



## Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunun Anaokuluna Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisi\*

### The Effect of Print Enriched Plays in Development of Print Awareness of Kindergarden Students with Mild Intellectual Disability

**Merve DEMİR**, Özel Eğitim Öğretmeni, Türk Telekom İlkokulu, [merveaydosooe07@gmail.com](mailto:merveaydosooe07@gmail.com)

**Arzu DOĞANAY BİLGİ**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [arzudb@gazi.edu.tr](mailto:arzudb@gazi.edu.tr)

**Öz.** Bu çalışmada anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek-denekli deneysel desenlerden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci başlama düzeyinin belirlenmesi, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretim sekiz oturum şeklinde uygulanmış ve her bir oturumda bir oyun olmak üzere toplam sekiz yazıca zenginleştirilmiş oyun kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Veriler görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıca zenginleştirilmiş oyunların araştırmaya katılan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini öğretimden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken okuryazarlık, yazı farkındalığı, yazıca zenginleştirilmiş oyun, zihin yetersizliği

**Abstract.** In study, it was studied whether print-enriched plays are effective in gaining print awareness ability for kindergarden students with mild intellectual disability. The participants were three students with mild intellectual disability between 50 to 83 months old. In the study, multiple probe with probe trials, which is one of the single subject design, was used. The study was carried out in four steps; baseline, instruction of print awareness skills by print-enriched plays, post-instruction and maintenance. Teaching was comprised of eight sessions with one play for each session and eight print enriched plays in total. The data were interpreted by visual analysis. As a result of the research, it was stated that print-enriched plays are effective in improving print awareness ability of the kindergarden students with mild intellectual disability and in maintaining this ability 3 to 6 weeks after completion of instruction. Results were discussed and recommendations relating to the implementation, as well as additional studies, were presented.

**Keywords:** Early literacy, print awareness, print enriched play, mild intellectual disability

\* Bu çalışma Merve Demir’in Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

## SUMMARY

### *Purpose and Significance*

Print knowledge encompasses children's knowledge about printed letters, words, and book conventions. Some specific aspects of print knowledge include understanding of the distinction between print and pictures, understanding that print carries meaning, and understanding how to hold a book, turn pages in a book, and read from left to right (Justice & Ezell, 2004). Development of print awareness of children before starting elementary school is crucial for their literacy development (McGinty & Justice, 2009; Whitehead, 2007). Results of the studies conducted at early childhood indicate that print awareness skills are strong predictors of reading achievement in subsequent school years (Farver, Nakamoto & Lonigan, 2007; Kelman, 2006). However, students with mild intellectual disability develop print awareness skills more slowly than their peers (Justice & Kaderavek, 2002) and require more experience and occasion (Ezell & Justice, 2005). Therefore, structured instructions should be provided to these children to develop their print awareness skills. Considering all of these, in this study, it was studied whether print-enriched plays are effective in gaining print awareness ability for kindergarten students with mild intellectual disability.

### *Methodology*

The participants were three students with mild intellectual disability between 50 to 83 months old. In the study, multiple probe with probe trials, that is one of the single subject designs, was used. The study was carried out in four steps; baseline, instruction of print-enriched plays, post-instruction and maintenance. Teaching was comprised of eight sessions with one play for each session and eight print enriched plays in total. Even though the plays were appropriate for the age and performance of kindergarten students, some print items and instructive print awareness objects were injected into them. Research data were collected by using "Pre-school Period Word and Text Awareness Assessment Tool". The data were interpreted by visual analysis.

### *Results*

Results of the study indicate that, "Pre-school Period Word and Text Awareness Assessment Tool" scores of the students are increased 18.75 points in average for the first student, 17.75 points in average for the second student and 20.66 points in average for the third student compared to baseline. Moreover, obtained results did not change at the follow-up sessions executed after 3 to 6 weeks later. In addition, at the end of the study, social validity data were collected from teachers of the students. In face-to-face interviews, teachers stated positive opinions about the purpose, method and results of study. They mentioned that gaining print awareness ability such as introducing words, letters and the way of writing helps students to learn literacy with ease in the future and affects students' interests and attitudes of literacy in a positive way.

### *Discussion and Conclusions*

At the end of the study, many knowledge and skills related to the function of writing and aspects of written language were gained to the intellectually disabled students by the print-enriched plays and results of the study show that print-enriched plays are effective in improving print awareness ability of the kindergarten students with mild intellectual disability. These print awareness skills also underlie the reading (Justice, Pence, Beckman, Skibbe, & Wiggins, 2005). Therefore, gaining of these skills will increase the level of being ready to elementary school and success, and will help to prevent from reading failures.

## GİRİŞ

Formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce çocukların çevrelerindeki yazıları keşfetmeleri ve kullanmaları yaşam boyu devam eden okuryazar olma sürecinin ilk adımındır (Whitehead, 2007). Çocukların okuma yazma becerisini kazanmadan önce erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan birçok ön beceriyi kazanmaları gerekmektedir (Botts, Losardo, Tillery & Werts, 2014; Ezell & Justice, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri dile ait sözcükler ile seslerinin ve yazının farkında olmayı içeren becerilerdir, yani çocukların formal ilk okuma yazma öğretimi başlamadan önce okuma ve yazma konusunda sahip oldukları bilgi, beceri ve kavramlardır (Ezell & Justice, 2005). Bir başka ifadeyle erken okuryazarlık bilgi ve becerileri, yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, yazının işlevini ve şeklini anlama, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bilgiler ve davranışlardır (Pullen & Justice, 2003a).

Okulöncesi dönem çocukların okuma-yazmanın gelişimine temel oluşturacak erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar okuma yazma ile ilgili pek çok bilgi, beceri ve deneyim kazanırlar. Okulöncesinde kazanılan erken okuryazarlık becerileri; sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Spira, Bracken, & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Pek çok araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilkökul yıllarındaki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Nelson, 2005; Spira vd., 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003).

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan yazı farkındalığı; çevresel yazıların anlaşılmasını, kitap kavramlarını, yazı yönünü, harf, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramlarını farkında olmayı içine alan geniş bir terimdir (Justice, Bowles & Skibbe, 2006; Justice & Kaderavek, 2002; Pullen & Justice, 2003a). Yazı farkındalığı aynı zamanda yazının resimlerden ve sözel dilden ayrı bir mesaj taşıdığı, yazının bir iletişim aracı olduğu ve yazı ile konuşma arasında bir ilişki olduğunun farkına varılmasıdır (Ezell & Justice, 2005).

Yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmalarından farklıdır ve temel olarak yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasını içermektedir (Şimşek Çetin, 2011). Çocuklar yazı ile ilgili ilk bilgilerini çevrelerindeki yazıları inceleyerek ve çevrelerindeki kişilerin yazılı materyalleri nasıl kullandıklarını gözlemleyerek edinir ve yazıyı taklit yoluyla etkinliklerine dahil ederler. Yazı farkındalığı ile ilgili temel beceriler; çevresel yazıların farkında olma, yazı yönünün farkında olma, başlık, yazar gibi kitap kavramlarını bilme, alfabeyi ya da bazı harfleri tanıma, bazı harfleri yazma, okuma-yazma ile ilgili kelimeleri kullanma (harf, cümle, sözcük vb.), yazıyı temsil eden şekil ve çizgiler çizip karalamalar yapma, kendi ismini ve/veya aile bireylerinin isimlerini yazma, yazılı dildeki harf, sözcük ve cümle arasındaki ilişkiyi anlama gibi becerilerdir (Ezell & Justice, 2005). Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde kazanılan yazı farkındalığı becerilerinin, daha sonraki yıllardaki okuma becerilerini, diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha iyi yordadığını göstermektedir (Farver vd., 2007; Kelman, 2006).

Çocuklar çok küçük yaşlarda yetişkinlerle okuma-yazma temelli etkileşimlere girerek yazı farkındalığı becerilerinin temellerini atmaktadırlar (Pullen & Justice, 2003b). Bu etkileşim ortamlarında çocuklar sözel ve yazılı dili kullandıkları pek çok deneyim yaşamakta ve yazılı dilin varlığına ve işlevine doğal olarak aşina olmaktadır (Feyman Gök, 2013). Ancak erken çocukluk döneminde çocukların çevresinde yazılı materyallerin az olması, yazı ile etkileşime geçme fırsatlarının sınırlı olması, çevresindeki yetişkinlerin yazı ile etkileşimlerini yeterince gözlemleyememeleri gibi pek çok nedenden dolayı çocukların yazı hakkında bilmedikleri pek çok şey olabilmekte ve yazı farkındalığı becerileri gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Pullen & Justice, 2003b). Bu nedenle çocuklara ev ve okul ortamlarında çeşitli fırsatlar ve deneyimler sağlanması ve yapılandırılmış öğretimlerle yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Pullen & Justice, 2003b).

Çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede önemli yöntemlerden biri yetişkin aracılığıyla yazıca zenginleştirilmiş oyunun kullanılmasıdır (Christie & Stone, 1999; Isenberg & Jacob, 1983; Korat, Bahar, & Snapir, 2002; Morrow & Rand, 1991; Neuman & Roskos, 1990; Neuman & Roskos, 1993; Pullen & Justice, 2003b; Roskos & Christie, 2001; Saracho, 2004). Yazıca

zenginleştirilmiş oyun (print enriched play), çocuklara yazılı dilin özelliklerini ve işlevini anlamalarını kolaylaştıracak, okur-yazar gibi davranmalarını sağlayacak fırsatların sunulduğu oyunlardır (Saracho & Spodek, 1998). Yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, resimli ve yazılı hikâye kitapları gibi yazılı dili kullanmak için zengin bir bağlam oluşturur. Okulöncesi ve anaokulu için oyun ortamları tasarlamak ve bu ortamları yazıca zenginleştirmek çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Halawani, 2003). Yapılan araştırmalar yazıca zenginleştirilmiş oyuna yetişkinin aktif katılımının normal gelişim gösteren çocukların; a) yazı farkındalığı becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini (Neuman & Roskos, 1993), b) eğlenceli oyun faaliyetlerinde hem taklit olan hem de taklit olmayan yazı farkındalığı becerileri sergilediklerini, yazı farkındalığı becerilerini oyunlarına taşıdıklarını, ayrıca yazı farkındalığı becerilerini oyun içerisinde genişlettiklerini (Isenberg & Jacob, 1983), ve c) yazı farkındalığı becerilerinin oyun ve oyuna yetişkin katılımıyla geliştiğini (Korat vd., 2002) göstermiştir.

Ülkemizde ise yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeye yönelik etkili yöntem ve tekniklerin sınındığı araştırmalar son derece sınırlıdır. Bu araştırmalar, normal gelişim gösteren çocukların pek çok okuma yazmaya hazırlık becerisinin yanı sıra yazı farkındalığı becerilerini de geliştirmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geniş kapsamlı okuma yazmaya hazırlık programlarının etkililiğinin sınındığı araştırmalardır. Bu araştırmalarda geliştirilen okuma yazmaya hazırlık programlarının normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocukların; a) yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği (Şimşek, 2011), b) yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği (Bayraktar, 2013), ve c) erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ve programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir (Özen Altınkaynak, 2014).

Araştırmalarda okuma-yazmaya hazırlık programlarının sadece normal gelişim gösteren çocukların okuma yazmaya hazırlık ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisinin incelendiği görülmektedir. Zihin yetersizliği olan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa zihin yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlıkla ilgili akranlarından çok daha fazla deneyime ve fırsata gereksinimleri bulunmaktadır (Ezell & Justice, 2005). Anne-babanın yetersiz okuryazar olması ve anne-babanın okuryazarlığa yönelik tutumları, evde ya da okulda çocuklara sağlanan okuryazarlık fırsatlarının nicelik ve niteliği, düşük sosyo-ekonomik düzey ve erken okuryazarlık materyallerine erişimde kısıtlılık gibi faktörlerin yanı sıra zihin yetersizliği de yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasını etkileyen önemli risk faktörleridir (Ezell & Justice, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar özellikle de zihin yetersizliği olan çocuklar yazı farkındalığı becerilerini yaşlarına göre daha yavaş kazanma eğilimindedirler (Justice & Kaderavek, 2002; Snow vd., 1998). Zihin yetersizliği olan çocukların, yazı farkındalığı becerilerini kazanmaları okula hazır oluş düzeylerini artırmakta ve okul başarılarının artmasına neden olmaktadır (Katims, 1996). Yapılan çalışmalar risk grubundaki çocukların okulöncesi dönemde nitelikli erken okuryazarlık programlarıyla okuryazarlık becerilerine ilişkin güçlüklerin üstesinden gelebildiklerini göstermektedir (Dickinson & Tabors, 2002; Girolametto, Lefebvre, & Greenberg, 2007). Ayrıca yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlıkla ilgili temel becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış fırsatlar sağlanmalıdır (Justice, Chow, Capellini, Flanigan, Colton, 2003). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisinin belirlenmesidir.

## YÖNTEM

### Denekler ve Ortam

Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden, yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin sağlık kurulu raporlarından elde edilen bilgilere göre zihin yetersizliği dışında ek bir yetersizlikleri yoktur. Araştırmada deneklerde aranan önkoşullar; a) anaokuluna devam etme, b) uzun - kısa, büyük - küçük, ilk - son - birinci - ikinci kavramlarına

sahip olma, c) ritmik sayma, dokunarak nesne ve nesne resmi sayma, d) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)'nden alınan sözel dil performansı puanına göre eşdeğer dil (alıcı dil ve ifade edici dil) yaşı en az 24 ay civarında olmasıdır (en az 2.00 ortalama sözce uzunluğuna sahip olma) (Ege, Acarlar & Güteryüz, 1998).

Önkoşulları gerçekleştiren öğrencilerin belirlenebilmesi için ilk olarak Ankara ili Çubuk ilçesi Rehberlik Araştırma Merkezi'nden alınan bilgiler doğrultusunda aynı ilçede bulunan ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış, yaşları 50 ile 83 aylık arasında olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerin devam ettiği okullar ziyaret edilmiş ve okullardan alınan bilgilerden önkoşulları karşıladığı düşünülen 4 öğrenci tespit edilmiştir. Okulların idaresinin de izinleri alınarak dört öğrencinin anneleri ile birebir görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde annelerden çocukları hakkında daha ayrıntılı bilgi edinilmiştir. Ayrıca anneler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma için izinleri alınmıştır. Dördüncü öğrencinin annesinin anaokuluna devam etmeyeceklerini belirtmesi üzerine öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerin önkoşul kavram ve becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla, birinci araştırmacı tarafından ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılarak öğrenciler birebir değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dil beceri düzeyleri ise Güven (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılarak belirlenmiştir. TEDİL Uygulama Sertifikası bulunan, özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve alanda araştırma görevlisi olan bir uzman tarafından TEDİL'in A formu öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Değerlendirmeye alınan üç öğrencinin de uzun – kısa, büyük – küçük, ilk – son – birinci – ikinci kavramlarına sahip oldukları, ritmik sayma, dokunarak nesne ve nesne resmi sayma becerilerinin olduğu, sözel dil puanlarının eşdeğer dil yaşı en az 24 ay olduğu belirlenmiş ve bu üç öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Deneklerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Denek Özellikleri**

Denekler	Cinsiyet	Yaş (Ay)	TEDİL puanı
1. Denek	Erkek	62 ay	65
2. Denek	Erkek	50 ay	84
3. Denek	Kız	83 ay	50

Birinci denek, 62 aylık, bir yıldır anaokuluna devam eden, zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencidir, öğrencinin TEDİL sözel dil performansı puanı 65'dir. İkinci denek, 50 aylık, iki yıldır anaokuluna devam eden, zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencidir, bu öğrencinin TEDİL sözel dil performansı puanı 84'dir. Üçüncü denek ise, 83 aylık, dört yıldır anaokuluna devam eden, zihin yetersizliği olan bir kız öğrencidir, bu öğrencinin TEDİL sözel dil performansı puanı ise 50'dir.

Denek seçimi amacıyla yapılan önkoşul kavram ve becerilerin değerlendirmeleri ve tüm uygulama süreci öğrencilerin devam ettiği anaokullarında okul idaresinin uygun gördüğü boş sınıflarda yapılmıştır. Uygulama yapılan sınıflarda bir öğretmen masası, eğitim araç ve gereçlerin olduğu dolaplar, çocuk masa ve sandalyeleri bulunmaktadır. Ayrıca ortama araştırma sürecini kaydetmek üzere bir kamera yerleştirilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseninin bir uyarlaması olan "Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Deseni" kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi desenleri bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012). Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninde en az üç farklı denek bulunur ve bağımsız değişkenin bu üç denek üzerinde etkililiği incelenir. Bu desende, aynı davranışın aynı ortamda üç farklı deneye kazandırılması ya da üç farklı denekte ortadan kaldırılması hedeflenir (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerileridir. Bağımsız değişken ise zihin yetersizliği olan öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyundur.

### **Araştırmada Kullanılan Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunlar ve Özellikleri**

Araştırmanın deney sürecinde yazıca zenginleştirilmiş 8 oyun kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak oyunların belirlenmesinde öncelikle yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında oyunların kullanıldığı ilgili araştırmalar (Christie & Stone, 1999; Isenberg & Jacob, 1983; Korat vd., 2002; Moon & Reifel, 2008; Neuman & Roskos, 1990; Neuman & Roskos, 1992; 1993; Owocki, 1999; Roskos & Christie, 2001; Saracho, 2004) ile bu araştırmalarda yer alan oyunlar incelenmiş ve yazıca zenginleştirilmiş oyunlara ilişkin bilgi edinilmiştir. İncelenen araştırmalardan ve okulöncesi eğitim programı etkinlik kitaplarından yararlanılarak yazı farkındalığı becerilerinin öğretileceği “Bowling, Ali Baba'nın Çiftliği, Resimli Tombala, Alışveriş, Zar Atma, Balon Patlatma, Çarkifelek ve Pastane” adlı oyunlar geliştirilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim programında yer alan yazı farkındalığı kazanımları ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nda ele alınan yazı farkındalığı becerileri incelenerek birçok öğretim amacı (yazının yönünü gösterme, yazı içinde bir harf gösterme gibi) belirlenmiştir. Yazı farkındalığı öğretim amaçları; her bir oyunda en az 2, en fazla 3 olmak üzere kümülatif olarak artırılarak oyunların içine gömülmüştür. Kümülatif tekrarlarla her bir oyun oynanırken önceki oyunlarda ele alınan yazı farkındalığı becerilerinin tekrar edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca oyunların nasıl oynanacağı planlanmış, oyun özelliklerine uygun yazılı materyaller geliştirilmiş, oyun içinde yazının nasıl kullanılacağı, yazı farkındalığı becerilerinin nasıl öğretileceği ve çocukların bu yazılı materyalleri kullanarak oyun sırasında okur-yazar gibi davranmalarını sağlayacak öğretimsel fırsatların planlaması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan oyunlar ve özellikleri, kullanılan yazılı/yazısız materyaller, oyunların amacı, nasıl oynandığı ve oyunların içine gömülen yazı farkındalığı becerilerine yönelik tüm öğretimsel amaçlar aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

*Bowling oyunu*, bir top ve üzerinde renklerinin yazılı olduğu lobutlarla oynanan, genel amacı top atarak lobutları devirmek olan bir oyundur. Oyun sırasında devrilen lobutlar toplanırken üzerlerindeki yazılar okunmuş, yazılara dikkat çekilmiş ve hedeflenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden sözcüğe işaret etme, yazının okuma yönünü (soldan sağa) gösterme, bir harf gösterme ve sözcüğün ilk harfini gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Ali Baba'nın Çiftliği oyunu*, hayvanların resimleri ve adlarının yazılı olduğu kartlarla oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı “Ali Baba'nın Bir Çiftliği Var” şarkısının söylenmesi ve şarkıda adı geçen ve ses taklidi yapılan hayvanın resimli kartını bulmaktır. Oyunda şarkıda geçen hayvan ile resimli kartlarının eşleştirilmesi sırasında kartlardaki yazıya dikkat çekilmiş ve hedeflenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak büyük bir harf gösterme ve okumaya nereden başlanacağını gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Resimli tombala oyunu*, resimli ve yazılı hayvan kartları ve yine aynı hayvanların resimlerinin bulunduğu tombala kağıdı ile oynanan bir oyundur. Seçilen hayvanlar çingiraklı yılan, kutup ayısı gibi iki sözcüklü hayvanlardır. Oyunun genel amacı resimli karttaki hayvan resmi ile aynı olan hayvan resmini tombala kağıdından bulmaktır. Oyun sırasında aynı olan resimli hayvan kartları buldukça kartların üzerindeki yazılar okunmuş ve hedeflenen yazı farkındalığı becerilerine yönelik öğretim yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk iki oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak küçük ve büyük punto ile yazılmış yazıya işaret etme ve sözcük sayısını söyleme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Alışveriş oyunu*, maket meyve ve sebzeler, bu meyve ve sebzelerin resimli ve yazılı kartları, alışveriş sepeti ve bilgilendirici yazılı tabelalar (“Süt mısır geldi” gibi) ile oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı müşteri olup manavdan alışveriş listesindeki meyve ve sebzeleri almaktır. Oyun sırasında alışveriş listesine ve yazılı tabelalar üzerindeki yazılara dikkat çekilmiş, yazılar okunmuş ve hedeflenen yazı farkındalığı becerilerine yönelik öğretim yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk üç oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak ilk ve ikinci sözcüğe işaret etme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Zar atma oyunu*, üzerinde hayvan resimleri ve resmin altında hayvanın hareketinden yola çıkılarak oluşturulan çeşitli yönergelerin (Tavşan gibi zıplayalım, yılan gibi sürünelim gibi) yazılı olduğu büyük bir zar ile oynanan bir oyundur. Oyunun amacı zarı atıp, gelen zar üzerinde yazılı olan hayvan hareketlerini yapmaktır. Oyun sırasında her zar atımından sonra zardaki hayvanın resmi gösterilmiş, altında yazan yönerge okunmuştur. Bu sırada da hedeflenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk dört oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak son sözcüğe işaret etme, iki sözcük arasındaki boşluğu gösterme ve en uzun sözcüğü gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Balon patlatma oyunu*, şişirilmiş ve içinde kısa hayvan tekerlemeleri yazan kağıtların bulunduğu balonlar ve tekerlemelerde geçen hayvanların resimli kartları ile oynanan bir oyundur. Oyunun genel amacı uçuşan balonların yakalanıp patlatılması, içinden çıkan tekerlemelerin okunması ve tekerlemelerde adları geçen hayvanın resimli kartlarıyla eşleştirilmesidir. Oyunda tekerlemeler okunurken hedeflenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk beş oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra yeni olarak okuma sırasında okunan sözcükleri gösterme ve ilk okunacak satırı gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Çarkifelek oyunu*, renkli kartonlardan yapılmış bir çarkifelek tablosu, tablo üzerinde içinde “Ayı gibi yürü”, “Topla basket at” gibi yönergeler yazan resimli görev kartlarının bulunduğu zarflar, küçük bir top ve basket atmak için bir kutu, top, marakas, misketler ve düdük kullanılarak oynanan bir oyundur. Genel olarak oyunun amacı çarkifelek tablosunu çevirerek işaretli yere gelen zarf içindeki yazılı olan görevi okuyup yerine getirmektir. Oyun sırasında görev kartlarındaki görevler çocuğa okunmuş ve yazıya dikkat çekilen bu süreçte hedeflenen yazı farkındalığı ile ilgili becerilerin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk altı oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra en son okunacak satırı gösterme ve yazan yazıyı tahmin etme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

*Pastane oyunu*, oyuncak mutfak gereçleri, kek, pasta, süt kutusu gibi yiyecek ve içecek maketleri, resimli ve yazılı mönü kitapçığı ile oynanan bir oyundur. Oyunun amacı sırayla garson ve müşteri rollerini oynamak, müşteri olanın mönü kitapçığından sipariş vermesi ve garson olanın verilen siparişi getirmesidir. Oyun sırasında resimli-yazılı mönü kitapçığının okunması sürecinde öğrencinin dikkati yazılara çekilmiş ve bu sırada hedeflenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Oyunun içine yazı farkındalığı becerilerinden ilk yedi oyunda hedeflenen yazı farkındalığı amaçlarının yanı sıra kitabın (mönü) adını gösterme, kitabın ön yüzünü gösterme ve okumaya hangi sayfadan başlanacağını gösterme becerilerinin öğretimi gömülmüştür.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı**

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunların öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” (Bayraktar, 2013) kullanılmıştır. Değerlendirme aracı önce Clay (1979) tarafından “Concepts About Print Test” (CAP) olarak geliştirilmiş, Justice vd. (2006) tarafından “Preschool Word and Print Awareness” olarak yeniden düzenlenmiştir. Değerlendirme aracının Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Bayraktar (2013) tarafından yapılmıştır. Değerlendirme aracı okul öncesi çocukların yazı farkındalığı becerilerini belirlemeye yönelik olarak “Yazı Kavramları (Print Concepts)” ve “Sözcük Tanıma (Word in Print)” adlı iki alt testten oluşmaktadır. Bu değerlendirme aracının I. Bölümü olan yazı kavramları alt testinde; kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü, başlık, yazının okunuş yönü, yazının işlevi ve harf kavramları ile ilgili 14 madde bulunmaktadır. II. Bölüm olan sözcük tanıma alt testi ise büyük ve küçük sözcükler, kısa ve uzun sözcükler, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı ile ilgili 12 maddeden oluşmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı’nın yazı kavramları alt testi için “Dokuz Ördek” adlı hikâye kitabı, sözcük tanıma alt testi için ise “Spot Pasta Yapıyor” adlı hikâye kitabı kullanılmaktadır. Bu hikâye kitapları; orijinal testte kullanılan Nine Ducks Nine (Hayes, 1990) ve Spot Bakes A Cake (Hill, 1994) adlı hikâye kitapları İngiliz Dili ve Edebiyatı

Bölümü'nde okuyan iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve okulöncesi eğitimi alanından üç uzmanın görüşleri alınarak yeniden oluşturulmuştur (Bayraktar, 2013).

### **Sosyal Geçerlik Görüşme Formu**

Araştırmada kazandırılmak istenilen yazı farkındalığı becerilerinin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan yöntemin uygunluğunu ve bulguları değerlendirmek üzere araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Geçerlik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu form, yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik kapalı uçlu 3 soru, bu becerilerin kazandırılması için kullanılan yöntem olan yazıca zenginleştirilmiş oyunlara yönelik 2 kapalı uçlu soru, araştırmanın bulgularına ilişkin 2 açık uçlu soru ve öğrencinin çalışmaya ilişkin duyguları hakkında 1 açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Soruların ölçmek istediği amaca uygunluğu için bir özel eğitim uzmanının görüşleri alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

### **Deney Süreci**

Deney süreci birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her öğrenci ile haftanın belirlenen iki günü birer oturum şeklinde ve birebir çalışılmıştır. Her bir öğretim oturumunda bir oyun oynanmış ve belirlenen yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim oturumları için süre sınırlaması yapılmamıştır, oyun içine gömülen tüm amaçların öğretimi tamamlanmaya kadar oyun sürdürülmüştür. Ancak oyun sırasında, 35. dakikadan sonra çalışılacak öğretim amaçları kalması durumunda çocukların yorulabilecekleri düşünüldüğünden oyuna 15 dakika ara verilmiş, aradan sonra oyun oynanmaya devam edilmiştir. Öğretimlerde yer alan oyunlar en az 11, en fazla 70 dakika sürmüştür. Her öğrenci için deney süreci bir ay (8 oturum) sürmüş, araştırma süreci toplam beş ayda tamamlanmıştır.

Araştırmada deney süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar: başlama düzeyinin belirlenmesi, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izlemedir. Deney süreci aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

### **Başlama Düzeyinin Belirlenmesi**

Araştırmada, öğretim öncesi başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla başlama düzeyi ve yoklama değerlendirmelerine yer verilmiştir. Araştırmada öğretim oturumlarına başlamadan önce her denekten en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretime geçilmiştir. Birinci denekte öğretim devam ederken ara ara diğer deneklerden yoklama verileri alınmıştır. Birinci denegin öğretim sürecini tamamlamasıyla birlikte ikinci denekte kararlı veri elde edinceye değin tekrar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Süreç üçüncü denek için de aynı şekilde uygulanmıştır.

Başlama düzeyinde "Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı" (Bayraktar, 2013) kullanılarak veriler toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken değerlendirme aracının iki resimli hikâye kitabı arka arkaya öğrenciye okunmuş ve değerlendirme aracında yer alan sorular sırasıyla ve sözlü olarak öğrenciye sorulmuştur. Değerlendirme sırasında hikâye kitabı okunurken öğrenci ve araştırmacı küçük bir masanın etrafında yan yana oturmuştur. Araştırmacı öğrenciye ölçeğin ilk hikâye kitabını (Dokuz Ördek) göstermiş, kısa bir süre kitabı incelemesine izin vermiş ve "Şimdi biz bu kitabı birlikte okuyacağız ve benim senin yardımına ihtiyacım var" yönergesini vermiştir. Hikâye kitabı öğrencinin görebileceği bir şekilde tutularak, öğrencinin duyabileceği bir ses tonuyla ve yazıya işaret edilmeden okunmuştur. Her sayfa okunduktan sonra araştırmacı değerlendirme aracının birinci bölümündeki yazı kavramlarını belirlemeye yönelik soruları öğrenciye sormuştur. Her soru bir kez sorulmuş, sadece öğrencinin tepkisiz kalarak beklediği durumlarda soru bir kez tekrar edilmiştir. Öğrencinin verdiği cevapların değerlendirme aracında belirtilen puan değeri forma yazılmış ve tüm süreç kamera ile kayıt edilmiştir. Birinci kitap okunduktan hemen sonra ikinci kitabın (Spot Pasta Yapıyor) okunmasına geçilmiştir. İkinci kitap da birinci kitapla aynı şekilde öğrenciye okunarak değerlendirme aracının ikinci bölümdeki sözcük tanıma ile ilgili sorular sorulmuş ve öğrencilerin cevapları kayıt edilmiştir.



## Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunlar ile Yazı Farkındalığı Becerilerinin Öğretimi

Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretim her bir denek için toplam 8 oturum sürmüştür ve her bir öğretim oturumunda bir oyun oynanmıştır. Oturumlarda oynanan oyunların sıralaması her denek için aynıdır. Öğretim oturumlarında araştırmacı öncelikle oynanacak olan yazıca zenginleştirilmiş oyunun kurallarını ve oyunun nasıl oynandığını açıklamış ve oyun materyallerini tanıtmıştır. Ardından oyunun nasıl oynandığını göstermek üzere oyunu bir kez kendi kendine oynamış ve çocuğun izlemesini sağlamıştır. Daha sonra oyun çocukla birlikte oynanmıştır. Araştırmacı oyun sırasında oyuna ait yazılı materyalleri kullanarak yazıya dikkat çekmiş ve planlanan yazı farkındalığı becerilerinin öğretimini yapmıştır. Araştırmacı oyun içinde ele alınan her bir yazı farkındalığı becerisi için öğrenciye model olmuş, daha sonra öğrenciden tepki istemiştir. Örneğin, araştırmacı yazı farkındalığı becerilerinden yazının soldan sağa yönünü gösterme öğretimsel amacı için yazının yönüne işaret ederek oyun materyali üzerindeki yazıyı okumuş ve tekrar yazının yönünü işaret ederek “Bak, okurken buradan buraya doğru okudum” demiş ve yazının yönünü öğrenciye göstermiştir. Öğrencinin de yazının yönünü göstermesi için aynı yazı işaret edilerek; “Şimdi ben buradan okumaya başlıyorum, ne tarafa doğru okuyacağımı parmağınla işaret ederek göster” demiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde pekiştirilmiş, tepkisiz kaldığında ya da yanlış tepki verdiğinde ise araştırmacı tekrar model olmuş ve öğretimi tekrarlamıştır. Öğrenciden tüm amaçlar için doğru tepki alınıncaya kadar oyuna devam edilmiştir. Oyunların oynanışı ile ilgili ayrıntılı bilgi yukarıda açıklanmıştır.

### Öğretim Sonu Değerlendirme

Sekiz oturumluk öğretim tamamlandıktan sonra en az üç oturum kararlı veri elde edilinceye kadar öğretim sonu değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğretim sonu değerlendirme aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır.

### İzleme Oturumları

Yazıca zenginleştirilmiş oyunla yazı farkındalığı becerileri öğretiminin tamamlanmasının ardından 3 ile 6 hafta sonra öğrencilerin kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla izleme değerlendirmeleri yapılmıştır. İzleme değerlendirmeleri de aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Puanlandırılması

Verilerin toplanabilmesi amacı ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı (Bayraktar, 2013) öğretim öncesi, öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde kullanılmıştır. Değerlendirme aracının yazı kavramları ve sözcük tanıma alt testlerinde yer alan sorular araç için belirlenmiş iki hikâye kitabı okunurken öğrenciye yöneltilmiştir. Hikâye kitabı okunurken değerlendirme aracındaki sorular öğrenciye sözel olarak sorulmuş, öğrenciden alınan cevaplar değerlendirme formuna puan olarak yazılmıştır. Öğrencinin doğru cevapları için (1), yanlış cevapları için ise (0) puan değerlendirme formunda belirtildiği şekilde verilmiştir. Yazı kavramları alt testinin 4., 5. ve 12. maddelerinde ise verilen cevaba göre (0), (1) ve (2) olarak puanlandırılmıştır. Oturum sonunda öğrencinin verdiği cevaplar videodan izlenerek formdaki puanlamalar kontrol edilmiştir. Ölçeğin yazı kavramları alt testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 12’dir. Ölçeğin sözcük tanıma alt testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 17’dir. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise en düşük 0 puan, en yüksek 29 puandır.

### Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmalarda veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilir, sonuçlar grafikte gösterilir ve verilerin eğilimi, kararlılığı, düzeyi görsel olarak analiz edilir (Gast, 2010). Bu araştırma sonunda elde edilen veriler çizgi grafikte gösterilmiş ve veri yolunun düzeyine bakılarak veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada ayrıca, sosyal geçerliği belirleyebilmek

amacıyla öznel değerlendirme yapılarak, öğretmenlerle görüşmeler yoluyla toplanan veriler niteliksel olarak analiz edilmiştir.

### **Uygulama Güvenirliği**

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirligi hesaplanmıştır. Bunun için öğretim sürecinin; ortam, araç ve gereçler, öğretime hazırlık, öğretim süreci, dönüt ve düzeltmeler aşamalarındaki uygulamacı davranışları bir kontrol listesi haline getirilmiştir. Bu kontrol listesine göre her öğrencinin tüm sağaltım koşullarının video kayıtları özel eğitim öğretmeni olan bir gözlemciye izletilmiştir. Uygulama güvenirligi, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006). Uygulama güvenirligi tüm öğrencilerin tüm öğretim oturumları için hesaplanmış ve %100 olarak bulunmuştur.

### **Gözlemciler Arası Güvenirlik**

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde her öğrenci için bu evrelerden rastgele seçilen bir oturum olmak üzere oturumların en az %30'u izlenerek hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplamalarında özel eğitimci olan bir gözlemciden destek alınmıştır. Gözlemciye önce Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve bu araçta değerlendirme materyalleri olan kitaplar tanıtılmış, aracın nasıl uygulandığı ve puanlamanın nasıl yapıldığına dair bilgi verilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (Gast, 2010; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2006). Gözlemciler arası güvenirlilik ortalama % 95,6 (birinci denek için %100, ikinci denek için % 96, üçüncü denek için % 91) olarak bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar Şekil 1'de gösterilmiştir. Birinci denek, başlama düzeyindeki tüm oturumlarda Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan 3 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 20, 19, 24 ve 24 puan almıştır. Birinci deneğin öğretim sonu ortalama puanı 21.75'dir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan, ortalama 18,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca birinci denek, öğretim tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumlarının her ikisinde de 24 puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

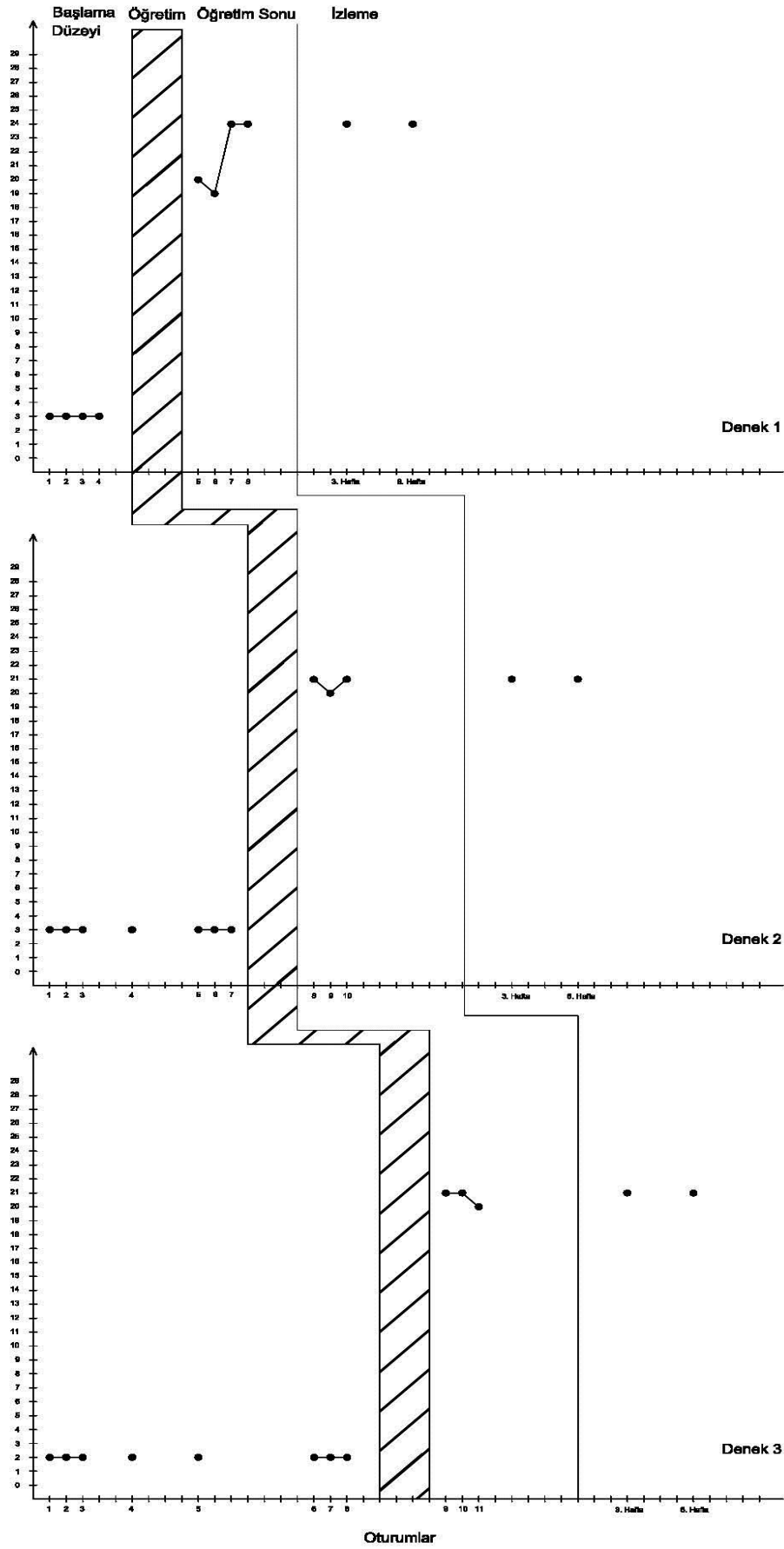
İkinci denek, başlama düzeyindeki tüm oturumlarda Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan 3 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 21, 20 ve 21 puan almıştır. İkinci deneğin öğretim sonu ortalama puanı 20,66'dır. İkinci deneğin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan, ortalama 17,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca ikinci denek, öğretim tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumlarının her ikisinde de 21 puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

Üçüncü denek, başlama düzeyindeki tüm oturumlarda Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan 2 puan alırken, öğretim sonu yapılan değerlendirmelerde sırası ile 21, 21 ve 20 puan almıştır. Üçüncü deneğin öğretim sonu ortalama puanı 20,66'dır. Üçüncü deneğin başlama düzeyine göre öğretim sonunda aldığı puan, ortalama 17,75 puanlık artış göstermiştir. Ayrıca üçüncü denek, öğretim tamamlandıktan 3 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumlarının her ikisinde de 21 puan almıştır. Öğretim sonu elde edilen verilerin düzeyi izleme oturumlarında değişmemiştir.

Sonuç olarak başlama düzeyine göre yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerileri öğretimi sonunda öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar birinci denekte ortalama 18,75 puan, ikinci denekte ortalama 17,75 puan ve üçüncü denekte ortalama 20,66 puan artmıştır. Üç deneğin de öğretim

sonrası ile 3 ila 6 hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan benzer puanlar almışlardır. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen puanlarda başlama düzeyine göre oluşan büyük oranda puan farklılaşması izleme oturumlarında da sürmüştür. Bu nedenle yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, araştırmaya katılan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesinde ve kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini öğretimden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde etkilidir.

## Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracından Alınan Puanlar



Şekil 1. Öğrencilerin sözcük ve yazı farkındalığı değerlendirme aracından aldıkları puanlar

## Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada üç öğretmenden sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere öncelikle yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik sorular sorulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere ilk olarak “Öğrencilerinin sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun ilerde okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?” diye sorulmuştur. Üç sınıf öğretmeni de bu soruya “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir. İkinci olarak öğretmenlere “Öğrencinizin yazı farkındalığı becerilerini kazanması, onun yazılı materyallere/özellikle kitaplara karşı olan ilgisini artırdığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya üç öğretmen de “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir. Yazı farkındalığı becerilerinin önemi ve işlevselliğine yönelik öğretmenlere sorulan üçüncü kapalı uçlu soru ise “Öğrenciniz yazı farkındalığı becerilerini kazanmasının onun okuma-yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini, yani okuma-yazma ile ilgili becerileri yapmaya daha istekli hale getirebileceğini düşünüyor musunuz?” sorusu olmuştur. Bu soruya üç öğretmen de “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere sorulan 4. ve 5. sorular ise yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması için kullanılan yöntem olan yazıca zenginleştirilmiş oyuna ilişkindir. Bu amaçla öğretmenlere “Yazıca zenginleştirilmiş oyunun, yazı farkındalığı becerilerini kazandırmak için uygun bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya üç sınıf öğretmeni de “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir. Araştırmada uygulanan yönteme ilişkin olarak öğretmenlere sorulan ikinci soru ise “İleride normal gelişim gösteren öğrencilerinize ve/veya kaynaştırma öğrencilerinize yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyun yöntemini kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusudur. Bu soruya üç öğretmende “Evet, düşünüyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin de 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu amaçla öğretmenlere “Bu çalışma sonunda öğrencinizin kitaplara karşı ilgisinde bir değişiklik oldu mu? Oldu ise ne gibi değişiklik oldu? Kısaca açıkla mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya birinci öğrencinin öğretmeni “*Çalışma sonunda hikâye kitaplarına bakma, resimlere bakıp anlatma, hikâyeye okunduğunda dinleme etkinliklerine dikkatini vermesi arttı*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise bu soruya özetle “*Okuma saatinde kitap bakma isteği oldu, önceden olmuyordu*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Çalışma okulun son dönemlerinde yapıldığı için sonuçlarını gözlemleme imkanım olmadı.*” cevabını vermiştir. Öğretmenlere araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin olarak sorulan diğer soru ise “Bu çalışma sonunda öğrencinizin okuma-yazma becerilerine yönelik tutumunda bir değişiklik oldu mu? Oldu ise kısaca açıkla mısınız? (Kalemle ilgili yapılan çalışmalara olan isteği, kitap okuma saatlerinizdeki kitabı dinlemeye olan isteği gibi)” sorusu olmuştur. Bu soruya birinci öğrencinin öğretmeni “*Kalemle ilgili çalışmalarda tam olarak kendini vermese de bu çalışma sonunda merak ve ilgisi arttı*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise bu soruya “*Kitap çalışması saatlerinde daha istekli ve daha uzun süre dinleyebiliyor*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Çalışma okulun son dönemlerinde yapıldığı için sonuçlarını gözlemleme imkanım olmadı*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere öğrencilerin çalışmaya ilişkin duygularına yönelik olarak sorulan son soru ise “Öğrencinizin bu eğitim programına katılımı ile ilgili duyguları nelerdi? Bunu nasıl ifade etti?” sorusu olmuştur. Bu soruya ilk öğretmen “*Eğitim programı uygulanırken herhangi bir isteklilik görünmedi. Ancak çalışmadan döndüğünde yüz ifadesi neşeliydi*” cevabını vermiştir. İkinci öğrencinin öğretmeni ise “*İlk zamanlar isteksizdi. Lakin daha sonra öğretmeni geldiğinde gitmek istiyor, sınıfa mutlu geliyordu*” cevabını vermiştir. Üçüncü öğrencinin öğretmeni ise aynı soruya “*Memnundu, öğretmenini görünce çok mutlu oluyordu*” cevabını vermiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada anaokuluna devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisi ve öğrencilerin kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini öğretimden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, bu araştırmada belirlenen hedef becerilere, kullanılan yöntem araştırmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya yönelik duygularına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada başlama düzeyine göre yazıca zenginleştirilmiş oyun ile yazı farkındalığı becerileri öğretimi sonunda çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları puanlar birinci öğrencide ortalama 18,75 puan, ikinci öğrencide ortalama 17,75 puan ve üçüncü öğrencide ortalama 20,66 puan artmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıca zenginleştirilmiş oyunların, araştırmaya katılan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu belirlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da yazıca zenginleştirilmiş oyun ve oyun merkezlerinin hem normal gelişim gösteren hem de risk altındaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Isenberg & Jacob, 1983; Neuman & Roskos, 1993; Halawani, 2003; Kuby & Aldridge, 1991; 1997). Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, alanyazın araştırmalarını destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Yazı farkındalığında ilk aşama çocukların yazı sembollerini anlamalarıdır. Çocuklar sevdiği yiyeceklerin paketlerindeki yazı ve logolarını üç yaşından itibaren tanımaya başlamakta (Justice vd., 2005) ve ev, okul ve diğer çevrelerinde çeşitli yazılı materyaller (resimli kitap, gazete, takvim, bilgisayar ekranı, fatura, notlar, afişler, reklamlar vb.) gördükçe bu farkındalıkları gelişmektedir (Ezell & Justice, 2005). Çocukların yazı farkındalığı becerilerini, yetişkinler tarafından hazırlanmış planlı öğretimler ve uygun eğitim ortamlarında akranları ile birlikte daha iyi geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Evans, Williamson & Pursoo, 2008). Araştırmada kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunlarda; çeşitli yazılar, yazı ile birleştirilen müzikler ve tekerlemeler, yazının kullanıldığı canlandırmalar (manavda alışveriş, pastane vb.) gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikleri içeren oyunlar öğrencilerin yazıyı ve yazıdaki sembolleri tanımalarını, yazının bir anlamı olduğunu farkına varmalarını sağlamış ve yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklemiştir. Yazı farkındalığı becerisinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin araştırmalarda çocukların yazı farkındalığı becerilerinin bu tür yazıca zenginleştirilmiş oyunlar yoluyla geliştirilebileceğini belirlenmiştir (Kuby & Aldridge, 1991; 1997).

Yetersizliği olan çocuklar yazı farkındalığı becerilerini yaşitlarına göre daha yavaş kazanma eğilimindedirler (Justice & Kaderavek, 2002; Snow vd., 1998) ve erken okuryazarlıkla ilgili akranlarından çok daha fazla deneyime ve fırsata gereksinimleri bulunmaktadır (Ezell & Justice, 2005). Bu nedenle yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlıkla ilgili temel becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış fırsatlar sağlanmalıdır (Justice vd., 2003). Bu bağlamda araştırma yazı farkındalığı becerisinin zihin yetersizliği olan öğrencilere kazandırılmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunlarla sağlanan yapılandırılmış bir öğretimin etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce çocukların çevrelerindeki yazıları keşfetmeleri ve kullanmaları yaşam boyu devam eden okuryazar olma sürecinin ilk adımıdır (Whitehead, 2007). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan araştırma sonuçları, çocukların ileri dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı olduğunu göstermektedir (Farver vd., 2007; Kelman, 2006). Ancak zihin yetersizliği, okuma yazma becerilerinin bir yordayıcı olan yazı farkındalığı becerilerinin kazanılmasını olumsuz olarak etkileyen önemli bir risk faktörüdür (Ezell & Justice, 2005; Snow vd., 1998). Zihin yetersizliği olan çocukların, yazı farkındalığı becerilerini kazanmalarının onların okula hazır oluş düzeylerini artırdığı ve böylece okul başarılarının daha yüksek olduğu (Katims, 1996) düşünüldüğünde, araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sonucunda birçok yazı farkındalığı becerisini kazanmış olmaları, onların okul başarılarının artmasında ve okuma başarısızlıklarının önüne geçilmesinde yardımcı olabilecektir (Bayraktar, 2013; Spira vd., 2005; Ezell & Justice, 2005;

McGinty & Justice, 2009; Nelson, 2005; Whitehead, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu bağlamlarda düşünüldüğünde özellikle zihin yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu okulöncesi eğitim kurumlarımızda yazıca zenginleştirilmiş oyun öğretimlerine yer verilmesi, öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde gerekli fırsatların yaratılmasında ve öğrencilerin erken okuryazarlık deneyimleri kazanmalarında önemli bir unsurdur.

Yazı farkındalığı becerisi yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin sık yapıldığı durumlarda gelişmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk, & Güldenoğlu, 2015). Oyun, çocuğun hayatına yazının girmesi ve yazı ile ilgili etkinliklerin yapılmasında önemli ortamlar ve fırsatlar sağlar. Ayrıca oyun, zamanlarının neredeyse tamamını oyunla geçiren çocuklar için yazı farkındalığı becerisinin kazandırılabilceği doğal bağlamlar sunar. Özellikle yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuğun yazının işlevini anlamasını ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Owocki, 1999). Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sırasında öğrencilere yazı ile resmi birbirinden ayırma, yazının soldan sağa - yukarıdan aşağı olan okuma yönünü fark etme, okunacak sayfa yönünü gösterme, okumaya nereden başlanacağını işaret etme, sözcük tanıma, harf tanıma, sözcükler arası boşlukları gösterme gibi birçok yazı farkındalığı becerisi kazandırılmıştır. Çocuklara kazandırılan bu yazı farkındalığı becerileri aynı zamanda okumanın temelini oluşturmaktadır (Justice vd., 2005). Sonuç olarak araştırmada kullanılan yazıca zenginleştirilmiş oyunlar sırasında öğrencilere yazının işlevi ve yazılı dilin özellikleri ile ilgili bilgiler kazandırılmıştır.

Yazıca zenginleştirilmiş oyun, çocuklara okur-yazar gibi davranmaları için fırsatlar sağlar, böylece çocuklar erken okuryazarlık rollerini ve rutinlerini oyun içinde prova ederler (Saracho & Spodek, 1998). Araştırmada oyunlar sırasında öğrencilerin oyun araç-gereçlerindeki bazı yazıları (örneğin; lobut üzerindeki renk isimleri ya da pastane münüsündeki içecek isimleri gibi) kendiliklerinden okudukları, öğretmeni taklit ederek bu yazıları okuyormuş gibi yaptıkları, yazının yönünü işaret ederek basit kelimeleri taklit yolu ile okudukları gözlenmiştir. Yetişkini taklit ederek öğrenilen bu erken okuryazarlık davranışları öğrencilerin oyun içinde erken okuryazarlık rollerini gerçekleştirdiklerini ve okumayı bir anlamda prova ettiklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmada oyunlar sırasında öğrencilerin "Burada ne yazıyor" gibi sorular sordukları, "Burada yazanı bana oku" gibi isteklerde buldukları da gözlenmiştir. Bunlar ve bunlara benzer erken okuryazarlık davranışları öğrencilerin yazıyı ve yazılı dilin işlevini anladıklarını gösteren davranışlardır (Baydık, 2004; Ezell & Justice, 2005). Araştırmada uygulama sırasında gözlenen bu erken okuryazarlık davranışları, öğrencilerin yazının işlevini anladıklarının bir göstergesidir.

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunlar 11 dakika ile 70 dakika arasında sürmüştür. Özellikle son oyunların zihin yetersizliği olan öğrenciler için oldukça uzun sürdüğü söylenebilir. Öğretim sürecinin bu kadar uzun olmasının nedeni yazı farkındalığı ile ilgili amaçların her bir oyunda en az 2, en fazla 3 olmak üzere kümülatif bir biçimde artırılarak oyunların içine gömülmüş olmasıdır. Bu nedenle özellikle son oyunlarda tekrar edilen öğretimsel amaç sayısı fazlalaşmış ve oyunların oynanma süresi uzamıştır. Kümülatif tekrar; sıra ile sunulan öğeleri, önceki öğelerle birlikte tekrar etmek anlamına gelmektedir ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Özmen, 2012). Ayrıca etkili bir öğretim için öğretilen her yeni beceri önceden öğretilen beceri ve kavramların üzerine eklenerek kümülatif yani birikimli bir biçimde öğrencilere kazandırılmalıdır (Rief, 2015). Bu araştırmada da etkili bir öğretim sunmak amacıyla, öğrencilerin yazı farkındalıkları ile ilgili öğrendiklerini sürekli tekrarlayabilmeleri ve her bir oyunda kazandırılan yazı farkındalıkları ile ilgili beceri ve kavramların üzerine yenilerini ekleyerek kümülatif bir biçimde öğrenmeleri hedeflenmiş, öğretimlerin planlaması da buna göre yapılmıştır. Bu da son oyunların ilk oyunlara göre daha uzun sürmesine neden olmuştur.

Araştırmada yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretimi, öğrencilerin kazandıkları yazı farkındalığı becerilerini 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Kazanılan becerilerin sürdürülmesi, öğrenmenin çok önemli bir aşamasıdır. Çünkü bazı davranışlar daha karmaşık becerilerin öğrenilmesinin ön koşulunu oluşturmaktadır (Wolery, Ault & Doyle, 1992; Özyürek, 1998). Okuma-yazma becerisinin ön koşul becerileri de erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan becerilerdir (Botts vd., 2014; Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu nedenle bu araştırmada çalışılan erken okuryazarlık becerilerinden biri olan

yazı farkındalığı becerilerini öğrencilerin öğretimden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmeleri onların ileride kazanacakları okuma-yazma becerileri açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcı olan öğrencilerin öğretmenlerinin uygulamanın amacı, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler görüşmeler sırasında; öğrencilere sözcük gösterme, harf gösterme, yazı yönünü gösterme gibi yazı farkındalığı becerilerini kazandırmanın ileride onların okuma-yazmayı daha kolay öğrenmesine hizmet edeceğini ve okuma-yazma becerilerine yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde etkileyeceğini düşündüklerini de açıkça ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin işlevini bildiklerini ve önemli buldukları sonuçlarını çıkarmak mümkündür. Öğretmenlerin çalışmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya ilişkin duygularına dair görüşleri ise tatminkar nitelikte değildir. Öğretmenler çalışmada elde edilen bulgulara ve öğrencilerin çalışmaya ilişkin duygularına ilişkin sorulara açık uçlu sorulara oldukça kısa yanıtlar vermişler ve konuyu genişletmemişlerdir. Özellikle üçüncü öğretmen verdiği cevaplarla bir anlamda araştırma sürecini takip etmediğini ifade etmiş ve bulgulara ilişkin gözlem yapma imkanı bulamadığını belirtmiştir. İlk iki öğretmenin ise genel olarak öğrencilerin çalışma sonunda hikâye kitaplarına bakma, resimlere bakıp anlatma, hikâye okunduğunda dinleme etkinliklerine dikkatlerinin arttığını, okuma saatinde kitap bakma isteklerinin olduğunu, önceden bu isteğin olmadığını ifade etmiş olması bu öğretmenlerin çalışmanın bulgularına ilişkin gözlemlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde zihin yetersizliği olan çocuklar okulöncesi eğitimlerini kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla birlikte almaktadırlar (Varlıer & Vuran, 2006). Okulöncesi eğitim sınıflarında okulöncesi eğitim programları uygulanmaktadır. Okulöncesi eğitim programına 2012-2013 yıllarında yapılan son değişiklik ile erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımlar eklenmiştir. Bu kazanımlar içinde birçok yazı farkındalığı becerisi ile ilgili kazanım da bulunmaktadır. Örneğin; çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşma, yetişkinden kendisine kitap okumasını isteme, okumayı taklit etme, çevresindeki yazıları gösterme, yazının yönünü gösterme, duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırma gibi beceriler programda bulunmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin eklenerek okulöncesi programının yenilenmesi bu becerilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kazandırılmasına dair olumlu bir gelişme olarak görünmektedir. Fakat aynı yıl Güney (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerini değerlendirmiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Ergül ve arkadaşlarının (2014) yapmış oldukları bir çalışmada da yine okulöncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin belli bir süredir (en az bir, en fazla 4 yıl) okulöncesi eğitim almalarına rağmen başlama düzeylerinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'ndan en fazla üç puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar öğrencilerin yazı farkındalığı becerisi ile ilgili herhangi bir beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir, bu durum dikkate alındığında öğretmenlerinin bir erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı ile ilgili sınıflarında yeterince çalışma yapmadıklarını söylemek mümkündür. Bu bulgular ve sosyal geçerlik bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin işlevini bildiklerini ve önemli buldukları, ancak sınıflarında yeterince ve çeşitli uygulamalara yer vermedikleri söylenebilir. Farklı araştırma sonuçları ile desteklenmeye gereksinimi olduğu düşünülse de bu bulgular, öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli görecektir uygulamaların ortaya konduğu, yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Son olarak çalışmada etkililiği belirlene yazıca zenginleştirilmiş oyunlar ile yazı farkındalığı becerilerinin öğretiminin alanda çalışan öğretmenlere sınıflarında yapacakları uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ancak bu çalışmanın sınırlılıklarından biri zihin yetersizliği olan üç öğrenci ile yürütülmüş olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda daha geniş katılımcı grupları ile yazı farkındalığı becerilerinin yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisinin incelenmesi ve bu çalışmanın bulgularının genişletilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134.
- Christie, J., & Stone, S. J. (1999). Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: Exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 109-131.
- Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties: A Diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10-18.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güler, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook building young children's language and emergent literacy skill*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! Screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gast, L. D. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Girolametto, L., Lefebvre, E.P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centres: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1), 72.
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güven, O. S. (2009). *Erken dil gelişimi testi - üçüncü edisyonun [Test of Early Language Development - Third Edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halawani, H. (2003). Promoting literacy through play environment. Research Studies Science Education Mathematics. [http://www.utdallas.edu/scimathed/resources/SER/SCE5308\\_03/promoting\\_literacy\\_HH03.pdf](http://www.utdallas.edu/scimathed/resources/SER/SCE5308_03/promoting_literacy_HH03.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hayes, S. (1990). *Nine ducks nine*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Hill, E. (1994). *Spot bakes a cake*. New York: Puffin Books.
- Isenberg, J., & Jacob, E. (1983). Playful literacy activities and learning: Preliminary observations. The International Conference on Play and Play Environments, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED238577).
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3 to 5 year old children using item response theory. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable pre schoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement technique and its clinical applications. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.

- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Katims, D. S. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 11*(3), 147-157.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenöğlü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*. Doctoral thesis, University of Wichita State, USA.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *International Reading Association, 56*(4), 386-393.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1991). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology, 31*(2), 106- 114.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and on early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology: An International Quarterly, 18*, 91-104.
- McGinty, A. S., & Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experimental and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(1), 81- 97.
- Moon, K., & Reifel, S. (2008). Play and literacy learning in a diverse language prekindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9*(1), 49-65.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher, 44*(6), 396-402.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry get away? *The Reading Teacher, 58*, 771-773.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher, 44*(3), 214-221.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly, 27*(3), 202-225.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal, 30*(1), 95-122.
- Owociki, G. (1999). *Literacy through play*. Portsmouth: Heinemann [http://www.amazon.co.uk/Literacy-through-Play-Sue-Bredenkamp/dp/0325001278#reader\\_0325001278](http://www.amazon.co.uk/Literacy-through-Play-Sue-Bredenkamp/dp/0325001278#reader_0325001278) sayfasından erişilmiştir.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, E.R. (2012). Öğretim stratejileri. İçinde E.R Özmen (Ed.), *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması (Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci)*, (sf. 227-268). Ankara: Pegem Yayınevi
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme analizi: Uygulamalı davranış analizi-2*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003a). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003b). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98.
- Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists. A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(1), 59-89.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 201-206.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany: SUNY Press.  
[http://books.google.com.tr/books?id=AQoQvCeXRCcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=AQoQvCeXRCcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225> sayfasından erişilmiştir.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=6023](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6023) sayfasından erişilmiştir.

- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Şimşek, Ö. (2011). 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (Ed). (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M., & Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-239.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*, (3th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G., J., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 11-30). New York: Guilford. [http://books.google.com.tr/books?id=qSaLYQjN2P0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=qSaLYQjN2P0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). Teaching students with moderate to severe disabilities. Longman Publishing Group.