

**İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin
Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi**

**Supporting a Hearing Impaired Child's Literacy Development With
Language Experience Approach**

H. Pelin Karasu

Anadolu University, Turkey

hpkarasu@anadolu.edu.tr

Ümit Girgin

Anadolu University, Turkey

ugirgin@anadolu.edu.tr

Hasan Gürgür

Anadolu University, Turkey

hasan.gurgur@gmail.com

Öz

Dil Deneyim Yaklaşımı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir arada kullanılması ve okuma materyallerinin öğrencilerin deneyimleriyle oluşturulması temeline dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, işitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişiminin Dil Deneyim Yaklaşımı ile desteklenme sürecinin incelenmesidir. Araştırma, bu amaç doğrultusunda, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları; araştırmacı öğretmen, geçerlik komitesi üyeleri, ilkokul 2. sınıfa devam eden işitme engelli bir öğrenci ve sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri; araştırmacı günlüğü, belgeler, görüşmeler, uygulama planları, uygulama videotayp kayıtları ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları, sürecin iki evrede gerçekleştiğini göstermektedir. Bu evreler; sıralı kartlardaki olayların sözlü ve yazılı dille paylaşılması ile kelime bankası ve sözdizimi etkinliğidir. Araştırma sonuçları; dil deneyim uygulamalarının sözlü dilin gelişmesi için fırsatlar sağladığını, sözel ipuçlarının kullanılmasına, düşüncelerin sözlü ve yazılı dille ifade edilmesine olanak verdiğini, sözcük dağarcığı ve sözdizimine ilişkin ihtiyaçların belirlenmesini sağlayarak öğrencinin düzeyine uygun etkinliklerin hazırlanmasına fırsat sağladığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil deneyim yaklaşımı, okuma yazma becerileri, işitme engelli çocuk

Abstract

Language Experience Approach (LEA) emphasizes the synergy among listening, speaking, reading and writing skills and suggests considering learners' experiences while preparing reading materials. The aim of the current study is to investigate LEA's supportive role in a hearing impaired child's literacy development. In line with this aim the study modeled as an action research. Participants of the study are teacher researcher, validity committee members, a hearing impaired child (studying second grade), and the child's teacher. Data sources of the study are researcher's diary, documents, interviews, activity plans, activities' video records and informal evaluations. Findings suggest that the process emerged is two phases. The first phase is writing and talking about events in sequences cards, whereas the second phase covers word banks and syntax activities. The results suggest LEA; creates opportunities for oral language development, facilitates using oral cues and expression of thoughts (both oral and written), enables probing vocabulary and syntax problems and provides opportunities for preparing individualized activities.

Keywords: *Language experience approach, literacy skills, hearing-impaired child*

Giriş

Çocuklar ilkokulda formel okuma öğretimine geçmiş bilgi ve deneyimleri ile başlarlar. Okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan geçmiş bilgi ve deneyimler normal işiten çocuklarda; okul öncesi deneyim, ev ortamında kullanılan okuma yazma deneyimleri, kültürel özellikler, yaşama ilişkin bilgi gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Dorr, 2006). İşitme engelli çocuklar söz konusu olduğunda bu yelpazenin içinde erken müdahale önemli bir yer tutmaktadır. İşitsel-sözel yaklaşımlarda erken müdahale; erken cihazlandırma, erken koklear implant, erken aile eğitimi, bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde düzenlenen okul öncesi eğitim, nitelikli eğitim ortamları ve programlarını kapsamaktadır (Marschark ve Spencer, 2009). Bu koşullar sağlandığında, işitme engelli çocukların normal işiten yaşlıları ile aynı okuma stratejilerini kullandıkları, benzer süreçlerden geçtikleri ve okuma yazma becerilerini kullanabildikleri belirtilmektedir (ör. Chaleff ve Ritter, 2001; Girgin, 2012; Lewis, 1997; Schirmer, 2000).

İşitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde çeşitli yaklaşımlar bir arada kullanılabilir. Dil Deneyim Yaklaşımı (DDY [Language Experience Approach-LEA]), okuma yazma becerilerinin öğretiminde bir yöntem, teknik veya strateji olarak ele alınabilir (LaSasso ve Mobley, 1997). Günümüzde Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language) çerçevesinde ele alınan DDY, dil becerilerinde gecikme yaşayan çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla da kullanılmaktadır (Miller, 2005). Tüm Dil Yaklaşımı, bir

okuma öğretimi yöntemi değildir; çocukların okuma yazma becerilerini kullanmalarını destekleyen, çocuk merkezli bir okur yazarlık görüşüdür. Okuma yazma etkinliklerinin, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda, ders programı içine entegre edilmesi ve çocukların okuma yazma deneyimleri kazanmaları temeline dayanmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Çocuk merkezli bir yaklaşım olan DDY felsefesinde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir arada kullanılmasıyla ve çocukların deneyimleriyle oluşturulan okuma materyallerinin çocuklar tarafından okunacağı görüşü yer almaktadır. Çünkü çocukların kendi deneyimleri onlar için anlamlıdır (Zwiers, 2005). Bu durum çocukların okuma ve yazmaya daha çok motive olmalarını sağlamak ve okumaya ilgilerini arttırmaktadır.

Sıklıkla okuma öğretiminin başlangıcında kullanılan DDY’de, metinler öğrenciler tarafından oluşturulur. Öğrenciler, metni oluştururken var olan dillerini, bildikleri sözcükleri ve bilgilerini kullanırlar. Bundan dolayı öğrencilerin DDY ile oluşturulan metinleri okumaları ve anlamaları kolaylaşmaktadır (Rasinski ve Padak, 2004). Çocukların dil ve bilgi deneyimlerinin kullanıldığı uygulamalar şu şekilde gerçekleştirilmektedir: a) Öğrencinin dikkati bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen konuya çekilir. Konu hakkında konuşularak öğrencinin deneyimleri paylaşılır, yeni dil ve bilgi deneyimleri sunulur. b) Deneyimler paylaşılırken ve konu hakkında konuşurken posterler, tek resimler, sıralı kartlar veya hikaye kitapları kullanılabilir. c) DDY uygulamalarının başlangıcında öğretmen, öğrenci/öğrencilerin söylediklerini herhangi bir düşünce ilavesi yapmaksızın sözdizimi kurallarına uygun bir şekilde yazar (Harp ve Brewer, 2005; Rasinski ve Padak, 2004; Zwiers, 2005). Burada öğretmen, öğrencinin ifade ettiği dil yapıları ve sözcük dağarcığını kullanır, ancak dil becerilerinde gözlediği ihtiyaçlara yönelik model olarak, paylaşarak rehberlik eder (Zwiers, 2005). Böylece öğrenci, kendi düşüncelerinin yazılı formunu görebilir. d) Öğrencinin ifadeleri; cümle, cümlecik, sözcük grubu veya tek sözcük olabilir. Uygulamada önemli olan, öğrencinin deneyimlerinin kullanılması ve okuma materyallerinin öğrencinin ifade ettiği deneyimlerden oluşmasıdır (Harp ve Brewer, 2005). e) Eğer öğrenci, konuya ilişkin deneyimlerini anlatabiliyorsa ve düşüncelerini yazarak ifade edebiliyorsa deneyimler paylaşıldıktan sonra öğrencinin düşüncelerini yazması istenebilir. f) Öğrenci düşüncelerini yazdıktan sonra kağıt üzerine geçirilen bu deneyimler öğrenciye okutulur. Sözdizimi, anlam, sözcük yazımı veya imlaya yönelik hatalar birlikte düzeltilerek yeni okuma yazma deneyimleri için fırsatlar sunulur. g) Öğrencinin kendi deneyimleriyle oluşturulan bu metinler, düzenli olarak birebir çalışmalarda ve grup etkinliklerinde okunabilir. (Rasinski ve Padak,

2004). h) Öğrencinin kendi dil ve bilgi deneyimlerinden oluşan bu metinleri hatırlayarak okuması ve anlatmasının ardından kelime bankası oluşturularak öğrenciye yeni dil deneyimleri fırsatları sunulabilir (Reutzel ve Cooter, 1996).

DDY temeline dayanan uygulamaların okuma yazma becerilerinin gelişiminde sağladığı avantajlardan çeşitli yayınlarda söz edilmesine rağmen bu konuda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bir araştırmada Stahl ve Miller (1989) normal işiten, okul öncesine ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocuklarla çalışmış ve DDY'nin çocukların okuma yazma gelişiminde beklenen etkiyi yapmadığını belirtmiştir. Bunun ardından Schickedanz (1990) Stahl ve Miller'in araştırmasında okul öncesindeki ve ilkököl birinci sınıf düzeyindeki çocukların karşılaştırıldığını, bu yüzden araştırma sonuçlarının yanlış yorumlandığını vurgulamıştır. Dorr (2006), normal işiten çocuklarla gerçekleştirdiği ve DDY uygulamalarına örnek verdiği çalışmada, DDY'nin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle birlikte sözcük dağarcığının gelişimi üzerinde önemli avantajları olduğunu ve öğretmene çeşitli okuma yazma stratejilerini kullanma fırsatı sağladığını belirtmiştir. İşitme engelli çocuklarla DDY uygulamalarına yönelik iki araştırmaya rastlanmıştır (LaSasso ve Mobley, 1997; Pakulski ve Kaderavek, 2012). LaSasso ve Mobley (1997), ABD'de işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen okuma öğretimi uygulamalarını araştırmışlardır. Araştırmada okullarda uygulanan 267 öğretimsel program incelenmiştir. Araştırma sonuçları, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla DDY'nin yaygın olarak kullanıldığını, 5-8 yaşındaki öğrencilerle öncelikle DDY temeline dayanan uygulamalardan yararlandığını ve bu uygulamaların öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminin temelini oluşturduğunu göstermiştir. Pakulski ve Kaderavek (2012), işitsel-sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli iki öğrencinin DDY temeline dayanan uygulamalarla okuma yazma becerilerinin gelişimini izlemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin deneyimleri olan ve ilgilerini çeken hikayeler ve etkileşimli oyunlar kullanılarak dil deneyim kitapları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin dile dayalı etkinliklerden keyif aldıkları, etkinliklere aktif katıldıkları, kullanılan hikayeleri özetleyebildikleri belirtilmiştir. Bir öğrenci hikayeleri yeniden anlatabilmiş, anlatımlarında hikaye yapısı hakkında bilgi vermiş ve hikayeye ilişkin detayları tanımlayabilmiştir. Araştırmacılar, dil deneyim kitaplarının rutin okuma yazma etkinliklerine fırsat sağladığını ve işitme engelli öğrencilerin dil becerileri ve okuma yazma becerilerinin gelişiminde bu kitapların önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan programda DDY doğrudan kullanılmamakla birlikte okuma yazma becerilerinin gelişiminde öğrenme alanları kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir arada ele alınmış ve etkinlikler bu beceriler üzerine kurulmuştur. Bu programda, okuma yazma becerilerine yönelik öğrenme-öğretme süreçleri hazırlık çalışmaları kapsamında; öğrencilerin deneyimlerini harekete geçirme çalışmaları, deneyimlerin paylaşılması, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme çalışmaları önerilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama, zihinde yapılandırma ve kendini ifade etme çalışmaları okuma yazma becerilerinin gelişimi için sunulan çalışmalardır (Öz ve Öz, 2013). MEB müfredatıyla paralel olarak DDY, okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilere çeşitli dil ve bilgi deneyimleri sağlaması ve bu deneyimlerin uygulamalarda kullanılmasına fırsat vermesi açısından okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Diğer dil becerileriyle birlikte okuma yazma becerilerine yönelik deneyim eksikliği olan işitme engelli çocukların, okuma becerileri ve diğer akademik becerilerin gelişiminde sorunlar ve başarısızlıklar yaşayabilecekleri düşünülebilir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi, erken eğitim ve işitme engelli çocukların bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim programları ile mümkündür. Doğumdan hemen sonra gerçekleştirilen erken tanılamayla birlikte erken cihazlandırma, erken koklear implant, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim, işitme engelli çocukların öncelikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminin temelini oluşturmakta, bu becerilere bağlı olarak da okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Erken cihazlandırma ve koklear implant, işitme engelli çocukların dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen bu uygulamaların başarısı çocuğun dahil olduğu eğitim programlarının özelliklerine bağlıdır (ör. Chute ve Nevins, 2003; Geers, Nicholas ve Moog, 2007). Çocuğun dil becerilerinin değerlendirilmesi ve bunun sonucunda bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretimsel uygulamaların hazırlanması işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Moog ve Geers, 1991; 2003). Bu düşünceden hareket ile işitme engelli çocukların öğretimsel uygulamalara etkin katılımlarının sağlanmasının ve okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen bir eğitim programının yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, işitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişiminin DDY ile desteklenme sürecinin incelenmesidir.

Yöntem

Desen

Bu araştırma, DDY uygulama sürecini sistematik döngüler şeklinde incelemek, karşılaşılan problem durumları çözmek ve uygulamaların zenginleştirilmesine yönelik yeni eylemler gerçekleştirilebilmek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Böylece uygulama süreci döngüler halinde sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmiş, yürütülen süreç uygulamacının yansıtma ve düşünceleri doğrultusunda ayrıntılı incelenebilmiştir (Johnson, 2002; Mertler, 2006; Somekh, 2006).

Araştırmanın Yürütüldüğü Eğitim Ortamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. 1979 yılında kurulan İÇEM'de; odyoloji birimi tarafından erken tanılama, cihazlandırma ve hemen ardından aile eğitimi uygulamaları yürütülmektedir. İşitme kayıplı çocukların eğitimi, 3 yaştan itibaren okul öncesinde 3 yıl devam etmekte, daha sonra ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsamaktadır.

İÇEM'de resmi olarak öğrenci kabul süreci şu şekilde gerçekleştirilmektedir: Tanılamadan itibaren cihazlandırma ve aile eğitimi sürecinden geçen öğrenciler 3 yaşında okul öncesi birinci sınıfa başlamaktadır. Ancak işitme kaybına ek başka bir engelin bulunmadığı durumlarda çocuğun dil becerileri değerlendirilerek ara sınıflarda da öğrenci kabul edilebilmektedir.

Katılımcılar

Araştırmaya, Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli yazarlar, işitme engelli bir öğrenci ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar bu araştırma için seçilmemiştir, konu ile ilgili deneyimli öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni çalışma ortamında doğal olarak yer almaktadır ve okula yeni kayıt olan öğrenci programa dahil edilmiştir. Aşağıda katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Öğrenci. 2013-2014 öğretim yılında İÇEM ilkokul 2. sınıfa işitme engelli 8 öğrenci devam etmektedir. Araştırmanın odağını oluşturan Ahmet, İÇEM ilkokul 2. sınıfa 8 yaş 2 aylıkken 2013-2014 öğretim yılının ekim ayında başlamıştır. Öğrenci, doğuştan sensorinöral işitme kayıplıdır; sağ kulağında koklear implant kullanmaktadır, sol kulağında işitme kalıntısı saptanmadığı için işitme cihazı kullanmamaktadır. İşitme cihazı kullanımına 1 yaş 4 aylıkken başlamış, 1 yaş 9 aylıkken sağ kulağına koklear implant uygulanmıştır. Öğrenci, işitme kaybı tanısının ardından aile eğitimi ve okul öncesi eğitim almamış, ilkokul 1. sınıfta normal işiten yaşlılarıyla aynı sınıflarda bulunarak kaynaştırma eğitimine katılmıştır.

Öğrencinin katılımcı olarak seçilme nedeni: 04-05 Mart 2014 tarihlerinde ilkokul 2. sınıfta yer alan 8 öğrencinin okuma yazma becerileri; sıralı kartlardaki olaylar hakkında konuşulması ve serbest yazı çalışması etkinlikleriyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, araştırmanın katılımcısı olan öğrencinin olayları ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmakta zorlandığı, olaylar arasında ilişki kuramadığı, tahminlerde bulunamadığı, sözel ve görsel ipuçlarına ihtiyaç duyduğu, yazılı cümlelerinde sözdizimi ve anlam hataları olduğu, sözcük yazımında hataları bulunduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine sınıf öğretmeni tarafından yapılan sözlü dil ve okuma yazma becerilerine yönelik formel olmayan değerlendirmeler incelenmiş ve öğrencinin okuduğunu anlatmakta zorlandığı, sözcüklerin ve cümlelerin anlamına ulaşamadığı, olaylarla ilgili çıkarımlarda bulunamadığı, soruları anlamakta ve doğru cevaba ulaşmakta zorlandığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, sf. 3, 06.03.2014).

Öğretmen araştırmacı. Araştırmanın diğer katılımcısı, ilkokul 2. sınıfta okuma yazma çalışmalarını yürüten, aynı zamanda öğretim üyesi olarak görev yapan araştırmacıdır. Araştırmacı, 21 yıldır işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine çeşitli sınıf düzeylerinde öğretmen olarak çalışmaktadır ve işitme engelli öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi konulu doktora çalışmasını tamamlamıştır.

Geçerlik komitesi. Araştırmanın geçerlik sürecinde iki alan uzmanı ile çalışılmıştır. Bir alan uzmanı 34 yıldır işitme engelli öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerine çalışmaktadır, diğer alan uzmanınının 16 yıldır işitme engelli öğrencilerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında deneyimi bulunmaktadır.

Uygulama Süreci

İşitme engelli öğrencinin okuma yazma sürecini desteklemek amacıyla yürütülen bu araştırma 06.03.2014-22.05.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin başında öncelikle katılımcı öğrencinin gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir ön değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen sonuçlar 06.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında ele alınmıştır. Bu toplantının sonunda alınan kararlar doğrultusunda çalışma süreci başlatılmıştır. Söz konusu ilk geçerlik toplantısında alınan kararlar şöyledir:

- Öğrenci ile birebir çalışmalarda haftada iki gün DDY uygulamaları gerçekleştirilecektir.
- Çalışmalar önce sıralı kartlardaki olayları paylaşma ve sonrasında paylaşılan olayları yazma şeklinde yürütülecektir.
- Her haftanın son gününde uygulamalar ile ilgili geçerlik toplantısı yapılacaktır.
- Bu toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda sonraki hafta planlanacaktır.

Bu geçerlik toplantısı ile araştırmanın döngüsü belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırmanın Haftalık Döngüsü

Araştırmanın haftalık döngüsü doğrultusunda ilk adım uygulama sürecinin planlanmasıdır. Bu planlama, geçerlik toplantısında alınan ortak kararlar temelinde haftalık olarak araştırmacı (birinci yazar) tarafından yapılmıştır. Sonraki adım, haftanın iki günü birer uygulamanın gerçekleştirilmesidir. Gerçekleştirilen uygulamalar Tablo 1’de tarih sıralaması ile sunulmuştur.

Haftalık uygulama süreçlerinde, uygulamaların değerlendirilmesi ve toplanan verilerin analiz edilmesi döngünün üçüncü adımıdır. Her haftanın son günü gerçekleştirilen geçerlik toplantıları ile gerçekleştirilen uygulamalar gözden geçirilmiş, değerlendirme yapılmış (kullanılan materyal, uygulamanın niteliği, öğrencinin gelişimi) ve sonraki uygulamalar ile ilgili kararlar verilmiştir.

Tablo 1

Üniteler, Uygulama Tarihleri ve Materyal İçerikleri

Ünite Adı	Tarih	Resim sayısı	Kartlardaki Olaylar
Katı-Sıvı Maddeler	10.03.2014	3	Araba çocuğun üzerine su sıçratıyor, annesi elbiseleri yıkıyor, annesi ve çocuk temiz çamaşırları asıyorlar.
	12.03.2014	3	Babası ve çocuklar uçurtma yapıyorlar, uçurtmayı uçurmaya gidiyorlar, uçurtmayı uçuruyorlar.
Gece-	17.03.2014	2	Çocuk okuldan eve geliyor, evde ödevlerini yapıyor.
Gündüz	19.03.2014	2	Çocuk evde televizyon seyrediyor, gece uyuyor.
Deprem	24.03.2014	2	Depremde evin içindeki insanlar koşturuyorlar, insanlar dışarı çıkıyorlar.
İlkbahar	26.03.2014	2	Çocuk çiçek topluyor, annesine çiçekleri veriyor.
Görüyorum-Duyuyorum	01.04.2014	2	Çocuk ata biniyor, at duramıyor, çocuk düşüyor.
	03.04.2014	2	Çocuk topun peşinden koşuyor, çocuğa araba çarpıyor.
	07.04.2014	2	Çocuk kırtasiyeden boya alıyor, evde resim yapıyor.
	09.04.2014	2	Çocuk hasta oluyor, doktor çocuğu muayene ediyor.
Hayvanlar	14.04.2014	3	Çocuk kafesin kapısını açıyor, kuş pencereden uçuyor, çocuk ağlıyor.
	16.04.2014	3	Çocuk top oynuyor, köpek topu alarak kaçıyor, çocuğun babası köpekten topu alıyor.
	21.04.2014	3	Çocuk köpeği seviyor, köpeğe mama veriyor, çocuk ve köpek birlikte uyuyorlar.
	22.04.2014	3	Kedi geliyor, çocuk kediye süt veriyor, çocuk kediyi seviyor.
Çocuk			

Ünite Adı	Tarih	Resim sayısı	Kartlardaki Olaylar
Bayramı	28.04.2014	3	Çocuk bayrak ve balon alıyor, okula gidiyor, arkadaşlarıyla sınıfı süslüyor.
	30.04.2014	3	Çocuk bayramda baloncuyu görüyor, balon alıyor, balon uçuyor, çocuk ağlıyor.
Yüzler ve Duygular	05.05.2014	3	Çocuk pastanın mumlarını üflüyor, hediyeleri açıyor, hediye edilen kitaba bakıyor.
	07.05.2014	3	Çocuk bahçede koşuyor, taşa takılarak düşüyor, çocuğun dizi kanıyor.
	12.05.2014	3	Çocuk dondurma yiyor, kedi bakıyor, dondurma yere düşüyor, kedi dondurmayı yiyor, çocuk ağlıyor.
	14.05.2014	3	Kapı çalıyor, çocuk kapıyı açıyor, anneanne ve dedesini görüyor, anneanne, dede ve çocuk sohbet ediyorlar.

Tablo 2’de süreçte gerçekleştirilen geçerlik toplantı tarihleri, katılımcıları ve süreleri sunulmuştur.

Tablo 2

Geçerlik Toplantıları Tarihleri, Katılımcıları ve Süreleri

Tarih	Katılımcılar	Süre
06.03.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	24'05"
11.03.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	31'08"
20.03.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	30'20"
27.03.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	16'30"
01.04.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	11'08"
10.04.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	30'01"
16.04.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	15'01"
30.04.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri, sınıf öğretmeni	13'30"
08.05.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	21'02"
22.05.2014	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri, sınıf öğretmeni	18'20"

Her hafta gerçekleştirilen geçerlik toplantılarının ardından haftalık döngü yine başa dönmüş ve araştırmacı verilerin analizi ve geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda sonraki uygulamaları planlamış ve gerçekleştirmiştir.

DDY Uygulamaları

DDY uygulamaları, okuma yazma becerilerinin gelişiminde, çocukların yeni deneyimler edinmeleri, bu deneyimleri var olan deneyimleri ile birleştirerek sözlü olarak ifade etmeleri ve bu süreçte okuma ve yazma becerilerini kullanmaları temeline dayanmaktadır (Miller, 2005). DDY uygulamaları; çocukların deneyimlerini ifade edebilecekleri ve aktif olarak okuma yazma becerilerini kullanabilecekleri, hikaye kitapları, resimler, oyunlar, filmler, sınıf kitapları gibi etkinliklerden oluşabilir (Zwiers, 2004). Bu araştırmada, DDY uygulamaları çerçevesinde öğrencinin var olan deneyimlerini kullanarak yeni dil deneyimleri kazanmasını sağlamak amacıyla araştırma sürecinin tamamında sıralı kartlar kullanılmış, hemen ardından öğrencinin paylaşılan olayları yazması istenerek serbest yazı çalışması yapılmıştır. Her hafta gerçekleştirilen geçerlik toplantısında yapılan değerlendirmeler ve alınan kararlar sonucu 14.04.2014 tarihinden itibaren uygulama sürecine kelime bankası dahil edilmiştir. Buna göre DDY uygulamaları, 1) Sıralı kartlardaki olayları paylaşma ve serbest yazı çalışması ile 2) Kelime bankası uygulamaları şeklinde ele alınmıştır.

1. *Sıralı kartlardaki olayları paylaşma ve serbest yazı çalışması:* Sıralı kartlar; bir olayın, hikayenin olay sırasına göre resmedildiği kartlardır. Sıralı kartlardaki olayların paylaşılması şu şekilde gerçekleştirilmiştir: a) Bu etkileşim sırasında öğretmen, öğrencinin resimlerdeki olayları anlatmasına, tahminlerde bulunmasına ve olaylar arasında ilişki kurmasına yönelik sorular ve cevaplarla etkileşimi yönlendirmiştir. b) Daha sonra öğretmen aynı resimlerin bulunduğu etkinlik kağıdını vermiş, öğrencinin sözlü olarak paylaşılan olaylara ilişkin düşüncelerini resimlerin altına yazmasını istemiştir. Yazma işlemi sırasında öğrenciye yardım edilmemiştir. c) Yazma işlemini tamamladıktan sonra öğrenciye yazdıkları okutulmuş, yazdığı cümleler anlamlı bir bütün oluşturmadığı ve anlaşılmadığı için ne yazmak istediğini anlatması istenmiş ve cümlelerdeki sözdizimine, sözcük yazımına yönelik hatalar düzeltilerek aynı cümle öğrencinin yazdığı cümlenin altına yazılmıştır. d) Son olarak öğrenciye düzeltilmiş cümle bir kez okutulmuş, daha sonra bu cümleyi yazması istenmiştir.
2. *Kelime bankası:* DDY ile elde edilen okuma materyalleri, öğrencinin ifade ettiği dil ve bilgiden oluştuğu için kelime bankalarında yer alan kelimeler, öğrencinin anlamını bildiği ve kullanabildiği kelimelerdir. Kelime bankası; kelimeleri sınıflamak, harf-ses ilişkilerine ilişkin prensipler üzerinde durmak, sözcük dağarcığını geliştirmek veya sözdizimine ilişkin ipuçlarını vurgulamak şeklinde çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Kelime bankası uygulamalarının önemli bir amacı, öğrencinin anlamını bildiği

kelimelerle sözdizimi doğru, anlamlı cümlelere ulaşmasını sağlamaktır. Öğrenci, bankada yer alan kelimelerle farklı anlama gelen pek çok cümle oluşturabilmektedir (Rasinski ve Padak, 2004). Kelime bankası uygulamaları, kelime bankasının oluşturulması ve bankanın kullanımı şeklinde gerçekleştirilmiştir: *Kelime bankasının oluşturulması* şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Sıralı kartlardaki olaylar paylaşıldıktan sonra öğrencinin yazdığı cümleler şeritlere yazılmıştır. Uygulamadan elde edilen bu cümleler önce öğretmen tarafından okunmuş, daha sonra öğrenciye okutulmuş, cümlenin ve sözcüklerin anlamı üzerinde durularak cümle kelimelere bölünmüştür. Bir cümleyi oluşturan kelimeler, torbalara konulmuştur. Kelime bankasının bu şekilde oluşturulması, öğrencinin sözcük ve cümlelerin anlamını hatırlamasına yardımcı olduğu gibi, sözcüklerin biçimine ve sözdizimi kurallarına ilişkin ipuçlarını da hatırlamasını kolaylaştırmaktadır (Reutzel ve Cooter, 1996). *Kelime bankasının kullanımında* oluşturulan torbaların bir veya birkaçı bir arada kullanılabilir (Rasinski ve Padak, 2004). Uygulamada, torbadaki kelimeler masanın üzerine dağıtılmış, önce öğretmen tarafından bir cümle kurularak okunmuş ve anlamı paylaşılmıştır. Öğretmenin cümle kurma çalışmasında model olması, cümle kurarken kelimelerin ve cümlenin anlamı ile sözdizimi kurallarına dikkat edilmesi konularında öğrenciye yol göstermektedir (Zwiers, 2004). Daha sonra öğrencinin aynı torbadaki kelimeleri kullanarak cümle kurması istenmiştir. Kurduğu cümle öğrenciye okutulmuş, sözdizimi hataları varsa bunu düzeltmesine yönelik sorular sorulmuş, cümlenin anlamı paylaşılmıştır. Son olarak öğrencinin kurduğu bu cümleleri yazması istenmiştir. Öğrenci ile birlikte oluşturulan kelime bankalarının bu şekilde kullanımı, öğrencinin kelimelerle sözdizimi doğru cümlelere ulaşmasını kolaylaştırmakta ve kelimelerle denemeler yapmasına, deneyimlerini kullanmasına ve yeni deneyimler edinmesine fırsat sağlamaktadır (Rasinski ve Padak, 2004).

Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırması sürecinde, inandırıcılığı sağlamak amacıyla temel olarak araştırmacı günlüğü, belgeler, görüşmeler ve videoteyp kayıtları kullanılmaktadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Johnson, 2002; Mills, 2003). Bu çalışmada, temel veri kaynakları olarak araştırmacının öğrenci ile gerçekleştirdiği uygulamaları incelemek amacıyla videoteyp kayıtları, araştırmacı günlüğü (23 sf.) kullanılmıştır. Uygulamalardan sonra elde edilen belgeler (öğrenci ürünleri) incelenmiş, araştırma süresince gerçekleştirilen

geçerlik komitesi toplantılarının ses kaydı alınarak görüşme verisi toplanmıştır. Böylece uygulamaları zenginleştirmek amacıyla yeni kararlar alınmış ve bu kararlar süreç içinde incelenebilmiştir. Ayrıca öğrencinin performansı hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla formel olmayan değerlendirmelerden ve alınan kararlar doğrultusunda hazırlanan uygulama planlarından veri olarak yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Eylem araştırması şeklinde desenlenen bu araştırma ilerleyen döngüler şeklinde gerçekleştirilmiştir (Mills, 2003). Eylem araştırması sürecinde döngülerin devam ettirilmesi amacıyla elde edilen verilerin hızla analiz edilmesi ve sonraki adımların elde edilen bulgulara dayalı olarak planlanmasının söz konusu olduğu belirtilmektedir (Mills, 2003; Johnson ve Christensen, 2004). Bu doğrultuda haftalık olarak tamamlanan döngülerden elde edilen veriler, geçerlilik komitesi toplantıları öncesinde birinci yazar tarafından özetlenerek betimlenmiştir. Özetlenerek betimlenen veriler geçerlik komite toplantılarında gözden geçirilmiş, varılan sonuçlarda uzlaşma sağlanarak bulgular ortaya konmuştur. Ortaya konan bulgular, izlenecek adımlara ve gerekçelerine temel oluşturmuş, böylece geçerlilik komitesi kararlarıyla sonraki adımların planlanabilmesi sağlanabilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Araştırma Etiği

Elde edilen bulguların inandırıcılığını, yani aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve nesnelliğini arttırmaya yönelik nitel araştırmaların doğasına uygun önlemler alınmıştır (Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2003). Dolayısıyla araştırma sürecinde farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Uzun süreli veri toplanmıştır, farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında tüm etik ilkelere uyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın başlangıcından itibaren tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen tüm çalışmalar videotayp ile kayıt edilmiştir. Öğrencinin araştırmaya katılımı ile ilgili aile izni alınmış ve yayınlarda öğrencinin gerçek ismi kullanılmamıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda araştırma süreci temel olarak iki evrede tanımlanmıştır. İki evrede birbirini izleyen toplam beş adım ortaya çıkmıştır. Bu adımlardan 3'ü birinci evrede, 2'si ikinci evrede gerçekleştirilmiştir. Süreçte gerçekleştirilen evreler ve alt adımlara ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

1. Evre: Sıralı Kartlardaki Olayların Sözlü ve Yazılı Dille Paylaşılması

Birinci evrede, 10.03.2014-09.04.2014 tarihleri arasında birebir çalışmalarda toplam 10 uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu derslerin ortak amaçları öncelikle; öğrencinin resimdeki olayları anlatması, tahminler yapması, olaylar arasında ilişki kurması ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi şeklinde sıralanabilir. Düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde; öğrencinin resimde gördüklerini sözdizimi kurallarına uygun yazması, konuya uygun belli sözcükleri kullanması, okuması ve yazdıklarını hataları düzelterek doğru olarak okuyabilmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda birinci evrenin üç adımdan oluştuğu ortaya çıkmıştır.

1. adım: Konuların ve sıralı kartların planlanması, serbest yazının oluşturulması.

Bu adımda, uygulamalara başlamadan önce geçerlik komitesi ile bir planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir (Geçerlilik toplantısı, 06.03.2014). Bu toplantıda çalışmalar için varılan kararlar doğrultusunda üç resimden oluşan sıralı kartlar kullanılmıştır. Gerçekleştirilen bu ilk adımda Tablo 3'te görüldüğü gibi toplam 2 çalışma yapılmıştır.

Tablo 3

Birinci Adım Uygulamaları

Sıra	Ünite Adı	Uygulama Tarihi	Sıralı karttaki resim sayısı	Kartlardaki Olaylar	Süre
1	Katı-Sıvı Maddeler	10.03.2014	3	Araba çocuğun üzerine su sıçratıyor, annesi elbiseleri yıkıyor, annesi ve çocuk temiz çamaşırları asıyorlar.	27'27"
2	Katı-Sıvı Maddeler	12.03.2014	3	Babası ve çocuklar uçurtma yapıyorlar, uçurtmayı uçurmaya gidiyorlar, uçurtmayı uçuruyorlar.	14'13"

İlk uygulama sonrasında araştırmacı tarafından günlüğe yazılan değerlendirme şu şekildedir:

“Bugün Ahmet resimde gördüğü olayları 2-3 sözcüklü cümlelerle anlatabildi. Olayları anlatma ve tahmin etmeye yönelik amaçlarıma ulaştım. Ancak olaylar arasında ilişki kurmakta zorlandım. “neden, nasıl” sorularını anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşadım. Birkaç sorunun cevabını benim vermem gerekti. “ıslak-kuru” kavramlarını anlam olarak karıştırdı. Çamaşırların kuruyacağını ifade etmek isterken ‘ıslanacak’ sözcüğünü kullandı...” (Araştırmacı günlüğü, sf. 3, 10.03.2014).

Aşağıda sıralı kartlardaki olayların paylaşılmasının ardından serbest yazı çalışmasında elde edilen yazı örneğine yer verilmiştir.

Örnek 1/10.03.2014

“Öğrencinin yazdığı cümle: Gamze araba eteksen yiriyor. Araba yirayoruz yarayoruz.”

“Cümlenin düzeltilmiş şekli: Gamze'nin elbisesi kirleniyor. Araba su sıçrattı.”

Örnek 1’de öğrenci, resimle ilgili konuşulan olayları yazmaya çalışmış, karakterlerden söz etmiş ve sözcükleri yan yana getirerek cümle kurmak istemiştir. Bazı sözcükleri doğru yazmakla birlikte cümle bütün halinde bir anlam ifade etmemekte ve öğrencinin anlatmak istediğini açıklamamaktadır. Yazı okutulduğunda öğrenci yazısını yazdığı gibi okumuştur. Bunun üzerine öğrenciye cümlenin anlaşılmadığı söylenmiş ve ne anlatmak istediği sorulmuştur. Öğrencinin anlatmak istediği ve sözel olarak ifade ettiği cümle sözdizimi kurallarına uygun hale getirilerek öğrencinin cümlesinin altına yazılmış, yazılan cümle okutularak sözcüklerin ve cümlenin anlamı paylaşılmıştır. Düzeltilen cümlelere bakıldığında, öğrencinin resimde gördüğü olayları anlatmak istediği görülmektedir.

12.03.2014 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, kullanılan sıralı kartlar ve elde edilen yazılı ürünler incelenmiştir. Öğrencinin bu çalışmalarda sözcükleri yan yana getirdiği, bazı isimleri doğru yazdığı, ancak ekleri yerinde kullanmadığı, cümlelerin sözdizimine ve anlama uygun olmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen bu değerlendirme toplantısının sonunda sonraki adıma ilişkin aşağıdaki kararlara varılmıştır (Geçerlik Toplantısı, 12.03.2014):

- Öğrencinin üç resimden oluşan sıralı olayları anlatmakta zorlandığı görülmüştür. İki resimden oluşan sıralı kartlar kullanılmasına karar verilmiştir.
- Sınıfta grup derslerinde uygulanan konuya uygun materyaller kullanılmasına karar verilmiştir.

- Öğrencinin deneyimlerine, yaşına, sınıf düzeyine ve sınıfın konusuna uygun materyal bulmakta zorluk yaşandığı için bu özelliklerin tamamını karşılayan materyallerin grafik bölümüne çizdirilmesine karar verilmiştir.

2. adım: Sıralı kartların sayısında değişiklik ve sözlü dilin geliştirilmesi. Bu adımda Tablo 4’te görüldüğü gibi toplam 4 uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalarda öğrencinin düşüncelerini zorlanmadan anlatabilmesi amacıyla geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda iki resimden oluşan sıralı kartlar kullanılmıştır.

Tablo 4

İkinci Adım Uygulamaları

Sıra	Ünite Adı	Uygulama Tarihi	Sıralı karttaki resim sayısı	Kartlardaki Olaylar	Süre
1	Gece-Gündüz	17.03.2014	2	Çocuk okuldan eve geliyor, evde ödevlerini yapıyor.	13'14"
2	Gece-Gündüz	19.03.2014	2	Çocuk evde televizyon seyrediyor, gece uyuyor.	11'18"
3	Deprem	24.03.2014	2	Depremde evin içindeki insanlar koşturuyorlar, insanlar dışarı çıkıyorlar.	16'18"
4	İlkbahar	26.03.2014	2	Çocuk çiçek topluyor, annesine çiçekleri veriyor.	15'46"

17.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen uygulama sonrası araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Ahmet bugün ... resimde gördüğü olayları kısa cümlelerle anlatabildi. Tahminlerde bulundu. Tahminleri doğrudu. Ancak olaylar arasında ilişki kurmakta zorlandı. ‘Neden ödev yapıyor?’ sorusuna cevap veremedi. Olayları her resmin altına basit birer cümleyle yazabildi. Cümlelerinde sözdizimi doğrudu. Bir cümlede bir olay anlatmak istedi. Bu seferki yazısında daha az sözcük hatası vardı...” (Araştırmacı günlüğü, sf. 5, 17.03.2014).

Örnek 2/17.03.2014

Öğrencinin yazdığı cümle: *“Annesi el prallar Umut el erayoruz.”*

Cümlenin düzeltilmiş şekli: *“Annesi el sallıyor, Umut el sallıyor.”*

Örnek 2’de, öğrencinin karakterlerden söz ettiği ve cümlenin sözdiziminin doğru olduğu görülmektedir. Öğrenci, “sallıyor” fiilini yazmakta zorlanmıştır. Burada dikkat çeken bir bulgu, öğrencinin bir cümlede aynı fiili iki defa kullanmak istemesine rağmen iki kullanımda da sözcüğü farklı şekillerde yazmış olmasıdır. Bu bulgu, öğrencinin harf-ses ilişkisini kurmakta ve anlama ulaşmakta zorlandığı şeklinde yorumlanabilir (Harp ve Brewer, 2005).

24.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen uygulama sonrası araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Ahmet ... olayları 2-3 sözcüklü cümlelerle anlatabildi. Doğru tahminlerde bulundu. Olaylar arası ilişkileri kurabildi. Daha önceki uygulamalarda ilişki kurmakta zorlanıyordu. Bu uygulamada olaylar arasında çok net ve basit bir ilişki vardı. Bu nedenle ilişki kurmakta zorlanmadığını düşünüyorum (ör. Neden dışarı çıktılar? Çünkü deprem oldu.). İlk resme ilişkin yazısında “saklandı” fiili yerine “saklandı oldu” yazmasından dolayı cümlenin sözdizimi doğru değildi. Özellikle fiillerde sözcük yazımında hataları vardı. Düzeltilmiş cümleleri ekleriyle birlikte okuyabildi...” (Araştırmacı günlüğü, sf. 7, 24.03.2014).

Örnek 3/24.03.2014

Öğrencinin yazdığı cümle: *“Melih koşuk çocuklar masa garayor saklandı oldu.”*

Cümlenin düzeltilmiş şekli: *“Melih koştu, çocuklar masanın altına saklandı.”*

20-27 Mart 2014 tarihlerinde yapılan geçerlik toplantılarında, araştırmacının değerlendirmeleri ve elde edilen yazılı ürünler incelenmiştir. Bu ürünlerde öğrencinin sözdizimi doğru basit cümleler kullandığı, sözcük yazımında hataları olduğu, ekleri ve fiilleri kullanmakta zorlandığı görülmüştür. Gerçekleştirilen bu değerlendirme toplantılarının sonunda sonraki uygulamalara ilişkin aşağıdaki kararlara varılmıştır (Geçerlik Toplantısı, 20.03.2014; 27.03.2014):

- Çocuğun deneyimlerine, dil ve bilgi düzeyine uygun materyaller kullanıldığında düşüncelerini sözdizimine uygun cümlelerle ifade edebildiği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı, 20.03.2014).
- Olaylar arasındaki ilişkinin basit ve net bir şekilde vurgulandığı materyallerin kullanılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı, 20.03.2014).
- Öğrencinin kullanmakta ve yazmakta zorlandığı fiillerin, sözcüklerin kullanımına fırsat veren materyaller seçilmesine karar verilmiştir (Geçerlik Toplantısı, 27.03.2014).

20.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısının ardından araştırmacı tarafından yazılan günlükte araştırmacı, uygulamalarda karşılaştığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfın konusuna, çocuğun düzeyine ve yaşına uygun materyal bulmakta zorlanıyorum. Her sınıfta konulara uygun pek çok sıralı kart var iken, bu öğrencinin yaşına, dil ve bilgi düzeyine uygun, düşüncelerini daha rahat anlatarak yazabileceği materyaller sınırlı sayıda. Önümüzdeki hafta doğal afetler konusuyla ilgili üç materyal üzerinde konuştuk. Bu materyallerin olayları ve olaylarda geçen sözcükler çocuğun dil ve bilgi düzeyinin üzerindeydi. Bu nedenle bu materyallerden vazgeçtik. Ders kitaplarına bakarak önümüzdeki hafta yapacağımız bir uygulamada kullanılacak materyallere karar verdik. Sonraki konulara ilişkin materyal sıkıntısının grafikten gelecek sıralı kartlarla çözülmesini umuyorum” (Araştırmacı günlüğü, sf. 6, 20.03.2014).

27.03.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısının ardından araştırmacı tarafından yazılan günlükte şu değerlendirmeler yer almıştır:

“İzlenen video kayıtlarında çocuğun katılımının arttığı, düşüncelerini anlatmaya daha istekli olduğu dikkat çekiyordu. Elde ettiğimiz yazılarda çocuğun 4-5 sözcüklü cümleler kurduğu, bu cümlelerde genellikle isimleri doğru kullandığı, ancak fiilleri kullanmakta zorlandığını gördük. Çocuğun yan yana kullanılması uygun olmayan iki fiili cümlesinde kullanması (ör. saklandı oldu), daha çok düşünceyi anlatmak istemesinden, daha çok yazmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Deprem sıralamasında “koşmak, korkmak” gibi fiilleri yanlış yazması, sınıfın konusuyla ilişkili bu tür olayları içeren materyalleri kullanmamızın iyi olacağını düşündürdü. Böylece aynı sözcükleri farklı bağlamlarda kullanması mümkün olabilir. Bu nedenle önümüzdeki hafta uygulamalarda bu sözcüklerin kullanımına olanak veren materyaller seçmemiz gerekiyor” (Araştırmacı günlüğü, sf. 8, 27.03.2014).

3. adım: Sözcük yazımı ve ek kullanımına vurgu. Bu adımda Tablo 5’te görüldüğü gibi toplam dört çalışma yapılmıştır. Üçüncü adım, öğrencinin uygulamalara katılımı ve yazılı ürünlerindeki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda ikinci evreye geçişte önemli bir yere sahiptir.

Tablo 5

Üçüncü Adım Uygulamaları

Sıra	Ünite Adı	Uygulama		Sıralı karttaki resim sayısı	Kartlardaki Olaylar	Süre
		Tarihi				
1	Görüyorum- Duyuyorum	01.04.2014		2	Çocuk ata biniyor, at duramıyor, çocuk düşüyor.	13'56"
2	Görüyorum- Duyuyorum	02.04.2014		2	Çocuk topun peşinden koşuyor, çocuğa araba çarpıyor.	18'42"
3	Görüyorum- Duyuyorum	07.04.2014		2	Çocuk kırtasiyeden boya alıyor, evde resim yapıyor.	12'46"
4	Görüyorum- Duyuyorum	09.04.2014		2	Çocuk hasta oluyor, doktor çocuğu muayene ediyor.	17'56"

01.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen uygulama sonrası araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Ahmet ... olayları 2-3 sözcüklü cümlelerle anlatabildi. İlk resimde olayları anlatırken bir cümlesinde –e hal ekini yerinde kullandı (Gamze ata biniyor). Ancak yazarken ekleri yerinde ve doğru kullanmadı. Bir soruda olaylar arasında ilişki kurmakta zorlandı: “Gamze neden korkuyor?” sorusuna cevap veremedi. Bu soruyu benim cevaplama gerekti. Diğer mantık yürütme sorularını cevaplayabildi. Yazdığı cümlelerde sözdizimi doğruydı. “koşuyor” sözcüğünü bir önceki uygulamada düzeltmiştik. Bu uygulamada bu sözcüğü yine yanlış yazdı. Düzeltilen cümlelerde ekleri okuyabildi. Eklere dikkatini çektiğimiz için okurken daha dikkatli olduğunu düşünüyorum. Artık uygulamalardan daha keyif alıyor, yazarken kendine daha çok güveniyor” (Araştırmacı günlüğü, sf. 8, 01.04.2014).

01.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında, uygulamalardan elde edilen yazılı ürünler incelenmiş, öğrencinin sözdizimi doğru cümleler kurabildiği, ancak sözcük yazımı ve ek kullanımında hataları olduğu görülmüştür. Sonraki hafta şu ana kadar yapılan uygulamalardan elde edilen ürünlerin okunmasına karar verilmiştir. DDY kapsamında, öğrencinin kendi deneyimleriyle oluşturulan bu metinlerin düzenli olarak okunması, öğrencinin yazıya ilişkin ipuçlarını hatırlamasına fırsat sağladığı gibi, okuma deneyimlerini kullanmasını da kolaylaştırmaktadır. (Rasinski ve Padak, 2004). Ayrıca bu okuma çalışmaları, öğrencinin kendi düşünceleri ve kendi sözcükleriyle oluşturulan bu metinleri okurken sözcüklerin biçimi, uzunluğu, ilk harfi, son harfi gibi ipuçlarını ne kadar kullandığının da

değerlendirilmesine hizmet etmektedir (Zwiers, 2004). Bu görüşlerden yola çıkılarak her dört haftada bir öğrenciden elde edilen yazılı ürünlerin okutulmasına ve öğrencinin performansının değerlendirilmesine karar verilmiştir. 01.04.2014 tarihindeki geçerlik toplantısında, öğrenciyle yapılacak bu okuma çalışmasından elde edilen değerlendirmelere göre sıralı kart sayısının artırılabilmesi üzerinde durulmuştur.

07.04.2014 tarihinde, öğrenci ile uygulamalardan elde edilen yazılı ürünler okunmuştur. Bu çalışma 9' 58" sürmüştür. Araştırmacı tarafından şu değerlendirme yapılmıştır:

“Bugün şu ana kadar yaptığımız 8 çalışmayı okuduk. Cümlelerin hepsini ekleriyle birlikte okuyabildi. Sadece birkaç sözcükte eklere dikkatini çekmem gerekti. Cümlelerdeki olayları anlatabildi, sorulara doğru cevaplar verdi. Sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını söyleyebildi” (Araştırmacı günlüğü, sf. 10, 07.04.2014).

Üçüncü adım uygulamalarına bakıldığında, öğrencinin cümlelerinde bazı sözcüklerin eksik olmasına rağmen daha çok düşünce anlatmak istediği, daha çeşitli sözcükleri kullanmaya çalıştığı görülmüştür. 09.04.2014 tarihinde yapılan uygulama sonucu elde edilen yazılı ürüne ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur:

Örnek 4/09.04.2014

Öğrencinin yazdığı cümle: “Asil, doktor gorada etti, Asil içeguror içiyor.”
Cümlenin düzeltilmiş şekli: “Asil’i doktor muayene etti. Asil ilaç içecek.”

Örnek 4’te öğrencinin –i hal eki ve gelecek zaman ekinin dışında sözdizimi doğru cümleler kurduğu görülmektedir. Öğrencinin “muayene” ve “ilaç” sözcüklerinin yazımında hataları bulunmaktadır. Şimdiki zamanı olayın oluş zamanına uygun kullanmamıştır.

10.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında, sonraki adıma ilişkin aşağıdaki kararlar alınmıştır.

- Değerlendirme sonuçlarına bakılmış, öğrencinin şu ana kadar elde edilen ürünlerin tamamını hatırlayarak okuduğu ve anlamını ifade ettiği görülmüştür.
- Bundan dolayı öğrencinin cümle kurmasına olanak veren kelime bankasının oluşturulmasına karar verilmiştir.
- Kelime bankasının uygulama basamaklarına karar verilmiştir.
- Uygulamanın başından şu ana kadar elde edilen yazılı ürünler değerlendirilmiştir. Öğrencinin düşüncelerini sözdizimi daha doğru cümlelerle anlatabildiği, daha

çeşitli sözcükler kullanabildiği görülmüştür. Üç resimden oluşan sıralı kartların kullanılmasına karar verilmiştir.

2. Evre: Kelime Bankası ve Sözdizimi Etkinliği

Araştırmanın ikinci evresi, 14.04.2014-14.05.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamada kullanılan sıralı kart sayısı üçe çıkarılarak uygulamaların sonuna öğrencinin uygun sözcükleri seçerek anlamlı ve sözdizimi doğru cümlelere ulaşmasına olanak veren kelime bankası etkinliği eklenmiştir. İkinci evrede devam eden sıralı kartlardaki olayları paylaşma ve serbest yazı etkinliği ile kelime bankası çerçevesinde yürütülen süreç aşağıda sunulmuştur.

4. adım: Zaman eklerine ilişkin farkındalığı geliştirme. Dördüncü adımda Tablo 6'da görüldüğü gibi toplam sekiz çalışma yapılmıştır. Sıralı kartlar hakkında konuşma, serbest yazı çalışması ve kelime bankasının kullanımına yönelik bulgular aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 6

Dördüncü Adım Uygulamaları

Sıra	Ünite Adı	Uygulama Tarihi	Sıralı karttaki resim sayısı	Kartlardaki Olaylar	Süre
1	Hayvanlar	14.04.2014	3	Çocuk kafesin kapısını açıyor, kuş pencereden uçuyor, çocuk ağlıyor.	17'30"
2	Hayvanlar	6.04.2014	3	Çocuk top oynuyor, köpek topu alarak kaçıyor, çocuğun babası köpekten topu alıyor.	23'52"
3	Hayvanlar	21.04.2014	3	Çocuk köpeği seviyor, köpeğe mama veriyor, çocuk ve köpek birlikte uyuyorlar.	18'11"
4	Hayvanlar	22.04.2014	3	Kedi geliyor, çocuk kediye süt veriyor, çocuk kediyi seviyor.	23'37"
5	Çocuk Bayramı	28.04.2014	3	Çocuk bayrak ve balon alıyor, okula gidiyor, arkadaşlarıyla sınıfı süslüyor.	23'37"
6	Çocuk Bayramı	30.04.2014	3	Çocuk bayramda baloncuyu görüyor, balon alıyor, balon uçuyor, çocuk ağlıyor.	15'24"
7	Yüzler ve Duygular	05.05.2014	3	Çocuk pastanın mumlarını üflüyor, hediyeleri açıyor, hediye edilen kitaba bakıyor.	21'43"
8	Yüzler ve Duygular	07.05.2014	3	Çocuk bahçede koşuyor, taşa takılarak düşüyor, çocuğun dizi kanyor.	23'55"

Uygulama sürecinde 16.04.2014 tarihinde yapılan uygulama sonrasında araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Ahmet ... Olayları 2-3 sözcüklü cümlelerle anlatabildi. 3-4 sözcüklü tekrarlar yapabildi. Bazı tekrarlarında ekleri söylemekte zorlandı. Olayları 5-6 sözcüklü sıralı cümlelerle yazabildi. Cümlelerinde sözdizimi doğruydu. Yazının genelinde sözcük yazımında daha az hata vardı. Şimdiki zaman ve di’li geçmiş zamanı birbirinin yerine kullanabiliyor. Bazen bu kullanım olayların oluş zamanı ile uyuşmuyor” (Araştırmacı günlüğü sf. 12, 16.04.2014).

Bu uygulamanın ardından elde edilen yazılı ürün örnek 5’te sunulmuştur.

Örnek 5/16.04.2014

Öğrencinin yazdığı cümle: *“Gamze top oyun oynadık, Köpek bakıyor.”*

Cümlelerin düzeltilmiş şekli: *“Gamze topa oyun oynuyor, köpek bakıyor.”*

Örnek 5’te görüldüğü gibi, öğrencinin yazmak istediği cümlelerin sözdizimi doğrudur, ancak öğrenci “ile” edatını kullanmamış, “oynamak” fiilinde ise zaman eki ve kişi ekinde hata yapmıştır. Öğrencinin düşüncelerini anlatırken daha çok sözcük kullandığı dikkat çekmektedir.

Bu uygulamanın ardından kelime bankası etkinliğine geçilmiştir. 16.04.2014 tarihinde kelime bankasına ilişkin araştırmacının yaptığı değerlendirme şu şekildedir:

“Kelime bankasındaki sözcüklerle önce ben bir cümle kurdum. Benim kurduğum cümle daha önce öğrencinin uygulamada yazdığı cümleden farklıydı (Melih top alıyor). Cümleyi okuyunca çok şaşırdı. Cümledeki olayı anlattı ve önceden yazdığı cümleyle aynı olmadığını fark etti. Sonrasında kendisi cümle kurdu. Cümlede önceden yazdığı olayı hatırladı ve bu olayla ilgili bulduğu sözcükleri yan yana koydu. “Asil resmi boyuyorlar”. Fiili gösterip iki kişi olması gerektiğini söyleyince cümleyi “Asil ve kardeşi resmi boyuyorlar” şeklinde düzeltti. Cümleyi ekleriyle birlikte okudu, olayı anlatabildi. Bu cümle, daha önce uygulamanın ardından yazdığı cümlelerin aynısıydı” (Araştırmacı günlüğü, sf. 12, 16.04.2014).

Sonraki uygulamalara bakıldığında, 30.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında, öğrencinin olaylar hakkında deneyimlerini daha çok anlattığı, yazılarında daha çeşitli sözcükleri kullanmaya çalıştığı, cümlelerinin sözdiziminin doğru olduğu, ancak sözcük yazımı ve ek kullanımında hataları bulunduğu görülmüştür. Araştırma sürecinin başından itibaren öğrencinin sınıf içindeki etkinliklere katılımı, araştırmada kullanılan materyaller, uygulama süreci ve sonuçları ile ilgili sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılmış ve öğrencinin performansına yönelik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte

30.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısına sınıf öğretmeni de dahil edilmiştir. Öğretmen; a) İkinci dönemden itibaren öğrencinin sözlü dilinde, okumasında, sınıftaki etkinliklere katılımında hızlı bir gelişme gözlediğini, b) Öğrencinin etkinliklere katılmada daha cesaretli olduğunu, hata yapmaktan daha az korktuğunu, c) Soruları cevaplamada ve etkinliklerde daha az yardıma ihtiyaç duyduğunu, d) Öğrencinin ilk geldiği zamanlarda okuduğunu anlamakta zorluk çekerken şu an okuduğundan anlam çıkarmaya çalıştığını, karakterlerden ve ana olaylardan bahsedebildiğini belirtmiştir (Geçerlik Toplantısı, 30.04.2014).

30.04.2014 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, kelime bankası uygulamalarında öğrencinin uygulamalardan sonra yazdığı cümlelerin aynısını kurmaya çalıştığı, aynı sözcüklerle farklı anlamlara gelen cümlelere ulaşamadığı görülmüştür. Bunun üzerine öğrencinin düşüncelerini daha doğru cümlelerle anlatmasını desteklemek ve cümle kurma etkinliğinde bağımsız bir şekilde doğru ve çeşitli anlamlarda cümlelere ulaşmasını desteklemek amacıyla uygulamalara devam edilmesine karar verilmiştir.

01.04.2014 tarihindeki geçerlik toplantısında alınan, yazılı ürünlerin tamamının her dört haftada bir okutulması kararı doğrultusunda, 06.05.2014 tarihinde elde edilen yazılı ürünlerin tamamı öğrenciye okutulmuştur. Bu çalışmanın ardından araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Bugün şu ana kadar uygulamalardan elde ettiğimiz yazıları okuduk. Öğrenci, cümlelerin tamamını hatırlayarak okuyabildi. Ancak ekleri okumakta zorlandı. Bir ekin yerine başka bir ek koyarak veya ekleri çıkartarak okudu. Uyarıldığında kendini düzeltebildi. Cümlelerin anlamlarını anlatabildi. Soruları anladı ve doğru cevaplar verdi” (Araştırmacı günlüğü, sf. 15, 06.05.2014).

08.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında, öğrencinin uygulamalara katılımı, elde edilen yazılı ürünler ve kelime bankası etkinlikleri incelenmiş ve öğrencinin olayları paylaşırken daha çok katılımı olduğu, olaylar arasında ilişki kurabildiği, tahminlerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencinin düşüncelerini yazarken sözdizimine, sözcük yazımına, sözcüklerin anlamına ve kullanımına dikkat ettiği görülmüştür. Bu bulgu, okuma yazma becerilerinin başlangıcında çocuğun okuma yazmanın amacına yönelik farkındalık kazandığının, diğer bir ifadeyle düşüncelerin sözcük ve cümlelerle ifade edilebileceğine, sözcüklerin harflerden oluştuğuna, sözcüklerin yan yana gelme kurallarının bulunduğu, noktalama işaretlerinin anlamı etkilediğine ilişkin farkındalığın göstergesi olarak kabul

edilmektedir (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Bu görüşten yola çıkılarak uygulamalara iki hafta daha devam edilmesine ve öğrenci performansının değerlendirilmesine karar verilmiştir.

5. Adım: Kelime Bankası ve Farklı Cümle Oluşturma

Araştırma sürecinin son adımında Tablo 7’de görüldüğü gibi toplam 2 çalışma yapılmıştır. Bu basamak, öğrencinin kelime bankası uygulamalarında sözdizimi doğru, farklı anlamlarda cümlelere ulaşması bakımından dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda sıralı kartlar hakkında konuşma, serbest yazı çalışması ve kelime bankasına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Beşinci Adım Uygulamaları

Sıra	Ünite Adı	Uygulama Tarihi	Sıralı karttaki resim sayısı	Kartlardaki Olaylar	Süre
1	Yüzler ve Duygular	13.05.2014	3	Çocuk dondurma yiyor, kedi bakıyor, dondurma yere düşüyor, kedi dondurmayı yiyor, çocuk ağlıyor.	14'27"
2	Yüzler ve Duygular	14.05.2014	3	Kapı çalıyor, çocuk kapıyı açıyor, anneanne ve dedesini görüyor, anneanne, dede ve çocuk sohbet ediyorlar.	17'25"

13.05.2014 tarihinde yapılan uygulamaya ilişkin araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Dondurma yiyen çocukla ilgili üç resimden oluşan sıralı kartlar hakkında konuştuk. Olayları 2-3 sözcüklü cümlelerle anlatabildi. Tahminlerde bulundu, olaylar arasında ilişki kurabildi. Gelecek zaman ekini olaya uygun kullanmakta zorlandı. Olayın oluş zamanı şimdi olmasına rağmen gelecek zamanı kullandı veya olay sonra olacağı halde şimdiki zamanla anlatmaya çalıştı. Yazısında da bu hata ilk cümlesinde vardı. Yazdığı cümlelerde sözdizimi doğrudu. Sözcük yazımında ve ek kullanımında hataları vardı. Bu hafta elde ettiğimiz yazının geçen haftaya göre düşüncelerin ifade edilmesinde daha doğru olduğunu düşünüyorum” (Araştırmacı günlüğü, sf. 17, 13.04.2014).

Bu uygulamada elde edilen yazılı ürün Örnek 6’da sunulmuştur.

Örnek 6/13.05.2014

Öğrencinin yazdığı cümle: “*Kedi doğuma yiyor. Gamze çok ağlıyor.*”

Cümlenin düzeltilmiş şekli: “*Kedi dondurma yiyor. Gamze çok ağlıyor.*”

Örnek 6’da görüldüğü gibi, cümlenin sözdizimi doğrudur, öğrenci sözcükleri cümlenin anlamına uygun bir şekilde kullanabilmiş, “dondurma” sözcüğünün dışında sözcük yazımında hata yapmamıştır. “dondurma” sözcüğüne bakıldığında, sözcüğün ilk ve son hecelerini doğru yazmış, ara hecenin yazımında zorlanmıştır. Kelime bankası etkinliğine ilişkin araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme şu şekildedir:

“Kelime bankasına son uygulamanın sözcüklerini ekledik. Cümle kurma etkinliğinde 10 ve 13 nolu torbadaki sözcükleri kullandık. Bu sözcüklerle iki cümle kurdu. Cümleleri uygulamada yazdığı cümlelerden farklıydı. Cümlelerinde ek kullanımından kaynaklanan birkaç hata vardı. Sorularla yönlendirdiğimde bu hataları kendisi düzeltebildi. Bu uygulamada ilk defa uygulamada yazdığı cümlelerden farklı cümlelere ulaşmaya çalıştı” (Araştırmacı günlüğü, sf. 17, 13.05.2014).

22.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında, uygulamalar değerlendirilmiş, öğrencinin katılımı, yazılı ürünler ve kelime bankası çalışmaları incelenmiş ve bir kez daha öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede öğrenci performansına yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sıralı kartlar hakkında konuşma ve serbest yazı etkinliğinde; öğrencinin katılımının arttığı, düşüncelerini daha rahat paylaştığı, olayları anlatabildiği, olaylar arasında ilişki kurduğu ve tahminlerde bulunduğu görülmüştür. Öğrencinin yazılarında sözdizimi doğru cümlelere ulaşabildiği, doğru sözcükleri seçtiği, sözcük yazımında sözcüğü oluşturan harflere dikkat ettiği, ancak ek kullanımında ve sözcük yazımında hatalar yaptığı belirlenmiştir. *Kelime bankası etkinliğinde,* 13.05.2014 tarihindeki etkinlikte aynı sözcükleri kullanarak daha önce yazdığı cümleden farklı bir cümle kurmasına rağmen 14.05.2014 tarihindeki etkinlikte uygulamada yazdığı cümlenin aynısına ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni, öğrencinin grup derslerinde yapılan etkinliklerde cümle kurabildiğini, cümle kurarken sözcüklerin anlamı üzerinde düşündüğünü, sözcükleri seçerken dikkat ettiğini, ancak bunlara rağmen bazen cümlelerinde sözdizimi hataları olabildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen, ilkökul 2. sınıfta

grup etkinliklerinin ve birebir söyleşilerin tamamını kendisinin yaptığı, kalan zamanda birebir okuma ve yazma çalışmalarını her gün kendisinin tamamlayamadığı, bu yüzden bu araştırmanın Ahmet'in okuma yazma becerilerini desteklemede kendisine yardımcı olduğu üzerinde durmuştur. 22.05.2014 tarihinde gerçekleştirilen son geçerlik toplantısında, yukarıdaki değerlendirmelerden yola çıkılarak sonraki öğretim yılında öğrencinin okuma yazma becerilerinin gelişimini izlenmesine karar verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, işitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişiminin DDY ile desteklenme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Okuma ve yazma becerileri, okul öncesi dönemde gelişimi başlayan, ilkökuller yıllarında da formel olarak çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesiyle sürekli gelişen bir süreci kapsamaktadır. İşitme kaybı nedeniyle sözlü dil becerilerinde gecikme yaşayan işitme engelli çocuklar, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde de gecikme yaşayabilmektedirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin başladığı ve gelişiminin devam ettiği ilkökuller yıllarında, işitme engelli çocukların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamlarının ve programlarının düzenlenmesi, farklı okuma yaklaşımlarının bir arada kullanılması büyük önem taşımaktadır (Reutzel ve Cooter, 1996; Schirmer, 2000). Bu çalışmada, ilkökuller 2. sınıfta Ses Temelli Cümle Yöntemiyle birlikte Tüm Dil Yaklaşımı çerçevesinde DDY uygulamaları yürütülmüştür. Katılımcı öğrenci DDY ile gerçekleştirilen destek uygulamaların yanında, tam gün okulda gerçekleştirilen grup etkinliklerine, birebir okuma ve birebir yazı düzeltme etkinliklerine katılmıştır. Araştırmanın başlangıcında yapılan formel olmayan değerlendirmelerde, katılımcı öğrencinin etkinliklerde düşüncelerini anlatmaya ve yazmaya cesaret edemediği, cümlelerinde sözdizimi ve anlama yönelik hatalarının bulunduğu, olaylar arasında ilişki kurmakta ve tahminlerde bulunmakta zorlandığı görülmüştür. Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin DDY uygulamalarına ve okuma yazma etkinliklerine istekle katıldığı, motivasyonunun arttığı görülmektedir. Bu bulgu, DDY uygulamalarıyla ilgili diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Dorr, 2006; Pakulski ve Kaderavek, 2012). Ayrıca bu çalışmada, Dorr'un (2006) normal işiten çocuklarla yaptığı araştırma bulgularına benzer olarak katılımcı öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir arada kullanabildiği, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmak istediği ve anlatımlarında çeşitli sözcükler kullanmaya çalıştığı görülmektedir.

Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin sözcük yazımı ve ek kullanımında hataları olmasına rağmen olayları anlatırken karakterlerden ve ana olaylardan bahsettiği, olaylar arasında ilişki kurduğu, tahminlerde bulunduğu ve olayları yazarak özetleyebildiği görülmektedir. Bu bulgu, işitme engelli çocuklarla yapılan diğer bir araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2012).

Dorr (2006), kendi araştırma sonuçlarından yola çıkarak DDY uygulamalarının çeşitli okuma ve yazma stratejilerini kullanma fırsatı sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmada da; sıralı kartlar hakkında konuşma, serbest yazı çalışması ve kelime bankası uygulamalarının, okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan olayları anlatma, soruları anlama ve cevap verme, olayları tahmin etme, olaylar arasında ilişki kurma, harf-ses ilişkilerini fark etme, sözdizimi ve anlama yönelik ipuçlarını kullanma gibi çeşitli stratejilerin vurgulanmasına fırsat sağladığı görülmektedir. DDY uygulamalarının bu avantajlarının gerçekleşebilmesi; öğrencinin var olan dilindeki sözcük dağarcığını kullanmasına, sınıf ortamında yeni öğrendiği sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmasına fırsat sağlanmasına, birebir uygulamalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir arada kullanılmasına, öğrenci ile birlikte oluşturulan okuma materyallerinin öğrencinin kendi deneyimlerini içermesine ve uygulama basamaklarının öğrencinin düzeyinden hareketle düzenlenmesine bağlıdır (Harp ve Brewer, 2005; Rasinski ve Padak, 2004; Zwiers, 2005). Bu çalışmada, uygulama sürecinin başında, öğrencinin olayları sözlü olarak anlatmakla birlikte yazılı anlatımda zorlandığı, yazamadığında cesaretinin kırıldığı, daha az düşünceyi anlatmaya çalıştığı görülmüş, bu nedenle sıralı kart sayısı uygulamanın ikinci haftasında azaltılmıştır. Uygulama süreci her hafta izlenerek öğrencinin daha çok düşünceyi sözdizimi doğru cümlelerle ifade etmeye başlamasının ve motivasyonunun artmasının ardından uygulamanın beşinci haftasında sıralı kart sayısı üçe çıkartılmıştır. Ayrıca grup derslerinde kullanılan sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmasına fırsat sağlamak amacıyla sıralı kartlardaki olayların sınıfın konusuna paralel olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama basamaklarına bakıldığında, beşinci haftadan itibaren öğrencinin oluşturulan yazılı ürünlerin tamamını hatırlayarak okuduğu ve anlamını ifade ettiği, bundan dolayı çeşitli sözcükleri kullanarak cümle kurmaya olanak veren kelime bankasının oluşturulduğu ve kullanıldığı görülmektedir. DDY çerçevesinde kelime bankalarının kullanımı, sözcüklerin ve anlamlarının hatırlanmasında, sözdizimi doğru cümlelere ulaşılmasında, cümlenin anlamının doğruluğuna ilişkin ipuçlarının kullanılmasında önemli bir yere sahiptir (Rasinski ve Padak, 2004).

Bu araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu, katılımcı öğrencinin odyolojik ve eğitimsel özellikleridir. Bu araştırmanın katılımcı öğrencisi, erken dönem olarak kabul edilen bir yaşta, 1 yaş 9 aylıkken koklear implant kullanmaya başlamıştır; ancak öğrencinin okul öncesi eğitimi bulunmamaktadır ve okuma yazma öğretiminin başladığı ilkokul birinci sınıfta kaynaştırma eğitimi almıştır. Bu bulgunun, erken dönemde koklear implant uygulamasına rağmen işitme engelli çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda ve erken dönemde eğitimlerinin önemini vurguladığı düşünölmektedir. Çünkü koklear implant uygulamalarının başarısı, sadece erken implant uygulamalarına değil, implant öncesi sözlü dil becerileri, implant kullanımının tutarlılığı, ev ve okul ortamında çocuğun dil becerilerinin desteklenmesi gibi çeşitli özelliklerden etkilenmektedir (ör. Chute ve Nevins, 2003; Geers, Nicholas ve Moog, 2007).

MEB müfredatı çerçevesinde, ilkokul 1. sınıfta okuma yazma becerilerinin gelişimi amacıyla Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrenci, formel okuma öğretiminin ilk yılında normal işiten yaşıtlarıyla aynı sınıfa devam etmiştir. Öğrenci İÇEM ilkokul 2. sınıfa başladığında, gözlemlere ve formel olmayan değerlendirmelere bakıldığında, sesleri tek tek tanıyabildiği, bazı sözcükleri çözümlayebildiği, ancak sözcükleri çözümlenmekte, okuduğunu anlamakta, anlatmakta ve sorulara cevap vermekte zorlandığı görölmüştür. Bu durumda, sözlü dil becerileri ve okuma, yazma becerilerinin gelişiminin çeşitli uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir (Rasinski ve Padak, 2004). Bu destek, Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılarak ve ses öğretimine geri dönölerek yapılabileceği gibi, DDY ile de gerçekteştirilebilir. DDY uygulamaları, öğrencilerin okuduğundan anlam çıkarmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu uygulamalar, düşöncelerin yazı ile ifade edilebileceğine yönelik farkındalık kazandırmasının yanında öğrencinin kendi cümleleriyle kendi okuma materyallerinin oluşturulmasına ve bu okuma materyallerinin okunarak anlamın paylaşılmasına fırsat sağlamaktadır (Rasinski ve Padak, 2004; Zwiers, 2005). Bu araştırmada, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte DDY uygulamalarının yürütölmesinin; çözümlenme, anlama ve yazılı anlatım becerilerinin bir arada desteklenmesine hizmet ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada, DDY'nin sınıf içinde gruba uygulanmasının yanı sıra birebir ortamlarda uygulanmasının sonucunda, sözlü dilin gelişmesi için fırsatlar sağladığı, konuya ilişkin sözel ipuçlarının kullanılmasına, düşöncelerin sözlü ve yazılı ifade edilmesine olanak verdiği, süreç içinde öğrencinin sözcük dağarcığı ve sözdizimine ilişkin ihtiyaçlarının

sistematik olarak belirlenmesini sağladığı ve bundan hareketle öğrencinin düzeyine uygun etkinliklerin hazırlanmasına olanak verdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: DDY uygulama süreci daha uzun zamana yayılarak uygulama sıklığı artırılabilir. Bu araştırmanın uygulamalarında materyal olarak sıralı kartlar kullanılmıştır. Diğer uygulamalarda hikaye kitapları, masallar ve oyunlar gibi çeşitli materyaller kullanılabilir. İleriki araştırmalarda, farklı odyolojik ve eğitimsel geçmişe sahip öğrencilerin gelişimi incelenebilir ve aynı program büyük yaştaki işitme engelli öğrencilere uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir. Sözcük dağarcığının gelişimi için sınıfın konusundan bağımsız dil deneyim uygulamaları gerçekleştirilerek sonuçları incelenebilir. Ayrıca DDY uygulama süreci ülkemizde normal işiten öğrencilerle uygulanarak çözümlene ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi izlenebilir.

Kaynakça

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Chaleff, C. ve Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Chute, P. M. ve Nevins, M. E. (2003). Educational challenges for children with cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 23(1), 57-67.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dorr, R. E. (2006). Something old is new again: Revisiting language experience. *The Reading Teacher*, 60(2), 138-146.
- Geers, A. E., Nicholas, J. G. ve Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. *Audiological Medicine*, 5, 262-273.
- Girgin, Ü. (2012). *Phonic-based sentence method for students with hearing impairment: A case study from Turkey*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Harp, B. ve Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. ve Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2004). Educational research: Quantative, qualitative, and mixed approach. Boston, MA: Allyn and Bocan.
- LaSasso, C. J. ve Mobley, R. T. (1997). National survey of reading instruction for deaf or hard-of-hearing students in the U.S. *Volta Review*, 99(1), 31-58.
- Lewis, S. (1997). Supporting reading within an auditory oral approach. *International Conference on Deaf Education*. [Available online at: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/resources/deaf/slewis.html>], Retrieved on April 12, 2009.
- Marschark, M. ve Spencer, P. E. (2009). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review*. National Council for Special Education Reports No: 1. [Available online at: http://www.ncse.ie/uploads/1/1_NCSE_Deaf.pdf], Retrieved on December 05, 2013.

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, W. H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall, Inc.
- Moog, J. S. ve Geers, A. E. (1991). Educational management of children with cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 136(2), 69-76.
- Moog, J. S. ve Geers, A. E. (2003). Epilogue: Major findings, conclusions and implications for deaf education. *Ear & Hearing*, 24, 121-125.
- Öz, E. ve Öz, S. (2013). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Pakulski, L. A. ve Kaderavek, J. N. (2012). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly* 25(4), 179-188.
- Rasinski, T. ve Padak, N. (2004). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read : From basals to books* (2nd ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Schickedanz, J. A. (1990). The jury is still out on the effects of whole language and language experience approaches for beginning reading: A critique of Stahl and Miller's study. *Review of Educational Research*, 60(1), 127-131.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Stahl, S. A. ve Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 87-116.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zwiers, J. (2005). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities* (3rd ed.). Menlo Park: International Reading Association.

Extended Abstract

Standing a learner centered approach, Language Experience Approach (LEA) philosophically embraces the synergy among listening, speaking, reading and writing skills and favors learners' willingness to read materials that are based on their own experiences. The aim of the current study is to investigate a hearing impaired child's literacy development that is supported by LEA activities.

Current study employed the actions research design. The research took place in Anadolu University's Education and Research Center for Hearing Impaired Children (İÇEM). Participants of the study are a teacher researcher, validity committee members, a hearing impaired child (studying second grade), and the child's teacher. The study began with hearing impaired child's needs analysis and lasted for ten weeks. Initially the validity committee evaluated results from the needs analysis and started the research. Weekly research cycles began with planning for the week. Two separate days of classroom activities were held for each research cycle. Researchers weekly analyzed and evaluated collected data within each cycle. Cycles ended up with validity committee meetings, which reviewed the cycle's activities and made decisions for the next cycle.

The data sources of the study are researcher diary, documents, interviews, activity plans, activities' video records and informal evaluations. Researchers used sequences cards as the LEA technique. Events in the sequences cards are orally shared and the child immediately asked to transcribe these events. At the end of the fifth week validity committee decided to add word banks activity to the class plans.

Analysis of the collected data identified two phases of the process. Five individual steps were emerged within these sequential phases. Ten activities were held for the first phase, which is orally sharing and transcribing events in sequences cards. Further analysis identified three steps within this phase. The first step is planning subjects and sequences cards and creating the free writing. The child successfully added up words together and correctly wrote some names, but failed to use proper suffixes and compose meaningful and syntactically correct sentences. The second step is developing oral language by changing sequences card numbers. This step consisted four activities. The validity committee decided to use sequences cards with two pictures to help the child easily express his thoughts. The third step is writing words

and emphasizing suffixes. This step consisted four activities. Validity committee analyzed the child's writings and saw that the child successfully followed the syntax rules but failed to write words correctly and choose correct suffixes. Validity committee decided to read the child's all writings up to the date for the next week.

The second phase is word banks and syntax activity. Researchers increased the sequences card number to three and added the word banks activity, which required the child choose correct words and compose syntactically correct sentences. The fourth step of the study is to develop time suffix awareness. Eight activities were held for this step. The validity committee observed that the child expressed more of his experiences on events, tried to diversify words in his writings, compose syntactically correct sentences but failed to write words correctly and pick correct suffixes. The fifth step is word banks and new sentence activity. This last step included two activities. This step is important for the child achieved to compose syntactically correct sentences with different meanings.

The sequences cards activities observed to facilitate child's participation and comfort in sharing ideas and expressing events. The child was able to make connections between events and express further estimations. Furthermore he could write syntactically correct sentences, choose correct words and spelling, but failed to choose correct suffixes and write the words correctly. He could write syntactically correct sentences for the word banks activity.

Development of literacy skill begins with pre-school ages and consistently continues along with learning formal analyzing and comprehension skills through elementary school. Hearing impaired children may experience literacy skills development delays due to their oral language development deficits. Therefore it is of outmost importance to scaffold hearing-impaired children's literacy development through innovative instructional methods and reading approaches. The results indicate LEA; creates opportunities for oral language development, facilitates using oral cues, facilitates oral and written expression of thoughts, provides opportunities for preparing individualized activities by enabling probing vocabulary and syntax problems.