve aaa!, ay! şeklinde şaşırma durumunu ifade eden sözcükler, jest ve mimikler kullanılarak öğrenciye “Bu ne?”, “Poşetten ne çıktı?”, “Sen eline ne aldın?”, “Senin elinde ne var?”, “Sen poşetten ne çektin?” sorularından biri sorulur ve öğrenciden hedef sözcüğün adını söylemesine yönelik tepki alınmaya çalışılır. Soru sorulduktan sonra öğrenciye 5 saniye kadar süre tanınır. Öğrenci hedef sözcüğün adını doğru bir şekilde söylediğinde, sözel olarak yada jest ve mimikleri kullanmak sureti ile olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeden kayıt çizelgesinin evet sütununa “+” işareti koyulur ve diğer hedef sözcüğün değerlendirilmesine geçilir. Öğrenci hedef sözcüğe ait materyalin adını söylemediğinde sözel olarak yada jest ve mimik kullanmak sureti ile olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeden öğrenciye hedef sözcükle ilgili yaşantı verilir. Örneğin tava sözcüğü ölçülmek isteniyorsa, hedef sözcük olan “tava” sözcüğü öğrenciye söylenmeden tava gösterilerek, “Patatesi bunun içine koy.”denilir. Öğrenci patatesi tavanın içine koyunca öğrenciye “sen patatesi neyin içine koydun?” diye sorulur. Öğrenciden tepki gelmezse, öğrenciden ocağın düğmesini açması istenilir. Tava işaret edilerek bunu ocağın üzerine koy! ve patatesi kızart! denilir. Öğrenciye tava gösterilerek “Sen ocağın üzerine ne koydun?” diye sorulur. Öğrenciden yine tepki gelmezse, öğrenciye patatesler ve tava gösterilerek, patatesler kızarıncaya “bunu ocaktan al” denilir. Öğrenci tavayı ocaktan alınca, “neyi ocaktan aldın?” diye sorulur. Eğer öğrenci yaşantı verilmesi sonucunda hedef sözcüğün ismini yine söyleyemezse yada yanlış söylerse, sözel olarak yada jest ve mimikler kullanılarak olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeden kayıt çizelgesinin hayır sütununa “+” işareti koyulur ve hedef sözcüğü örnekleyen diğer iki örneğin değerlendirilmesine geçilir. Üç olumlu örneğin, değerlendirilmesi aynı şekilde tamamlandıktan sonra hedef sözcüğe ait materyallerin toplanması ve poşetin içine koyulması için öğrenciden yardım talep edilir. Öğrenci ile birlikte materyaller toplanır ve poşetin içine koyulur.

Birinci poşetteki hedef sözcüğe ait materyallerin değerlendirilmesi tamamlandıktan sonra 10 dakika ara verilir sonra ikinci ve üçüncü poşetteki hedef

sözcüklerin değerlendirilmesine geçilir. Verilen on dakikalık aralarda öğrenci öğretim ortamından uzaklaştırılmadan sevdiği etkinlikler düzenlenir. (resim yapma, yazı yazma, resimli kitap bakma vb.) on dakikalık aradan sonra hedef sözcüğün olumlu örneklerinin içinde bulunduğu diğer iki poşette öğrencinin önüne koyulur ve birinci poşetteki hedef sözcüğün uygulamasında olduğu gibi bir süreç izlenir. İkinci poşette bulunan tüm materyallerin değerlendirilmesi tamamlandıktan sonra ikinci on dakikalık ara verilir. İkinci on dakikalık arada da birinci on dakikalık arada olduğu gibi çocuğu öğretim ortamından ayırmadan çocuğun ilgisini çekecek etkinlikler düzenlenir. İkinci on dakikalık aranın bitiminden sonra, yine öğrenciye hedef sözcüklere ait materyallerin olumlu örneklerinin yer aldığı üçüncü poşet gösterilerek, üçüncü poşetteki hedef sözcüklerin değerlendirilmesine geçilir. Üçüncü poşette bulunan hedef sözcüklerin değerlendirilmesinde de birinci ve ikinci poşette bulunan hedef sözcüklerin değerlendirilmesinde olduğu gibi bir süreç izlenir. Her üç poşette bulunan tüm hedef sözcükler değerlendirilerek oturum tamamlanır.

Her Öğretim Öncesinde ve Sonunda Yarı Yapılandırılmış Ortamda Dil Örneği Alımı

Öğrenci ile karşılıklı bir şekilde yerde minder üzerine oturulur. Bir hedef sözcüğün üç olumlu örneğinin içinde bulunduğu poşet öğrenciye gösterilir. Öğrenciye bir oyun bağlamı oluşturacak şekilde, “Bugün seninle çok güzel bir oyun oynayacağız sen de benimle oyun oynamak ister misin?” diye sorulur. Öğrenci evet cevabını verince “harika o zaman bakalım biz bugün hangi oyuncaklarımızla oynayacağız” denilerek poşetler öğrencinin önüne koyulur. Öğrenciye “hangi poşetimize bakalım? hangisine bakmak istiyorsun kırmızı poşete mi? yeşil poşete mi? pembe poşete mi?” diye sorulur. Öğrenci hangi poşetin rengini söylese, gösterirse veya eline alırsa öğrencinin seçmiş olduğu poşet ortamda bırakılır, diğer poşetler ortamdaki kaldırılır. Daha sonra öğrenciye “hadi poşetimizin içinde neler varmış, bakalım mı?” denilerek iletişim başlatılır. Öğrencinin ilgisini takip edecek şekilde karşılıklı poşetten tek tek materyal çekilerek isimlerini söyleme oyunu, öğrencinin materyali poşetten kendisinin çekerek isimlerini söylemesi oyunu yada

materyalin ele alınıp saklanması, arkaya saklanması daha sonra öğrenciye gösterilmesi ve öğrencinin hedef sözcüğe ait materyalin adını söylemesi oyunlarından biri oynanarak hedef sözcüğe yönelik öğrenciden tepki alınmaya çalışılır. Her üç oyunda da hedef materyal ortama çıkarıldıktan sonra öğrencinin ilgisini çekecek bir ses tonu ve aaa!, ay! şeklinde şaşırma durumunu ifade eden sözcükler, jest ve mimikler kullanılarak öğrenciye “bu ne? poşetten ne çıktı? Sen eline ne aldın? Senin elinde ne var? Sen poşetten ne çektin?” sorularından biri sorulur ve öğrenciden hedef sözcüğe ait materyalin adını söylemesine yönelik tepki alınmaya çalışılır. Soru sorulduktan sonra öğrenciye 5 saniye kadar süre tanınır. Öğrenci hedef sözcüğün adını doğru bir şekilde söylediğinde sözel olarak, yada jest ve mimikleri kullanmak sureti ile olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeden kayıt çizelgesinin evet sütununa “+” işareti koyularak diğer hedef sözcüğün değerlendirilmesine geçilir. Öğrenci materyalin adını söylemediğinde sözel olarak, yada jest ve mimik kullanmak sureti ile olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeyerek öğrenciye hedef sözcükle ilgili yaşantı verilir. Örneğin tava sözcüğü ölçülmek isteniyorsa, hedef sözcük olan “tava” sözcüğü öğrenciye söylenmeden, tava gösterilerek, “Patatesi bunun içine koy denilir.” Öğrenci patatesi tavanın içine koyunca öğrenciye “sen patatesi neyin içine koydun?” diye sorulur. Öğrenciden tepki gelmezse, öğrenciden ocağın düğmesini açması istenilir. Tava işaret edilerek bunu ocağın üzerine koy! ve patatesi kızart! denilir. Öğrenciye tava gösterilerek “Sen ocağın üzerine ne koydun?” diye sorulur. Öğrenciden yine tepki gelmezse, öğrenciye patatesler ve tava gösterilerek, patatesler kızarıncaya “bunu ocaktan al” denilir. Öğrenci tavayı ocaktan alınca, “neyi ocaktan aldın?” diye sorulur. Eğer öğrenci yaşantı verilmesi sonucunda hedef sözcüğün ismini yine söyleyemezse yada yanlış söylerse, sözel olarak yada jest ve mimikler kullanılarak olumlu yada olumsuz herhangi bir tepki verilmeden kayıt çizelgesinin hayır sütununa “+” işareti koyulur ve hedef sözcüğü örnekleyen diğer iki olumlu örneğin değerlendirilmesine geçilir. Üç olumlu örneğin, değerlendirilmesi aynı şekilde tamamlandıktan sonra hedef sözcüğe ait materyallerin toplanması ve poşetin içine koyulması için öğrenciden yardım talep edilir. Öğrenci ile birlikte materyaller toplanır ve poşetin içine koyulur.

EK: G
YARI YAPILANDIRILMIŞ OYUN ORTAMINDA DİL ÖRNEĞİ ALMA
KAYIT ÇİZELGESİ

EK: H
ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÖRNEK
ÖĞRETİM PLANI

EK:H-1
ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI SÖZCÜK ÜRETME BECERİSİ
ÖĞRETİM SÜRECİ

Çevresel ipuçlarına dayalı sözcük üretme becerisine göre düzenlenmiş olan öğretim süreci, öğrencinin yerine getireceği önkoşullardan, amaçlardan, örnek öğretim sürecinden oluşmaktadır.

Ön Koşul Davranışlar

Bu ölçü aracı;

- 1- Ses ve kelime düzeyinde sözel taklit yapabilme becerisine sahip olan,
- 2- Üç tane basit iki yada üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, kendisine gösterilen yedi nesne arasından beş nesneyi seçebilen, on farklı eylem bildiren sözcüğe eylemi gerçekleştirerek cevap verebilen öğrencilere uygulanabilir.

AMAÇLAR

Uzun Dönemli Amaç

Öğrencilerin, 10 oturum öğretim sonu değerlendirmeleri sonunda, 10 öğretim oturumunda öğretilen hedef sözcüklerin adını, sorulduğunda üç kezden ikisinde doğru olarak söyleyebilmeleri.

ÇEVRESEL İPUÇLARINA DAYALI SÖZCÜK ÜRETME BECERİSİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Performans düzeyi:

1. Öğrenci kendisine “Eline’ yı al”, “Bana ‘yı ver” , “Bana....’yı göster” şeklinde adı söylenerek istenilen nesnelere 2/3 ölçütünde gösterir.
2. Öğrenci kelimeleri, söylendikten sonra 6/ 7 ölçütünde taklit eder.

Öğretimsel Amaç:

Öğrenci hedef sözcük olan ördeğin adını her sorulduğunda söyler.

Öğretme Hazırlık

Öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı öğretimde kullanacağı hedef sözcüğe ait materyal ve iki olumlu örneğini öğrencinin önüne koyar.

Öğretim Süreci

Öğrenciyle, öğretilmek üzere seçilen hedef sözcüğe göre bir oyun bağlamı oluşturularak sağıltım süreci uygulanmaya başlanır. Öğrenciye ilk olarak “şimdi seninle güzel bir oyun oynayacağız, bakalım bu oyunumuzu oynamak için bizim burada hangi oyuncaklarımız varmış” denilir. Hedef sözcük ve hedef sözcük ile oyun bağlamı oluşturacak şekilde daha önceden poşetin içine koyularak uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan diğer yardımcı materyaller, poşetten

çıkarılarak masanın üzerine koyulur. Öğretilmek üzere seçilen hedef sözcük “ördek” sözcüğü ise hedef sözcük olan ördek ve hedef sözcük ile bir oyun bağlamı oluşturmaya yönelik olarak kullanılacak olan sabun, leğen masanın üzerine koyulur. Öğrencinin dikkatinin dağılmaması için öğretilmek üzere seçilen hedef sözcük dışında ortama sadece iki tane yardımcı materyal koyulur. Öğrencinin materyalleri eline alması, koklaması, materyallere dokunması, için zaman tanınır. Öğrenci ile ortak ilgi kurularak öğrenciye “sen şimdi ne yapıyorsun?, Şimdi seninle ne yapalım?” gibi sorular sorularak öğrencinin kendiliğinden hedef sözcük olan ördeğin adını söylemesine yönelik tepki vermesi beklenir. Öğrenci hedef sözcük olan ördeği eline alırsa, ördeği gösterirse, yada ördeğe yönelik sözel bir ifade de bulunursa “öğrenciye sen eline ne aldın?, Senin elinde ne var?, bana ne gösteriyorsun?” gibi doğrudan hedef sözcüğün adını söylemesine yönelik olan sorulardan biri sorularak iletişim başlatılır ve öğrenciden hedeflenen sözcüğe yönelik tepki vermesi beklenir. Eğer öğrenci hedeflenen sözcük olan ördek dışında hedeflenmeyen bir materyali sabunu yada leğeni eline alırsa, yada çevresindeki başka şeylere dikkatini yöneltirse, öğrenciye hedef sözcük olan ördeğe dikkat etmesini sağlamak amacı ile “aa o sabunla bu ördeği mi yıkayacağız” yada “leğende ördeği mi yıkamak istiyorsun?” şeklinde hedef sözcük ile hedeflenmeyen materyal arasında ilişki kurmaya yönelik ipuçları yöneltilir. Eğer öğrenci hedef sözcüğe ait materyali eline alırsa, hedef sözcüğe ait materyali öğrencinin elinden almadan, hedef materyali işaret ederek “biz şimdi seninle bu ördeğimizi bıcı bıcı yaptıracağız” denilir ve öğrenciye hedeflenen sözcüğün adını söylemesine yönelik model olunur. Daha sonra öğrenciye ördek işaret edilerek “biz seninle neyi bıcı bıcı yaptıracağız” denilir. Öğrenciden hedeflenen sözcüğün adını söylemeye yönelik tepki istenir. Öğrenci ördek cevabını verirse “evet doğru bildin bu sarı bir ördek.” denilerek öğrencinin vermiş olduğu cevap genişletilir. Hedef sözcüğe ait materyal öğrencinin elinde değil de araştırmacının elindeyse hedef sözcüğe ait materyal öğrenciye gösterilip “biz şimdi seninle bu ördeğimizi bıcı bıcı yaptıracağız” denilerek öğrenciye hedeflenen sözcüğün adını söylemesine yönelik model olunur. Daha sonra öğrenciye ördek gösterilip ‘biz seninle neyi bıcı bıcı yaptıracağız’ denilir ve öğrenciden hedeflenen sözcüğün adını söylemesine yönelik tepki istenir. Öğrenci hedeflenen sözcük olan ördek cevabını verirse öğrenciye “evet doğru bildin bu sarı bir ördek.” denilerek öğrencinin vermiş

olduğu cevap genişletilir ve ördek öğrenciye verilir. Eğer öğrenci tam olarak istenilen kelimeye yakın ses çıkaramamışsa, hedeflenen sözcük yerine başka bir sözcük söylemişse yada tepkisiz kalmışsa “bak bu ördek.” denilerek model olunur. Öğrenciye, “hadi sende ördek de” denilerek öğrenciden taklit etmesi istenir. Öğrenci taklit ederse pekiştirilerek genişletilir. Öğrenciye “sen ne yıkayacaksın?”, “sana ne vereyim” diye sorularak öğrenciden hedef sözcüğün adını söylemeye yönelik tepki istenir. Öğrenci hedeflenen sözcük olan ördeğin adını doğru söylerse öğrencinin verdiği cevap genişletip materyal öğrenciye verilir. Öğrenci yine yanlış cevap verirse, istenilen kelimeye yakın ses çıkaramazsa yada tepkisiz kalırsa bir kez daha model olunur, tepki istenir öğrenci hedeflenen sözcüğe, doğru tepki verince kullanılan materyaller ortamdaki kaldırılır. Diğer olumlu örnek ve yardımcı materyallerle (lif ve fırça) oyuna devam edilir. Oyun sırasında oluşan bağlamlarda öğrenciden hedeflenen sözcüğün adını kendiliğinden söylemesine yönelik tepkiler istenir. Öğrenci uygulama sırasında hedeflenen sözcüğün adını tepki istemeden kendiliğinden söylerse pekiştirilir. Öğrenci hedef sözcüğün adını materyali istemek amacı ile söylerse, materyal öğrenciye verilir. Öğrenci materyali kullanmak amacı ile söylerse, “hadi ördeği yüzdürelim” vs. denilerek materyalin kullanımına katılır. Üçüncü olumlu örnekle de aynı oyuna farklı materyaller kullanılarak devam edilir.

EK : I
GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK ÖRNEK KAYIT ÇİZELGESİ
VE UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL ÇİZELGESİ

EK: I-2
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL ÇİZELGESİ

Öğretim Aşamaları	Uygulandı	Uygulanmadı
1- Öğrenciye hedef sözcüğe ait materyallerin incelenmesi.		
2- Öğrenci ile ortak ilginin kurulması.		
3- Kendiliğinden hedef sözcüğün adını söylemeye yönelik öğrenciden tepki istenmesi.		
4- Öğrenci hedeflenmeyen bir materyalle ilgilenirse hedef sözcüğe ait materyal ile hedeflenmeyen materyal arasında ilişki kurulması.		
5-Hedef sözcüğe yönelik tepki istenmesi		
6 – Hedef sözcüğe yönelik öğrenciye tüm cümle ile model olunması.		
7- Model olma sonucunda öğrenciden tepki istenmesi.		

8- Öğrenci doğru hedef sözcüğü ürettiğinde cevabı genişleterek hedef sözcüğe ait materyalin öğrenciye verilmesi.		
9- Öğrenci hedeflenen sözcük yerine başka bir sözcük söylemişse yada herhangi bir tepki vermemişse öğrenciye taklit etmesi için model olunması.		
10- Öğrenciden tepki istenmesi.		