



İşitme Engelli Çocuklara Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Okuma Yazmaya Hazırlık Grup Etkinlikleri *

H. Pelin Karasu ¹

Öz

Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, formel okuma öğretimine zemin hazırlaması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ve grup içinde uygulanan eğitim programının özelliklerini tanımlamaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel durum çalışması modeli uygulanmıştır. Araştırma verileri, sınıf içi gözlemler, öğretmenlerle görüşme, arşiv kayıtları, belgeler, geçerlik-güvenirlik komitesi kayıtları ve araştırma günlüğü kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz ve temaların belirlenmesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, grup etkinliklerinde sözlü dil ve yazı arasındaki ilişkinin vurgulandığını, etkinliklerin sözcüklerin biçiminin fark edilmesi, sesbilgisel farkındalık, sözdizimi ve anlama ilişkin ipuçlarının kullanımını destekleyecek şekilde düzenlendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

İşitme engelli çocuk
Okul öncesi dönem
Okuma yazmaya hazırlık
Grup etkinlikleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2013

Kabul Tarihi: 03.07.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 06.08.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.2602

Giriş

Çocukların okuryazarlık gelişimleri, küçük yaşlarda edindikleri deneyimlerin üzerine yapılan ve yeni deneyimlerle birlikte sürekli olarak gelişmeye devam eden becerilerdir. Geleneksel olarak çocukların ilkökullarıyla birlikte sistematik bir öğretimle okuma yazmaya başladıkları düşünülür. Ancak gelişen okuryazarlık (emergent literacy) görüşü, okuma yazma sürecinin ilkökullarıyla önce başladığı ve sonrasında da devam ettiği temeline dayanmaktadır (Reutzel ve Cooter, 1996). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukları okuma yazmaya hazırlayan bazı becerilerin öğretimi gereklidir. Bu beceriler, a) Sözcüklerin uzunlukları ve sözcüğü oluşturan harflerin biçimlerinin fark edilmesi (sight words), b) Sesbirimsel farkındalık (phonemic awareness), c) Sesbilgisel farkındalık (phonological awareness), d) Anlama ilişkin ipuçları (semantic clues) ve e) Sözdizimine ilişkin ipuçları (syntax clues) şeklinde sıralanabilir. Bu becerilerin gelişimiyle okuma yazmaya ilişkin şemalar oluşmakta ve formel okuma öğretiminin temeli atılmaktadır (Fields, Groth ve Spangler, 2004).

Sözcüklerin uzunlukları ve sözcüğü oluşturan harflerin biçimlerinin fark edilmesi, çocukların sözcükleri daha kolay tanımlarına ve yazının biçimine ilişkin görsel farkındalık geliştirmelerine hizmet eder (Browne, 1996). *Sesbirimsel farkındalık*, konuşma dilindeki sözcüklerin birbirinden farklı seslerden oluştuğuna ilişkin bilgiyi içerir (Fyke, 2007). Konuşma dilinin ses birimlerine ulaşamama durumu, işitme engelli çocukların okuma becerilerini geliştirmek için gerekli fırsatların azalmasına neden

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1210E154 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

¹ Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, hpkarasu@anadolu.edu.tr

olmaktadır. Ancak erken yaşta koklear implantasyonun mümkün olmasıyla, sesbirimsel farkındalığa erken yaşta ulaşabilen işitme engelli çocukların okul yıllarında okuma becerilerinin gelişiminin daha hızlı olması beklenmektedir (Geers, 2002). *Sesbilgisel farkındalık* ise dilin sesbirimsel öğelerini ayırt ederek harf-ses ilişkisinin sözcükteki organizasyonunu anlamaktır (Girgin, 2012; Wright ve Jacobs, 2003). Koklear implantlı çocuklarla yapılan araştırmalarda, sesbilgisel farkındalık ve sözcük dağılımının bir arada okuma gelişimi için önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Johnson ve Goswami, 2010). *Anlama ilişkin ipuçları*, okumanın gerçek amacının “anlama” olduğuna ilişkin bilginin temelini oluşturmaktadır. Çocukların sesbilgisel farkındalığı ne kadar çok olursa olsun, bu bilgi “anlam” ile birleştirilmediği sürece okuma gelişimine katkı sağlayamamaktadır. Anlama ilişkin ipuçlarını kullanmayı etkileyen en önemli faktör, sözcük dağılımının sınırlı olması ve sözcüklerin anlamını tahmin etmeye yönelik stratejilerin etkili kullanılmamasıdır (Browne, 1996). Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimiyle edinilmeye başlanan *sözdizimine ilişkin ipuçları*, cümle içindeki sözcüklerin yan yana gelme kurallarına yönelik bilgiyi içerir. Sözlü dil becerilerinin gelişimiyle birlikte çocuklar, dilin sözdizimine ilişkin kuralları fark etmeye ve bu kurallarla ilgili ipuçlarını kullanmaya başlarlar. Dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı dilin sözdizimi kurallarını yeterince edinememe durumu, işitme engelli çocukların anlama ilişkin ipuçlarını kullanmalarını da zorlaştırmaktadır (Paul, 1998).

Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerilerinin edinimi ve gelişiminde okul ortamında düzenlenen etkinliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çocuk merkezli olan Tüm Dil Yaklaşımı (TDY [Whole Language]), çocuklara bu dönemde gerçek okuma yazma deneyimleri sunmayı hedefleyen bir okuryazarlık görüşüdür (Harp ve Brewer, 2005). TDY çerçevesinde düzenlenen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, çocukların var olan dil ve iletişim becerilerini kullanmalarına ve bu becerilerin gelişimine hizmet etmeli, okumanın iletişimsel bir amaç taşıdığını çocukların fark etmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Miller, 2005). Okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen çalışmalar, a) bir konuyu, olayı, bilgiyi, deneyimi paylaşma şeklinde grup olarak gerçekleştirilebileceği gibi, b) öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak birebir ortamlarda da gerçekleştirilebilir (Fields ve diğ., 2004). Bu çalışmada, okul öncesi dönemde işitme engelli çocuklara uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri üzerinde durulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, okul yaşındaki işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin ele alındığı pek çok araştırma bulunmasına rağmen, okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda, okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Rottenberg, 2001; Rottenberg ve Searfoss, 1992; Ruiz, 1995; Williams ve McLean, 1997; Williams, 1994; 1999) ve değerlendirilmesi (Conway, 1985; Ewoldt, 1985; Gillespie ve Twardosz, 1997; Gioia, 2001; Kyle, 2011) üzerinde durulmuştur. Ulusal alanyazın incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin araştırmaların okul yaşındaki çocuklarla gerçekleştirildiği (Ör. Akçamete, 1999; Deretarla, 2000; Girgin, 1987; 1999; 2006; Tüfekçioğlu, 1992), okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma becerilerini destekleyen eğitim ortamlarının daha önce ele alınmadığı görülmektedir. Okuma, sözlü dil becerilerinin üzerine yapılan bir beceridir. Dolayısıyla işitme engelli çocukların ilk okuma yazma eğitimine hazır olmaları, okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ve işitsel/sözel iletişimin vurgulandığı eğitim ortamlarının niteliğine bağlıdır. Bu araştırmanın işitmeyi ve sözel iletişimi vurgulayan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmesi, işitme engelli çocukların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenebilecek eğitim ortamlarına örnek olması açısından önemlidir. İşitme engelli çocukların sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri, sesbilgisel farkındalık, sözcük dağılımı, sözdizimi ve anlam becerilerinin gelişimi okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin çeşitliliğine ve nasıl uygulandığına bağlıdır (Williams, 1999). Bu araştırma sonuçlarının, işitme engelli çocuklara uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinliklerinin avantajlarının vurgulanmasına ve uygulama sırasında oluşabilecek sınırlılıkların önlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma

sonuçları, işitme engelli çocuklarla çalışan kurumlarda okul öncesi eğitim programının planlanması ve uygulanmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ve grupta uygulanan eğitim programının özelliklerini tanımlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, 1) Grup içinde uygulanan etkinlikler nelerdir? 2) Grup içinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri nasıl gerçekleştirilmektedir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, işitme engelli çocuklarla grup içinde gerçekleştirilen etkinliklerin neler olduğunu ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini derinlemesine incelemek amacıyla nitel durum çalışması modeli uygulanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu derinliğine araştırma, gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Eğitim Ortamı

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan İÇEM okul öncesi 2. sınıfta gerçekleştirilmiştir. 1979 yılında kurulan İÇEM, işitme engelli öğrencilere Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile tam gün gündüzlü eğitim veren özel eğitim kurumudur. İÇEM’de odyoloji kliniği tarafından küçük yaşlarda tanılan işitme kayıplı çocuklar, uygun işitme cihazlarıyla cihazlandırılmakta ve hemen ardından aile eğitimine başlanmaktadır. Okul öncesi eğitim; okul öncesi 1. sınıfı (3 yaş), okul öncesi 2. sınıfı (4 yaş) ve okul öncesi 3. sınıfı (5 yaş) kapsamakta, sonrasında ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimi verilmektedir. Her gün okul öncesi 1 ve 2. sınıflarda 5 ders saati, diğer sınıf düzeylerinde 8 ders saati uygulanan grup derslerinin yanı sıra, her öğrenciyle sözlü dil becerilerinin gelişimini ve okuma yazma becerilerinin gelişimine hizmet eden stratejilerin öğretimini destekleyen birebir çalışmalar yürütülmektedir.

Okul öncesi 2. sınıf, büyük sınıf ve küçük sınıf olmak üzere yan yana iki sınıftan oluşmaktadır. Büyük sınıfta grup etkinlikleri, küçük sınıfta birebir çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Her iki sınıfta ses yalıtımı vardır ve duvarlardaki panolara çocuklarla paylaşılan etkinlikler asılmıştır. Panolardaki çalışmalar, haftalık olarak değişmekte, sınıfta sergilenen ürünler bir hafta sonra koridorda yer alan panolara çıkarılmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

2012-2013 öğretim yılında İÇEM okul öncesi 2. sınıfta, yaşları 4 yaş 11 ay ile 4 yaş 1 ay arasında değişen işitme engelli 10 öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarını, 2012-2013 öğretim yılında, İÇEM okul öncesi 2. sınıfta çalışan 2 öğretmen ve araştırmacı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndan mezun olmuşlardır; A öğretmeni 9 yıldır okul öncesi dönemde işitme engelli çocuklarla çalışmakta ve aile eğitimi uygulamalarını yürütmektedir, B öğretmenin 4 yıl işitme engelli çocuklarla çalışma deneyimi bulunmaktadır. Etkinliklerin uygulanması sırasında, bir öğretmen grup etkinliklerini gerçekleştirirken diğer öğretmen çocuklarla birebir çalışmalar yapmaktadır. Araştırmacı, 19 yıldır işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine çalışmaktadır

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, değişik veri toplama yöntemleri geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla mümkün olduğunca birlikte kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma verileri, sınıf içi gözlemler, öğretmenlerle görüşme, arşiv kayıtları, belgeler, geçerlik-güvenirlik komitesi kayıtları ve araştırma günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile ulaşılan bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Toplama Araçları ve Ulaşılan Bilgiler

Öğretmenlerle görüşme	Okul öncesi 2. sınıf eğitim programı, programda uygulanan etkinlikler, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, materyaller
Arşiv kayıtları/Belgeler	Odyolojik bilgiler, grup ve birebir etkinlik materyalleri, birebir söyleşi ve birebir okuma değerlendirmeleri
Sınıf içi gözlem	Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri: Hikaye kitabı anlatımı, sıralı resimlere bakma, sınıf kitabı yapımı, sınıf kitabı okuma, günlük defterler, konu anlatımı, eşleme-sıralama-tamamlama etkinlikleri
Geçerlik-güvenirlik komitesi kayıtları	Araştırmanın desenlenmesi, veri toplama süreci, verilerin analizi
Araştırma günlüğü	Sınıf içi gözlemler, görüşmeler, geçerlik komitesi kararları, birebir okuma değerlendirmeleri

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2012-2013 öğretim yılının birinci döneminde, 17 Eylül 2012-25 Ocak 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacı, her okul günü okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile eşleme-tamamlama-sıralama etkinliklerini sınıf içinde gözlemiş, grup etkinliklerinin ardından öğrencilerle birebir okuma çalışmalarını yürütmüştür. Sınıf içi gözlemlerde, a) etkinliklerin konusu, b) kullanılan materyaller, c) öğretmenin soruları, d) bilgi ve düşünceleri paylaşmada grup etkileşiminde kullanılan teknikler, e) çocukların katılımları araştırmacı tarafından anında kaydedilmiş, etkinliklerin video kayıtları alınmıştır. Eğitim programında etkinliklere ayrılan süreler uygulamalar gözlenerek kaydedilmiştir.

Toplanan veriler, nitel durum çalışmalarında kullanılan betimsel analiz ve temaların belirlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan temalar; a) programda yer alan grup etkinlikleri, içerikleri ve süreleri, b) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, süreleri ve kullanılan materyaller, c) okuma yazmaya hazırlık derslerinin nasıl gerçekleştirildiğidir. Araştırmanın desenlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci, geçerlik-güvenirlik komitesi tarafından izlenmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik Süreci

Araştırmanın geçerlik-güvenirlik süreci, işitme engelli öğrencilerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli iki alan uzmanı tarafından izlenmiştir. Bu süreçte; a) veri toplama araçlarının çeşitliliği, b) öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarının incelenmesi, c) uygulanan program, etkinlikler ve materyaller, d) öğrencilerin sözlü dil ve okuma becerilerine yönelik öğretmenler tarafından tutulan formel olmayan değerlendirmeler, e) sınıf içi okuma yazmaya hazırlık derslerinin detaylı gözlemleri ile f) araştırma günlüğü incelenmiş, g) veri toplama süreci, analizi ve ortaya çıkan temalar alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmanın yapı geçerliğini arttırmak amacıyla araştırma raporu A öğretmenine okutularak görüşleri alınmıştır

Bulgular

Bulgular, araştırma sorularına paralel olarak aşağıda sunulmuştur.

Grup içinde uygulanan etkinlikler nelerdir? İşitme engelli çocuklara okul öncesinde okumaya hazırlık kapsamında grup içinde çeşitli konular çerçevesinde çeşitli etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Grupta uygulanan etkinlikler Tablo 2’de sunulmuştur.

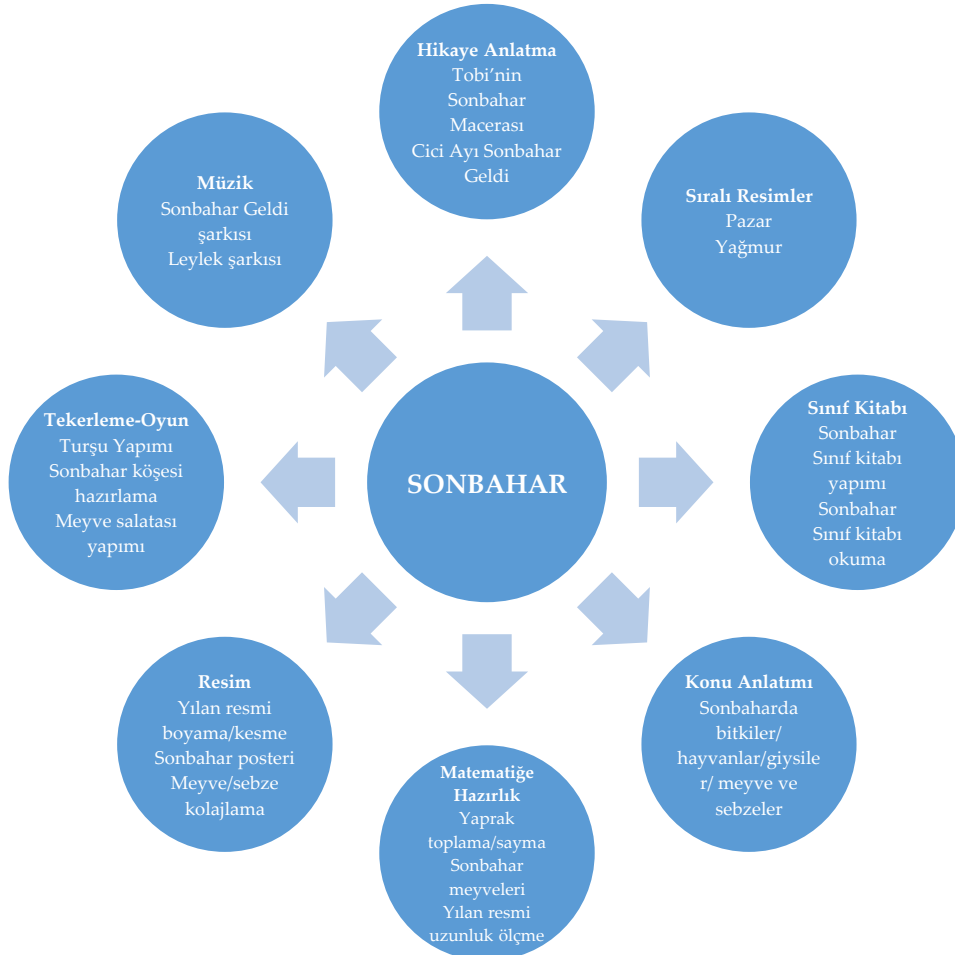
Tablo 2. İÇEM Okul Öncesi 2. Sınıf Grup Etkinlikleri, İçerikleri ve Süreleri

Grup etkinlikleri	İçerik	Süre (gün/dakika)
Takvim çalışması	Günler, aylar, yıl, mevsimler, hava durumu, günlük olaylar	Her gün 10'
Okuma yazmaya hazırlık	Hikaye kitabı anlatımı, sıralı resimlere bakma, sınıf kitabı yapımı/okuma, günlük defterler, konu anlatımı	Her gün 30'
Serbest oyun	İşitme engelli çocukların normal işiten çocuklarla birlikte farklı köşelerde oynadıkları oyunlar	pazartesi-salı- çarşamba-perşembe 60'
Eşleme-tamamlama-sıralama etkinliği	Arkadaş isimleri, renkler, mevsimler, günler, aylar, nesne isimleri, şekil tamamlama, konu posterleri	cuma 60'
Matematiğe hazırlık	Kavramlar, şekiller, sayılar, grafik, örüntü	Her gün 30'
Müzik, tekerleme ve sıralı-kurallı oyunlar	Şarkı, tekerleme, drama, sıralı-kurallı oyunlar, dans	Her gün 30'
Resim	Boyama, kesme, yapıştırma, birleştirme, köşe hazırlama	Her gün 30'

Çocukların okulda geçirdiği toplam süre 240 dakikadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, bu sürenin 190 dakikasında grup etkinlikleri uygulanmış, 10 dakikasında cihaz kontrolü yapılmış, 30 dakikasında kahvaltı arası verilerek son 10 dakikada eve gitme hazırlığı yapılmıştır. Haftanın ilk dört günü okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri 30 dakika, son günü ise eşleme-tamamlama-sıralama etkinlikleriyle birlikte 90 dakikadır. Grupta uygulanan etkinlikler ve içerikleri aşağıda sunulmuştur:

Takvim çalışması, her gün 08.50-09.00 arasında uygulanmıştır. 50x70 resim kağıtlarına aylık hazırlanan takvimin üzerinde yıl, mevsimin ve ayın adı yazmaktadır. Takvimde, içinde bulunulan ayı oluşturan her gün için bir kutucuk vardır. Bu kutucuklarda ayın kaçınıcı günü olduğu ve günlerin adı yazmaktadır. Özel günler ayın başında takvime kaydedilmiş ve resmi yapılandırılmıştır (Ör. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı vb.). Her sabah hangi yılda, hangi mevsimde ve hangi ayda bulunduğu konuşularak takvimin üzerindeki yazılar çocuklara gösterilmiştir. Hangi günde bulunduğu konuşulmuş, o gün havanın nasıl olduğu sorularak ilgili kutucuğa çocuklardan gelen cevaplar işlenmiştir. Daha sonra çocukların isimleri söylenerek yoklama yapılmış, o gün okula gelmeyen çocuklar takvime işlenmiştir. Takvime işlenen her yazı öğretmen tarafından gösterilerek okunmuş ve çocukların tekrar etmeleri istenmiştir (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 7, 01.10.2012). Bu çalışma; günler, aylar, yıl, mevsim gibi kavramların tekrar edilmesine olanak sağladığı gibi sözcüklerin biçimine ve yazının iletişimsel bir amacı olduğuna yönelik farkındalığı geliştirmektedir (Girgin, 2003).

Okuma yazmaya hazırlık, takvim çalışmasının ardından 09.00-09.30 arasında uygulanmış ve farklı günlerde hikaye kitabı anlatımı, sıralı resimlere bakma, sınıf kitabı (big book), günlük defterler ve konu anlatımı etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler, *konu açılımı* (ders programı ağı/curriculum web) çerçevesinde sınıfın konusuyla ilişkili düzenlenmiştir. Konu açılımı, birkaç hafta boyunca aynı konunun çeşitli grup etkinliklerinde kullanılmasını içerir (Beaty ve Pratt, 2003). Örneğin; "Sonbahar" konusuna ilişkin uygulanan konu açılımı Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Sonbahar Konusuna İlişkin Konu Açılımı

Çocukların yaşlarına, dil ve bilgi düzeylerine, deneyimlerine uygun konular, işitme engelli çocukların gelişimi alanlarında deneyimli bir ekip tarafından öğretim yılının başında belirlenmiştir. 2012-2013 öğretim yılının birinci döneminde uygulanan konular ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. İÇEM Okul Öncesi 2. Sınıf Konuları, Tarihleri ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

Konular	Tarih/Süre	Hikaye Kitabı Anlatımı	Sıralı Resimlere Bakma	Sınıf Kitabı Yapımı/Okuma	Konu Anlatımı
Tatilimiz ve okulumuz	17-21 Eylül 1 hafta	Okulda Bir Gün	Sınıf Kuralları	--	Tatilde ne yaptık? Öğretmen isimleri Arkadaş isimleri Okulun bölümleri
Duyu organlarımız	24 Eylül- 05 Ekim 2 hafta	Gülenay ile Küçük Köpek Yumurcağın Kulağı	Doktor Arı	Kitap yapımı Baş	Başın bölümleri Göz/Kulak/ Burun/ Ağız/Dil
Sesler	08-19 Ekim 2 hafta	Balcan Oyuncaklarını Toplamıyor Utku Duvarları Boyuyor	Serkan'ın Cihazı Kuş	Kitap yapımı Hayvanlar Kitap okuma Baş/ Hayvanlar	Oyuncak sesleri Hayvan sesleri Taşıt sesleri
Kurban Bayramı ve 29 Ekim	22-26 Ekim 1 hafta	Tatil	Kurban Bayramı	Tatil	Kurban Bayramı Cumhuriyet Bayramı
Sonbahar	30 Ekim- 09 Kasım 2 hafta	Tobi'nin Sonbahar Macerası Cici Ayı Sonbahar Geldi	Pazar Yağmur	Kitap yapımı Sonbahar Kitap okuma Hayvanlar/ Sonbahar	Sonbaharda bitkiler/hayvanlar Sebzeler/Meyveler/ Kış hazırlığı
Evimiz ve odalar	12-30 Kasım 3 hafta	Ece'nin Kardeşi Oluyor Balcan Resim Yapıyor	Çocuk Odası Yatak Odası Dağınık Oda	Kitap yapımı Ev Kitap okuma Sonbahar/Ev	Evimizin bölümleri/Odalar/ Mutfak/Banyo/ Tuvalet/Evde kimler var?
Kahvaltı	03-07 Aralık 1 hafta	Dört Küçük Ayıcık	Kahvaltı	Kitap yapımı Kahvaltı	Kahvaltıda neler yiyoruz?
Pişirme	10-14 Aralık 1 hafta	Sebze Çorbası	Pasta Yapımı	Kitap okuma Kahvaltı/Ev	Neler pişiriyoruz? Nasıl pişiriyoruz?
Taşıtlar	17-28 Aralık 2 hafta	Ece ile Efe Trene Biniyor Kayıkçı Amca	Piknik Uçak	Kitap yapımı Taşıtlar Kitap okuma Taşıtlar/ Kahvaltı	Kara/hava/deniz taşıtları/trafik
Vücudumuzun temizliği	31 Aralık- 11 Ocak 2 hafta	Yıkınmayı Sevmeyen Mumu Merve Tırnağını Kesiyor	Yeni Yıl Temizlik	Kitap yapımı Temizlik Kitap okuma Temizlik/ Taşıtlar	Vücut temizliği/El- Ayak-Tırnak temizliği/Banyo
Kış	14-25 Ocak 2 hafta	Ece ile Cem Hoş geldin Kış Cici Ayı Kış geldi	Kış Kar Yiyen Kız	Kitap yapımı Kış Kitap okuma Kış/Temizlik	Kış bitkiler/hayvanlar/ Sebzeler/Meyveler

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 2012-2013 öğretim yılının birinci döneminde sınıfın konusuyla ilişkili 17 hikaye kitabı anlatılmış, 18 sıralı resme bakılmış, 8 sınıf kitabı yapımı, 7 sınıf kitabı okuma etkinliği yapılmıştır. Ayrıca her hafta pazartesi günü çocukların evde aileleriyle birlikte hazırladıkları günlük defterler kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde uygulanan ve okuma becerisinin gelişimini doğrudan destekleyen bu etkinlikler, yazının iletişimsel bir amaç taşıdığına farkına varılmasını sağlamakta, sesbilgisel farkındalık, sözdizimi, anlam becerileri ile sözcük dağarcığı gelişimini desteklemektedir (Gambrell ve Mazzoni, 1999).

Serbest oyun, 09.30-10.30 arası gerçekleştirilmiş, öğrenciler haftanın ilk 4 günü 60 dakika normal işiten çocuklarla serbest oyuna katılmışlardır. Serbest oyun, İÇEM bünyesinde bulunan ve 5 yaşındaki normal işiten 22 öğrencinin eğitim aldığı çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir. Alanyazında belirtildiği gibi bu salonda, masa oyunları (legolar, yap-bozlar, noperler), köşe oyunları (fen ve doğa köşesi, evcilik köşesi, blok köşesi, kitap köşesi, müzik köşesi, trafik köşesi, kukla köşesi) ve sanat etkinlikleri yer almaktadır (Fields ve diğ., 2004). Bunlara ek olarak sınıfın konusuna göre hazırlanan çeşitli köşelerde konuyla ilişkili materyaller ve oyuncaklar bulunmaktadır (Ör. hastane köşesi vb.). Sınıfın bir öğretmeni serbest oyun boyunca çocukların katıldıkları etkinlikleri onlarla paylaşmıştır. Çocuklar için oyunun amacı, araştırmak, bulmak, tanımak, yeni bilgiler edinmek, bu bilgileri kullanmak ve anlamaktır. Ayrıca oyun boyunca çocuklar dile ilişkin yeni deneyimler edinmektedirler (Beaty ve Pratt, 2003).

Eşleme-tamamlama-sıralama etkinliği, her cuma 09.30-10.30 arası uygulanmış, etkinlikler büyük sınıftaki köşelere ve masalara serilerek çocuklar her etkinliği yapmaları için yönlendirilmiştir. Eşleme için arkadaş isimleri, renkler, nesne isimleri, konu posterleri, sayılar gibi etkinliklerin resimleri ve isimlerinin yazdığı eşleme kartları kullanılmıştır. Sıralama için günler, aylar, mevsimler ve sayılara yönelik etkinlikler, tamamlamada ise kelebek, araba, tren, adam gibi parçalara ayrılmış resimlerin birleştirilmesi ve bütüne ulaşılmasına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler, yazının resim ve yazıyla eşlenmesi, günler, aylar mevsimler gibi sıralı kavramların sıralanması ve nesnelere tamamlanması amacıyla kullanılır (Fyke, 2007).

Matematiğe hazırlık, okul öncesi 2. sınıfta her gün 11.00-11.30 arası uygulanmıştır. Matematiğe hazırlık etkinlikleri ve içerikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İÇEM Okul Öncesi 2. Sınıf Matematiğe Hazırlık Etkinlikleri ve İçerikleri

Matematiğe hazırlık etkinliği	Etkinliğin içeriği
Hacim	Dolu-boş/kaç defada dolar?
Grafik	Sınıfın konusuyla ilgili grafikler
Uzunluk ölçme	Sınıfın konusuyla ilgili materyalleri, nesnelere, resimleri küplerle ölçme
Sayılar	0-5 arası-0-10 arası sayılar/ritmik sayma/sayı şeridinde doğru sayıda nesne koyma veya doğru sayıdaki nesneyi işaretleme/gösterilen sayıdan sonra ne gelir?/sayı şeridindeki boşlukları doldurma
Örüntü	Şekiller veya resimlerle sunulan örüntülerin devamını sağlama
Şekiller	Kare/daire/üçgen/dikdörtgen
Kavramları kümelerle ifade etme/gruplama	Büyük-küçük/uzun-kısa/az-çok/açık-kapalı/temiz-kirli/önce-sonra/sıcak-soğuk/ağır-hafif/birinci-ikinci-üçüncü
Matematik etkinlik kitabı	Noktaları birleştirerek sayıları tamamlama/sayıları boyama/kavramlarla ilişkili kümeler oluşturma, sayıları resme eşleme

Okul öncesi 2. sınıfta matematiğe hazırlık etkinliklerinde 8 ana etkinlik kullanılmıştır. Dönem boyunca 10 hacim, 7 grafik, 5 uzunluk, 27 sayılar, 5 örüntü, 8 şekiller, 16 kavramları kümelerle ifade etme ve 12 matematik etkinliği kitabı uygulanmıştır. Etkinliklerde başlığın ve materyallerin isimlerinin yazılı olduğu tablolar kullanılmış ve çocuklarla birlikte ulaşılan sonuçlar bu tablolara işlenmiştir. Bu etkinlikler, ilkökuller yıllarındaki matematiksel işlemler ve problem çözme becerilerinin temelini oluşturduğu gibi, kavram gelişimi, sözcük dağarcığı gelişimi, anlam ve sözdizimine ilişkin ipuçlarının edinilmesine katkı sağlar (Fyke, 2007).

Müzik, tekerleme ve sıralı-kurallı oyunlar, her gün 11.30-12.00 arası gerçekleştirilmiş, sınıfın konusuyla ilgili şarkılar, rondolar, drama, dans, dinleme oyunları, kafiyeli tekerlemeler, sıralı-kurallı oyunlar uygulanmıştır. Kafiyeli tekerlemeler grup etkinliklerinin, oyunların başlangıcında veya müzik etkinlikleriyle birlikte yürütülmüştür. Kurallı ve sıralı oyunlar çerçevesinde hafıza oyunu ve renk-hayvan-eşya-nesne tombala oyunları oynanmış, çocukların oyunun kuralları çerçevesinde belli bir sırayı takip ederek oyuna katılmaları beklenmiştir. Bu etkinlikler, sesbilgisel farkındalığın gelişmesine, anlama ve sözdizimine ilişkin ipuçlarının kullanılmasına hizmet etmektedir (Beaty ve Pratt, 2003).

Resim, her gün 12.00-12.30 arasında sınıfın konusuyla ilişkili boyama, kesme, yapıştırma, birleştirme ve köşe hazırlama etkinlikleri uygulanarak yapılmıştır. Bu etkinliklerde çocuklar, poster boyama gibi bir etkinliği birlikte yapmışlar veya her bir çocuk tek başına bir etkinliği tamamlamıştır. Sınıfın konusuyla ilişkili posterlere çocukların cümleleri öğretmen tarafından yazılmış ve panolarda sergilenmiştir. Bu cümleler, gün içinde çocuklarla birlikte tekrar edilerek anlamı paylaşılmıştır. Bu şekilde paylaşılan etkinlikler, deneyimlerin kullanılması sağlayarak sözlü dil ile yazı arasındaki ilişkinin kurulmasına hizmet etmektedir (Fields ve diğ., 2004).

Grup içinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri nasıl gerçekleştirilmiştir?

Okuma yazmaya hazırlık kapsamında, hikaye kitabı anlatımı, sıralı resimlere bakma, sınıf kitabı yapımı, sınıf kitabı okuma, konu anlatımı, günlük defterler ve eşleme-tamamlama-sıralama etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretmen uygulama sırasında, etkinlikte geçen olaylara ilişkin gerçek materyalleri, nesnelere veya oyuncakları destek materyal olarak kullanmıştır. Etkinlikler şu şekilde uygulanmıştır:

Hikaye kitabı anlatımı: Öğretmen hikaye kitabını göstererek kitabın konusuyla ilgili bir veya birkaç cümleden oluşan giriş yapmış, kapaktaki karakterler ve olay hakkında soru sorarak cevapları grupla paylaşmıştır. Kitabın kapağı hakkında konuşulması, çocukların kitaptaki olayları tahmin etmelerine yönelik fırsatlar sunar (Hoyt, 1992). Uygulamada, hikayenin her sayfası sırayla çocuklara gösterilerek olay hakkında konuşulmuştur. Resimde görünen olaylara yönelik soruların yanında, neden-sonuç ilişkisi ve tahmin etmeye yönelik sorular sorulmuş, olaylar arasındaki ilişki gösterilmiş, çocukların katılımları cesaretlendirilmiştir. Soru çeşitleri, çocukların olaylar arasında ilişki kurmaları, çıkarımlarda bulunmaları, tahmin etmeleri, deneyimlerini paylaşmaları ve yeni dil deneyimleri edinmeleri açısından önem taşımaktadır (Fields ve diğ., 2004). Hikaye tamamlandıktan sonra izleyen etkinlikte hikayedeki olaya ilişkin dramatizasyon çalışması veya olaylara ilişkin resim yapılmıştır. Bu izleyen etkinlikler, çocukların olayları anlamalarını, hatırlamalarını ve kitap dilini kullanarak sözel etkileşimlerde bulunmalarını sağlaması açısından önem taşımaktadır (Hoyt, 1992). Aşağıda, "Evimiz ve Odalar" konusuyla ilişkili bakılan "Balcan Resim Yapıyor" isimli hikaye kitabı anlatımına ilişkin ders gözlemi sunulmuştur (Araştırma günlüğü, sf. 56, 23.11.2012):

Örnek 1.

Materyal: Balcan Resim Yapıyor isimli hikaye kitabı. Destek materyal: Boya kalemleri.

Öğretmen, “Şimdi sizinle bir hikaye bakacağız. Bu kitapta Balcan resim yapıyor” cümlesini söyledi ve kitabı gösterdi. Kapaktaki resmi göstererek, “Bu kim biliyor musunuz?” diye sordu ve çocuklardan cevap bekledi. Çocuklar cevap vermeyince, “Balcan” cevabını kendisi verdi. “Balcan ne yapıyor?” diye sordu. Çocuklardan biri, “Resim yapıyor,” dedi. Öğretmen cevabı diğer çocuklarla paylaştı, “Beraber söyleyelim” diyerek cümleyi tekrar ettirdi. İlk sayfayı açtı. “Neler oluyor?” diye sordu. Çocuklardan biri, “Oturuyor” dedi. Öğretmen, “Balcan nerede oturuyor?” diye sordu. Çocuklar, “Salon” dediler. Öğretmen cümleyi genişleterek, “Balcan salonda oturuyor” dedi ve cümleyi gruba tekrar ettirdi. “Yanında kim var?”, “Abisi ne yapıyor?”, “Balcan ne yapıyor?” sorularını sırayla sordu ve Balcan’ın yanında abisinin olduğu, abinin resim yaptığı, Balcan’ın abisine baktığı cevaplarını paylaştı. İkinci sayfayı açarak çocuklara gösterdi, “Balcan nereye gelmiş?” diye sordu. Balcan’ın odasına gittiğini, bu odanın çocuk odası olduğunu paylaştı. “Balcan odada ne yapacak?” diye sorarak tahmin etmelerini istedi. Çocuklar cevap vermeyince, “Uyuyacak mı, resim mi yapacak?” diyerek soruyu açtı. Çocuklardan biri, “Resim yapacak” dedi. Öğretmen cevabı diğer çocuklarla paylaştı ve üçüncü sayfayı gösterdi. Doğru tahmin ettiklerini söyledi ve “Balcan ne yapıyor?”, “Nereye resim yapıyor?”, “Duvara resim yapılır mı?” sorularıyla Balcan’ın odanın duvarına resim yaptığını, duvara resim yapılmayacağını paylaştı. “Balcan neyle resim yapıyor?” diyerek boya kalemlerini çıkarttı. Boya kalemlerini çocuklara gösterdi, “boya kalemleri” sözcüklerini tekrar etmelerini istedi. “Burada kaç tane kalem var?” sorusunu sordu. Kalemleri birlikte saydılar. “Kalemler ne renk?” diye sordu ve her çocuğun bir kalemin rengini söylemesini istedi. Öğretmen diğer sayfaya geçerek, “Annesi neden şaşırıyor?” diye sordu. Çocuklardan cevap gelmeyince resmi gösterdi. “Balcan duvara ne yapmıştı?” diye sordu. Çocuklar, “Resim yaptı,” deyince “Evet, annesi şaşırıyor, çünkü Balcan duvara resim yaptı” cevabını verdi, cevabı her çocukla paylaştı. “Duvara resim yaptı” cümlesini tekrar etmelerini istedi. ... Hikaye bittikten sonra öğretmen, “Biz de resim yapalım” diyerek resim kağıtlarını çıkarttı. “Ne resmi yapalım?” diye sordu. Her çocuk yapmak istediği resmi söyledi. Öğretmen çocuklara birer resim kağıdı verdi. Birlikte izleyen etkinlik masasına geçtiler. Öğretmen her çocukla neyin resmini yaptığını konuştu.

Örnek 1’de, hikaye kitabının “Evimiz ve Odalar” konusuyla ilişkilendirildiği, konu anlatımında geçen sözcüklerin kullanıldığı, renk ve sayıların olayla ilişkilendirilerek tekrar edildiği görülmektedir. Çocuklar, tahmin ve neden-sonuç ilişkisi sorularına cevap verememiş, bu yüzden öğretmen soruları sözel ipuçlarıyla açarak resimleri göstermiş ve çocukların cevaba ulaşmalarını sağlamıştır. Tahmin etme, ilişki kurma ve sorulara cevap verme okuma sırasında kullanılan önemli stratejilerdir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların bu stratejilere yönelik soruları anlamaları ve cevap verebilmeleri önemlidir (Beaty ve Pratt, 2003).

Sıralı resimlere bakma: Sıralı resimler, olayların birbirini mantıklı ve sıralı bir şekilde izlediği ve bir hikayenin anlatıldığı resimli kartlardır. Öğretmen birinci resmi göstermeden önce sıralamadaki olay ile ilgili bir giriş yapmış, daha sonra ilk resmi göstererek karakterlerin kim olduğunu sormuştur. Karakterlere isim verildikten sonra resimdeki olaylar hakkında sorular sorarak cevapları grupla paylaşmıştır. Sonraki resme geçmeden önce çocukların olayları tahmin etmelerini istemiştir. İlk resim hakkında konuşulduktan sonra resmi çocukların önüne koymuştur. Sırayla her resimdeki olay konuşulmuş, çocukların olayları anlatmaları ve olaylar arasında ilişki kurmaları istenmiş, bakılan her resim çocukların önüne okuma yönünde konulmuştur. Dersin sonunda kartlar karıştırılmış ve çocukların resimleri sıralamaları, olayları birer cümle ile özetlemeleri istenmiştir (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 64, 12.12.2012). Hikaye anlatımında olduğu gibi, çeşitli türlerde sorulan sorular farklı cevapları gerektirdiğinden soru çeşitlerine dikkat edilmeli, olaylar arasındaki ilişkiyi vurgulayan, çocukların mantıklı tahminlerde bulunmalarına olanak veren sorular sorulmalıdır (Girgin, 2003).

Sınıf kitabı yapımı: Sınıf kitapları, Dil Deneyim Yaklaşımı (DDY [Langage Experience Approach-LEA]) temeline dayanan ve çocukların cümlelerinden oluşan okuma materyalleridir (Browne, 1996). Sınıf kitabı yapımında, her sayfada konuyla ilişkili bir resmin bulunduğu sayfalar ve kapak için boş bir sayfa kullanılmıştır. Bu materyaller; çocukların daha önce konu anlatımında gördükleri fotoğraflar,

resimler olabileceği gibi, gerçek nesnelere de oluşabilir (Fields ve diğ., 2004). Uygulama sırasında öğretmen ilk sayfayı göstererek resimdeki olayla ilgili sorular sormuş, çocukların cevaplarını kabul ederek grupla paylaşmıştır. Öğretmen resmin altındaki boşluğu göstererek, “Buraya ne yazalım?” sorusuyla çocukların yazdırmak istedikleri cümleyi söylemelerini istemiştir. Sınıf kitaplarında çocukların ortak kararı alınan cümleler herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın sözdizimi kurallarına uygun hale getirilerek öğretmen tarafından yazılır (Browne, 1996). Bu şekilde yazılan cümleler grupla birlikte okunmuş, sayfa numarası yazılarak çocukların önüne konmuştur. Diğer sayfalar da aynı şekilde yapıldıktan sonra kapak ilave edilerek kitap tamamlanmıştır. Çocukların görüşleri alınarak kitaba isim verilmiş, tarih ve sınıfın adı kapağa yazılmıştır. Aşağıda, “Sesler” konusyla ilişkili yapılan “Hayvanlar” isimli sınıf kitabına ilişkin ders gözlemi sunulmuştur (Araştırma günlüğü, sf. 24, 15.10.2012):

Örnek 2.

Materyal: 1. sayfa kedi, 2. sayfa köpek, 3. sayfa kuzu, 4. sayfa horoz, 5. sayfa inek resimleri, kapak için boş sayfa.

Öğretmen, “Şimdi sizinle bir kitap yapacağız. Burada hayvanların resimleri var,” diyerek birinci resmi gösterdi. “Bu hangi hayvan?” sorusunu sordu. Çocuklar “kedi” deyince “Peki kedi nasıl ses çıkarıyor?” diye sordu. Çocuklar, “miyav miyav” cevabını verdiler. Grupla birlikte “miyav miyav” sözcüklerini tekrar ettiler. Öğretmen “Kedi ne diyor?” diye sordu. Çocuklardan biri “Miyav diyor” cevabını verdi. Öğretmen diğer çocuklara arkadaşlarının ne dediğini sordu. “Kedi miyav diyor” cümlesini çocuklara tekrar ettirdi. Daha sonra resmin altında yazı için bırakılan boşluğu gösterdi. “Buraya ne yazalım?” diye sordu. Çocuklardan bazıları “Kedi miyav diyor” dediler. Öğretmen cümleyi grubun tamamıyla paylaştı ve resmin altına “Kedi miyav diyor”, cümlesini yazdı. Sayfayı çocuklara gösterdi. “Ne yazdım dinleyin” diyerek yazdığı cümleyi okudu. Çocukların önce grup olarak tekrar etmelerini istedi, sonra birkaç çocuğa tekrar ettirdi. “Bu bizim birinci sayfamız” diyerek sayfanın köşesine “1” yazdı. Birinci sayfayı çocukların önüne koydu. ... Öğretmen çocuklardan kitabın sayfalarını sırayla vermelerini istedi. Her çocuk sırayla bir sayfayı öğretmene verdi. Öğretmen kapak için ayırdığı boş sayfayı diğer sayfaların üzerine koydu ve sayfaları birleştirdi. Çocuklara kitabı gösterdi, “Bakın bu bizim kitabımız” dedi. Kapağı göstererek “Kitabımızın adı ne olsun?” diye sordu. Çocuklardan cevap gelmeyince kitabın içindeki resimleri gösterdi. “Burada neler vardı?” diye sordu, “hayvanlar” cevabını çocuklarla paylaşarak kapağa yazdı. Yazının altına kitabın sayfalarında yer alan hayvanların resimlerini çizdi. Kapağın köşesini göstererek, “Buraya tarihi yazacağız, bugün ayın kaç?” diye sordu. Çocuklardan cevap gelmeyince takvimi gösterdi ve soruyu tekrarladı. Çocuklardan gelen “15 Ekim 2012 Pazartesi” cevabını kapağa yazdı ve çocuklara gösterdi. Birlikte tarihi tekrar ettiler...

Örnek 2’de, öğretmenin çocukları, yazdırmak istedikleri cümleye ulaşmaları konusunda yönlendirdiği, cevapları grupla paylaştığı ve çocukların cümlelerine herhangi bir düşünce ilavesi yapmadığı görülmektedir.

Sınıf kitabı okuma: Okuma yazmaya hazırlık derslerinde 30 dakika boyunca daha önce yapılan bir veya iki sınıf kitabı çocuklarla okunmuştur. Öğretmen, giriş cümlesiyle birlikte son yapılan sınıf kitabını çocuklara göstermiş, kapakta ne yazdığını sormuştur. Kitabın adı tekrar edildikten sonra ne zaman yapıldığı konuşularak ilk sayfa açılmıştır. Öğretmen ilk sayfadaki resimlere ilişkin sorular sormuş, çocuklardan gelen cevapları grubun tamamıyla paylaşmıştır. Daha sonra resmin altında yazan cümleyi okumuş, çocukların tekrar etmelerini istemiş ve okunan cümlelerin anlamı paylaşılmıştır (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 76, 27.12.2012). Okuma yazmayı destekleyen sınıf ortamları için sınıf kitapları çocukların her an ulaşabilecekleri yerlerde olmalı ve belli aralıklarla grupta ve birebir çalışmalarda okunmalıdır (Browne, 1996). Grupta okunan sınıf kitapları, çocukların cümleleri ve sözcükleri hatırlamaları, anlamını paylaşmaları, hata yapma kaygısı olmaksızın grup halinde yapılan okumaya katılmaları açısından önem taşır (Girgin, 2003).

Konu anlatımı: Belirlenen konular; resimler, fotoğraflar, posterler, gerçek materyaller, oyuncaklar kullanılarak uygulanmıştır. Poster kullanımında konuya ilişkin sözcükler posterin üzerinde yazılıdır. Örneğin; “evimizin bölümleri” konusu bir evin içinin gösterildiği poster üzerinden konuşulmuştur. İlgili bölümün üzerinde, “mutfak”, “salon”, “yatak odası”, “çocuk odası”, “banyo”, “tuvalet” sözcükleri yazmaktadır. Öğretmen materyalleri kullanarak, sorular sorarak, çocuklardan gelen cevapları paylaşarak, konuyla ilişkili sözcük ve cümleleri tekrar ettirerek konuya ilişkin bilgiyi paylaşmıştır (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 49, 15.11.2012). Konu anlatımı, çocukların dil ve kavram gelişimini destekleyerek deneyimlerini kullanmalarına ve yeni deneyimler edinmelerine olanak sağlar (Fields ve diğ., 2004).

Günlük defterler: Yazının iletişimsel bir amaç taşıdığına yönelik farkındalık sağlayan günlük defterleri çocuk ve ailesi her akşam birlikte hazırlamış, pazartesi günleri okuma yazmaya hazırlık derslerinde bu defterler kullanılmıştır. Evde çocukla birlikte yapılan bir etkinliğin resmi anne/baba tarafından günlük deftere çizilmiş ve çocuğun olayla ilişkili söylediği cümle resmin altına yazılmıştır. Bu etkinlikler, aile ortamındaki rutin etkinlikler olabileceği gibi (televizyon seyretme, yemek pişirme vb.), rutinin dışında gerçekleşen ve çocuğun paylaşmak istediği bir etkinlik olabilir (misafir gelmesi, çocuğun hasta olması vb.). Grup içinde her çocuğun günlük defterindeki resim paylaşılmış, resmin altındaki yazı okunmuş ve çocuğun resimdeki olayı anlatması istenmiştir. Bu anlatım sırasında, çocuğa sorular sorularak, verdiği cevaplar genişletilerek, hatalı kullanımları düzeltilerek evde yapılan etkinlikler paylaşılmıştır (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 68, 17.12.2012).

Eşleme-tamamlama-sıralama etkinliği: Bu etkinliklerde, nesneyi şekle eşleme, kavramları resme ve yazıya eşleme, çeşitli sayıda parçalara ayrılmış bir şekli tamamlama, günleri, mevsimleri, ayları, sayıları sıralama, örüntüyü devam ettirme etkinlikleri kullanılmıştır. Materyaller, daha önce grupta çocuklara tanıtılmış, etkinliği nasıl yapacakları gösterilmiştir. Sınıf köşelerine ve masalara serilen her bir etkinliğe bir çocuk yönlendirilerek çocuğun etkinliği bağımsız yapması beklenmiştir. Çocuğun tamamladığı etkinlik öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve birlikte okunmuştur. Eşleme etkinlikleri önce resim ve yazının bir arada görüldüğü materyaller üzerinden yapılmakta, çocuk bu etkinlikleri zorlanmadan yapmaya başladığında resimdeki yazı kaldırılmaktadır (Gambrell ve Mazzoni, 1999). Örneğin; renk eşleme çalışması, eşleme kartlarında yazan renk isimlerini renk kartları üzerinde yazan isimlere eşlemeyle başlamaktadır. Bu eşlemeyi hızla ve doğru yapan çocuklar için rengin altında yazının bulunmadığı materyaller kullanılmış, çocuğun eşleme kartındaki yazı ile rengi eşlemesi beklenmiştir (Ör. Araştırma günlüğü, sf. 89, 18.01.2013).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, araştırma sorularına paralel aşağıda tartışılmıştır.

Grup içinde uygulanan etkinlikler nelerdir? Okuma yazma becerilerinin gelişiminde gecikme yaşayan işitme engelli çocuklar, erken cihazlandırma ve bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenen nitelikli eğitim ortamı ve programlarına bağlı olarak işiten yaşlıları ile aynı okuma stratejilerini kullanmakta ve benzer süreçlerden geçmektedirler (Schirmer, 2000). Okuma yazmaya hazırlık programlarının; a) nitelikli okuma yazma materyallerinin çeşitliliği ve çokluğu, b) okuma ve yazmayı destekleyen fiziksel düzenlemeler, c) okuma yazma etkinliklerinin her gün rutin olarak uygulanması, d) sözlü dil girdilerinin yoğunluğu, e) öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerde bulunmaları özelliklerine sahip olması gereklidir (Justice, 2004). Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, İÇEM’de okul öncesi 2. sınıfta takvim çalışması, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, matematiğe hazırlık, müzik, tekerleme, resim, serbest oyun ve eşleme-tamamlama-sıralama etkinliklerinin haftanın belirli saatlerinde, rutin olarak ve çeşitli materyaller kullanılarak uygulandığı görülmektedir. Gelişen okuryazarlık görüşü çerçevesinde, okul öncesi dönemde çok sayıda ve çeşitli etkinliklerin sunulması sonucu çocuklar yazıyla ilgilenmekte, hikaye yapısının farkına varmakta, olayları anlatabilmekte, dilin sesleriyle ilgilenmekte ve kendileri okuma yazma girişiminde bulunabilmektedirler (Reutzel ve Cooter, 1996).

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, etkinliklerin TDY çerçevesinde, önceden belirlenen çeşitli konular ele alınarak ve konu açılımı yapılarak sunulmasıdır. Okulda çocuklara sunulan deneyimler, belli bir program uygulanarak çeşitli konular çerçevesinde yapılmalıdır (Fields ve diğ., 2004). Belirlenen konunun çeşitli etkinliklerde sunulması, çocukların bir konu çerçevesinde deneyimlerini zenginleştireceği gibi, var olan dil ve bilgilerini kullanmalarına, yeni sözcüklerin anlamlarını paylaşmalarına, bu sözcükleri çeşitli bağlamlarda cümle içinde kullanma fırsatı bulmalarına, anlama ve sözdizimine ilişkin ipuçlarının farkına varmalarına fırsat vermektedir (Justice, 2004). TDY’de, dilin ipucu sistemleri (sesbirim, sözdizimi, anlam, kullanım) bir arada geliştirilerek anlamın yapılandırılması amaçlanır. Böylece gerçek okuma yazma etkinlikleri, eğitim programı içine entegre edilerek çocuklara bireysel ihtiyaçları doğrultusunda okuma yazma deneyimleri sunulabilmektedir (Harp ve Brewer, 2005).

Çocuklar, çevrelerinde bulunan yazılara dikkat ederek yazının anlamlı bir mesaj içerdiğine, düşüncelerini, duygularını ve olayları yazıyla diğer insanlara aktarabileceklerine, çok sayıda sözcüğün yazımına ve anlamına ilişkin deneyim edinirler (Browne, 1996). Bu araştırmada, kullanılan eşyaların ismi yazılan belli köşelere konulması, yapılan posterlere öğrencilerin düşüncelerinin yazılması, öğrencilerin doğum günlerinin, öğrenci ve öğretmen isimlerinin, renklerin, mevsimlerin sınıf içindeki panolara asılması, çocukların kendi kullandıkları eşyalara (sandalye, boya kutusu vb.) isimlerinin etiketlenmesi gibi çeşitli etkinliklerin sınıf ortamında kullanıldığı görülmüştür. Bu etkinlikler, sınıf ortamını okuma yazma deneyimlerinin kullanılması açısından zenginleştirmekte, kullanılan sözcük ve dil yapılarının hatırlanmasını, sözcüklerin biçimlerine ilişkin farkındalığın desteklenmesini sağlamaktadır (Beaty ve Pratt, 2003).

Grup içinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri nasıl gerçekleştirilmiştir? Bu araştırma bulgularında, hikaye kitapları ve sıralı resimlerin kullanımında çeşitli stratejilerin uygulandığı dikkat çekmektedir. Formel okuma öğretiminde önemli bir yeri olan bu stratejiler, a) tahmin etme, b) olaylar arasında ilişki kurma, c) olayları sıralama ve sıra ile anlatma, d) soru-cevap başlıkları altında ele alınabilir (Schirmer, 2000). Hikaye kitapları ve sıralı resimler, çocukların düşünmelerine, olaylar arasında ilişki kurmalarına, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunmalarına, deneyimlerini paylaşmalarına olanak verir. Bu etkinliklerde kullanılan tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma ve olayları anlatmaya yönelik sorular, çocukların hikayedeki olayları daha iyi anlamalarını ve yorumlamalarını sağladığı gibi, sözcük dağarcıklarının gelişmesine de hizmet etmektedir. Ayrıca seçilen hikayelerin sınıfın konusuyla ilişkili olması, konuya ilişkin öğrenilen sözcük ve dil yapılarının anlamlı bağlamlarda kullanılmasını sağlamaktadır (Girgin, 2003).

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, grup etkinliklerinde konuyla ilişkili sınıf kitaplarının yapımı ve yapılan bu kitapların belli aralıklarla okunmasıdır. Sınıf kitapları ile çocukların okuyabildikleri düzeyden başlayarak okuma yazma becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (Browne, 1996). DDY çerçevesinde, grup içinde her çocuğun katılımıyla oluşturulan sınıf kitapları; harf-ses ilişkisi, sözcüklerin biçiminin fark edilmesi, sözcük yapısı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmakla birlikte, çocukların kitaplara olan ilgilerini geliştirmeleri, yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiyi anlamaları ve düşüncelerinin yazılı formlarını görmelerini sağlamaktadır (Miller, 2005). Sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişki okuma için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların kendi konuşma dillerinin ilk okuma materyalleri olarak kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Beaty ve Pratt, 2003). Bu şekilde hazırlanan metnin çocuk tarafından hatırlanması, sözcükleri tanıyarak anlamlarının tahmin edilmesi kolaylaşmaktadır. Sınıf kitapları, sözlü dilin kullanımının yazı üzerinde görülmesine olanak veren cümle yapıları, içerik, anlamın tahmin edilmesi gibi avantajların yanı sıra okuma boyunca sese ilişkin farkındalığı da desteklemektedir (Browne, 1996).

Eşleme-tamamlama-sıralama etkinliklerinde yazının kullanılmasıyla çocuklar yazıyla ilgilenirler, sözcükleri daha kolay hatırlarlar ve anlamlarını bilirler (Fyke, 2007). İlkokul yıllarında formel okuma öğretiminin başlangıcını oluşturan çözümleme becerisi, sözcüklerin biçimlerini, benzerlikleri ve farklılıklarını ayırt etmeyi gerektirir. Kavram gelişimi açısından da önemli bir yeri olan eşleme-tamamlama-sıralama etkinliklerinde, başlangıçta çocukların nesneyi aynı resmin üzerine koymaları, parçalanmış şekilleri tamamlamaları, nesneyi doğru renkle eşlemeleri beklenmektedir. Çocukların başlangıç düzeyindeki bu etkinliklerdeki gelişimleri değerlendirilerek etkinliklere kavram ve nesnelerin isimlerinden oluşan yazılar eklenmektedir. Bu etkinliklerde yazının kullanılması, formel okuma eğitiminin başlangıcında önemli olan harflerin ve sözcüklerin biçimini, benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmede çocukların görsel farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada, İÇEM'de okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinliklerinin çocukların bireysel gelişimleri dikkate alınarak gerçekleştirildiği, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkinin vurgulandığı ve etkinliklerin sözcüğü oluşturan harflerin biçimlerinin fark edilmesi, sesbilgisel farkındalık, sözdizimi ile anlama ilişkin ipuçlarının gelişimini destekleyecek şekilde düzenlendiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ilişkin şu önerilerde bulunulabilir: İşitme engelli çocukların eğitim programından sağladığı faydayı belirlemek amacıyla okuma yazma becerilerinin gelişimi değerlendirilebilir, değerlendirmeler sonucu çok sayıda ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. İleriki araştırmalarda ise okul öncesi dönemde çeşitli eğitim ortamlarındaki işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi incelenebilir, öğretimsel uygulamalar değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for student with hearing impairment. *European Journal of Special Education, 14*(2), 171-78.
- Beaty, J. J. & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Conway, D. (1985). Children (re)creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing-impaired kindergarteners. *The Volta Review, 87*(5), 91-107.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R. & Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American Annals of the Deaf, 155*(4), 467-480.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review, 87*(5), 109-126.
- Fields, M. V., Groth, L. A. & Spangler, K. L. (2004). *Let's begin reading right* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Fyke, L. B. (2007). *Essential kindergarten assessments for reading, writing and math*. New York: Scholastic Inc.
- Gambrell, L. B. & Mazzoni, S. A. (1999). Emergent literacy: What research reveals about learning to read. C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice* (pp. 80-105). New York: Teachers College Press.
- Geers, A. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *American Speech-Language-Hearing Association, 33*, 172-183.
- Gillespie, C. W. & Twardosz, S. (1997). A group storybook-reading intervention with children at a residential school for the deaf. *American Annals of the Deaf, 14*(4), 320-332.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma ve yazma eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education, 21*(3), 68-84.
- Girgin, Ü. (2012). *Phonic-based sentence method for students with hearing impairment: A case study from Turkey*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development, and Education, 48*(4), 411-428.
- Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Hoyt, L. (1992). Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher, 45*(8), 580-584.

- Johnson, C. & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37, 36-44.
- Kyle, F. E. & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 289-304.
- Miller, W. H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Boston: Allyn & Bacon.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books (2nd ed.)*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall
- Rottenberg, C. (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 270-275.
- Rottenberg, C. & Searfoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing-impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24(4), 463-479.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49(3), 206-217.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Williams, C. L. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 125-155.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 183-212.
- Williams, C. L. & McLean, M. M. (1997). Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 31(3), 59-88.
- Wright, J. & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-47.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.