



**BİR ÖĞRETMENİN OKUL ÖNCESİ
DÖNEMDEKİ İŞİTME KAYIPLI BİR
ÇOCUKLA KİTAP OKUMA
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Serap DOĞAN

Eskişehir 2018

**BİR ÖĞRETMENİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ İŞİTME KAYIPLI BİR
ÇOCUKLA KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

Serap DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engellilerin Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serap DOĞAN'ın "Bir Öğretmenin Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocukla Kitap Okuma Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı tezi 29.12.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

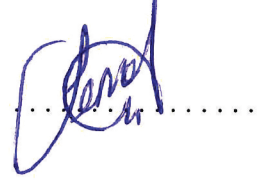
Üye (Tez Danışmanı)

: Prof. Dr. Yıldız Uzuner



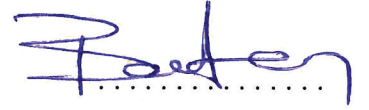
Üye

: Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Murat Bartan




Prof. Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

BİR ÖĞRETMENİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUKLA KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Serap DOĞAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2017

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın amacı bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki bir çocukla kitap okuma uygulamalarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacının kendisi, takvim yaşı üç yaş altı ay olan işitme kayıplı bir çocuk, çocuğun annesi ve anneannesidir. Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşmeler, belgeler, yansıtılmalı araştırmacı günlüğü ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler araştırma süreci boyunca ve sonunda gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. İşitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri, uygulama öncesinde ve en son uygulamadan sonra “*Gelişen Okuryazarlık Kontrol Beceri Listesi*” yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenin çocukla gerçekleştirdiği tipik bir kitap okuma uygulamasında hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde kullandığı stratejilerin işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini desteklediği, sözcük dağarcığının geliştiği, hikâye kitabına aktif katılımında etkili sözlü dil becerilerine sahip olduğu ve işiten akranlarına benzer okuryazar davranışlar sergilediği şeklindedir. Araştırmanın sonucu olarak işitme kayıplı çocuğun var olan gelişen okuryazarlık becerilerinin nitelikli kitap okuma uygulamaları ile geliştirildiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Gelişen okuryazarlık, İşitme kayıplı çocuklar, Kitap okuma, Öğretmen uygulaması.

ABSTRACT

EXAMINING A TEACHER’S BOOK READING ACTIVITIES WITH A PRESCHOOL AGED CHILD WITH HEARING LOSS

Serap DOĞAN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate of Educational Sciences, December 2017

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

This study, which was designed as an action research, aims to examine a teacher’s book reading activities to a child in the preschool period. Participants of the research were the researcher herself, a hearing impaired child whose is three years old, her mother and grandmother. The data of the study were collected via semi-structured interviews, documents, reflective researcher journal, audio tape and video tape recordings. The collected data were analyzed in both descriptive and inductive way where necessary throughout the research process and at the end. Improving literacy skills of a hearing-impaired child have been assessed with the help of “Developing Literacy Control Skill List” before and after application. The result of the study shows that the strategies used in the introduction, development and conclusion of the story in a typical book reading practice, support the developing literacy skills of the hearing impaired child, develop the vocabulary of child, show effective oral language skills when active participation in the story book, and exhibit similar literate behaviors with the hearing peers. As a result of the research, it can be said that the emergent literacy skills of the hearing impaired child was improved by quality reading activities.

Keywords: Emergent literacy, Hearing impaired child, Reading books, Teacher practice.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma birçok kişinin desteği ile ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın başından itibaren her aşamasında benimle birlikte emek veren, akademik anlamda bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak araştırmama rehberlik eden çok değerli hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e ve öğrencilik yıllarımda öğretmenim, şu anda müdürüm olan, aynı zamanda da araştırmamda bana uzman olarak eşlik eden Prof. Dr. Ümit Girgin'e en içten şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmamın bu günlere gelebilmesinde önemli rolü olan aileme, çalışmamı tamamlamak için yardımını benden esirgemeyen dostlarıma teşekkür ederim. Son olarak tüm zorlukları benimle birlikte göğüsleyen ve araştırmanın her anında bana destek olan eşim Ozan'a, kızım Öykü Ada'ya, anneme ve sevgili dostum Hilal'e çok teşekkür ederim.

Serap DOĞAN

Eskişehir 2018

29.11.2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Serap DOĞAN

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Okuma ve Yazma Nedir?.....	2
1.2. Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi	3
1.3. Okumaya Hazırbulunuşluk Görüşü	4
1.4. Gelişen Okuryazarlık Görüşü.....	6
1.4.1. Gelişen okuryazarlık yaşantıları.....	8
1.4.1.1. <i>Kitaplarla ilgili gelişen okuryazarlık faydaları</i>	12
1.5. Yazılı ve Sözlü Dil Gelişiminin Kuramsal Çerçevesi.....	15
1.6. İlgili Araştırmalar.....	16
1.6.1. İşiten çocuklarda kitap okumaya ilişkin yapılan uluslararası araştırmalar	16
1.6.1.1. <i>Uluslararası nicel araştırmalar</i>	16
1.6.1.2. <i>Uluslararası nitel araştırmalar</i>	18
1.6.2. İşiten çocuklarda kitap okumaya ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	20
1.6.2.1. <i>Ulusal nicel araştırmalar</i>	20
1.6.2.2. <i>Ulusal nitel araştırmalar</i>	23
1.6.3. İşitme kayıplı çocuklarda kitap okumaya ilişkin uluslararası araştırmalar	24

	<u>Sayfa</u>
1.6.3.1. <i>Uluslararası nicel araştırmalar</i>	24
1.6.3.2. <i>Uluslararası nitel araştırmalar</i>	28
1.6.4. <i>İşitme kayıplı çocuklarda kitap okumaya ilişkin Türkiye’de</i> <i>yapılan araştırmalar</i>	30
1.6.5. <i>Problem</i>	31
1.7. <i>Araştırmanın Amacı</i>	32
1.8. <i>Araştırmanın Önemi</i>	32
2. YÖNTEM	34
2.1. <i>Araştırmanın Modeli</i>	34
2.2. <i>Araştırmanın Uygulama Döngüsü</i>	37
2.2.1. <i>Tipik uygulama öncesinde döngüde yer alan uygulamalar</i>	40
2.2.1.1. <i>11. uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli</i> <i>noktaların belirlenmesi</i>	40
2.2.1.2. <i>Uygulama materyalinin resimleri üzerinde</i> <i>yapılan değişiklikler</i>	41
2.2.1.3. <i>Uygulama materyalinin metinlerinde yapılan</i> <i>değişiklikler</i>	42
2.2.1.4. <i>Uygulama ortamının düzenlenmesi ile ilgili</i> <i>yapılan düzenlemeler</i>	43
2.2.1.5. <i>Tipik kitap okuma uygulama süreci</i>	43
2.3. <i>Katılımcı çocuk ve ailenin belirlenmesi</i>	44
2.4. <i>Katılımcılar</i>	46
2.4.1. <i>Anne Elif Hanım</i>	46
2.4.1.1. <i>Elif Hanım’ın okul öncesi döneme ve bu dönemde</i> <i>yapılan okuryazarlık aktivitelerine yaklaşımları</i>	47
2.4.1.2. <i>Elif Hanım’ın Ela ile mevcut okuma yazma aktiviteleri</i>	48
2.4.1.3. <i>Elif Hanım’ın Ela’nın işitme kaybı ile ilgili</i> <i>yaklaşımları</i>	49
2.4.2. <i>Baba Metin Bey</i>	49
2.4.3. <i>Anneanne Cemile Hanım</i>	50
2.4.3.1. <i>Cemile Hanım’ın okul öncesi döneme ve</i>	

<i>okuryazarlık aktivitelerine yaklaşımları</i>	<i>50</i>
2.4.3.2. <i>Cemile Hanım'ın Ela ile mevcut okuma yazma aktiviteleri.....</i>	<i>51</i>
2.4.3.3. <i>Celime Hanım'ın Ela'nın işitme kaybı ile ilgili yaklaşımları</i>	<i>51</i>
2.4.4. <i>Odak Çocuk Ela.....</i>	<i>52</i>
2.4.4.1. <i>Ela'nın özgeçmişi ve işitme kaybı öyküsü</i>	<i>52</i>
2.4.4.2. <i>Ela'nın eğitim bilgileri</i>	<i>52</i>
2.4.4.2.1. <i>İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) Aile Eğitimi Programı.....</i>	<i>53</i>
2.4.4.3. <i>Ela'nın gelişen okuryazarlık becerileri</i>	<i>54</i>
2.4.4.3.1. <i>Ela'nın 0-3 yaş arasında gelişen okuryazarlık becerileri</i>	<i>56</i>
2.4.4.4. <i>Ela'nın Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'ndeki işitme engelliler öğretmeni.....</i>	<i>65</i>
2.4.4.4.1. <i>Ela'nın öğretmenin dil gelişimi ile ilgili araştırmacıyla paylaştığı yazılı belgeler</i>	<i>66</i>
2.4.4.5. <i>Ela'nın alıcı ve ifade edici sözel dil becerileri.....</i>	<i>69</i>
2.4.4.5.1. <i>Dilin bileşenlerine göre Ela'nın dil becerilerinin incelenmesi.....</i>	<i>70</i>
2.4.4.6. <i>Ela'nın bir günü.....</i>	<i>72</i>
2.4.4.6.1. <i>Ela'nın okulların tatil olduğu dönemlerde (sömestr-yaz tatili) annesiyle geçirdiği bir günü.....</i>	<i>72</i>
2.4.4.6.2. <i>Ela'nın anneannesiyle geçirdiği bir günü.....</i>	<i>74</i>
2.5. <i>Araştırmacılar</i>	<i>76</i>
2.6. <i>Araştırma Süreci.....</i>	<i>80</i>
2.6.1. <i>Araştırmanın hazırlık süreci</i>	<i>80</i>
2.6.2. <i>Araştırma ortamı</i>	<i>83</i>
2.6.2.1. <i>Uygulamaların yapıldığı oda.....</i>	<i>86</i>
2.6.3. <i>Araştırma verilerinin toplanması</i>	<i>87</i>
2.7. <i>Veri Toplama Teknikleri.....</i>	<i>93</i>

	<u>Sayfa</u>
2.7.1. Görüşmeler	95
2.7.2. Belgeler.....	96
2.7.3. Ürünler	97
2.7.4. Araştırmacı günlükleri.....	97
2.7.5. Gözlemler (Kendini gözlemleme-self reflection).....	98
2.7.5.1. Video teyp kayıtları.....	98
2.7.5.2. Video teyp kayıtlarının analizi.....	99
2.7.5.2.1.Video teyp analizi basamakları.....	102
2.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği.....	104
2.9. Araştırma Etiği.....	105
2.9.1. Dürüstlük.....	105
2.9.2. Gizlilik	106
2.9.3. Sorumluluk	106
2.9.4. Adil paylaşım	106
3. BULGULAR ve YORUMLAR.....	107
3.1. Öğretmenin Ela İle Gerçekleştirdiği “Tipik Kitap Okuma Uygulaması”	107
3.1.1. Planlama	108
3.1.1.1. Öğretmen ön çalışması.....	108
3.1.1.2. Uzman tarafından yapılan düzeltmeler	109
3.1.2. Uygulama yapma.....	120
3.1.2.1. Öğretmenin kitap okuma uygulamasında uyguladığı stratejileri ve Ela’nın etkinliğe katılımı	125
3.1.3. Değerlendirme	153
3.1.3.1. Ela’nın tipik kitap okuma uygulamasında incelenen gelişen okuryazarlık becerileri.....	154
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	156
4.1. Tartışma ve Sonuç	156
4.1.1. Eylem araştırmasının araştırmaya katkıları ve sınırlılıkları.....	156
4.1.2. Öğretmenin uygulamada kullandığı stratejiler.....	159
4.1.2.1. Hikâyenin tanıtımında ve kapak bölümünde	

	<u>Sayfa</u>
<i>kullanılan stratejiler</i>	164
4.1.2.2. <i>Hikâyenin giriş bölümünde kullanılan stratejiler</i>	164
4.1.2.3. <i>Hikâyenin gelişme bölümünde kullanılan stratejiler</i>	166
4.1.2.4. <i>Hikâyenin sonuç bölümünde kullanılan stratejiler</i>	166
4.1.3. Ela'nın gelişen okuryazarlık becerileri	167
4.1.4. Ela'nın koklear implantlı olmasının gelişen okuryazarlık becerilerine olan etkisi.....	168
4.1.5. Araştırmanın sınırlılıkları.....	169
4.2. Öneriler	170
4.2.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler.....	170
4.2.2. Uygulamaya ilişkin öneriler	170
KAYNAKÇA	172
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.	Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-1	54
Tablo 2.2.	Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-2.....	61
Tablo. 2.3.	Veri toplama çizelgesi-1 Araştırmaya hazırlık evresi.....	81
Tablo. 2.4.	Veri toplama çizelgesi-2 Uygulamalara hazırlık evresi.....	88
Tablo 2.5.	Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar.....	89
Tablo 2.6.	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Miktarları Çizelgesi.....	94
Tablo 2.7.	Veri toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Dağılımı.....	94
Tablo 2.8.	Görüşmelerin tarihleri ve süreleri.....	96
Tablo 2.9.	Belgelere İlişkin Belgeler.....	97
Tablo 2.10.	Video Kayıtların Sayısı, Süresi ve Katılımcıları.....	99
Tablo 2.11.	Video Kaydı İçerik Bilgileri.....	100
Tablo 3.1.	Tipik uygulama sonrası izleme toplantısı içerikleri.....	119
Tablo 3.2.	Tipik Kitap Okuma Uygulamasının İncelenerek Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	155

	ŞEKİLLER DİZİNİ	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1.	Eylem Araştırması Döngüsü.....	35
Şekil 2.2.	Uygulama Döngüsü	37
Şekil 2.3.	Ela ve Ailesinin Evinin Krokisi	84
Şekil 2.4.	Ela'nın Odasının Krokisi.....	84
Şekil 2.5.	Uygulamaları Esnasında Odak Çocuğun ve Araştırmacının Oturma Pozisyonlarının Krokisi.....	87

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1.	Ela'nın kelime defterine ait örnek bir sayfası	69
Görsel 2.2.	Ela'nın odası	85
Görsel 2.3.	Ela'nın odasındaki kitap çekmecesini	85
Görsel 2.4.	Ela'nın kitap çekmecesindeki çeşitli kitaplar (14.07.2017)	85
Görsel 2.5.	Evin Salonu.....	86
Görsel 2.6.	Odak çocuk ürünü (Araştırmacı ve çocuğun birlikte yaptıkları tavşan etkinliği, 16.08.2017).....	97
Görsel 3.1.	“Atakan geceyi anneannesiyle geçiriyor”adlı hikâye kitabı.....	108
Görsel 3.2.	Orijinal kitabın ve düzenlenmiş halinin son sayfası.....	110
Görsel 3.3.	Kitabın Orijinal 5. Sayfası, Düzenlenmiş Haliyle 2. Sayfası...	111
Görsel 3.4.	Kitabın orijinal 15. Sayfası, Düzenlenen Haliyle 7. Sayfası ...	112
Görsel 3.5.	Kitabın Orijinal 3. Sayfası, Düzenlenmiş Haliyle 1. Sayfası...	113
Görsel 3.6.	“Atakan geceyi anneannesiyle geçiriyor” adlı hikâye kitabının yeni başlığı.....	113
Görsel. 3.7.	Ela'nın Eskişehir’de 4. Katta bulunan evinin salonu.....	118
Görsel. 3.8.	Hikâye Kitabının Kapağı.....	122
Görsel. 3.9.	Hikâye Kitabının 1. Sayfası.....	128
Görsel. 3.10.	Hikâye Kitabının 2. Sayfası.....	135
Görsel. 3.11.	Hikâye Kitabının 3. Sayfası.....	139
Görsel. 3.12.	Hikâye Kitabının 8. Sayfası (Son Sayfa).....	143
Görsel. 3.13.	“Tavşanım” Şarkı Tablosu.....	149

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

İÇEM : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi



1. GİRİŞ

Toplumun sosyal ve kültürel bir parçası olarak okuryazar bir toplumda doğan çocuklar, iletişim kurmak için ortak kodlar ve sistematik sembollerden oluşan dili kullanarak anlam üretirler ve işlevsel bir araç olarak dil yapılarını kullanmayı öğrenirler (Heath, 1983, s. 344; Lave ve Wenger, 1991, s. 19; Girgin, 2003, s. 31; Machado, 2012, s. 7). Çevrelerindeki bireyleri dinleyerek ve düşündüklerini onlara söyleyerek sözlü dili etkin şekilde kullanmaya başlarlar. Bununla birlikte çocuklar yazılı dilin kullanılması yolunda da ilk adımı atmış olurlar (Gallimore ve Goldenberg, 1993; Justice ve Sofka, 2010, s.1). Çocukların, etkileşim halinde oldukları çevrede aktif olarak sözlü dili edinirken, yazılı dilin ne anlama geldiği ve nerelerde kullanıldığına ilişkin de bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir (Goodman, 1984, s.102-109; Schirmer, 2000, s.112-116). Bu bakımdan sözlü ve yazılı dil, bilgileri ayırt etmesinde ve bireylerle iletişim kurmasında ya da etkileşimde bulunmasında bir araç olarak görülmüştür (Goodman, 1984, s. 52; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 471; Clay, 2001, s. 11-57; Griffith, 2008, s. 121-133). Yaşantıları yoluyla yakın çevresindeki bireyler tarafından sözel olarak desteklenen çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdikleri ve sözlü dil gelişiminin erken okuryazarlık becerileri arasında oldukça önemli bir ilişkinin bulunduğu vurgulanmıştır (Ninio, 1983, s. 449; Snow ve Goldfield, 1983, s. 567; Ezell ve Justice, 2000, s. 123; Rhyner, 2009, s. 2). Okula başlamadan önce, başka bir deyişle “yazılı dilin kurallarını öğrenen ve uygulayan bir okur” olmadan önce, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki ilişkiyi çevrelerindeki bu etkileşimler ve bilgiler aracılığıyla anlamlandırmaya çalıştıkları vurgulanmıştır (Ferreiro ve Teberosky, 1983, s. 67; Mason ve Allen, 1986, s. 3-47).

Çocukların, okuryazar yetişkinlerin gündelik hayatlarındaki farklı ortamlarda çeşitli amaçlar ve görevler doğrultusunda dili nasıl ve ne amaçlarla kullandıklarını gözlemleyerek ve gözlemledikleri yetişkin okuryazar deneyimlerini taklit etmeye başlamaları ile birlikte sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi de anlamaya başladıkları vurgulanmıştır (Dickinson ve McCabe, 2001, s.187-190). Böylece çocukların okuma yazma gelişimlerinin, erken dönemden itibaren çevreleriyle girdikleri etkileşimlerle birlikte başladığı ve deneyimleriyle birlikte zenginleştiği belirtilmiştir (Constantine, 2004, s.90; Rhyner, 2009, s.1-5). Çevrelerinde okuma yazma yaşantılarıyla büyüyen çocuklar, okuma yazmaya dair bir anlayış geliştirmeye başlayarak, girdikleri etkileşimler yoluyla edindikleri bilgilerle tipik okuryazar davranışları göstermeye

başlarlar (Storch ve Whitehurst, 2001, s. 53). Çocukların bu okuryazar davranışlarının içinde yaşadığı kültürden, coğrafyadan, ev, okul ve yakın çevresinden edindikleri tüm bilgilere göre şekillendiği ve bu durumun okuma yazmanın öğrenilmesi ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yazılı ve görsel sembollerle çevrili bir dünyada olduğunu fark eden çocukların, günlük deneyimleri aracılığıyla okuma yazma becerileri geliştirmelerinin doğal olduğu ifade edilmiştir (Erdoğan vd., 2015, s. 449-458). Okul öncesi dönem, bu bilgi, deneyim ve becerilerin öğrenildiği; sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerinin yanı sıra okuma yazma için gerekli bilgi, beceri, alışkanlık gibi deneyimlerinin de edinildiği önemli bir dönem olarak kabul edilmiştir (Wasik, Bond ve Hindman, 2006, s. 63-74).

Çocukların yazıyla çevrili bir dünyaya doğdukları ve okuma ve yazma ile ilgili ilk bilgilerini bu ortamda öğrenmeye başladıkları belirtilmiştir (Riley ve Reedy, 2000, s. 30-39; Riley, 1996, s.87-101). Çocukların doğdukları toplumun kültürel değerleri ve kuralları çerçevesinde okuryazar davranışları kazanmalarına destek olmanın önemli bir amaç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak çocukların aktif öğrenen olduğu etkileşimlerde, öğretmenlerin çocuklara model olarak okuryazarlık gelişimlerini desteklemelerinin çocukların okuma ve yazmada kullanılan yazılı dil hakkında fikir sahibi olmalarında önemli olduğu belirtilmiştir (Clay, 2001, s. 35).

1.1. Okuma ve Yazma Nedir?

Araştırmacılar, okuma ve yazmayı çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Okuma ve yazma aynı sözlü dil gibi etkileşimli bir kendini ifade etme aracı olarak tanımlanabilir (Kress, 2003, s. 156). Okuma yazılı bir metindeki sözcükleri tanıyarak, yazılı dil kodlarını *“görme, anımsama ve anlama aşamalarından oluşan girişik bir eylem”* olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2003, s. 39-48). Okuma, bireylerin toplum içerisinde bilgi, beceri ve düşünceleri aktarmaları amacıyla; harfleri ve kelimeleri tanıyarak anlamlandırdıkları *“karmaşık”* bir süreç ve *“okuyabilme yeteneği”* olarak tanımlanmıştır (Aşıcı, 2009, s. 11; Demirel, 1999, s. 59; Göğüş, 1978, s. 60; Tazebay, 1993, s. 3). Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli, okumayı; *“fonemlere ilişkin becerilerin kazanılması, fonolojik farkındalık becerilerinin kullanılarak sözcüklerin çözümlenmesi gibi beceriler ile gerçekleştirilecek yazılı bir bilgidan anlam çıkarmaya ilişkin karmaşık bir sistem”* olarak tanımlamıştır (National Reading Panel,

2000, s. VII). Harris ve Sipay (1990, s. 10) ile Özdemir (1990, s. 13) ise “*sözcükleri kavrama ve yorumlamaya yönelik zihinsel bir etkinlik*” olarak tanımlamıştır.

Yazma ise, soyut olarak yapılandırılmış bilgiler arasından kullanılmak istenilen bilginin seçilmesi, bu bilgiler arasında ilişki kurulması, kurulan ilişkilerin analiz edilmesi gibi aşamalarla birlikte; harflerin anlamlı sözcük ve cümleler halinde etkileşim amaçlı olarak yazıyla ifade edilmesidir (Güneş, 2003, s. 39; 2007; s. 321; Reuztel, Oda ve Moore, 1989, s. 197-217). Yazı sisteminin kavramsal bilgisi; sistematik şekilde kelimelerin sesler aracılığı ile işaretlere dönüşerek eşleşmesi olarak da tanımlanmıştır (Read, 1971, s. 1-34).

Araştırmacılar okuma yazma becerilerinin gelişimini içten (kişinin kendi öğrenmesi) ve dıştan (kişinin yaşadığı çevre etkisiyle öğrenmesi) etkileyen etmenler olarak incelemişlerdir. Buna bağlı olarak, çocuğun okumaya hazır bulunuşluluğunda, okuma düzeneğini kavrayışında ve iyi okuma alışkanlıkları geliştirebilmesinde sağlık durumunun, zekâ yaşının, toplumsal çevresinin ve kişisel yaşantılarının önemli roller oynadığı vurgulanmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s. 42). Okuma ve yazma becerilerinin, zihinsel, sosyal, dil ve psikolojik yönleri olan, başta ses bilgisel farkındalık olmak üzere alfabeye ilişkin bilgi, sözcük bilgisi, söz dizimi, semantik ve pragmatik gibi pek çok beceriyi kapsayan dil yapılarının çözülmesine ilişkin karmaşık ve aktif bir süreç olarak ifade edilmiştir (Neuman ve Dickinson, 2002: s. 77-89; Soderman vd., 1999, s. 9-16; Uyanık ve Kandır, 2010, s. 118-134). Bu nedenle; çocukların okuma yazmaya nasıl başladıkları ve okuma yazma becerilerinin gelişmesiyle nasıl okuryazar olduklarını anlamak için onların yetiştiği ortamın ve bu ortamda çocuklara sağlanan okuma yazma fırsatlarının incelenmesi gerektiği belirtilmiştir (Makin ve Whitehead, 2003, s. 1-21).

1.2. Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi

Geçmişten günümüze farklı okuryazarlık tanımları yapılmış ve bu tanımlar farklı görüşlerle tartışıla gelmiştir. Okuryazar olmak; gelişmiş toplumlarda, yaşadığı ortamı düzenlemek, geliştirmek, okuduğunu anlayan bilinçli bireyler yetiştirmek ve anlam çeşitliliğinin sağlanmasında okuma yazmanın önemini anlamak olarak kabul edilmiştir. Willis ve Harris (2000, s. 72-88), okuryazarlığı, (a) deneyimleri kaydetmek, (b) başkalarının duygu ve düşüncelerini fark edip geliştirmek ve (c) başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla fikirleri paylaşmak şeklinde üç ana başlıkta okuyabilme ve yazabilme

becerisi olarak tanımlamıştır. Okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için çocukların yazılı sözcüklerin harflerden oluştuğunun, harflerin bir araya gelerek anlam taşıyan sözcükleri oluşturduğunun ve yazılı dilin konuşma dili ile arasındaki ilişkinin bilincinde olmaları gerektiği belirtilmiştir (Çelenk, 2008, s. 83-85; Erdoğan, 2011, s. 161-164).

Okuryazarlık, çocuğun formel öğretim içinde okuma ve yazmaya başlamasından çok daha erken bir çağda ve önce evdeki çevresiyle başladığı vurgulanmıştır. Başka bir ifadeyle okuryazarlık, bireyin doğumundan itibaren başlayarak yaşam boyu devam eden ve gelişen bir okuyucu olma süreci olarak tanımlanmıştır (Hall, 1987, s. 3; Alexander, 2006, s. 413-436; Büyüktaşkapu, 2012, s. 19-25). Erken dönemden itibaren çevreleriyle girdikleri kitap okuma gibi etkileşimlerle birlikte, okuma ve yazmanın amaçlarını, işlevlerini ve kullanımlarının olduğunu, yazının bir mesaj ilettiğini ve insanların okuma ve yazma aracılığıyla düşüncelerini, duygularını aktardıklarını öğrenmeye başladıklarını ifade etmişlerdir (Morrow, 2009, s. 298-378). Bu süreçte, çocukların okuma ve yazmaya çevrelerindeki yetişkinler tarafından değer verilip verilmediğini gördükleri, yazının resimlerden farklı olduğunu, kitapların baştan sona doğru okunduğunu ve yazının, (yaşadıkları toplumun yazılı dil kurallarına göre) soldan sağa ve sayfanın yukarisından aşağı doğru olduğunu öğrenen okuryazarlar olmaya başladıkları belirtilmiştir (Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 249; Morrow, 2009, s. 298-378). Çocuğun çevresiyle girdiği bu etkileşimler sonucu, kendisinin de bir okuryazar olduğunu fark ettiği ve yaşadığı okuryazarlık deneyimlerinin zamanla çevresindekilerle paralellik gösterdiği vurgulanmıştır (Goodman, 1992, s. 188). Çocukların okul öncesi dönemde, çevresiyle girdiği etkileşimler yoluyla gerçek bir okuryazar olmasında, yazılı bilginin formuna ve amaçlarına ilişkin birçok kuralı, okula başlamadan önce öğrenme fırsatına sahip olmadığı ifade edilmiştir (Justice ve Sofka, 2010, s. 8).

1.3. Okumaya Hazırbulunuşluk Görüşü

Çocukların okuma yazmayı öğrenmelerinde zekâ yaşının önemini vurgulayan görüş olarak ortaya çıkan okumaya hazırlık görüşüne temel oluşturan Morphet ve Washburne (1931, s. 498-503) araştırmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'nde Illionis eyaletine bağlı Winnetka şehrindeki 141 çocuğa ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında, dönem ortasına geldiklerinde ve birinci sınıfı bitirdiklerinde “*Detroit First Grade Intelligence* ve *Standford Binet*” testlerini uygulayarak okumada “yeterli

ilerleme” olarak kabul ettikleri basamakları gerçekleştiren çocukların okuma başarılarını, zeka yaşlarıyla karşılaştırarak, okuma ve sözcük tanıma becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Buna göre çocukların okuma yazmayı öğrenmelerinin 6 yaş 6 aylık olana kadar ertelenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Böylece uzun yıllar boyunca, eğitim sistemleri üzerinde etkili olan okumaya hazırlık görüşü ortaya çıkmıştır. Okumaya hazırlık görüşü temelini; (a) Okumanın öğrenilmesi için önkoşul becerilerin kazanılması, (b) Önkoşul becerilerin sıralı olması (c) Okuma için gerekli bu becerilerin sistematik ve kurallı olarak okul ve benzeri ortamlarda öğretilmesi, (d) Yazmanın okumadan sonra öğrenilmesi ve (e) Okul öncesi dönemle ilgilenilmemesi düşüncelerinden almıştır. Buna ek olarak; okumaya hazır bulunuşluk, erken çocukluk ve anaokulu dönemlerini yalnızca okumaya hazırlanılan bir safha olarak görülür. (Hall, 1987, s. 7-10; Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII). Ancak araştırmacıların; çocukların erken dönemde deneyimledikleri okuryazarlık yaşantılarının olduğunu, bu yaşantılar içinde kurdukları etkileşimler yoluyla okuryazar davranışları gösterdiklerini ortaya koyan çalışmaları gelişen okuryazarlık görüşünü oluşturmuştur (Clay, 1966, akt. Clay, 1993 s. 71; Durkin, 1963, s. 143-148; Garton ve Pratt, 2004 s. 213-218; Morrow, 2007, s. 20).

Çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine ilişkin farklı görüşler, geçmişten günümüze gelmiştir. 1960lı yılların başlarında kabul edilen görüş “*okumaya hazır bulunuşluk*” (*reading readiness*) görüşüdür (Durkin, 1962, s. 147-151). Çocukların 6 yaş ve sonrasına kadar formel okuma yazma öğretimine hazır olmadıkları (Morphett ve Washburne 1931, s. 498), sadece okumaya hazırlığın alt becerileri olarak ifade edilen “önkoşul becerileri” (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII) veya “temel” (Hall, 1987, s. 7) becerileri kazandıktan sonra okuma yazma öğrenebilecekleri belirtilmiştir. Okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin, öğretmen kontrolü altında ve okul benzeri ortamlarda başladığını savunurken (Teale ve Sulzby, 1986, s. IX); Hall (1987, s. 11) çocukların pasif olarak okuma yazma ortamında bulunduğunu ve sadece öğretmenin yönergelerini takip ederek bu sürece katıldıklarını belirtmiştir. Okumaya hazır bulunuşluk (*reading readiness*) görüşü yanı sıra, çocukların okuryazarlık gelişimiyle ilgili olarak araştırmacılar başka bir görüş daha ileri sürmüşlerdir. Bu görüş “gelişen okuryazarlık” (*emergent literacy*) kavramıyla ifade edilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI-XVI; Hall, 1987, s. 3-12).

Clay' in (1966, akt. Clay, 2015, s. 11) beş yaşındaki çocukların erken dönemlerindeki okuma yazma yaşantılarını ele alan çalışması, günlük yaşamda okuma ve yazmaya ilişkin bilgi sahibi olduklarını ve okuryazar davranışları edindiklerini göstermiştir. Böylece, erken dönemde gelişen okuryazarlık becerileriyle ilgili araştırmalar artarak devam etmiş ve gelişen okuryazarlık görüşüne ilişkin çeşitli tanımlar ortaya çıkmıştır (Morrow, 2009, s. 23). Whitehurst ve Lonigan (1998, s. 848) gelişen okuryazarlığı; okumaya hazırlık ve okulda okuma yazma evreleri arasındaki zamanda, çocuğun gelişimsel süreci içinde ortaya çıkan okuryazarlık edinimi olarak tanımlamıştır. Hall (1987, s. 8) ise gelişen okuryazarlık görüşünü, okumaya hazır bulunuşluluk kavramından daha farklı olarak şu başlıkları temel alarak incelemiştir:

- Okuma ve yazma, anlam kazanma stratejilerini de içeren bilişsel ve sosyal yeteneklerdir.
- Birçok çocuk okula gitmeden çok önce okuma ve yazmayı öğrenir, “öğretilene” kadar beklemezler.
- Okuryazarlık sistematik ve sıralı bir biçimde oluşmaz, fakat çocuk tarafından deneyimlenen yazılı dil sosyal çevreye bir tepkidir.
- Çocuklar okuryazarlık öğrenmelerini kontrol edebilir ve yönlendirebilirler.
- Okuryazarlık sosyal bir olgudur ve kültürel faktörler tarafından etkilenir. Bu yüzden çocuğun içinde büyüdüğü kültürel grup, okuryazarlığın öğretilmesinde önemli bir etkene sahip olacaktır.

1.4. Gelişen Okuryazarlık Görüşü

Çocukların, erken dönemde okuma yazma gelişimini inceleyen araştırmaların öncüsü Clay (1966) olarak belirtilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. XV; Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849; Constantine, 2004, s. 25; Williams, 2004, s. 353; Clay, 2015, s. 11). Clay'ın beş yaşındaki çocuklarla yaptığı araştırmasında; çocukların, 6 yaşa gelinceye kadar okuryazar davranışlar sergiledikleri ve okul öncesi dönemde okuma yazmayla ilgili bilgi sahibi olduğu belirtilmektedir (Clay, 1966, akt. Hall, 1987, s. 4). Çocukların nasıl okuryazar olmaya başladıklarına ilişkin bu bilgiler ışığında, araştırmacılar okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerilerinin incelenmesine yönelmişlerdir (Morrow, 2009, s. 23).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar a) alfabe-deki seslerin okuma yazma ile ilişkili olduğunu anlamaya b) yazılı ürünler ile okuma yazma arasındaki ilişkiyi fark etmeye ve c) yazının bir anlamı olduğuna ilişkin fikirler geliştirmeye başlarlar (Snow ve diğerleri,

1998, s. 113). Aynı zamanda erken dönemde çocuklar, yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık kazanmaya başlarlar (Schirmer, 2005, s. 134).

Okuma yazma becerilerinin erken dönemde gözlenmesiyle ilgili yapılan araştırmalarda “*gelişen okuryazarlık*” farklı kavramlarla açıklanmıştır. “Gelişen okuryazarlık” uluslararası alanyazında araştırmacılar tarafından “*emergent literacy*” şeklinde ifade edilmiştir (Schirmer, 2005, s. 112; Morrow, 2009, s. 24). Ulusal araştırmalarda ise “gelişen okuryazarlık” (Girgin, 2003, s. 141; Karasu, 2014, s. 297-310;), “erken okur yazarlık” (Kargın vd., 2015, s. 237-268; Karaman, 2016, s. 516-541;), “yeşeren okuryazarlık” (Gül, 2007, s. 17-30) ve “filizlenen okuryazarlık” (Uzuner, 1996, s. 27) olarak çeşitli kavramlarla kullanılmıştır. Bu araştırmada, “gelişen okuryazarlık” kavramı olarak ifade edilmiştir.

1960’lı yılların başında, çocuk ve yazılı dil arasındaki ilişkinin okul döneminden önce başladığı ve okuma yazma hakkında ön bilgilere sahip olarak okula gittikleri ileri sürülmüştür (Durkin, 1962, s. 147-151). 70’li yılların başında Teale ve Sulzby (1986, s. XVI) okul öncesi dönemde gerçekleşen formel olmayan etkinliklerin, çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekliliğini fark ederek vurgulamışlardır. Buna neden olan araştırmacıların önceki yıllarda okumanın, yazma becerisinden önce geliştiğinin düşünölmeleridir. Ancak ilerleyen yıllarda, okuma ve yazmanın birbirini destekleyen süreçler olarak gözlenmesi gerektiğinden söz edilmeye başlanmıştır. Çocukların sözlü ve yazılı dili, okula başlamadan önce toplumsal bağlamda öğrendiği buna ek olarak vurgulanmıştır (Deford, 1981, s. 652-658).

Teale ve Sulzby (1986, s. VI), “*Literacy*” / “*Okur-yazma*” yerine, “*Emergent Literacy*” / “*Gelişen Okuryazarlık*” kavramının kullanılmasına ihtiyaç duyulmasının nedenlerini; (a) okuryazar toplumlarda büyüyen çocukların yaşamın erken dönemlerinde okuma yazmayı öğrenmeye başlamaları, (b) okuma ve yazma yaşantılarının bu öğrenmenin bir parçası olduğı, (c) sözlü ve yazılı dilin birbiriyle ilişkili olarak gelişim göstermesi, (d) okuma ile birlikte yazmayı da kapsaması ve (e) çocukların yazılı dilin amaçlarını ve işlevlerini edinmeleri olarak açıklamıştır.

Gelişen okuryazarlığa odaklanan birçok araştırma, çocukların okula başlamadan önce okuryazarlık becerileri sergiledikleri belirtilmiştir (Adams ve diğeri, 1990, s. 1-8; Williams, 1994, s. 124-155; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 163-164;). Gelişen okuryazarlık becerileri; alfabeye ve yazıya ilişkin bilgiler, sözlü dil, sesbilgisel farkındalık, çocuğun karalamaları ve isim yazma olarak ifade edilmiştir (Karmiloff ve

Smith, 1992, s. 93-96; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 42-61; Morrow, 2009, s. 298-378). Ancak çocukların sözü edilen bu becerileri birbirleriyle ilişkili ve eşzamanlı olarak geliştirmelerine fırsat sağlayan nitelikli okuma yazma yaşantılarının olmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Whitehead, 2002, s. 269-287; Constantine, 2004, s. 1-132; Morrow, 2007, s. 1-17;).

1.4.1. Gelişen okuryazarlık yaşantıları

Alanyazında çocukların okul öncesi dönemde deneyimledikleri günlük yaşantılar içerisinde okuma ve yazmanın varlığı sebebiyle bu yaşantılar, gelişen okuryazarlık yaşantıları olarak adlandırılmıştır (Griffith, 2008, s. 163). Gelişen okuryazarlık yaşantıları günlük yaşantılarında hem becerilerin gelişimini hem de işlevsel olarak kullanımını desteklemesi bakımından işlevsel okuryazarlık yaşantıları, erken dönemde çocukların sözlü ve yazılı dil becerilerini desteklemesi bakımından akademik okuryazarlık yaşantıları olarak iki şekilde ifade edilmiştir (Strickland ve Morrow, 1990, s. 518; Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Whitehead, 2002, s. 269-287; Constantine, 2004, s. 1-132; Morrow, 2007, s. 1-17; Heppner, 2016; s. 459-473).

Telefon, televizyon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle ilgili yaşantılar, mektup yazma, takvimle ilgili yaşantılar, alışveriş listesi hazırlama, menülere bakma gibi yaşantılar ise işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak tanımlanmıştır (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Sözü edilen tüm bu gelişen okuryazarlık yaşantıları içinde çocuklar, yetişkinleri okurken ve yazarken görürler ve açıkça bu yetişkin davranışını özümserler. Yetişkinler onlara bir hikâye okuduğunda, çocuklara menüye bakarken ne yemek istediklerini sorduklarında ya da mektuplara bakıp bir doğum günü partisi olduğunu söylediklerinde çocuklara okuma yazmanın sosyal ilişkilerin bir parçası olduğunu öğretirler (Schirmer, 2000, s. 115). Araştırmacılar gelişen okuryazarlık yaşantıları içerisinde okul öncesi dönemdeki çocukların sıklıkla kitaplarla ilgili yaşantılarının olduğu belirtmişlerdir (Clay, 2015, s. 25-37). Kitapla ilgili yaşantılar, resim yapma ve çizim yaşantıları, gazete, dergi gibi basılı materyallerle ilgili yaşantılar akademik okuryazarlık yaşantıları olarak belirtilmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 14; Makin ve Whitehead, 2004, s. 1-79; Morrow, 2009, s. 378; Rhyner, 2009, s. 2; Justice ve Sofka, 2010, s. 27). Ailede gazete, kitap okunuyorsa, çocuğun ulaşabileceği bir kütüphanesi varsa, anne baba ve diğer aile bireyleri okuma ve yazmaya önem

gösteriyorlarsa, böyle bir ailede yetişen çocukların okuma ve yazmaya daha yatkın olduğundan söz edilmiştir. Ancak bunlara önem vermeyen ya da bu olanaklardan yoksun olan ebeveynlerin çocuklarının ise, okuryazarlık becerilerini zengin okuma yazma çevresine sahip olan çocuğa göre yeterince geliştiremediği vurgulanmıştır (Aşıcı, 2005, s. 9-26).

Farklı kültürlerde yetişen insanların içinde bulundukları kültüre göre kullandıkları sözlü ve yazılı dilin kullanımı farklılıklar göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına rutin gündelik yaşantılarda kullandıkları dil kültürel farklılıklara göre şekil almaktadır (Griffith vd. 2008, s. 163-164). Aile ve ailenin içinde yaşadığı kültür, bu ortamda doğan çocukların kullandığı sözlü ve yazılı dil becerilerini ve edindiği sözcükleri belirler (Heath, 1983, s. 344, Morrow, 2009, s. 196). Çocukların erken dönemdeki okuma yazma gelişiminde ailenin oynadığı rolün önemini ortaya koyan okuma yazma yaşantıları ve aile okuryazarlığı incelenmektedir (Morrow, 2009, s. 378).

Ebeveyn ve çocuk etkileşimlerinin niteliği, çocukların erken okuma yazmada başarılı ya da başarısız olmalarını etkileyen bir durum olarak belirtilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zaman dilimlerinin niteliği olduğu kadar, çocuklarıyla ne kadar süre birlikte olduklarıyla da ilgilidir. Araştırmacılar, erken okuryazarların okuma yazmaya ilişkin bilginin temelini bu bağlamda atıldığını ve kitaplarla ilgili olumlu yaklaşımlar geliştirmeleriyle ilişkili olarak da edinmeye devam ettikleri bilgilerle inşa ettikleri ifade edilmektedir (Moon ve Wells, 1979, s. 53-70). Ayrıca çocukların anne ve babalarıyla aralarında geçen okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimin niteliğinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, büyüklüğü, doğum sırası gibi özelliklerinden üstün olduğu belirtilmiştir (Bodner ve Johnson, 1982, s. 335). Aile, çocuğuna uygun okuma yazma materyali sağlayarak, sağlanan materyalleri ve kitapları onunla birlikte okuyarak, oyun oynayarak, aynı esnada sorduğu sorulara istekli bir şekilde yanıt vererek ve tüm bu yaşantılar içinde de çocuğa rehber olarak okuryazar olmanın temelini atmış olur (Moon ve Wells, 1979, s. 59).

Anne ve babalar evde çocuklarına gazete, kitap, dergi gibi çeşitli yazılı materyaller sağlayabilirler. Çocuklara okuma yazma etkinliklerini için gerekli materyallerin sağlanması, gelişen okuryazarlığı destekleyen ortamları yaratmak için atılan ilk adımdır. Öte yandan, yalnızca çocuğa materyal sağlamak okuryazar olmak için yeterli değildir. Zengin bir okuma yazma ortamı, anne babaların çocukla etkileşime girmesi ve çocuğun dikkatini yazıya çekebilmesi için fırsat verir. Çocuklara kitap

okumak, düşüncelerin yazılı yolla iletilebileceğini fark etmeleri için oldukça önemli bir okuma yazma etkinliğidir. Bunun yanı sıra çocuklarla birlikte kitap oluşturma etkinliği ise; çocukların kendi duygu, düşünce ve fikirlerinin kâğıt üzerine konulabileceğini ve bu yolla mesaj iletilebileceğini görmelerini sağlar. Çocukla gerçekleştirilen okuma yazma etkinlikleri, ailenin günlük yaşamında odak noktasını belirlemeksizin etkileşimlerde bulunması şeklinde ifade edilmiştir. Günlük yaşantıların içinde bu etkileşimler esnasında kullanılan okuma yazma materyallerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Strickland, 1990, s. 18-23). Örneğin, çocuklarla birlikte yemek pişirme etkinliğinde, anne ve babanın yemek tarifini okurken sergilediği okuryazar davranışları, yazı aracılığı ile anne, baba ve çocuk arasında anlamlı etkileşimler kurulmasını sağlar. Alışverişe giderken birlikte bir liste oluşturmak, uzaktaki ya da sevilen birine mektup yazmak, çocuğun okuma ve yazmanın önemini kavramasını sağlar (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Anne ve babanın eve günlük gazete alması, çocuğun anne ve babasını gazete okurken gözlemlemesi de önemli okuma yazma yaşantılarından biridir. Gazete ve dergiler, çocuğun hem kendi okumasına kaynak olması hem de çeşitli yazın türlerini görmesi açısından değerlidir. Çocukların erken dönemde okuma ve yazmanın bir amaç için kullanıldığını görmelerini sağlayan ebeveynlerin okuma yazma yaşantılarına çocukların keyifle katılımını sağlamaları açısından da oldukça önemlidir (Morrow, 2009, s. 384). Tekerlemeler, şarkılar, rondlar okuma yazma yaşantıları içinde keyif verici etkinlikler arasında yer alırlar. Çocuklar yetişkinleri tekrar ederek bu şarkı, tekerleme ve rondları öğrenmeye başlamaktadırlar (Strickland ve Morrow, 1990, s. 518).

Erken dönemde deneyimlenen okuma yazma yaşantılarının ilerleyen dönemlerde çocukların okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 14; Dickinson ve Caswell, 2007, s. 255; Morrow, 2009, s. 378; Rhyner, 2009, s. 2).

Her bir okuryazarlık deneyiminin, kendine özgü bir gelişimi, hikâyesi (Teale, 1995, s. 97) ve şeması bulunmaktadır. Bu şema; kişinin üyesi olduğu ailenin, toplumun ve grubun geçmişiyle şekillenmektedir (Pharness ve Weinstein, 2004, s. 392). Okuma ve yazmanın bir mesajın kime, neden ve ne şekilde iletileceğinin toplumdan topluma değişmesini beraberinde getirmektedir (Dyson, 2005, s. 169).

Okuma yazma gelişimi, çocuğun bir okuryazar olarak büyümesini tanımlar (Teale ve Sulzby, 1986, s. XVIII). Dolayısıyla okuma yazmanın okul öncesi dönemdeki kısmı;

çocuğun yakın çevresi ve bu çevredeki yetişkinlerin konuştukları dilde kullandıkları semboller, sesler, harfler ve sözcüklerle bağlantılıdır (Yardley, 1988, s. 11-19; Teale, 1995, s. 108). Başka bir deyişle gelişen okuryazarlık, çocuğun yakın çevresindeki yazılı dile bakışıyla şekillenmeye başlayan erken okuma ve yazma deneyimlerini ifade etmektedir (Smith, 1989, s. 528). Çocuğun okuma yaşantılarından kazandıkları, bulunduğu çevrenin sahip olduğu koşullarla ve bu çevrede kurduğu etkileşimlerle ilişkilidir (Holdaway, 1979, s. 14). Okul öncesi dönemde, ebeveynleriyle ya da çevrelerindeki yetişkinlerle yeterli yazma deneyimi edinmemiş olan çocukların, yazılı bilginin formuna ve amaçlarına ilişkin birçok kuralı, okul dönemindeki okuma öğretiminden önce öğrenme fırsatlarının olmadığı vurgulanmıştır (Justice ve Sofka, 2010, s. 8).

Gelişimin kritik dönemi olarak kabul edilen doğumdan okul dönemine kadar olan süreçte (Lenneberg, 1969, s. 639), çocukların sık ve nitelikli yazma yaşantılarının olması, ileride iyi birer okuryazar olmalarını etkilemektedir (Justice ve Sofka, 2010, s. 27). Çocuklar, erken dönemde kendilerine sunulan nitelikli okuma yazma yaşantılarıyla, öncelikle okuma yazmanın çevrelerindeki yetişkinler için bir değeri olduğunu farkına varırlar. Aynı zamanda okuma yazmanın bir amacı ve işlevi olduğunu ve insanların duygu, düşüncelerini aktarmaları için iletişimsel bir araç niteliği taşıdığını evde ebeveynlerinden, yakın çevresinde diğer bireylerden ve anaokulunda öğretmenlerden öğrenirler (Schirmer, 2005, s. 113).

Araştırmacılar, okuryazar bir çevrede büyüyen işitme kayıplı çocukların, normal işiten çocuklara benzer okuryazar davranışları sergilediğini belirtmektedir (Truax, 1978, s. 300; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Morrow, 1988, s. 143; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 476; Uzuner, 1993, s. 201; Williams, 1994, s. 150; Ruiz, 1995, s. 215; Williams, 2004, s. 361). Ebeveynlerle ve kardeşlerle deneyimlenen yazılı dil ve okuma yaşantılarının değerli bulunduğu zengin bir okuma yazma ortamı, işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerini edinmesi açısından önemlidir (Browns, 1979, s. 106). İşitme kayıplı bir çocuğun; zengin bir okuma yazma ortamında, yakın çevresindekilerle nitelikli okuma yazma yaşantılarına sahip olmasıyla, okuryazarlık becerileri geliştirebileceği ve çocuğa sesli kitap okumanın bu beceriler için anlamlı bir etkileşim olduğu belirtilmektedir (Uzuner, 1993, s. 224). Ayrıca, anne babalar ve öğretmenler, ailenin ve çocuğun yakın çevresinin; normal çocuklarda olduğu kadar, işitme kayıplı çocukların öğrenmesinde de etkili olduğu görüşüne inanmaktadırlar

(Bodner ve Johnson, 1982, s. 335). Son yıllarda işitme kayıplı çocuklarda koklear implant kullanımının yaygınlaşmasının da okuma yazma becerilerinin olumlu etkilendiği ifade edilmiştir (Edwards ve Anderson, 2014, s. 1-9; Sherman ve Cruse, 2014, s. 1-12).

1.4.1.1. Kitaplarla ilgili gelişen okuryazarlık faydaları

Alanyazında kitaplarla ilgili yaşantılar; kitap okuma, kitap bakma, kitap okuyormuş gibi yapma, kitaptaki olaylarla ilişkili resimler yapma, kitaplarla ilişkili oyunlar oynama ve şarkılar söyleme gibi yaşantılar olarak ifade edilmiştir (Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Whitehead, 2002, s. 269-287; Morrow, 2009, s. 298; Heppner, 2016, s. 459-473;). Çocukların, yetişkinlerin kendilerine hikâye kitapları okumasıyla ve etkileşimli kitap bakma yaşantılarıyla gelişen okuryazarlık becerilerinin geliştiği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, kitap okuma sırasında ebeveyn-çocuk (Uzuner, 1993, s. 2-39) ve öğretmen-çocuk (1997, Lesiak, s. 143-155) ilişkilerini incelemişlerdir. Birçok araştırmacı tarafından hikâye kitabı okumanın, okul öncesi dönemdeki çocukların yetişkinleri model alarak okur yazar davranışlar geliştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir (Ezell, Justice ve Parsons, 2000, s. 121-140). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara kitap okuduklarında kelime kelime okumadıklarını ve bunun yerine, söyleşiye önem verdikleri (Mason ve Allen, 1986, s. 3-47; Hall, 1987, s. 3-12), çünkü kitap okurken yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşim ile çevrili (Teale, 1987, s. 60) bu söyleşilerin gerçek yaşamda edinilmiş deneyimler kadar önemli olabileceği düşünülmüştür. Çocukların bir yaş civarında, çevrelerindeki nesneleri betimleyen ve “erken kavram kitapları” olarak adlandırılan (Kümmerling-Meibauer, 2005, s. 324), ilk resimli kitaplara ilgi göstermelerinin nedenlerinden biri, ilk sözcüklerini bu yaşlarda edinmeye başlamaları olarak görülmektedir (Clark, 2003, s. 16). Erken dönemde çocuğun kitaplarla buluşması, dil edinimi ile birlikte görsel okuryazarlığa ait bilgi edinmesini de sağlamaktadır (Ganea ve diğerleri, 2011, s. 1428). Hargrave ve Senechal (2000, s. 80), erken okuryazarlık dönemindeki çocuklarla kitap okuma uygulamalarında kullanmak üzere yapılan kitap seçimlerinde (a) hikâyeyi anlatmaya yardımcı olması amacıyla renkli resimler içeren kitapların kullanımı, (b) kitaplardaki metinlerin çocuklar tarafından bilinmesi muhtemel olmayan sözcük öbeklerini içerip içermediğinin incelenmesi, (c) hikâye metninin aşırı derecede uzun ya da ağır bir dilde olmamasına dikkat edilmesi, (d) seçilen kitapların yaş

grubuna uygun olması ve (e) çocuğun daha önce karşılaşmadığı kitapların seçilmesi gibi kriterlere uyarak araştırmalarını gerçekleştirdiklerinden bahsedilmiştir. Çocuğun önceden karşılaşmadığı her bir kitap için 6 bilinmeyen kelime içeren bir uygulama metodu seçilmiştir ve bu uygulama şekli Justice, Meier ve Walpole (2005, s. 17-32) ile benzerlik taşımaktadır.

Erken çocukluk döneminde, masal ve öykü dinleme, resimli kitaplarla oynama, kitap okuyor gibi yapma ve yetişkinlerle birlikte kitap okuma gibi etkinlikler hayat boyu sürecek olan okuma yazma öğrenme ve etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Teale ve Sulzby, 1987, s. 2-8). Bu nedenle günlük masal ve öykü dinlemek için düzenlenmeler yapılmalı ve çeşitli kitaplarla çalışma (resimli boyama ve tahmin edilebilir büyük resimli okuma kitapları vb.) olanakları sağlanarak; çocukların okuma yazma öğreniminde temel hazırlık becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır (Dickinson ve Smith, 1994, s. 104-122). Kitapla ilgili tüm bu yaşantılarda çocukların; belli kitapları kapağından tanıma, kitap okur gibi yapma, kitapların belli bir tutuş şeklinin olduğunu anlama, kitaplardaki nesneleri tanıma gibi becerilerin yanı sıra; zamanla kitap karakterleri hakkında yorum yapma, kitaplardaki olaylarla günlük yaşantılar arasında ilişkilendirme (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003, s. 177-200) kişilerin isimleri içindeki harfleri tanıma, bir amacı olan karalamalar yapma, harfe benzer biçimler çizmeye başlama gibi becerileri sergileyebildikleri belirtilmiştir (Justice ve Ezell, 2002, s. 17-29; Kaderavek ve Justice, 2002, s. 395-406).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Küçük Çocukların Ulusal Eğitim Birliği, okul öncesi programının genel okuma ortamının okuryazarlık edinimine destek sağlayabileceğini, öğretmenin kullandığı zengin dil, hikâye okuma, fonolojik farkındalık ve alfabeye ilişkin aktiviteler, paylaşımlı kitap okuma deneyimleri ve gelişen okuryazarlığı destekleyen tüm faaliyetlerin içerik odaklı ortamları desteklemekte olduğunu ifade etmiştir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003, s. 53-60).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte, okul öncesi eğitim programına katılan çocukların, ailenin yanı sıra öğretmenlerle de okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte çeşitli kitap okuma uygulamalarıyla karşılaştığı ifade edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklar için de okuryazarlık gelişimlerinde bu öğretmen uygulamalarının önemi büyüktür (Karasu, 2014, s. 2). Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklara sınıfta veya birebir uygulamalarda sunduğu; sınıfta hikâye anlatımı, hikâye okuma, sınıf kitabı yapımı,

sıralı kartlardaki olayların paylaşılması, eşleme, tamamlama ve sıralama etkinlikleri, konu anlatımı, günlük defterler, şarkı, tekerleme, bilmece tabloları, oyun ve matematik etkinlikleri gibi çeşitli ve zengin etkinlikleri sunmasının okuma yazma becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Karasu, 2014, s. 2-4). Paylaşılan okuma da bu nitelikli ve çeşitli etkinliklerden biridir.

Çocukların, paylaşılan okuma uygulamalarının sonunda kendi öykülerini oluşturmaya başladıkları (Owens ve Robinson, 1997, s. 19-48); öğretmenlerle bire bir yapılan bu çalışmaların sonucunda çocukların etkinliğe sözlü olarak katılımlarının (Morrow, 2007, s. 152) ve fonolojik farkındalıklarının arttığı (Ukrainetz vd., 2000, s. 331-355), çocukların sözcük dağarcıklarının (Hargrave ve Senechal, 2000, s. 75-90; Wasik ve Bond, 2001, s. 243-250) geliştiği araştırmalarda belirtilmiştir.

Araştırmacılar, okuryazar bir çevrede büyüyen işitme kayıplı çocukların, normal işiten çocuklara benzer okuryazar davranışları sergilediğini belirtmektedir (Truax, 1978, s. 300; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Uzuner, 1993, s. 201). İşiten çocuklarla yürütülen çalışmalara bakılarak işitme kayıplı çocuklar için de benzer uygulamaların yapılmasının fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Whitehurst ve Lonigan (1998, s. 848-872) gelişen okuryazarlığı formel okuma yazmanın gelişimsel öncüsü olan beceri, bilgi ve tutumların formel olmayan deneyimler yoluyla okuma yazmayı öğrenme çabaları olarak tanımlamıştır. Bu bilgi, beceri ve tutumları çocuklar bebeklikten itibaren başlayarak hayatı boyunca etkileşim içinde olduğu farklı ortamlarda gerçekleşen konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine katılımıyla gelişir. Gelişen okuryazarlık becerileri “*sözel dil*” ve “*kodla ilişkili beceriler*” (*code-related skills*) olarak iki başlıkta ele alınmıştır (Storch ve Whitehurst, 2002, s. 934-947). *Sözel dil öncü becerileri*, alıcı ve ifade edici dil becerileri, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı; *kodla ilişkili beceriler* ise yazı kavramı, alfabe bilgisi, gelişen yazma ve ses bilgisel farkındalık (*phonological awareness*) olarak tanımlanmıştır (Storch ve Whitehurst, 2002, s. 934-947).

Araştırmacılar, çocukların yazılı dil farkındalıklarının okula başlamadan önce başladığını düşünmektedir (Clay, 1966, Durkin, 1966, akt. Hall, 1987, s. 4; Goodman, 1984, s. 52; Teale ve Sulzby, 1986, s. XVIII; Hall, 1987, s. 3). Araştırmacılar, işitme kayıplı çocukların da normal işiten yaşlıları gibi okuma yazmayı benzer şekilde öğrendiklerini ve benzer okuryazar davranışları sergilediklerini göstermektedir (Truax, 1978, s. 293; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Williams, 2004, s. 361).

1.5. Yazılı ve Sözlü Dil Gelişiminin Kuramsal Çerçevesi

Çocukların yazılı dil gelişimlerinde sözlü dil becerilerinin önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir (Sulzby ve Teale, 1985, s. 11; Uzuner, 1993, s. 224). İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin, işiten akranlarına benzer süreçlerden geçtiği, ancak bu becerilerin geride kalabileceği ifade edilmiştir. Erken tanı ve cihazlandırmanın, koklear implant kullanımının yaygınlaşması ile birlikte işitme kayıplı çocukların dinleme ve sözlü dil becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğundan söz edilmiştir (Turan vd., 2012, s. 142). Bu araştırma çocuklarda sözlü ve yazılı dil gelişimi sosyal etkileşim kuramı çerçevesinde açıklanacaktır.

Sosyal etkileşim kuramına göre, çocuklar etkileşimli olarak günlük rutin yaşantılarında yetişkinlerin desteğiyle deneyimler kazanırlar. Bilişsel işlevlerin çevre ile etkileşimleri sonucu başladığı ve dil gelişiminin bu etkileşimlerden beslendiğinden söz edilmiştir (Nordlof, 2014, s. 45-64). Sosyal etkileşim kuramı, yetişkinin çocuğa olan bu desteğini “*Yakınsal Gelişim Alanı*” (zone of proximal development) kavramı ile açıklamaktadır. Yakınsal gelişim alanı; çocuğun var olan gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde veya akran iş birliğinde çocuğun ihtiyaç duyduğu potansiyel gelişim alanı arasında olanları temsil etmektedir. Bu desteğin “*scaffolding*” dil ve okuma yazma yaşantılarında da görüldüğünden bahsedilmiştir (Whitehead, 2010, s. 84-92). Sosyal etkileşim kuramının yakınsal gelişim alanında yer alan bu desteğin, çocuklarla kitap okuma ile ilgili yapılan etkinliklerde önemli bir yeri olduğundan söz edilmiştir (Machado, 2012, s. 55-67; Nordlof, 2014, s. 45-64). Çocuklar sözlü ve yazılı dilin birbiri olan karmaşık ilişkisini anlamaya başlarlar ve yazılı dilin de sözlü dil gibi iletişimsel bir araç olduğunu yetişkini model alarak öğrenirler. Çocukların kitap okuma etkinliklerine katılımı, bu katılımlarında yetişkinlerin yönlendirmelerini kabul etmesi, yetişkini sözlü dil becerilerini kullanarak ya da sözel olmayan tepkileri ile yönlendirmesi, ifade ettiklerinin yetişkin tarafından onaylanmasını beklemesi, jest ve mimiklerini sözlü dil gibi bir araç olarak kullanması, kitapta geçen karakterler, olaylar hakkında sorular sorması, yetişkinin sorduğu sorulara cevaplar vermesi, kendi yaşantılarından yola çıkarak deneyimlerini etkileşim sırasında paylaşması ve kitap dilini günlük yaşantılarında kullanma örnek olarak gösterilmektedir (Schirmer, 2005, s. 113; Machado, 2012, s. 55-67; Whitehurst ve Lonigan (1998, s. 848-872). Öğretmenlerin çocuklarla kitap okurken etkileşimin devamını sağlayabilmek ve çocuğun aktif katılımını sağlayabilmek için çeşitli stratejiler kullandıkları belirtilmiştir (Hargrave ve

Senechal, 2000, s. 75-90). Bu stratejilerin kullanımı araştırmanın kapsamı ile doğrudan örtüşmekte olduğundan araştırma için oldukça önemli bir yere sahiptir. İlgili araştırmalarda da bu öneme yer verilmiştir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazında araştırma konusu ile ilgili incelenen ve araştırma için kullanılması uygun görülen kavramsal ve kuramsal temellere dayandırılmış ilgili araştırmalar, uluslararası ve ulusal araştırmalar olarak iki başlık altında gruplanmış, bu başlıkların altında da katılımcılar ve araştırma yöntemlerine göre yapılan sınıflandırmayla yer almıştır.

1.6.1. İşiten çocuklarda kitap okumaya ilişkin yapılan uluslararası araştırmalar

Bu araştırmada, uluslararası alanyazına göre; işiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nicel ve nitel yöntemlerle yapılan araştırmalar şeklinde gruplanarak incelenmiştir.

1.6.1.1. Uluslararası nicel araştırmalar

Kanada'nın Ottawa eyaletinde, 3-5 yaşları arasında olan, yaş ortalamaları 4 yaş 1 ay olan 21'i kız, 15'i erkek olan 36 çocukla iki farklı çocuk bakım merkezinde yürütülmüş olan çalışmada, öğretmenlerin 8 kişilik gruplarda günlük okuma rutini içinde her bir kitabı çocuklara iki kez okuyarak etkileşimli hikâye kitabı okuma etkinliği gerçekleştirdiği ile çocukların ulaştıkları sözcük dağarcığındaki kazancın, geleneksel kitap okuma etkinliği ile kitap okuyan öğretmenlerin çocuklarının sözcük dağarcıklarını geliştirmede sağladığı kazanca göre çok daha fazla olduğu belirtilmiştir (Hargrave ve Senechal, 2000, s. 75-90).

Okul öncesi çocuklarıyla yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin çocuklara; kitap okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra kullandıkları metin harici konuşma kalıplarının desen analizi gerçekleştirilmiştir. 18 Hafta boyunca 13 öğretmen ve 4 yaş ortalamasındaki 100 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ayrıca öğretmenin soru sorma sıklığı ve süreleri soru türlerine göre (etiketlemek, tanımlamak, ilişkilendirmek) analiz edilmiştir. Araştırma boyunca yirmi dakikalık oturumlarla öğretmenlerle paylaşımlı okuma uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar video teyp ile kaydedilerek nicel olarak değerlendirilmiştir. Sürecin sonunda öne çıkan iki bulgudan ilki; okuma sonrası öğrenci ile geçirilen zamanın kelime dağarcığına önemli

katkı sağlaması olarak belirtilmiştir. Bulgulardan ikincisinde ise: öğretmenin ilgisi düzeyindeki soru sorma süresinin, çocukların alıcı dil becerilerinin sonuçları ile anlamlı derecede ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, etkileşimli paylaşılan okuma aktivitesinin, çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde anlamlı kazançlarla ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların tamamlayıcı bir unsuru olmuştur (Gonzalez vd., 2014, s. 214-226).

Aram ve Biron (2004, s. 588-610), İsrail’de Tel Aviv Üniversitesi’nde nicel çalışma olarak yürüttükleri çalışmalarında, 3-5 yaşları arasında 71 okul öncesi çocuğun (35’i okuma programında, 36’sı yazma programında yer almıştır) hikâye kitabı okuma ile alfabetik beceriler kazanması ve yazması üzerine odaklanmış iki farklı programa sahip anaokulunda yapılan iki farklı müdahalenin karşılaştırılmasını ön test-son test yaparak ele almışlardır. Harf bilgisi, heceleme, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi ve işlevsel yazma hem okuma hem de yazma gruplarında değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, 3-4 yaş öncesinde çocukların bu becerileri kazandıkları belirtilmiştir.

Constantine (2004, s. 1-132), nedensel karşılaştırmalı olarak incelediği nicel araştırmasını Florida Eyaleti’ndeki 7 farklı okulda bulunan 14 farklı sınıfta 14 öğretmen ve 4 ve 5 yaş 9 ay arasında yaşları değişen ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde aileden gelen toplam 101 çocukla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ev ve okul ortamlarındaki yaşantıların, çocukların gelişen okuryazarlık becerileri ile olan ilişkisini ve okul öncesi öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla Kaufmann Erken Akademik ve Dil Becerileri Ölçeği’ni (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills), Peabody Resim Testi’ni (Peabody Picture Vocabulary Test- Revised) ve Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Formu’nu kullanarak veri toplamıştır. Öğretmenlerin geleneksel okuma yazma yaklaşımlarına göre 9 sınıfta yazma uygulamaları, 5 sınıfta da kitap okuma uygulamaları yapıldığı belirtilmiştir. Çocukların okuma yazma yaşantılarının ev ve okul ortamlarında ailenin kültüründen ve öğretmenin geldiği kültürle de şekillenen öğretmen yaklaşımlarını etkilediği belirtilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan Head Start programı kapsamında yapılan diğer bir nicel araştırma grup deneysel olarak yapılmıştır. Deney grubu 30, kontrol grubu 40 öğretmenden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarından toplanan veriler ışığında, okuma yazma ortamlarının iyileştirildiği deney grubu öğretmenlerinin

araştırma sürecinden faydalandığı bulgusu vurgulanmıştır (Dickinson ve Caswell, 2007, s. 243-260).

Mira ve Schwanenflugel, (2013, s. 183-194) araştırmalarında, yetişkinin çocuklara hikâyeyi sadece sözlü okumalarının, çocukların hikâyeyi dinleyerek anlamaları üzerine etkisi incelemiştir. Orta sınıf ailelere mensup, 4-5 yaşındaki 89 anaokulu çocuğu ile yürütülmüştür. Araştırmacılar, araştırma için “Sihirli Tavşan” ve “Beni Unutma” adlı 2 hikâye kitabı seçmiş ve hikâyelerin uzunluğunu ve düzeylerini çocuklara göre yeniden düzenleyerek araştırmalarında kullanmışlardır. Çocukların bireysel farklılıklarına göre hikâyeyi sadece dinleyerek anlama becerilerinin değiştiği araştırılmıştır. Öğretmenlerin hikâye okuma etkinliklerinde, çocuklara hikâyeyi daha etkili tonlamalarla okuduklarında, çocukların hikâyede geçen olayları hatırlamakta daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte hikâye kitabı okurken dikkat çekici bir tonlama ile okuyan ve ifade gücü yetenekli olan okumaların daha etkileyici olduğu görülmüştür. Anaokulu çocukları tarafından anlaşılır olan hikâye kitaplarının okuma etkinliklerinde kullanılmasının önemi vurgulanırken, araştırmada sosyal etkileşim kuramından uzaklaşarak, sadece sözlü dil becerilerinin desteklenmesi yönünden incelendiği sonucuna varılmıştır.

1.6.1.2. Uluslararası nitel araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, gözlem ve görüşmeler yapılarak, saha notları tutularak, video kayıtları yapılarak, belge, doküman ve ürünler incelenerek ve fotoğraflar çekilerek verilerin toplandığı nitel yöntemlerle yapılmış araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Morrow (2007, s. 17-152) bir öğretmenin anasınıfındaki çocuklarla gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerini durum çalışmasıyla ve katılımcı gözlemci rolü ile yürütmüştür. Gözlemler, öğretmen görüşmeleri, saha notları ve fotoğraflar aracılığıyla verilerini sınıf ortamında toplayan araştırmacı, sınıfta gerçekleşen okuma yaşantılarını ve çocukların okuma becerilerini ele almıştır. Araştırmacı, kitap okumanın gerçekleştiği anasının fiziksel özelliklerini, öğretmenin küçük bir grup çocuk ile bire bir yaptığı uygulamayı yönetme becerisi, yapılan uygulamalar arasında kurduğu ilişkiler, öğretmenin rutin bir okul gününde çocuklarla yaptığı etkinlikler ve çocukların bu etkinliklere katılımı ile ilgili topladığı verileri betimsel olarak analiz ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, gelişen okuryazarlık bakışıyla sınıfta

okuma yazma yaşantılarının olduğu ve çocukların okuryazarlık becerileri sergilediği, öğretmenin grubun içindeki her bir çocuğun bireysel ihtiyacını düşünerek kitap okuma uygulamaları ve çeşitli etkinlikleri planladığı, grubun bu uygulama ve etkinliklere rutin bir gün sona erece kadar katılım sağladıkları ifade edilmiştir.

Deford (1981, s. 652-658) 1 yıl boyunca devam eden durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında, okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma yazma süreçlerini incelemiştir. Okuma yazma süreçleri, genelde çalışma kitapları ve matematik kitapları kullanılarak; çocukların kelime bilgisi, yazı denetimi bilgisi, noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımı bilgisi ve dilbilgisi olarak ele alındı. Çocukların yazılı dil sistemini kullanımlarıyla ilgili yaşlıları ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerin ve yazılı çocuk ürünlerinin incelenmesi aracılığıyla çocukların karalamalar ve birebir yetişkin yazısının taklit edilerek yazıldığı yazılarda, çocukların bazı sesleri eksik ya da görsel olarak ters yazdıkları görülmüştür. Çocukların günlük yaşantılarında sıkça işittikleri kelimelerin okunması farkındalıklarının günden güne arttığı bildirilmiştir.

Bradley ve Jones'un, (2007, s. 454-461), Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal kesimlerinde bulunan 7 anaokulunda, 6 okul öncesi öğretmeni ile birlikte yürüttükleri nitel araştırmada, 13 okul öncesi öğretmenin çocuklarla kitap okuma etkinliklerini uygularken; çocukların daha çok hikâyeyi anlamaları üzerine yoğunlaştıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini alfabe bilgisini vurgulayan alfabe kitapları ve hikâye kitapları ile gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Bu kitap okuma etkinlikleri video teypler aracılığıyla kayıt edilmiştir. Öğretmenlerin hikâye kitabı okuyarak gerçekleştirdikleri etkinliklerde, öğretmenlerin çocukların okuma yazma ile ilgilenmelerine ve hikâye metni arasında bağlantı kurmalarına yardımcı oldukları belirtilmektedir. Bununla birlikte, kitap okumanın (interacted read aloud) şu üç evresinde farklılıklar görülmüştür. (a) kitabın sayfalarını okumaya başlamadan önce, öğretmenlerin yazar ve resimleyen gibi kavramlarla ilgili konuşmaları, (b) kitap okurken vurgularını alfabetik bilgiye kaydardıkları, (c) öğretmenlerin, çocukları kitap okuma sürecine dahil etme girişiminde bulunmaları ve (d) çocukların hikâye ile bağlantı kurmalarını sağlamanın yanı sıra çocukları metnin özelliklerini fark etmeleri konusunda teşvik etmesi şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, hikâye kitabının anlamını çocuk ile paylaşma konusu ve çocukların hikâyeye katılımlarını sağlamak amacıyla kullandıkları sorular üzerinde daha çok durdukları belirtilmiştir.

Justice (2006, s. 8-9) 18 aylık olan kendi kızıyla hikâye okuma etkinliği olarak gerçekleştirdiği durum çalışmasında, kızının erken dönemde O, M ve W benzeri bazı harfleri ayırt ettiğini ve ses olarak ifade ettiğini, sayfadaki metnin yazı yönü (soldan sağa) ve sayfaların çevriliş yönü (sağdan sola) hakkında bilgi sahibi olduğunu, yazılı materyalleri okumaya ya da okur gibi yapmaya çalıştığını vurgulamıştır. 5-7 yaşları arasındaki dönemde olan çocukların harf-ses ilişkileri yaparak alfabe hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları, harfleri okumaya çalıştıkları; ancak bu bilgileri kullanırken sesleri hatalı okumanın söz konusu olabileceği belirtilmiştir.

Whitehead (2002, s. 63-108), kendi oğlu ile doğumundan üç yaşına gelene kadar bebeğini ay ay (8 aylık, 9 aylık) inceleyerek bir durum çalışması yürütmüştür. Çalışmada resimli kitap bakma etkileşimleri esnasında bebeğin dil gelişim sürecini de incelemiştir. Oğlu Dylan'ın çalışma sonunda (3 yaşına geldiğinde) resimli kitaplarla etkileşimleri gerçekleştiren yetişkinlerin kullandığı dil özelliklerini ve sözcükleri süreç içinde geliştirerek erken dönemde edinebildiği belirtilmiştir. Araştırmacı anne, Dylan'ın kitaplar aracılığıyla yeni sözcükler edindiğini, çeşitli kitaplarda bu sözcüklerin farklı kullanımları ile karşılaşarak, dili farklı bağlamlarda kullanabilmesine olanak sağladığı eklemiştir.

1.6.2. İşiten çocuklarda kitap okumaya ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar

Alanyazında okul öncesi dönemde kitap okumaya ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar sınırlıdır. Ulaşılan araştırmalar nicel, nitel ve karma yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Bu sınıflandırma dikkate alınarak aşağıda sıralanmıştır.

1.6.2.1. Ulusal nicel araştırmalar

Türkiye’de nicel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalara bakıldığında, Sadece öğretmen- çocuk ya da öğretmen-çocuklar arasında yapılan kitap okuma ile ilgili araştırmalar oldukça azdır. Katılımcıların öğretmenlerden daha çok aile-çocuk araştırmaları mevcuttur. Aile ile yapılmış çalışmalardan birisine araştırmalarda yer verilmesinin nedeni, çocukların erken dönemde kitap okuma etkinlikleriyle birlikte hikâyeyi tahmin etme becerisi geliştirmelerinin, okulda okuma yazma öğrenmesine etkisinin olabileceğinin ifade edilmesidir.

Ayaz (2015, s. 1-164), Tekirdağ, Süleymanpaşa İlçesi’nde bulunan anasınıfı ve özel anaokullarından seçilen 5-6 yaş arasındaki çocuklar ve aileleriyle yürüttüğü

çalışmada, ebeveynlerin sosyoekonomik statülerine göre okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle bir çalışma yürütmüştür. Okula başlamadan önce çocuklarına sağlayamadıkları erken okuryazarlık deneyimlerine yönelik boşluğu doldurmak için okul öncesi öğretmenlerinin de etkili olabileceği düşünülmüş, bu bağlamda çocuklara düzenli olarak hikâyeler okumanın okuryazarlık öğrenimi için kuvvetli desteklerden biri olabileceği önerisi getirilmiştir. Araştırmada kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde ve buna bağlı olarak sonraki okul başarısında çok büyük bir etkiye sahip olduğunu, hikâye yapısına aşina olan çocukların ilk kez dinledikleri bir hikâyenin sonunu tahmin edebildiklerini, hikâyeyi daha iyi algıladıklarını, eğlenerek dinledikleri bir hikâyeden daha fazla yeni sözcük edinebilecekleri ve okumayı daha kolay ve erken öğrenme eğiliminde oldukları bildirilmiştir (Ayaz, 2015, s. 142).

Tuğluk vd. (2008, s. 76-80), Erzurum ilinde 52 öğretmenle yürüttükleri çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği belirtilmiştir. Öğretmenlere anket uygulanarak elde edilen öğretmen görüşlerinin verileri betimsel analiz ile en sık kullanılan uygulamalarda ilk sırada olan renk, şekil, rakam öğretimi olduğu, kavram öğretiminin bu sıklıkta 2. sırada; kitap okuma veya masal anlatmanın ise 3. sırada olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin uygulamalarda isim yazma, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ile ilgili beklentilerinin fazla olmadığı vurgulanmıştır.

Sinanoğlu ve Şimşek tarafından yürütülen çalışmasında anasınıfına giden 15'i deney (8 erkek, 7 kız), 15'i kontrol grubundan (7 erkek, 8 kız) oluşan toplam 30 çocuğa sekiz hafta boyunca "Okuma Yazmaya Hazırlık Programı" uygulanmış, bu programın yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, verilerin toplanması aracı olarak "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" kullanılmış ve kontrollü ön test-son test modelli deneysel yöntem uygulanmıştır. Ayrıca, ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Deney grubuna 8 haftalık süre boyunca "Okuma Yazmaya Hazırlık Programı" uygulanırken, kontrol grubuna bu süreçte MEB (2006) "36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grupta yazmaya hazırlık

puanlarında anlamlı düzeyde artış kaydedilirken, son test puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların lehine daha yüksek puanlar tespit edilmiştir.

Gül ve Bal (2006, s. 33-61) Adana iline bağlı ilçelerde resmi ya da özel anasınıflarında görev yapan (her okul grubunda sekiz öğretmen olmak üzere) toplam 32 anasınıfı öğretmeni ve her sınıftan da 12 çocuk seçilerek toplamda 384 çocuk ile ilişkisel araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri, uygulamaları ve sınıfta okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine hizmet edebilecek materyallerin nitelik-niceliğine ve çocukların serbest zamanlarda yaptıklarının gözlenmesi yoluyla okuma yazma ilişkilerinin incelenmesi “Okuryazarlık Kazanımı Algılama Profili”, “Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi” ve “Okuryazarlık Göstergeleri envanteri” gibi envanter ve kontrol listeleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, erken okuryazarlık bakış açısı bulunan öğretmenlerin uygulamalarında kullandıkları materyallerin niteliğini artırma ile ilgili etkinlikler gerçekleştirdiği; ancak tüm sınıflarında bulunan öğretmenlerin, öğrenci sayısının çok olması sebebiyle materyal seçiminde ve bu materyalleri kullanırken çocukların hepsine fırsat tanınmadığı vurgulanmıştır.

Gönen ve diğerlerinin, Türkiye’de farklı illerden katılan 175 öğretmenin doldurduğu anketlerden topladığı verilerle tarama yöntemiyle yürüttükleri nicel çalışmada, öğretmenlerin dil etkinliklerini uygulama biçimleri belirlenmek istenmiş, araştırmanın bulgularında öğretmenlerin dil etkinliklerine araç olarak çoğunlukla kitaplar ve kuklaları kullandıkları belirtilmiştir (Gönen ve diğerleri, 2010, s. 23-40).

Karma yöntem ile yapılan Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına ve okul öncesi öğretmenlerin bu konuda düzenledikleri etkinlikler ele alınmıştır. Ailelerin, arkadaşların ve öğretmenlerin, çocukların erken dönemde okuryazarlık becerileri geliştirebilmelerinde önemli rol oynadıklarını göstermiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, s. 499).

Güleç (2008, s. 1-158), okuma yazmaya hazırlık döneminde yapılan uygulamaların ve görüşlerin ele alındığı betimsel çalışmasını Denizli ilindeki öğretmenlerle yürütmüştür. 226 öğretmenin görüşlerini belirlemek adına Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları planlaması gelişim ilkelerine bağlı iken,

uygulamaların bu ilkeye bağılı olmadığı ve mesleki deneyimleri ile görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görüldüğü belirtilmiştir.

Kargın ve diğeri, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma uygulamalarını değerlendirmek amacıyla bir Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirmişlerdir (Kargın ve diğeri, 2015, s. 242-244). Araştırmacılar, kitap okumanın en önemli amacının, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önkoşul olması açısından dinlediğini anlama becerisi olduğu ve erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır (Kargın ve diğeri, 2015, s. 242-244).

Bebekler ve erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ebeveynlerinin birlikte kitap okumasının gelişimlerine etkileri, niteliği, sıklığı ve bunları etkileyen etmenleri ele alan araştırmalardan örnekler verilerek; erken dönemde birlikte kitap okuma, etkileşimli okuma, söyleşimsel okuma gibi etkinliklerin yapılmasının çocuk gelişimine olan olumlu etkilerine dikkat çekmek ve bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarını derlemek amacıyla yapılmış bir çalışma da mevcuttur (Metin ve Gökçay, 2014, s. 91-93).

1.6.2.2. Ulusal nitel araştırmalar

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak, Ergül vd. (2014, 1451-1467) tarafından yapılmış bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikler incelenmiştir. Bu etkinlikler içerisinde erken okuryazarlığın tanımı ve önemine, öğretmenlerin kitap okumasına, öykü okumanın çocuklara sağladığı katkılara ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları okuma etkinliklerine, çeşitli kitap ve resimli öyküler seçerken ve seçtikleri materyalleri okurken dikkat ettikleri noktalara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu bulgularla, öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, okuma etkinliklerine oldukça az zaman ayırdıklarını, gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının niteliğinin yetersiz olduğunu ve buna bağılı olarak sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığını ortaya koymuştur (Ergül ve diğeri, 2014, s. 1451-1467).

Okul öncesi öğretmenler ile durum çalışması olarak yapılan araştırma, 5 yaşında çocuklar ve 2 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012, s.

1-39). Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sorularının türlerini belirlemek ve öğretmenlerin soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin sorularının yapısı üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada bir haftalık süre zarfında 12 saatlik “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı” uygulanmış, bu eğitim öncesi ön gözlemler, eğitim sonrası ise son gözlemler yapılmıştır. Uygulanan öğretim programı için 5 uzmandan görüş alınmıştır. Her iki öğretmenin de öğretim öncesi ve sonrasında açık uçlu soru oranının anlamlı ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitim sayesinde ağırlıklı olarak kapalı uçlu olan öğretmen sorularının, açık uçlu sorulara dönüştüğü görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenin çocuklara kullandığı soruların özellikleri ve nitelikleri ile ilgili bulgularını betimleyerek aktarmıştır. Yapılan araştırmada, okul öncesinde yer alan paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin üst düzey sonuç çıkarmayı sağlayan açık uçlu sorular sormalarının, uygulamada çocukların aktif olarak daha fazla konuşmalarını ve kelime bilgilerini artırmalarına olanak sağladığını belirten Wasik vd. (2006, s. 63-74) ile benzer yorumlarda bulunmuştur.

1.6.3. İşitme kayıplı çocuklarda kitap okumaya ilişkin uluslararası araştırmalar

Uluslararası alanyazın taramasına göre, işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalar nitel ve nicel yöntemle yapılan araştırmalar olarak gruplanabilir.

1.6.3.1. Uluslararası nicel araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve değerlendirilmesini ele alan araştırmalar olduğu görülmüştür.

Easterbrooks vd. (2008, s. 91-114) okul öncesi dönemde bulunan 44 işitme kayıplı çocukla yaptığı araştırmasında, çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini okul ortamında inceleyerek değerlendirmiştir. İşitme kayıplı çocuklarının oluşturduğu tek bir grupta ön test-son test uygulamasını kullanarak, çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde güçlü ve zayıf olan yönlerini değerlendirmiştir. Araştırmada gruptaki çocukların harfleri tanınması ve sık kullanılan sözcüklerin yazımı ile ilgili bulguda, işiten akranlarına benzer başarı gösterdikleri fakat sesbilgisel farkındalıklarının işiten akranlarına göre geride olduğu görülmüştür.

Aram ve Diğerleri (2006, s. 209-223), işitme kayıplı okul öncesi çocuklar için; anne-çocuk okuryazarlık etkileşimi, hikâye kitabı anlatımı ve ortak sözcük yazımı özelliklerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okulöncesi dönemdeki 30 çocuk ve annelerinin katıldığı çalışmada; alfabetik beceriler (Örneğin; kelime yazma, kelime tanıma ve alıcı dil) ve dil becerileri (Örneğin; fonolojik farkındalık, genel bilgi ve alıcı dil). Uygulama içeriğinde ise her anne çocuğuna sadece resim içeriği olan bir kitabın hikâyesini anlatarak çocuğunun sözcükleri yazmasına yardımcı olmuştur. Her iki etkileşim de video teyp analizine tâbi tutulmuştur. Çalışmada yapılan hiyerarşik regresyon analizleri bulgusu olarak anne ile yapılan öykü anlatımının dilsel becerilerle ve anne ile yapılan yazma aktivitelerinin ise alfabetik becerilerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca erken okuryazarlığa aracılık etme ve yazma konusundaki farklı katkılarıyla ilgili ebeveyn ve öğretmen farkındalığının artırılması üzerine odaklanılmıştır.

Boudreau tarafından (2005, s. 33-47) yapılan bir araştırmada dil bozukluğu olan ve dil bozukluğu olmayan aynı yaştaki okul öncesi dönemdeki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanımı, ebeveyn soru listesi raporu ile erken okuryazarlığın (mevcut) formel okuma yazma ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu iki çocuk grubunun ev okuryazarlığı uygulamalarının birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 37 okul öncesi çocuktan; 17 dil bozukluğu olan çocuk konuşma dili patolojistleri tarafından sevk edilmiş ve yaşlıları olan dil bozukluğu olmayan 20 çocuk ise okullardan alınmıştır. Erken okuryazarlık ölçütlerinden; kafiye değerlendirmesi, çevre yazıları (*environmental print*) ve yazı ile ilgili önbilgisi (*knowledge of print conventions*) ve harf-ismi ve harf-sesi bilgisi ile öyküleme yeteneklerinin analizlerini içermektedir. Çalışma içerisinde kullanılan ebeveyn soru listesi bir dizi açık uçlu soruya ek olarak, 31 adet kapalı uçlu soru içermekte olup 5'li yanıt formunda; fonolojik farkındalık, çevresel metinlere yanıtlar, alfabe bilgisi, kitaplarla olan etkileşimler, yazma, okuryazarlığa yönelim ve ebeveyn uygulamaları gibi bilgi alanlarını değerlendirmektedir. Araştırma bulgusunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler ile ebeveyn kontrol listesi raporu aracılığıyla gerçekleştirilen değerlendirmeler arasında güçlü bir bağlantı sadece dil bozukluğu olan çocuklarda tespit edilmiştir. Uygulanan erken okuryazarlık ölçütleri ile sadece dil bozukluğu olan çocuklar için arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dil bozukluğu olan çocukların ebeveynleri, çocuklarını karşılaştırma

grubunun ebeveynlerine göre okuryazarlık bilgisi alanlarında daha kötü derecelendirmiştir. Araştırmanın bütünsel bulguları ışığında ebeveyn kontrol listesi kaynaklı değerlendirme yönteminin dil bozukluğu olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için bir araç olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

Carden (2008, s. 1-38) tarafından yapılan bir araştırmada ise 12-30 ay arasında koklear implant desteğine başlamış, 4-5 yaş arasındaki 14 farklı işitme kayıplı çocuk için Okuryazarlık Dil Değerlendirmesi (ALL) uygulandı. Uygulama içeriği; Harf bilgisi, kafiye bilgisi, temel kavramlar, alıcı dil, paralel cümle oluşturma ve dinleyerek anlama alt testlerinden meydana gelmiştir. Erken okur-yazarlık ve dil için alt testleri ve bileşik puanları normal işiten 14 çocuktan oluşan normatif bir grup için de uygulanarak; cinsiyet, sosyoekonomik statü, ebeveyn öğretim derecesi, etnik köken ve yaşadıkları bölgelere göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, erken dönemde koklear implant desteği yapılan çocuklarda dilin ve ortaya çıkan okuryazarlık bileşik puanlarının yüksek oranda korelasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur (Carden, 2008, s. 1-38).

Sherman ve Cruse, (2014, s. 1-12) araştırmalarını, 11 koklear implantlı işitme kayıplı çocuk ile işitsel-sözel eğitim programının uygulandığı özel bir okulda yürütmüşlerdir. Çocukların koklear implant kullanmaya başlama yaşları 27-60 ay ve implant kullanımının ortalama süresi 49 aydır. Çocukların çoğunun doğuştan işitme kayıplı olduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların, okuma başarısını gösteren en az iki yıllık test kayıtları mevcuttur. İşitme kayıplı çocuklarda koklear implant kullanmaya başlama yaşı ve kullanma süresi ile okuma yazma başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu cerrahi müdahalenin erken dönemde çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisinin önemli ölçüde olumlu olduğunu önermişlerdir. Araştırmada çocukların hepsine Woodcock Johnson Harf Tanıma Ölçeği “*Woodcock/Johnson Letter Recognition Scale*”, Woodcock Johnson III Okuduğunu Anlama “*Woodcock Johnson III Reading Comprehension*” ve Wechsler Çocuk Zekâ Ölçeği “*Wechsler Intelligence Scales for Children III*” standartlaştırılmış testleri ve alt testleri uygulanmıştır. Çocukların koklear implantı kullanmaya başlama yaşları ile harf, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Benzer şekilde, koklear implant kullandıkları süre ile de benzer bir ilişki saptanmıştır. Koklear implant cihazının erken yaşta kullanımının çocukların okuma yazma öğrenme başarısını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların okuma yazma becerilerinin gelişmesinin birçok değişkene bağlı olduğunu, çocukların öğrenme tarzlarına en iyi uyan eğitim

ortamında eğitildikleri ve koklear implant cihazından fayda sağladığı takdirde işitme kayıplı çocukların da erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği ifade edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında çocukların okuma yazmada elde edecekleri başarı düzeyine ulaşmalarının gelecek hayatlarıyla ilgili her şeyi etkileyebileceğinden söz edilmiştir. Araştırma bulgularının, gelecek araştırmalarda daha büyük bir örneklemle ve devlet okulu ortamında doğrulanmaya çalışılması önerilmiştir (Sherman ve Cruse, 2014, 1-12).

Edwards ve Anderson (2014, s. 1-9)'ın, nicel yöntemle kesitsel-boylamsal olarak yürüttükleri araştırma, 5-12 yaş aralığında, yaklaşık olarak eşit sayıda kız ve erkekten oluşan 66 işitme kayıplı çocukla yaklaşık 6 ay sürmüştür. Koklear implant kullanmaya başlama yaşı 2 yaş öncesinde olan çocuklardan oluşmaktadır. Bu çocuklardan 7 si bilateral koklear implant kullanmaktadır. Okuryazar olan ve dil konusunda daha az sıkıntı yaşayan işitme kayıplı çocukların erken dönemde koklear implant kullanıcısı olsalar bile, okuma yazmanın öncülü olan dinleme becerilerini geliştirmede sıkıntı yaşama riski taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Sözsüz bilişsel yetenekler ile görsel belleğin, görsel ipucu ile olayları sıralama ve sıralamada akıl yürütmenin, konuşmanın anlaşılabilirliğinin, fonolojik farkındalığın, sözcük dağarcığının ve kelime okuma becerilerinin ilişkilerini ve çocukların okuma yazma çıktılarını incelemek üzere, ileri bellek ve mantık-zeka testleri- alt testleri ile -*Leiter International Performance Scale— Revised Auditory Memory Span (CMS Numbers), Fluid Reasoning composite (Leiter-R), Visual Memory Span (Leiter-R), Children's Speech Intelligibility, Phonological Processing (NEPSY II), Repetition of NonWords (NEPSY II), Receptive Vocabulary (TOWK), Expressive Vocabulary (TOWK) ve Word Reading (WIAT-II)*- değerlendirilmiştir. Çalışmada grubun yarısından fazlasında işitsel-sözel bellek kapasitelerinin normalin altında olduğu bulgusuna erişilmiştir. Sözlü bellek kapasitesi ile fonolojik farkındalık ve işleme becerileri ve özel okuma güçlükleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okuma zorluğu yaşadıkları zamanlarda kısa süreli belleklerini sürekli kullandıkları görülmüştür. Koklear implantasyon sonrası dil ve okuma yazma becerilerinin, dinleme becerileri ile olan ilişkisi çocukların dil öğrenme ortamına ve çevrelerindeki yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimine de bağlı olduğu vurgulanmıştır. Erken dönemde koklear implant olan çocukların, implantasyon sonrasında konuşma, dil ve okuma yazma becerilerini geliştirme konusunda yine de zorluk yaşayabilecekleri

düşünülmektedir. Bu zorlukların belirlenmesi, daha ileri araştırmaların odak noktası olması gerekmektedir.

1.6.3.2. Uluslararası nitel araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuklarla okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili olan çalışmaların yanı sıra; işitme kayıplı çocuklarla nitel araştırma yöntemiyle okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuklarla okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Henderson (1976, s. 503), işiten ebeveynlerin işitme kayıplı çocuklarına işaret diliyle hikâye kitabı okumalarını ele alan bir araştırma yürütmüştür. İşitme kayıplı çocukların erken dönemdeki yazılı dil gelişimlerini, okumak için seçtikleri hikâye kitaplarından oluşturdukları sözcük kartlarını kitap okuma uygulamaları esnasında işaret diliyle çocuklara göstererek incelemişlerdir. İşitme kayıplı çocukların, sözcük dağarcığı kitap okuma uygulamaları ile geliştiği ortaya konmuştur.

Uzuner (1993, s. 1-225), Amerika Birleşik Devletleri Cincinnati Üniversitesi'nde yürüttüğü araştırmasında, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğa sahip işiten bir annenin, tüm çocuklarına yatmadan önce hikâye kitabı okuma etkinliğini incelediği durum çalışmasında, annenin çocuklarının gelişen okuryazarlık becerileri hakkındaki düşüncelerini ve işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini ortaya koymuştur. İşitme kayıplı çocuğuna kitap okuyan anne ve çocuğunun iletişim davranışlarını incelemiş; annenin, kitaplardaki metinlerin dil düzeyini çocuğa uygun ayarlayarak kitabın resimlerine ilişkin sorular sorduğu, gerekli gördüğü zamanlarda ipucu vererek, konuyla ilgili dramatik oyunlar oynatarak işitme kayıplı çocuğunun da sohbete katılmasını teşvik ettiği bir araştırma yürütmüştür. Annenin okuma yazma etkinlikleri aracılığıyla çocuklarının yazılı ve sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki annenin etkinliklerde kullanılacak kitabı seçme, uygulama ve uygulamayı zenginleştirecek çeşitli etkinliklerle tamamlaması yönünden ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmesi önemli görülmüştür. Anneyle yapılan bu kitap okuma etkinliklerinin öğretmenle de uygulanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Uzuner, 1993, s. 201-224).

Ruiz (1995, s. 206-217), işitme kayıplı kızıyla yaptığı durum çalışmasında, kızının 3-7 yaş arasındaki periyodunu gözlemleyerek, kızının sözlü ve yazılı dil becerileri

hakkında derinlemesine incelemeler ortaya koymuş, bu incelemelerin sonunda kızının yazıya ilişkin farkındalığının işiten yaşlılarına benzer geliştiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, işitme kayıplı bir çocuğun işiten akranlarına benzer gelişen okuryazarlık becerileri sergilediği belirtilmiştir.

Ewoldt (1985, s. 109-126, işitme kayıplı çocuklarla yazılı dil gelişimleri ile ilgili boylamsal bir durum çalışması yürütmüştür. İşitme kayıplı çocukların gelişen okur yazarlık becerilerinin, işiten çocuklara benzer olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma tam üç yıl sürmüştür. Araştırmanın amaçları; işitme kayıplı çocukların, işiten akranlarının gelişen okuryazarlığına benzer gelişip gelişmediğini inceleyebilmek, çocukların gelişimsel özelliklerini tanımlayarak gelişimlerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve çocukların okuryazar davranışlar sergiledikleri, çocukların yazılı dili iletişimsel bir araç olarak kullandıkları ortaya konmuştur. Buna karşılık, çocukların yazıları ile söylediklerinin farklı olduğu ve eksik yazıları içinde barındırdığını belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak da okul ortamında hikâye kitabı okuma etkinlikleri ardından sembolik oyunlarında hikâyenin izlerinin görüldüğü vurgulanmıştır.

Gioia (2001, s. 411-428), 3 ve 4 yaşlarındaki 3 işitme kayıplı çocukla, okuryazarlık edinimi üzerine birden fazla vaka inceleme çalışması gerçekleştirmiştir. 1 yıl süren araştırmanın başlıca odak noktası, bu öğrencilerin hikâye kitapları ile nasıl etkileşim kurduklarını belgelemek olmuştur. Aynı zamanda bu çalışmanın özel ilgi konusu, dil gelişimi ve çocukların ortaya çıkmış okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olmuştur. Farklı düzeylerde işitme kayıplı 3 çocuk haftada 2 gün süre ile çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri; işitme kayıplı çocuk, annesi, öğretmeniyle yapılan görüşmeler, saha notları, odyo teyp, aktiviteler esnasında alınan odyo ve video kayıtları, işitme kayıplı çocuğun uygulanan kitapla ilgili yazmış ve çizmiş olduğu yanıtlardır. Ayrıca ebeveynlerin paylaşımlı hikâye okuma aktivitelerini yorumlarını ekleyebildikleri bir günlük formatında kaydettikleri belirtilmiştir. Verilerin tamamı; kitap bilgisi, kitap paylaşımı sohbetleri, kitap paylaşımı yanıtları (çizilmiş / yazılmış), genel olarak aile okuryazarlığı uygulamaları ve kitap paylaşımı ve okuma yazma etkinliklerine verilen duygusal tepkiler dahil olmak üzere çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca, Veri analizi, sabit kıyaslama yöntemini kullanarak, temel teori yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, hikâye kitabı paylaşımı ve öykü kitapları etrafındaki etkileşimleri genişletmek için geliştirilen etkinliklerin, çocukların

dil öğrenip bunlarla deney yapabilecekleri anlamlı ve destekleyici bağlamlar sağladığı saptanmış ve sadece 8 aylık bir uygulama süresi sonrasında çocukların altı ve yedi kelimeli cümleler ile konuştukları görülmüştür. (Gioia, 2001, s. 411-428).

Rottenberg ve Searfoss (1994, s. 463-479) okulöncesi eğitim gören, yaşları 1-5 arasında değişen 7 işitme kayıplı çocuk ile erken okuryazarlığı nitel araştırma yöntemi ile okul ortamındaki okuryazarlık edinimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada birincil veri kaynağı; okulda gerçekleştirilen rutin ve grup etkinliklerinde gerçekleştirilen gözleme dayalı saha notlarıdır. Aynı zamanda ek veri kaynağı olarak çocukların yazdığı ve çizdiği ürünler, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için ise tümevarımsal yöntem kullanılarak yapılmıştır. 9 ay süre ile 283 saatlik gözleme dayanan çalışmanın en öne çıkan ana bulgusu ise; çocukların okur-yazarlık yoluyla işitme dünyasını öğrenmeleri ve daha da önemlisi onun bir parçası olmaları için bir yol bulmaları olarak belirtilmiştir. Çocukların, işitme dünyasına girmek ve bu dünyayı öğrenmek için okuma yazma becerilerini üç şekilde; (a) birincil iletişim biçimi olarak, (b) etkileşime girmek için bir araç olarak ve (c) çevrelerindeki dünyayı anlamak için kullandıkları belirtilmiştir.

1.6.4. İşitme kayıplı çocuklarda kitap okumaya ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar

Türkiye’de işitme kayıplı çocuklarla yapılan ilgili araştırmalara ilişkin alanyazın taramasında, sadece Karasu’nun (2014, s. 299-310) nitel araştırma yöntemi ile yürüttüğü araştırması mevcuttur. Araştırmada, Eskişehir ilinde İşitme Kayıplı Çocuklar Eğitim Merkezi’nde (İÇEM) okul öncesi dönemde olan 10 çocukla grup içinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Gözlem, görüşme, doküman toplama gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada işitme kayıplı çocuklara öğretmenler tarafından sunulan nitelikli okuma yazma etkinlikleri içerisinde, hikâyelerin resimlerini konuşma, sıralı kartlara bakma, öğretmen rehberliğinde *çocukların edindikleri deneyim ve bilgilere* ilişkin sınıf kitabı hazırlama ve öğretmen ve çocukların paylaştıklarının yazılmasıyla oluşmuş bu sınıf kitaplarının çocuklara tekrar okunması gibi etkinliklere bakılarak; çocukların bu etkinlikler doğrultusunda yazıyla ilgilenmeye ve bir kitabı oluşturan bütün özelliklere ilişkin farkındalık geliştirmeye başladıkları, olayları anlatabildikleri, hikâye yapısına ilişkin bilgi sahibi olabildikleri, kitaplarla ilgili çeşitli bilgiler edinerek okumaya ilişkin olumlu deneyimler kazandıkları, öğretmenlerin çocuklara sağladığı bu

nitelikli ve çeşitli okuma yazma etkinlikleriyle çocukların okuma yazma gelişimlerinin desteklendiği ortaya konmuştur.

Türkiye’de bir öğretmenin okul öncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla kitap okumaya ilişkin yaptığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Girgin’in (2013, s. 249-268), 2 deneyimli işitme engelliler sınıf öğretmeni ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden 7 işitme kayıplı çocuk ile durum çalışması olarak yaptığı araştırmada, işitme kayıplı çocuklara paylaşılan okuma uygulamalarının hazırlanması ve uygulanmasının öneminden bahsetmiştir. Bu uygulamaların yapılma sıklığı ve planlanma aşamaları, öğretmenlerin ders planını hazırlama evresi, uygulamada kullanılacak materyallerin özelliklerinin ve uygulama ortamının işitme kayıplı çocukların ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, bu düzenlemeler sonrasında öğretmenlerin sınıfla birlikte hikâye kitabını okuması, kitap okurken kullandıkları stratejilerin ve öğrencilerin kitap okuma etkinliklerine katılımı video teyp kayıtları yoluyla gözlemlenerek incelenmiştir. Uygulama için seçilen kitapların ve öğretmenlerin uygulamada kullandıkları stratejilerin işitme kayıplı çocukların dil becerilerini desteklemesi açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiş ve okul öncesi dönemde de bu uygulamaların çalışmada ifade edilen şekilde yapılmasının faydalı olacağı önerilmiştir (Girgin, 2013, s. 249- 268).

1.6.5. Problem

Uluslararası alanyazında, işitme kayıplı çocuklarla öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin gelişen okuryazarlıktaki yerini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin bir gruba uyguladığı etkinlikleri içermekte, öğretmen ve çocuğun birebir çalışmalarını gösteren daha az sayıda araştırma mevcuttur. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise; Türkiye’de okul öncesi dönemdeki işiten çocuklarla kitap okuma uygulamalarına ilişkin araştırmalar çok olmamakla birlikte, işitme kayıplı çocukların okul öncesi dönemdeki gelişen okuryazarlığına ilişkin sadece bir araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra, öğretmenlerin koklear implantlı çocuklarla çeşitli kitap okuma etkinliklerinde dinleme becerilerini geliştirmesi ile ilgili uluslararası alanyazında oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmacı, öğretmenliği boyunca kendi sınıfında okul öncesi dönemde bulunan kulak arkası cihazlı ya da koklear implantlı farklı bireysel özelliklere sahip işitme kayıplı çocuklarla çalışmıştır. Bu deneyimlerinden edindiği bilgilerden yola çıkarak hikaye okuma esnasında kullandığı

stratejilerin çocukların sözlü dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda okuma yazma becerilerini de desteklediğini düşünmüştür. Alanyazında araştırma konusunu ele alan araştırmalar da araştırmacının öğretmen olarak çalışırken fark ettiği gibi, kitap okuma etkinliklerinin çocuklara olan faydasını vurgulamışlardır. Bu nedenle bilimsel temelli araştırmalara katkı sağlamak amacıyla, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukla okul ortamından farklı bir ortamda bir öğretmenin bir çocukla kitap okuma uygulamasının incelenmesi bir gereksinim olarak görülmüştür.

1.7. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; bir öğretmenin, gelişen okuryazarlık kavramı kapsamında okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuk ile kitap ile ilgili çeşitli etkinliklerin ve çocuğun bu etkinliklere olan katılımının incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorular ve alt sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İşitme kayıplı çocukla kitap okuma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- 2- Temsili bir kitap okuma uygulaması çalışması nasıl gerçekleşmiştir?
 - a) Planlama
 - b) Uygulama
 - c) Değerlendirme
- 3- İşitme kayıplı çocuğun kitap okuma uygulamasına katılımı nasıl gerçekleşmiştir?
- 4- Araştırma sürecinde ne türlü sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunların çözüm gayretleri ve sonuçları nelerdir?
- 5- Uygulamalar öncesi ve sonrasında işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?
- 6- Öğretmenin gerçekleştirdiği kitaplarla ilgili uygulamalar hakkında görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde, işitme kayıplı çocukların okuryazarlık becerilerine ilişkin bulunan sadece bir araştırma görülmüştür. Bu araştırma okul ortamında yürütülmüştür. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla öğretmenin birebir yaptığı kitap okuma ile ilgili bir çalışma yoktur. Bu bağlamda, yapılması

planlanan bu araştırmanın; öğretmenin işitme kayıplı çocuk ile gelişen okuryazarlık çerçevesinde kitap okuma ile ilgili uygulamalar yapmasını, bu uygulamaların yapılmasında gerekli olan deneyiminin incelenmesi, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğun bu etkinliklere olan katılımı ve gelişen okuryazarlığı hakkında elde edilecek veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



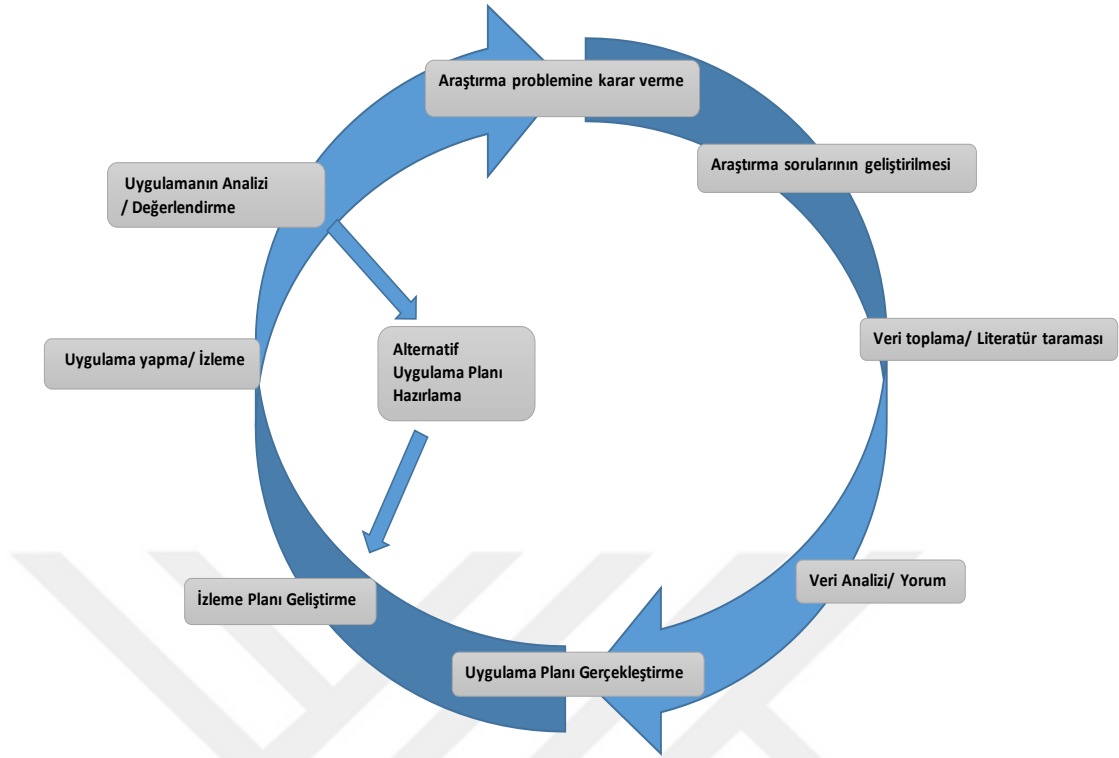
2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, araştırma sürecinde verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulama süreci incelenmek üzere, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmaları, araştırmaya gereksinim duyulan sorunun çözümüne yönelik süreklilik gösteren planlı, döngüsel ve sistematik bir süreçtir (Creswell, 2003, s. 550; Uzuner, 2005, s. 6).

Eylem araştırmaları, araştırmacıların araştırma ve uygulamayı bir araya getirmelerine ve kendi uygulamalarını planlama, geliştirme süreçlerinin ve sonuçların uygulamaya aktarılmasında iyileştirme yapmalarına olanak sağlayan araştırmalar olarak ifade edilmiştir (Schmuck, 2006, s. 29). Eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmaları öğretmen araştırmaları olarak da ifade edilmiştir (Uzuner, 2005, s. 2). Eylem araştırmalarında öğretmen araştırmacıların, sadece kendileri ya da bir araştırmacı/araştırmacılar ile iş birliği yaparak; planlı, sürekli ve sistematik bir yaklaşımla deneyimlerini araştırma süreci boyunca uygulamalarına yansıtarak araştırmalarını sürdürdükleri belirtilmiştir (Mills, 2003, s. 9; Schmuck, 2006, s. 28). Araştırmacı öğretmen ve uygulamaya katılanların uygulama süreçlerinden kazanımlarını artırmada etkili bir araştırma yaklaşımı olduğu vurgulanmıştır (Mills, 2003, s. 5). Eylem araştırmaları bu yönüyle, araştırmacının uygulamaya aktif katılımıyla birlikte mesleki açıdan kendisini geliştirebilmesine ve yetkinliğinin artmasına olanak sağlayan, aynı zamanda da eğitim hedeflerine nasıl daha iyi ulaşabileceği konusunda kendisine bilgi veren döngüsel bir süreçtir (Stringer, 2014, s. 9). Bu süreç döngüsel bir şekilde problem belirleme, veri toplama, veri analizi, uygulama planı belirleme, uygulamayı gerçekleştirme ve alternatif veya yeni bir uygulamaya karar verme, süreci yansıtan bir rapor oluşturma aşamalarından oluşan bir eylem örgüsüdür (Johnson, 2005, s. 48-50; Mertler, 2014, s. 13-39; Schmuck, 2006, s. 29; Uzuner, 2005, s. 1-12; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Eylem araştırması döngüsü tabloda gösterilmektedir (Bkz. Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Eylem Araştırması Döngüsü (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 92).

Berg (2004, s. 202-205) ise eylem araştırmalarını üç başlıkta sınıflamaktadır:

1. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması
2. Uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması
3. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması

Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 335) bu sınıflamaya dördüncü bir madde daha eklemişlerdir.

4. Uygulamacının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması

Bu yaklaşımda araştırmacı uygulamayı sürdürürken bir yandan da araştırma konusundaki belirlediği probleme ilişkin veri toplama sürecini de yönetmekle bizzat yükümlüdür. Bu veriler, uygulamacı araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamalarını kayıt altına aldığı video kayıtları, araştırmacının tuttuğu saha notları, başka bir meslektaşını gözlemleme, uzman görüşlerini kayıt etme, araştırmaya katılanların araştırma ile ilgili notları, yazıları, resmi belgelerinden, günlüklerden, görüşmelerden, gözlem, anket ve dokümanlardan yararlanılabilir belgelerin ve ürünlerin incelenmesi, kontrol listesi gibi farklı veri toplama teknikleri ile elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 338-340). Çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması eylem araştırmalarının

geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır. (Johnson, 2014 s. 81-105). Eylem araştırmasının birincil amacı, araştırmacıların belirlenen sorunun çözümüne yönelik uygun bir desen kurgulaması ve bu kurguyu iyi değerlendirebilmek için sıkı çalışmalarla sistematik bir şekilde araştırma verisinin toplanmasını sağlamaktır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 334-336), araştırmacının araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelerek, veri toplama aracı işlevi gördüğünü belirtmiştir.

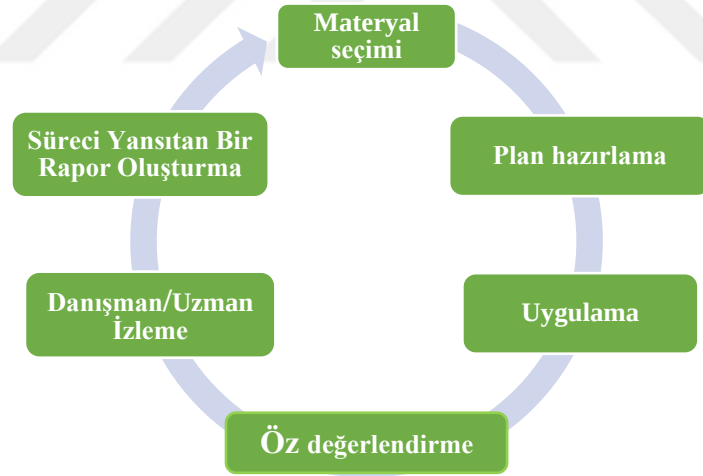
Eylem araştırmalarında, araştırmacının belirlediği soruna ilişkin bilgi toplaması, literatürü gözden geçirmesi, sorunu tanımlaması, tanımlanan sorunu çözebilecek planlamalar yaparak iyileşme veya gelişme sağlayan uygulamalar yapması döngüsel bir desenin kurgulandığını göstermektedir. Araştırma sürecindeki bu döngüde basamakların sırasında farklılık görülebilir ya da aynı basamaklar tekrarlanabilir. Araştırma sürecinde yapılan sistematik toplantılarda da araştırma sürecinin sorunları incelenerek çözüm odaklı yeni bir uygulama planı hazırlanabilir (Creswell, 2003, s. 550; Uzun, 2005, s. 6, Stringer, 2014, s. 5-12).

Bir eylem araştırması olarak yürütülmüş olan bu araştırmada, uygulamaları araştırmacının kendisi yapmıştır. Araştırmacı uygulamalarda “öğretmen” olarak yer aldığından; çalışmanın üçüncü bölümünde “öğretmen” sözcüğü, “kendi uygulamalarını yapan araştırmacı” anlamında kullanılmaktadır. Araştırmada, bir öğretmenin okul öncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla gerçekleştirdiği kitap okuma uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, aile görüşmeleri, yansıtıcı araştırmacı günlükleri, gelişen okuryazarlık kontrol listesi, saha notları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden alınan resmi dosyalar, işitme engelliler öğretmeninden alınan dil gelişim raporu, aileden alınan ürünler, belgeler, kitap okuma uygulamalarının video kayıtları, uygulamalarla birlikte ortaya çıkan çocuk ürünleri, danışman ve uzman izleme ses kayıtları ile sistematik, düzenli ve döngüsel olarak toplanmıştır. Danışman ve Uzman izleme toplantıları araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğine katkıda bulunması, araştırmacının araştırma sürecinde yaşadığı problemlerin belirlenmesi ve anında iyileştirilmesi ve araştırmacının mesleki yetkinliğinin artırılması açılarından araştırma süreci boyunca düzenli bir şekilde yapılmıştır. İzleme toplantıları araştırmacı tarafından ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, danışman ya da uzmanla birlikte alınan kararların ses kayıtlarını toplantılar sonrasında dinleyerek günlüklerine aktarmıştır. Süreçle ilgili yapılan iyileştirmeler, materyal seçimi, plan hazırlığı ile ilgili gündemler, araştırma ortamının özellikleri, video kameranın çekim özellikleri ve yeni

uygulamaların yapılması ile ilgili alınan birçok karar araştırmacı günlüklerinde yer almıştır.

2.2. Araştırmanın Uygulama Döngüsü

Günlükler, gözlemler, görüşmeler, saha notları, ürün ve belgeler gibi çeşitli veri toplama araçları aracılığıyla odak çocuk hakkında edinilen bilgiler ışığında, araştırmacı uygulamada kullanılmak üzere odak çocuğa uygun materyal ve uygulama planı hazırlayarak danışmanın izlemesine sunmuştur. Danışman ya da Uzman izlemeler ışığında onaylanan planlama araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamasını yapar yapmaz önce kendisini değerlendirmiştir. Araştırmacı bu öz değerlendirmelerini uygulamanın hemen sonrasında uygulama planının değerlendirme kısmına kısa notlar halinde yazmış, daha sonra bu değerlendirmelerini günlüklerine düzenli bir şekilde aktararak danışman izlemesine sunmuştur. Uygulama sonrası danışman ya da Uzman izlemesinin ardından araştırmacı yine bir sonraki uygulamanın hazırlık aşamasına geçmiştir. Araştırmada tüm uygulamalar bu döngüde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Uygulama Döngüsü (Mertler, 2014, s.36)

Araştırmacı, araştırma sürecinin uygulama hazırlığı aşamasında ve uygulama esnasında karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin danışman, uzman görüşleri ve öngörülerini dikkate alarak, bu geribildirimleri günlüklerine aktarmıştır. Araştırma süreci boyunca bu döngüde çalışan araştırmacı, bu şekilde henüz problem ortaya çıkmadan önlemler almaya çalışmıştır. Önlem alınamayan durumlarda danışman ve uzman ortaya çıkan probleme ilişkin çözüm önerileri getirmiş, uzman uygulama videolarını izleyerek

problemi tespit etmede araştırmacıya yol göstermiştir. Araştırmacı da bu çözümlerini izleyen uygulamalarında dikkate alarak problemi çözmüştür.

Bu araştırmada gerçekleştirilen uygulamaların sayısı 12'dir. Video kaydı verilerinde ilk sekiz uygulama içinde araştırmacının örnek uygulama olabileceğini düşündüğü bir uygulama yoktur. Çünkü araştırmacı ve danışman, araştırmacının odak çocuğun dil düzeyi hakkında yeterli bilgi doyumuna ulaşmadığını düşünmüşlerdir. Bu noktada danışman, uygulamaların planlama sürecini, uygulamaları, araştırmacının öz değerlendirmelerini, günlüklerini ve planlarını düzenli şekilde izlemiştir. Verilerin toplanmasında ve araştırma sürecinin genelinde yaşanılan aksaklıkların belirlenmesinde sistematik bir şekilde araştırmacıya rehberlik etmiştir. Danışmanın verdiği geri bildirimler yoluyla araştırmacı her uygulamada başka bir problemi çözmeye çalışmıştır. Bu problemlerden en önemlileri; başlangıçta çocuğun araştırmacının uyguladığı kitap okuma stratejileri hakkında fikir sahibi olmaması ve buna bağlı olarak uygulama esnasında dinleme becerilerini kullanırken davranış problemleri sergilemesi, anne görüşmesinde araştırmacının bazı araştırma sorularında kullandığı ifadelerin anneyi yönlendirmiş olabileceği şüphesi ve uygulamada kullanılan kitaplarda çocuğun dil düzeyine göre araştırmacı tarafından yeniden yazılan metinlerin çocuğa uygun yazılmadığı durumlar yer almaktadır. Her yeni uygulamadan sonra çocuğun uygulama stratejileri konusunda daha fazla bilgi sahibi olması ve buna bağlı olarak davranış probleminin azalması ve araştırmacının çocuğun dil ve bilgi düzeyi hakkında daha fazla bilgiye sahip olması beklenmiştir. 3. uygulamadan sonraki uygulamalarda bu problemler yavaş yavaş ortadan kalkmaya başlamıştır. Araştırmacı, yaptığı uygulamaların sayısı arttıķa, çocuğun dil düzeyi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuştur.

Araştırmacının, yaptığı kitap uygulamalarının arasından uzman geçerliği alan bir uygulamasını tipik uygulama adıyla rapora konması istenmiştir. Araştırmada, bir öğretmenin okul öncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamasını nasıl gerçekleştirdiğinin anlatılması ve bunun anlatılmasına hizmet edebilecek örnek bir uygulamanın bulgularına yer verebilmesi anlamında raporda oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir öğretmenin, işitme kayıplı bir çocuğun ev ortamında gelişen okuryazarlık becerilerini destekleyen kitap okuma uygulamalarından elde ettiği bilgilerin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda bu çalışmada duruma özgü olan "tipik uygulama" verilerinin örnek teşkil etmesi ve bu örnek uygulamadan işitme engelliler

öğretmenlerinin ve işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynlerin benzer durumlar için faydalanabileceği ve bu benzer durumlarda bu araştırmanın yol gösterici olacağı düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 343-344). Bununla birlikte bu çalışmayı yürüten araştırmacının da araştırma sürecinden faydalanacağı ve uzman görüşlerinden faydalanarak mesleki anlamda eleştirel bir bakış açısı kazanacağı ifade edilmektedir (Mills, 2003, s. 1-20).

Danışman ve araştırmacı, yukarıdaki bu sebeplerle 10. uygulamadan sonraki izleyen uygulamaların işitme engelliler alanında uzman İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi müdürü tarafından izlenmesiyle yapılmasına devam edilmesi konusunda karar almışlardır. Uzmanın durumu kabul etmesiyle birlikte, örnek bir uygulamayı en iyi şekilde yansıtan uygulamanın seçilmesi süreci uygulamalar öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmelerle Uzman tarafından izlenerek gerçekleşmiştir.

Yapılan bu değerlendirmelerde, araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamalar içinden en iyisi olduğunu düşündüğü 9. Uygulamayı Uzman değerlendirmesine sunmuş, ancak “tipik uygulama” olarak çalışmaya konması birçok açıdan yeterli bulunmamıştır. Araştırmacının öğretmenlik deneyimlerini daha iyi yansıtacağı yeni uygulamaların yapılması gerekliliği konusunda karar verilmiştir. 11. ve 12. uygulamalar sadece Uzman tarafından değerlendirilmiş olup; 12. uygulama hikâye okuma uygulamasını en iyi şekilde yansıtan uygulama olarak seçilmiştir.

Araştırmacı, 11. uygulama için yaptığı materyal ve plan hazırlıklarını Uzmanın değerlendirmesine sunmuştur. Araştırmacının uygulama hazırlıkları Uzman tarafından değerlendirilerek, odak çocuğa uygun materyal ve plan hazırlamada araştırmacıya geri bildirimler vermiş, bu hazırlıklarla ilgili iyileştirme ve düzeltmeler yapılmasında araştırmacıya rehber olmuştur. Uygulama, uzman tarafından videosu izlenerek değerlendirilmiş, bu uygulama uzman geçerliği almasına rağmen araştırmacı bir uygulama daha yapmak istemiştir. Uzman bunu kabul ederek, araştırmacının 12. uygulama öncesi hazırlıklarını değerlendirerek araştırmacıya geri bildirimler vermiştir. Araştırmacı yaptığı hazırlıkların Uzmanca uygun olduğu onaylandıktan sonra 12. uygulamasını gerçekleştirmiştir. Uzman uygulamanın videosunu izleyerek, 12. uygulamanın “tipik kitap okuma uygulaması” olarak araştırmaya örnek konulmasına geçerlik vermiştir. Son üç uygulamanın değerlendirilerek, tipik kitap okuma uygulamasının seçilmesi süreci,

1. Uygulamalarda dikkat edilmesi gereken önemli noktalar,

2. Uygulama materyalinin resimleri üzerinde yapılan değişiklikler,
3. Uygulama materyalinin metinlerinde yapılan değişiklikler,
4. Uygulama ortamının düzenlenmesi ile ilgili yapılan değişiklikler ve
5. Tipik kitap okuma uygulamanın seçilmesi süreci şeklinde uygulama döngüsünde yer almıştır.

2.2.1. Tipik uygulama öncesinde döngüde yer alan uygulamalar

Uzman tarafından değerlendirilen 9. uygulamanın “tipik uygulama” olarak araştırmada yer almamasına ilişkin nedenler aşağıdaki gibidir.

- 9. uygulamada kullanılan “Cemile yemek pişiriyor” adlı kitabın genelinde metinlerin dil düzeyinin, çocuğun dil düzeyinin üstünde olması,
- Çocuğun kitabın konusunda geçen yemek hazırlama, pişirme deneyimlerinin sınırlı olmasına bağlı olarak, “üçgen böreğin tarifi ve yapılışı” ile ilgili olan sayfaların, çocuk tarafından yeterince anlaşılmaması,
- Araştırmacının, çocuğun kitabın konusuna ilişkin bildiği ve bilmediği sözcükleri iyi saptamamış olması nedeniyle; çocuğun metinleri dinleyerek anlamada zorluk yaşaması,
- Uygulama planının ve amaçlarının uygulamayı yansıtmaması bakımından yeterli bulunmaması gibi nedenlerle başka bir uygulama daha yapılmasına uzmanla birlikte karar verilmiştir.

Uzman değerlendirdiği uygulamadan yola çıkarak, yapılacak yeni uygulamaya ilişkin araştırmacıya önemli geri bildirimler vermiştir. Araştırmacı, Uzmandan aldığı bu geri bildirimler ışığında uygulama öncesi çocuğun dil ve genel bilgi düzeyi hakkında titiz incelemeler yaparak “*uygulama öncesi ve esnasında*” dikkat edilmesi gereken önemli noktalar belirlemiştir.

2.2.1.1. 11. uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli noktaların belirlenmesi

1. İşitme kayıplı çocukla paylaşılacak yeni sözcüklerin sayısının, hikâyenin tamamında üçten fazla olmamasına karar verilmiştir (Justice, Meier ve Sharon, 2005, s. 17-32; Chute ve Nevins, 2006, s. 112; Gonzalez vd., 2013, s. 214-226; Durodola vd., 2015, s. 106-121; Harris, Terleksi ve Kyle, 2016, s. 702).

2. Uygulamada kullanılan kitabın metnlerinin, sözdizimi açısından çocuğun dil düzeyine uygun olmadığı konusunda karar alınmıştır.
3. Çocuğun, hikâyedeki metinleri dinleyerek anlayamadığı durumlarda, hikâyenin resimlerinden görsel ipucu alabilmesi gerekir. Hikâyenin metninde geçen olayları yansıtan, uygun resimlerin düzenlenmesi konusunda yetersiz kalınmıştır. Bu durum çocuğun dinleyerek anlayamadıklarını hikâyenin resmine bakarak ifade etmede zorlanmasına neden olmuştur. Bu nedenle hikâye metni ile resimler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için resimlere ilaveler yapılmıştır.
4. Uygulama planında sözcük dağarcığına ve bilgiye ilişkin amaçların zorluğu, hikâyedeki olay örgüsü ve yeni sözcük paylaşımı ile ilgili amaçların bir bütün olarak ele alınamamasına neden olmuştur. Çocuğun dil ve bilgi düzeyine uygun, hikâyenin bütününe yansıtan dile ilişkin amaçların belirlenmesi konusunda karar alınmıştır.

Bu kararlar dikkate alınarak hazırlanmış 11. uygulama “Cemile Kek Pişiriyor” adlı hikâye kitabı ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Materyalin resim ve metinleri ve uygulama planının amaçları uygulama öncesinde uzman tarafından gözden geçirilerek değerlendirilmiş, uygulamada kullanılan stratejilerle birlikte araştırmacının işitme kayıplı odak çocukla okuduğu kitabın metinlerine ilişkin paylaştığı dilin çocuğun dil düzeyine uygunluğu ve uygulama stratejilerinin çocuğun ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

Araştırmacı seçtiği hikâye kitabının resimlerini, olay örgüsünü ve metinleri inceleyerek, hikâyenin okul öncesi dönemde okunabileceğine karar verilmiştir. Öğretmenin hikâye kitabının uygunluğu açısından incelediği fiziksel özellikler şunlardır:

- Hikâye kitabındaki resimlerin çocuk tarafından anlaşılabilir, açık, net, renkli ve çizimlerin okul öncesi döneme uygun olması,
- Hikâye kitabındaki resimlerde olayların birbirini takip ediyor olması, neden-sonuç ilişkilerinin belirgin olması ve resimlere bakıldığında görünür olmasıdır.

2.2.1.2. Uygulama materyalinin resimleri üzerinde yapılan değişiklikler

Hikâye kitabının bu önemli özelliklerinin uygun olabileceğine karar verildikten sonra, hikâye kitabının uygulamanın yapılacağı işitme kayıplı çocuğun ilgisine,

deneyimlerine, dil düzeyine (sözcük dağarcığı ve sözdizimi) uygunluğu araştırmacı tarafından incelenmiştir. Hikâye kitabının uygun olduğuna ancak yeterli olmadığına karar verilmiştir. Bunun için öğretmen kitabın resimlerine ilaveler yapmıştır. Hikâyenin bazı sayfalarında resim üzerine bazı nesne resimleri eklenmiş, bazı sayfalarda ilave olarak gerçek materyal konulmuştur (Örnek: Resimde görünen şeker kabının içine gerçek şeker yapıştırılması ve un kabının içine gerçek un eklenmesi vb.). Çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmek için yeni paylaşılabacak sözcükler, eğer hikâyenin resimlerinde yer almıyorsa; bu sözcüklerin resimleri hikâyenin resimlerine yerleştirilmiştir (Örnek: Cemile'nin armutları ağaçtan topladığı sayfaya ağacın üstüne birkaç armut resmi daha eklenmiştir, çünkü birkaç sayfa sonraki resimde Cemile'nin pişirdiği kekin üstüne bu armutları koyduğu görünmektedir). Bu eklemelerin yanı sıra araştırmacı tarafından yeniden yazılan olaylara göre, bazı resimler hikâye kitabından çıkarılmıştır. Kullanılmayan bazı sayfalar beyaz bir kağıtla kapatılmıştır. Bu düzenlemelerin hepsi çocuğun, okunan metni dinleyerek anlamadığı durumlarda resimden görsel ipucu alabileceği, neden-sonuç ilişkileri kurabileceği ve hikâyenin sayfa sayısının çocuğun dikkat süresine uygun olacağı şekilde düzenlenmiştir.

2.2.1.3. Uygulama materyalinin metinlerinde yapılan değişiklikler

Hikâyenin resimleri ile ilgili yapılması düşünülen bu değişikliklerle birlikte, kitabın orijinal metinleri de bu sırada okunup gözden geçirilerek, çocuğun dil düzeyine uygun olmadığı düşünülmüştür. Hikâye kitabının metinleri araştırmacı tarafından çocuğun dil düzeyine uygunluğu açısından değerlendirilerek yeniden düzenlenmiştir. Hikâyenin her sayfasında bulunan metnin büyük bir kısmında değişiklikler, bazı sayfalarında da bu değişikliklerle birlikte eklemeler (yeni paylaşılabacak sözcükler) yapılmıştır. Bazı sayfalarda ise metinlerin tamamı öğretmen tarafından çocuğun dil düzeyine göre özgün şekilde yazılmıştır. Metinlerde yapılan düzenlemelerden sonra, uygun puntoda bilgisayarda yazılarak çıktısı alınmış ve ilgili sayfaya yapıştırılmıştır. Uygulamada okunmayacak olan diğer yazılar da kağıtlar yardımıyla kapatılmıştır.

Uzman, araştırmacı tarafından seçilen hikâye kitabının çocuğun yaşına uygunluğunu ve resimlere yapılan eklemeleri onaylamıştır. Araştırmacının düzenlemiş olduğu metinlerin işitme kayıplı çocuğun dil düzeyine uygun olmayan kısımlarında düzeltmeler yapmıştır. Ardından araştırmacının hazırladığı planı değerlendirerek

plandaki amaçlarda da bazı düzeltmeler yapmıştır. Tüm bu düzeltmelerden sonra öğretmen 11. uygulamasını gerçekleştirmiştir.

Uygulamanın hemen sonrasında 11. uygulamanın videosu uzman tarafınca izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, yeniden düzenlediği hikâye kitabının 5., 6. ve 9. sayfalarında yer alan metinlerin, çocuğun dil düzeyinin üstünde olduğuna karar verilmiştir (Örnek: “Bir su bardağı şeker”). Buna bağlı olarak bu sayfalardaki metinler çocuğa en az iki kez okunmasına rağmen çocuğun hem dinleyerek anlamasında hem de resimlerden görsel ipucu alarak dinlediklerini ifade etmesinde zorluk yaşadığı görülmüştür.

2.2.1.4. Uygulama ortamının düzenlenmesi ile ilgili yapılan düzenlemeler

Uygulamanın yapıldığı ortam ile ilgili de düzeltmeler yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı ortamda uygulama sırasında masa kullanılmamasına karar verilmiş ve koltukta çocukla beraber rahat bir pozisyonda yan yana oturulması planlanmıştır.

Tüm bu düzeltmeler ve uygulama hazırlığındaki iyileştirmeler sonunda, uygun ortam sağlanarak 12. Uygulamaya (tipik uygulama) başlanmıştır.

2.2.1.5. Tipik kitap okuma uygulama süreci

Tipik kitap okuma uygulaması çalışması; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç bölümde incelenmiştir. Planlama kısmında; işitme kayıplı çocuğa uygun kitap seçimi, kitabın metinleri ve resimleri üzerinde yapılan değişiklikler ve çocuğa uygun bir ders planının hazırlanması olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Uygulama kısmı; derse giriş, kitabın kapağı, kitabın 1. sayfası, 2.sayfası, 3.sayfası, 4. sayfası, 5. sayfası, 6. sayfası, 7. sayfası ve 8. sayfasının okunması şeklinde betimlenerek aktarılmıştır. Değerlendirme kısmında; uygulamanın bitiminde öğretmenin yaptığı uygulama ile ilgili kendini değerlendirdiği kısım ve uzmanın uygulamayı değerlendirmesi yer almaktadır. 12. kitap okuma uygulamasının bu araştırmada “tipik kitap okuma uygulaması” olarak seçilmesi ile ilgili nedenler yer almaktadır.

Anne her uygulama öncesi uygulama ortamının düzenlenmesi, video kamera düzeneğinin uygun yere kurulması ve uygulama esnasında kullanılacak eşyaların, malzeme ve materyallerin uygulama ortamına konması konusunda araştırmacıya kendiliğinden yardım etmiştir. Uygulama esnasında araştırmacının susması halinde kullanması için bir bardak ve dolu bir sürahiyi araştırma ortamına bırakıp, uygulamanın

yapıldığı salondan çıkararak, kapıyı kapatmaktadır. Uygulama esnasında çocuğun ihtiyaç gidermesi gerektiği durumlarda hemen duruma müdahale ederek vakit kaybetmeden çocuğun uygulamaya geri dönmesini sağlamıştır. Araştırmacı uygulama videolarını izlemek isteyen anneyle, araştırma tamamen bittikten sonra tüm videoların kendisiyle paylaşılacağı konusunda hem fikir olmuştur. Her uygulama sonrasında, araştırmacı çocukla paylaşılan kitabı anneyle de paylaşmıştır. Kitabın sayfalarına anneyle beraber bakarak, kitabın kapağının çocukla paylaşılmasına, sayfaların okunmasına, Ela'nın dinleyerek anlamada zorlandığı kısımlarda uygulanan yaklaşımlara, çocuğun dinlediklerine ilişkin anlatımlarında eksik kalan yerlerin uygun sorularla çocukla paylaşılmasına ilişkin birçok konuda anneyle bilgi verilmiştir. Aynı zamanda uygulamada kullanılan kitabın olay örgüsü, kitabın resimlerinde ve metinlerinde yapılan değişiklikler nedenleriyle birlikte anneyle anlatılmıştır. Uygulamada kullanılan destekleyici materyaller varsa, bu materyallerin kullanılma nedeninden ve öneminden bahsedilmiştir. Eğer uygulama sonrası araştırmacının planlamasında yer almışsa, izleyen etkinliklerin sağladığı faydalar da mutlaka anneyle paylaşılmıştır. Ortaya çıkan ürünler anneyle paylaşılmıştır.

Hikâye okuma uygulamalarının ardından yapılan etkinliklerde ortaya çıkan ürünlerin fotoğrafı çekilerek, ürünler çocuğun evinde bırakılmıştır. Çocuk okunan hikâyelerin en çok sevdiği bölümün resmini yapması konusunda serbest bırakılmış, yapmak istediğinde yapmış, yapmak istemediğinde zorlanmamıştır. Çocuğun hikâye defterine yaptığı bu resimlere ilişkin araştırmacıya söylediği cümle ya da cümleler resmin altındaki bir çizgiyle ayrılmış boş alana yazılarak, çocuğun bu defteri ailesi ve arkadaşlarıyla paylaşması bakımından çocuğun evinde bırakılmıştır. Anneyle uygulama ile ilgili yapılan tüm bu bilgilendirmelerin yapılmasının, kitap okuma uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecinde ve çocuğun dinleyerek anlama ve anladıklarına ilişkin dili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde ihtiyaç duyduğu desteğin ailesi tarafından da kendisine sağlanması açısından önemlidir. Eylem araştırmalarında araştırmacının, araştırmaya katılan kişilerin süreçten fayda sağlamasına hizmet etmesinin önemi büyüktür (Schmuck, 2006, s. 28-30).

2.3. Katılımcı çocuk ve ailenin belirlenmesi

Araştırmacıya, katılımcı odak çocuğun ve annenin belirlenmesinde, Eskişehir'de bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin müdürü aracı olmuştur.

Rehabilitasyon Merkezi müdürü, araştırmacıya odak çocuğun anneannesinin telefon numarasını vererek, araştırmacının aile ile iletişime geçebileceğini ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı odak çocuğun anneanesi ile telefonda görüşerek, çocuğun annesinin telefon numarasını almıştır. Ardından anneyi telefonla arayarak kendisini ve mesleğini tanıtmış, yürütmekte olduğu araştırması ile ilgili bilgi vermiş ve kızının ve aile fertlerinin araştırmaya dahil olmak isteyip istemediği sorularak, yüz yüze görüşme istenmiştir. Araştırmacı, Ela ve annesi ile birlikte yürütmek istediği ancak bir kesinliği olmadığı konusunda anneyi bilgilendirmiştir. Araştırmacı, araştırmasında çalışmayı düşündüğü başka çocuk ve ailelerin de bulunduğunu ifade etmiştir. Anne bilimsel çalışmalara sıcak baktığını yüz yüze tanışmak istediğini ve seçilmeleri halinde araştırmaya katılmayı kabul edebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, çalışma için en uygun çocuk ve ailenin seçilmesi konusu kesinlik kazandığında, anneye haber vereceği konusunda anneyi bilgilendirmiştir. Araştırmacı kesin olarak Ela ile çalışacağını belirlemeden önce, Ela ile tanışmak istemiştir. Bunun üzerine önce anne Elif Hanım'dan izin almış, daha sonra Ela'nın eğitim aldığı Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'nin müdürü ve Ela'nın rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmeniyle tanışarak onlardan da izin alarak, öğretmenin dersine gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmacı, Ela'nın Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'nin 2. katında bulunan derslikte, işitme engelliler öğretmeniyle birlikte yaptığı derse gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmacı aile ve Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi Müdürü'nden gerekli izinleri alarak odak çocuğun işitme engelliler öğretmeni ile bir ders seansına katılmıştır. Araştırmacı; anne, baba ve annearne ile tanışmadan önce, odak çocuk ve odak çocuğun işitme engelliler öğretmeni ile burada tanışmıştır.

Ela'nın öğretmeni araştırmacıyı derslikte güler yüzle karşılamıştır. Araştırmacı ve Ela'yı tanıştırmış, Ela'ya araştırmacıyı “Serap Öğretmen” olarak tanıtmıştır. Ela o günden itibaren araştırmacıya hep “Serap Öğretmen” olarak hitap etmiştir. Ela'nın öğretmeni araştırmacının ders boyunca tuttuğu notlara sıcak bakmış, ders bitiminde çocukla paylaştığı materyalleri araştırmacının incelemesine izin vererek, araştırmacının sorduğu soruları güler yüzle cevaplamıştır. Bu tanışmadan sonra araştırmacı Ela ile çalışmak istediğine kesin olarak karar vermiş ve danışmanı ile birlikte Ela ile çalışacağı konusunda hem fikir olmuşlardır. Araştırmacı bu kararı anneye bildirmek için anneye telefonda görüşmüş, anneye araştırma ve uygulama süreci ile ilgili temel özellikleri, izin ile ilgili konuları, araştırma ortamında uygulayıcı olarak yer alacağı konusunda vermesi

gereken bilgileri telefon aracılığıyla kendisine iletmiştir. Ela'nın annesi tüm bu bilgilendirmelerden sonra bu araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmacı bunun yanı sıra anneye kendisiyle görüşme yapmak istediğini de iletmiş, anne de hem tanışmak hem de görüşmeyi yapmak için araştırmacıyı evlerine davet etmiştir. Araştırmacı anneye birlikte, tanışma ziyaretinin ve anneye görüşmenin yapılacağı günün aynı gün olması konusunda karar almışlardır. Annenin belirlediği gün ve saatte, araştırmacı hem anne babayla tanışmak hem de anne ile görüşme yapmak üzere Ela'nın evine gitmiş, böylece araştırma ortamına ilk kez girmiş ve aile üyelerinden anne Elif Hanım ve baba Metin Bey ile tanışmıştır. Ela'nın anne ve babası araştırmacıyı ilk ziyaretinde sıcak karşılamış ve uygulama süreci bitinceye kadar bu samimiyet giderek artmıştır. Araştırmacı, aileye araştırmasının adı, amacı ve veri toplama teknikleri, uygulama süreci ve katılımcıların araştırmanın gönüllülük ilkesine bağlı hakları ile ilgili aileye gereken bilgileri vermiş, gerekli izin belgelerini aileyle paylaşmıştır. Anne Elif Hanım aydınlatılmış onam formlarını (aile ve çocuk için vasiye) imzalayarak araştırmanın katılımcıları olmayı resmi olarak kabul etmiştir. Aynı gün, anne ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır (Günlükler, 28.06.2017, 30.06.2017, 01.07.2017 ve 14.07.2017; görüşme anne-1, 14.07.2017).

2.4. Katılımcılar

Katılımcı aile; anne Elif Hanım, baba Metin Bey, annecanne Cemile Hanım ve odak çocuk 3,5 yaşındaki işitme kayıplı kızları Ela'dır. Katılımcılar hakkındaki bilgilerin araştırmada gizli tutulması, gizlilik hakkı etik ilkesi nedeniyle, katılımcıların isimleri bu takma isimlerle değiştirilerek araştırmada yer almıştır (Glesne, 2015, s. 236, Schmuck, 2006, s. 56).

2.4.1. Anne Elif hanım

Anne Elif Hanım 1987 yılı Eskişehir doğumludur. Elif Hanım Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. Mezuniyetinden bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı illerdeki okullarda öğretmenlik yapmış, araştırma verilerinin toplandığı sırada ve halen Eskişehir'de bir okulda görev yapmaktadır. Elif Hanım, öğretmenlik mesleği gereği gündüz tüm gününü okulda geçirmekte, kızı Ela ile sadece yaz tatili ve yarıyıl tatili dönemlerinde tüm gün ilgilenilmektedir.

2.4.1.1. Elif hanımın okul öncesi döneme ve bu dönemde yapılan okuryazarlık aktivitelerine yaklaşımları

Elif Hanım okul öncesi dönemde olan Ela için okuma yazma etkinliklerini etkili şekilde kullanmadığı, mesleği gereği daha büyük yaştaki çocuklarda sahip olduğu uzmanlığını kızı için yansıtamadığını ifade etmiştir. Kitap seçimlerinde; kitap içeriği, arka kapak bilgisi ya da içerikteki metin özelliklerine değil görsel olarak dikkat çeken hususları tercih ettiğinden söz etmiştir.

Elif H: Önce resimleri güzel olanlardan seçmiştim, Hani çok okul öncesi ile ilgili böyle çok şeyim yok, hani sınıf öğretmeniym işte o yüzden hani hoşuma gidenleri seçmiştim o da ilgisini çekti. (Görüşme anne-1, 14.07.2017).

Evde doğal bir okuryazarlık oluşumu (anne babayı model alma) mevcut olmasına karşın planlanmış aktivitelerin varlığı saptanmamıştır. Diğer yandan, Elif Hanım'ın İÇEM'de alınan aile eğitimleri sonrasında yoğunlaştırdığı çabasından ve gelişen okuryazarlık aktiviteleri konusunda çeşitli etkinlikler gerçekleştirdiğinden şu sözleriyle bahsetmiştir.

Elif H: Aa, evet tabi tabi sürekli düzenli olarak her ay zaten kaçırmadan gittik aile eğitimlerine, öğretmenlerimizin de dediği şekilde onları ve hani üstüne ne yapabiliriz diye ben işte kendim çok okudum işte ne olabilir ekstra hani, ekstra tekerleme, ekstra şarkı ne yapılabilir falan... (Görüşme anne-1, 14.07.2017)

Elif Hanım'ın İÇEM'de aile eğitimlerine tam katılım sağlamış olmasına karşın Ela ile paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinde seçimleri ve akışı yönetmediği, diğer bir bakış açısı ile de çocuğu ile geçirdiği vaktin planlı ve öğretici olmasından daha ziyade plansız ve keyifli olmasına önem verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

Elif H: Ya aslında çok planlamıyoruz mesela ilk başlarda Ela, bazı çocuklar böyle kitap okursunuz dinler mesela Ela ondan hoşlanmıyordu. Kendisi kitap... Böyle kitapları kendisi bakmak istiyordu. Hadi Ela! Kitap okuyalım diyordum mesela 1 sene önce 1,5 yıl önce, hayır mesela kitabı alıyordu hani “ben okuyacağım, kendim okuyacağım” böyle ona kendisi bakıyordu resimlere o yüzden böyle o zamanlarda böyle çok planlama yapamıyorduk

çok da zorlamak istemiyordum... Evet, sadece keyif almak için, planlı değil (Görüşme anne-1, 14.07.2017).

Elif Hanım'ın Ela için tercih ettiği ve planladığı aktiviteler –Ela'nın da bu aktivitelere olan katılımında büyük gelişme göstermesine de bağlı olarak (Günlük, 16.07.2017)- okuma yazma aktivitelerinden daha ziyade ev dışında yapılan, dil gelişimini daha çok sosyal aktivitelerle desteklemeye odaklanmış olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

Elif H: Etkinlik yaptığı için artık yazın hatta kitap falan almayı düşünüyordum vazgeçtim. Dedim ki yazın dışarıda vakit geçireceğiz oynayacağız, bisiklet aldık, işte scooter aldık. Hani daha çok böyle motor becerileri üzerine daha eğlenceli şeyler yapmaya çalışıyoruz. Arkadaşları ile sık sık buluşturuyorum, onlar işte oynuyorlar. Ben de oyun ablalığı yapıyorum (Görüşme anne-1, 14.07.2017).

2.4.1.2. Elif hanımın Ela ile mevcut okuma yazma aktiviteleri

Elif Hanım; planlı, rutin ve kurgulanmış bir paylaşımlı okuma aktivitesi gerçekleştirmemesine karşın, çocuğu ile yatmadan önce veya öğle saatlerinde yine çocuğun seçimlerine bağlı bir okuma paylaşımı gerçekleştirdiği şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

Elif H: İşte okuyoruz, masallara falan ilgisi olduğu için mesela daha çok şey yapıyoruz. Resimlerine bakıyor. Planlamayı da sevdiği şeylere göre işte hangi masal daha çok hoşlanmışsa ona göre diyoruz işte yatmadan önce ya da öğlen vakitlerinde alıyoruz o kitabı hadi okuyalım birlikte... (Görüşme anne-1, 14.07.2017)

Uyku saatlerinde yapılan okuma aktivitelerinin annenin metin içeriklerinden ziyade görsel içeriğe ilgi göstermesine bağlı olarak yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Diğer vakitlerde gerçekleştirilen paylaşımlı okuma aktivitelerinde ise Elif Hanım'ın Ela'ya açık uçlu, tahmin etmeye ve dinlediklerini neden-sonuç ilişkileri ile açıklayabileceği sorulardan çok, nesnel ve tek cevaplı sorular kullandığını ve hikâyeyi ya da masalları sıklıkla bu yaklaşımla sunduğunu ise şu sözleri ile açıklamaktadır:

Elif H: Genelde şey hani o da söylüyor “şuraya gitmiş olabilir, buraya gitmiş olabilir” güzel mesela benim hoşuma gidiyor. Ama biz evde açıkçası çok şey yapmıyoruz bu konuda. Sadece yani biz evde kitap okuma

konusunda o istediği gibi davranıyor hani okulda zaten şey olduğu için...
(Görüşme anne-1, 14.07.2017).

2.4.1.3. Elif hanımın Ela'nın işitme kaybı ile ilgili yaklaşımları

Elif hanım, erken tanı sonrasında cihazlandırılan ve sonrasında koklear implant ameliyatı ile cihazından kısa sürede en üst düzeyde faydalanan Ela için İÇEM'de öğrenmiş olduğu ve kendi çabaları ile bir araya getirdiği kuralları uygulamaktadır. (Görüşme, anne-1, 14.07.2017; saha notu, 01.07.2017). Elif Hanım'ın öğretmen disiplini ve bilincini, kızının işitme kayıplı olmasından dolayı şimdiye değin öğrendiği birçok bilgi, yaklaşım ve stratejileri, Ela'nın sosyal yaşantısında ortak paylaşımda bulunduğu yetişkin bireylere anlatmak ve çocuğunun ihtiyacı olduğu özellikleri anlamaları ve bu konuda bilinç düzeyini artırmaları için kullandığını şu sözleri ile açıklamaktadır.

Elif H: Mesela ben şöyle bir çalışma yapmıştım çevremizde hiç böyle bir şey yaşayan birisi olmadığı için bilinç düzeyi de çok düşüktü o yüzden mesela ben o koklear implant cihazının bir dergisi vardı orda yapılabilecekleri ilk etapta işte dikkat edilmesi gereken kurallar işte İÇEM'de söylenen şeyleri bir kurallar listesi çıkarttım 9-10 maddelik işte Ela'nın yanında televizyon açılmayacak, kalabalık olmayacak. Mesela İÇEM bu konuda çok şeydi hani kuralları mesela onları fotokopi çektirip gittiğimiz evlere yapıştırmıştım. (Görüşme anne-1, 14.07.2017)

Elif Hanım gerek tıbbi gerek ise eğitim desteği ile Ela'nın işitme kaybı kaynaklı problemlerinin ortadan kalktığı konusunda inançlıdır ve bunu şu sözleri ile belirtmiştir:

Elif H. Yani açıkçası biz hani Ela cihaz yani başından beri cihaz kullandığı için hani böyle işitmeyen bir çocuk gibi hani büyütürken biz o duyguyu mesela ben kendim söyleyeyim hiç yaşamadık yani çünkü hep cihazlı...
(Görüşme anne-1, 14.07.2017).

2.4.2. Baba Metin bey

Araştırma süresince Metin Bey çok yoğun bir çalışma temposunda olduğundan ve aynı anda da doktorasını tamamlamaya çalıştığından dolayı kendisi ile görüşme gerçekleştirilmemiştir. Kendisi ile ilgili bilgiler Elif Hanım ile yapılan görüşmelerden ve saha notlarından alınmıştır.

Baba Metin Bey, 1986 yılında Eskişehir’de doğmuştur. Anadolu Üniversitesi Malzeme Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Endüstriyel ve Ürün tasarımı bölümünde yüksek lisansa başlamış, yüksek lisans eğitimine devam ederken 2008 yılında da özel bir şirkette üretim-kalite mühendisi olarak göreve başlamıştır. 2009 yılında iş değişikliği yaparak yine özel bir şirkette Ar-Ge mühendisi olarak çalışmaya başlamış, araştırmanın gerçekleştirildiği süre zarfında da aynı işyerinde çalışmaya devam etmektedir. 2013 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Malzeme Mühendisliği Bölümü’nde doktora programına başlamış ve halen çalışmalarını sürdürmekte olduğu belirtilmiştir (Görüşme anne-1, 14.07.2017; saha notları, 01.07.2017-09.08.2017).

2.4.3. Anneanne Cemile hanım

Elif Hanım okuldayken Ela ile çoğunlukla anneanesi Cemile Hanım ilgilenmektedir. Diğer bir deyiş ile Ela’nın bakımını üstlenen, gün içerisinde en çok vakit geçiren kişi Cemile Hanım’dır ve bu sebeple odak çocuk Ela ile olan günlük yaşantı detayları kendisiyle yapılan görüşmelerden alınmıştır.

Cemile Hanım Eskişehir’in Seyitgazi ilçesinde 1968 yılında doğmuştur. İlkokul öğrenimi sonrasında herhangi bir okula devam etmemiş olup, yılın çoğunluğunu ilk torunu olan Ela’ya bakmakla geçirmektedir. Ela’nın bakımına yakından destek olmak amacıyla kızı Elif Hanım’ın ikamet ettiği adresin hemen arka sokağına taşınmış olmasına rağmen sıklıkla Seyitgazi’deki akrabalarını ziyaret etmektedir (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

2.4.3.1. Cemile hanımın okul öncesi döneme ve okuryazarlık aktivitelerine yaklaşımları

Cemile Hanım Ela’nın tüm günü kapsayan aktivitelerinde planlı ve rutin bir okuma yazma aktivitesi gerçekleştirmemektedir. Günlük yaşantıda Ela’nın günlük ihtiyaçları ve kişisel bakımı üzerine yoğunlaşmıştır. Fakat; aile eğitimleri, anne Elif Hanım’ın yönlendirmeleri (Görüşme anne-1, 14.07.2017; ve Ela’nın ilgisi ile oluşagelmış bir okur yazarlık rutini mevcuttur (saha notu, 14.07.2017).

2.4.3.2. Cemile hanımın Ela ile mevcut okuma yazma aktiviteleri

Cemile Hanım Ela'nın masal kitaplarına olan ilgisini günlük rutin içerisinde kullanarak hem aile eğitimlerinde öğrendiklerini tekrar etmekte, hem de torunu ile etkili vakit geçirmektedir. Özellikle hikâye kitaplarının resimlerine bakarak Ela'ya ucu açık sorular sorması, Ela'nın da bu sorulara cevap vererek yeni başka sorularla yanıt veriyor olmasını Cemile Hanım şu sözleri ile açıklamaktadır:

Cemile H: İşte o, hikâyeleri çok seviyor. Hikâye kitaplarını, onlara çok bakıyoruz, tabii resimlere. Küçükken de. Alışkanlık küçükten geliyor. Mesela açıyorduk “bu ne yılan” hayvanları mesela tanıyordu “bu çocuk anneanne neden burada bekliyor?” mesela, “Bu çocuğa ne olmuş?” mesela “hangisi ağlıyor, hangisi gülüyor?” mesela onları falan hep gösteriyordu şu an daha şeyi kat etmiş durumda, yolu kat etmiş durumda. Yani hepsini daha böyle güzel hikâye işte kendi. Mesela bir sefer iki sefer sen oku anlat üçüncüye kendi o bizi yöneterek kendisi anlatıyor.

Cemile Hanım Ela'nın masallardan daha çok hoşlandığını ifade etmiştir:

Cemile H: İşte o, “Sen” demiş “küçük keçi olacaksın, sen anne keçi olacaksın, sen kurt olacaksın” ondan sonra onlara aynı hikâyeyi anlatıp oynattırılmış, yani çok çabuk kavıyor.

2.4.3.3. Celime hanımın Ela'nın işitme kaybı ile ilgili yaklaşımları

Ela'nın anneanesi Cemile Hanım, Ela'nın koklear implant ameliyatını olup, cihazını taktıktan sonra, işitme kaybına bağlı bir sıkıntı yaşamadıklarını ve ailedeki herkesin Ela'ya hep işiten bir çocukmuş gibi davrandığını vurgulamaktadır.

Cemile H: Hani normalmiş gibi, her şey normal geldi bana. İşitme kaybı vardı ama hep öyle davrandım çocuğa, hep öyle davrandım. Mesela beni duyuyor, beni anlıyor mesela hep öyle hep öyle sonra işte ilk ameliyatını atlattık. Sonra ben el işareti mesela, yüksek sesle hiç konuşmadım ondan sonra mesela normal bir çocuk nasılsa biz Ela ile biz öyle bir diyalog içine girdik. Yani Hiç böyle hani işitme engelleymiş gibi şey yapmadık (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Cemile Hanım Ela'nın sosyal çevresinde de işitme kayıplı olduğunun hiç anlaşılmadığını, arkadaşlarıyla işitme kaybıyla ilgili sıkıntı yaşamadan işiten bir çocuk

gibi oyun oynayıp kaynaştığını belirtmektedir. Ela'nın işitme kaybını kabullenmelerinin, çocuğun sosyalleşebilmesinde önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Cemile H: Hissettirmemek... Arkadaşlarıyla da çok güzel şey kaynaşır yani böyle. Hani cihaz kullanıyor ama arkadaşları cihazsız yani görmüyor cihazsız zannetmesinler Ela'da cihaz var mı yok mu? Güzel arkadaşlarıyla mesela çok güzel uyum sağlar. Mesela oyun oynar, bu da şey yapmamızdan kaynaklanıyor işte arkadaşları içinde işte bazı velilerden duyuyorum ben çıkartmıyorlar mesela utanıyorlar çocuğundan yani. Çocuğum cihaz kullanıyor diye utanıyorlar yani, öyle veliler var işte o zaman da çocuk içine kapanık oluyor... (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

2.4.4. Odak çocuk Ela

2.4.4.1. Ela'nın özgeçmişi ve işitme kaybı öyküsü

Ailenin ilk ve tek çocuğu olan odak çocuk Ela'nın kimlik bilgileri, özgeçmişi ve işitme kaybı öyküsüne ilişkin bilgiler anne ve anneanne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, çocuğun kimliğinden ve Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'nden alınan Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporunda yer alan bilgilerden aktarılmıştır. Ela 04.01.2014 tarihinde Eskişehir'de bulunan bir hastanede sezeryanla miyadından 2 hafta önce doğmuştur. Yenidoğan Taraması'nda yapılan işitme testinden geçememiş, 5 aylıkken her iki kulakta çok ileri derecede işitme kaybı tanısı konmuştur (Ek-1). Ela 1 yaşına kadar her iki kulakta da kulak arkası cihaz kullanmıştır. Ela Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde 12 aylıkken, 12.01.2015 tarihinde sağ kulağına koklear implant ameliyatı olmuştur. Yaklaşık 1 ay içinde cihazını 2. ayarda, 3 ay içerisinde de 4. ayarda kullanmaya başlamıştır. Bu süreçte sol kulağındaki kulak arkası cihazının sürekli kullanımı ile ilgili sıkıntılar yaşanmıştır. Ela Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde 19.07.2017 tarihinde sol kulağından da koklear implant ameliyatı olmuş, 27.07.2017 tarihinde cihazı takılarak ilk ayarları 15.08.2017 tarihinde yapılmıştır (Görüşme 1-anne, 14.07.2017; Görüşme 2-anne, 28.07.2017; Görüşme 1- anneanne 28.07.2017).

2.4.4.2. Ela'nın eğitim bilgileri

Aile, Ela 9 aylıkken İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) düzenli olarak aile eğitimlerine katılmaya başlamış, bu eğitimlere

anne ve annearne dönüşümlü olarak, sık aralıklarla birlikte, seyrek aralıklarla da anne, baba ve annearne olmak üzere hep birlikte katılmışlardır. Ela ve ailesinin, İÇEM' de gerçekleştirilen aile eğitimlerine ve oyun gruplarına katılmasının yanı sıra; aile rapor çıkarabilmek için RAM'a başvurmuştur. RAM'da çalışan uzmanlar çocuğu değerlendirmeye alarak çocuğa uygun eğitim amaçlarını belirlemiştir. Bu karara göre; işitme kayıplı bireyler destek eğitimi programından işitme ve dil eğitimi modülü için alt amaçlar verilmiştir. Ela, 2 yaşından bu yana Eskişehir'de bulunan bir Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi' ne de devam etmektedir. RAM raporu her destek eğitim alan çocuk için bir yıllıktır. Ela'nın işitme engelliler öğretmeni de her yıl çocuğun dil ve işitme modülü becerilerini puanlayarak RAM' a yollamıştır. RAM uzmanları öğretmenin hazırladığı bu rapor ışığında, çocuğun bağımsız yaptığı kazanımları yıllık amaçlarından çıkararak yerine yeni kazanımlar eklemiş ve çocuğun raporunu yenilemiştir. Ela bu rapor kararıyla; Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinden (işitme engelliler sınıf öğretmeni) haftada iki seans bireysel eğitim almaktadır. Temmuz 2017'de yenilenen RAM raporundaki kararla, Ela yaklaşık 1,5 yıldır birlikte çalıştıkları işitme engelliler sınıf öğretmeni ile birlikte haftada bir seans da grup eğitimlerine katılmaya başlamıştır (Görüşme-1 anne, 14.07.2017; Görüşme-2 anne, 28.07.2017; Görüşme-1 annearne, 28.07.2017; Günlük, 01.08.2017).

2.4.4.2.1. *İşitme engelli çocuklar eğitim, araştırma ve uygulama merkezi (içem) aile eğitimi programı*

Anadolu Üniversitesi kampüsü içinde bulunan İÇEM, işitme kayıplı çocuklara doğal işitsel-sözel yaklaşımla eğitim veren bir araştırma merkezidir. Burada işitme kayıplı çocukların odyolojik testleri, kulak arkası ve koklear implant işitme cihazlarının takibi, programlanması ve kontrolleri yapılmaktadır. Ayrıca, okulöncesi ve ilköğretim sınıflarında eğitim verilmektedir. İÇEM' de aile eğitim programları okul öncesi dönemde 0-3 yaş aralığındaki olan çocuklarla yürütülen bir programdır. Aile eğitimlerini, aile eğitimi alanında hizmet içi eğitim olarak yetiştirilen işitme engelliler öğretmenleri tarafından sürdürülmektedir. Ela 9 aylıktan beri İÇEM' de yürütülen aile eğitimlerine düzenli olarak katılmışlardır.

2.4.4.3. *Ela'nın gelişen okuryazarlık becerileri*

Gelişen okuryazarlık görüşüne göre; okul öncesi dönemde okuma yazma becerileri, işlevsel ve akademik okuryazarlık becerileri olarak iki başlıkta incelenebilir (Ewoldt, 1985, s. 109-126, Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Bu araştırmada Ela'nın akademik okuryazarlık becerilerinden bahsedilmiştir. Ela'nın ilgi duyduğu çeşitli kitap türleri, Ela'nın evdeki kitap çekmecesinde yer alan ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki işitme engelliler öğretmeni ile baktığı kitapların incelenmesi, çocuğun ebeveynleri ile birlikte kitap bakması, okuması ve anlatması ile ilgili bilgiler anne-anneanne görüşmeleri ve öğretmen uygulamalarının “Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi” ile değerlendirilerek analiz edilmesi ile ilgili bulgular bu bölümünde anlatılmaktadır.

“Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi”, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yürütülmüş olan bir araştırmada, araştırmacının çalışmasında elde ettiği verilerin, danışmanı Prof. Dr. Yıldız Uzuner tarafından işe vuruk tanımlarının yapılması ile oluşturulan maddelerin her birinin, alanda deneyimli uzman Doç. Dr. Pelin Karasu tarafından geçerlik verilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmacı çalışmasında “Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi” maddelerini 0-3 yaş, 3-4 yaş ve 4 yaş sonrası okuryazarlık becerileri maddeleri şeklinde ele almıştır (Atlar, 2017, s. 67-68). Ela'nın erken okuryazarlık becerileri, “Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi” 0-3 ve 3-4 yaş arası becerileri maddeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. 4 yaş sonrası becerilerin maddeleri Ela'nın yaşı (3,5 yaş) üstünde olduğu için bu araştırmada kullanılmamıştır. Ela'nın 0-3 yaş aralığındaki gelişen okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi tabloda gösterilmektedir (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1. *Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-1*

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Kitapları kapak sayfalarından tanır.	✓			
2. Kitap okuyormuş gibi yapar.	✓			
3. Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.	✓			
4. Kitabın sayfalarını çevirir.	✓			
5. Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikâye etkinliğine katılır.	✓			
6. Hikâye dinlemekten hoşlanır.	✓			

Tablo 2.1. (Devam) *Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-1*

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
7. Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.	✓			
8. Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			
9. Kitaplardaki nesneleri adlandırır.	✓			
10. Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓			
11. Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
12. Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
13. Kitaplardaki resimlerle gerçek nesneler arasında ilişki kurar.	✓			
14. Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)	✓			
15. Amaçlı karalamalar yapar.	✓			
16. Harflere benzeyen karalamalar yapar.	✓			
17. Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.	✓			
18. İsminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.	✓			
19. Yetişkini yazması konusunda yönlendirir.	✓			

Sözel ve /veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

Araştırma sürecinde; Ela'nın 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri maddelerinin tümünü gerçekleştirebildiği görülmektedir. Anne-anneanne görüşmeleri ve uygulamalar aracılığıyla kontrol listesi çocuğa uygulanmıştır (Anne görüşme-1, 14.07.2017; anne görüşme-2, 28.07.2017; anneanne görüşme 28.07.2017; uygulama 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 ve uygulama sonrası yapılan tüm izleyen etkinlikler). Ela'nın gelişen okuryazarlık kontrol listesinde 0-3 yaş becerileri maddelerine ilişkin tüm becerileri gerçekleştirebildiği, anne-anneanne görüşmeleri incelenerek uygulama öncesinde değerlendirilmiştir. Ela'nın bu maddelere ilişkin tüm becerileri gerçekleştirebildiği araştırmacı tarafından da uygulama süreci boyunca gözlenmiştir. Uygulama öncesinde anne ve anneanne görüşmelerinden alınan bilgilerle, öğretmenin uygulamalarda çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri değerlendirmeleri örtüşmektedir. Öğretmen Ela'nın bu becerilerine ilişkin değerlendirmelerini uygulama sonrası

uygulama videolarını izleyerek, tablonun “Düşünceler” kısmına eklemiş, Ela’nın becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmacı düşünceler kısmında yer alan verileri günlüklerine aktararak analiz etmiştir.

2.4.4.3.1. Ela’nın 0-3 yaş arasında gelişen okuryazarlık becerileri

Ela’nın gelişen okuryazarlık kontrol listesinde 0-3 yaş becerileri maddelerine ilişkin tüm becerileri gerçekleştirdiği, anne-anneanne görüşmelerindeki ifadeler aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Ela’nın 0-3 yaş arasında gelişen okuryazarlık becerileri- madde 1-4:

Elif H.: (Madde, 1,2 ve 4) Kendisi hani, bizim bir desteklememiz olmadı açıkçası bu kendisi kendi ilgisi ile oldu. Kitabı açtığında okuyormuş gibi yapıyor (Görüşme anne-1, 14.07.2017). Önce kitabın bir kapağına bakıyor, sonra içine de bakıyor. Hoşuna giderse, ilgisini çekerse onu seçiyor. Kendisi bakıyordu resimlerine mesela işte daha çok hani o zaman okuma algısı da çok olmadığı için resimlerine bakıyordu böyle hani kitap sayfalarını çeviriyordu, bizim okumamıza fırsat vermiyordu. Bazen resimle ilgisiz şey anlatınca da “bak” diyor “bu orada yok” diyor “senin anlattığın şey resimde yok” diyor bana şey yapıyor o da gerçi birazcık sıkıntı yaratıyor ama öyle hani doğaçlama oluyor biliyorsam kendim bir şekilde doğaçlama anlatıyorum (Görüşme anne-2, 28.07.2017).

Anne, Ela’nın kitapları okuyormuş gibi yaptığını, kapak sayfalarına bakarak seçtiğini, kitabı yazıların yönüne ve sayfaları baştan sona doğru uygun çevirerek uygun tuttuğunu ifade etmiştir (Görüşme anne-1, 14.07.2017; Görüşme anne-2, 28.07.2017).

Cemile H.: (Madde, 3 ve 4) Ela ile aynı yaşta çocuklara baktığım zaman Ela önde; kalem tutmada olsun, mesela hikâye anlatımında olsun. Yani bir kitap açışı bile farklı. Kitabı tutma, yaprakları çevirmesi sayfasını, çok büyük faydası oldu yani eğitime götürmenin (Görüşme, anneanne, 28.07.2017).

Anneanne, Ela’nın kalem ve kitapları tutması, kitabın sayfalarını çevirmesi ve hikâye anlatması konularında aldığı eğitimlerin katkısıyla; işiten yaşlılarından ileride olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Araştırmacı: (Madde 1-4) Hikâye kitaplarının kapaklarını inceledi, kapağındaki resimden içinde ne olabileceğini tahmin etti (Uygulama-1), seri hikâye kitaplarının kapaklarındaki karakterlerin adını hatırladı (uygulama-3), paylaşımlı kitap okuma uygulamasını bitirdikten sonra kitabı araştırmacıdan alarak annesine okudu ve kitapları (1. uygulamadan itibaren) her zaman uygun biçimde tuttu (Günlükler,01.07.2017-09.10.2017).

Ela'nın 0-3 yaş arasında gelişen okuryazarlık becerileri- madde 5-10:

Elif H.: (Maddeler-5,6,7,8,9 ve 10) Babasıyla zaman geçiriyorlar, kitap okuyorlar bazen. İşte ya onun isteği oluyor işte şu masalı okur musun? Ya da şunu yapalım mı? Canlandıralım mı hani okuma zaten biliyor onları ezberledi masalların üç dört tane böyle zihninde var. Sürekli onları canlandırmak istiyor. Mesela işte daha yeni 7-8 aydır, belki 1 yıldır falan şey böyle, iyi. Arkadaşları gelince hadi okuyalım mesela, hadi ya da ben dediğimde hadi hikâye okuyalım mesela yerini bildiği için gidiyor alıyor kitabını okuyorlar arkadaşlarıyla bir şeyler yapıyorlar serbest zamanlarda kendileri, o şekilde. Yani bence heveslendirmesi açısından çok önemli. Şekiller onun için ne ifade eder bilmem ama anne baba ya da bir büyük okuduğu zaman abla abi okuduğu zaman mesela o çok hoşuna gidiyor. “Ben de, ben de okumak istiyorum”. Ben okurum. Kitap okumayı özellikle masallardan hoşlanıyor. Drama yapmayı çok seviyor. Okuduğu masalları canlandırmaktan hoşlanır. Genellikle bize evde böyle; “Hadi şunu yapalım, hadi bunu yapalım” öyle geri dönütlerini çok fazla oluyor ve hatta bunaltıyor bazen (Görüşme, anne-1, 14.07.2017).

Anne, Ela'nın çevresindeki yetişkinlerden kendisine kendi ilgisi doğrultusunda kitap okumasını istediğini, yetişkinin kendisine kitap okumasından keyif aldığını, kitapları tekrar tekrar okumaya istekli olduğunu, drama yapmayı ve okuduğu masallardaki karakterleri canlandırmaktan çok hoşlandığını vurgulamıştır. Ela'nın paylaşımlı hikâye etkinliklerini, son bir yıldır ebeveynleri ve arkadaşlarıyla masal okuyarak, masal anlatarak, masal kahramanlarının özelliklerini yorumlayıp kendince canlandırarak gerçekleştirdiğini, Ela'nın annesinden kendisine masal okumasını istediğini ve okunan kitapları dinlemekten keyif aldığını vurgulamıştır. Anne, Ela'nın resim, yazı ve sayıların birbirinden farklı olduğunu, yazıların bir anlam taşıdığını bu

anlamı kendi harflere benzer karalamaları yoluyla ifade etmeye çalıştığı ve isminin yazılmasına ilgili olduğunu aktarmıştır (Görüşme anne-1, 14.07.2017; Günlük, 04.08.2017).

Cemile H.: (Madde-5,6 ve 10) Mesela hikâye okuyorum. Yapabildiğim kadar işte geldiğimiz zaman tekrar ben de o şeyi tekrar ediyordum unutmasın bir daha derse kadar diye, annesi geldikten sonra da söylüyordum “Kızım hani biz burada kaldık, sen de buradan devam et” Baba geliyordu... Annesi de babası da kaldıkları yerden çocuğu şey yapıyorlardı. Sonra resmin üstüne konuşuruz. Pamuk Prenses onun mesela bir üvey annesi varmış, 2 tane cadı kız kardeşi varmış. Hani bu şekilde falan olsun mesela keçiler vardı bir. Bir keçi vardı mesela annesi ve 7 keçi yavruları vardı onları falan böyle onun anlayacağı şekilde anlatıyoruz. İşte o, hikâyeleri çok seviyor. Hikâye kitaplarını, onlara çok bakıyoruz, tabii resimlere. Küçükken de. Alışkanlık küçükten geliyor. Mesela açıyorduk “bu ne yılan” hayvanları mesela tanıyordu “bu çocuk anneanne neden burada bekliyor?” mesela, “Bu çocuğa ne olmuş?” mesela “hangisi ağlıyor, hangisi gülüyor?” mesela onları falan hep gösteriyordu şu an daha şeyi kat etmiş durumda, yolu kat etmiş durumda (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Anneanne Cemile Hanım, Ela’ya kitap okuduğunu, Ela’nın hikâyeyi severek dinlediğini, paylaşımlı hikâye etkinliğine katıldığını ve kitaplardaki karakterlere ilişkin kendisiyle konuştuğunu ifade etmiştir (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Araştırmacı: (Madde 5-10) Evde anne, baba ve ile uygulama sonrası kitap okudu (Uygulama-6), annesiyle beraber kitap okumaktan keyif aldı (Uygulama-10), uygulamalar bittikten sonra kendi kitaplarından getirerek araştırmacıdan okumasını ve annesinden uygulamada kullanılan kitabı kendisine bir daha okumasını istedi (Uygulamalar-5,6,8 ve 9), daha önce okunan kitapları annesine okumak istedi (Uygulama-6,7,8 ve 9), Ela kitap okurken sözcük dağarcığında olan nesnelerin isimlerini kitapta dinlediklerinden ve kitabın resimlerinden bakarak rahatlıkla ifade etti (1. Uygulamadan itibaren tüm uygulamalar), karakterlerin fiziksel görünüşleri, duygu durumları ve diğer karakterlerle olan ilişkileri ile ilgili (1. uygulamadan itibaren tüm uygulamalar) yorumlarda bulundu (Günlükler,01.07.2017-09.10.2017).

Araştırmacı, Ela'nın yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikâye etkinliğine katıldığını, hikâye dinlemekten keyif aldığını, yetişkinin kendisine kitap okumasını istediğini, kitapları tekrar okumaya istekli olduğunu, kitaplardaki nesneleri adlandırdığını ve kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yaptığını uygulamalar boyunca gözlemlemiştir.

Ela'nın 0-3 yaş arasında gelişen okuryazarlık becerileri- madde 11-19:

Anne Elif Hanım, Ela'nın kalem tutmayı sevmesine bağlı olarak resimlerden yazıya doğru bir geçiş yaşadığını, rehabilitasyon merkezinde yazı eşleme çalışmaları gibi etkinliklere katıldığını, resim, yazı ve rakamlar arasındaki farkı ayırt etmeye, kitaplardaki resimlerle gerçek nesneler arasında ilişki kurmaya, yazının bir anlamı olduğunu fark etmeye başladığını ve harflere benzeyen amaçlı karalamalar yaptığını aşağıdaki sözleriyle aktarmıştır (Görüşme anne-1, 14.07.2017; Görüşme anne-2, 28.07.2017).

Elif H.: (Maddeler-11,12,13,14,15 ve 16) Kalemi güzel tutuyordu böyle kendi biz hani bizim hiçbir şey hani kalem tut çiz olayı olmadı hani bizim öyle bir yani amaçla gerçekleşmedi davranışlar kendiliğinden hani geliştiği için biz ona çok bir şey hani o konuda bir şeyimiz olmadı hani kendisi kalem tutmayı sevdiği için verdik o yaptı zaman içerisinde böyle gelişti. E şimdi mesela üç buçuk yaşında yazıları resimden şu an yazıya geçiş şeyi var. Böyle bir şeyler karalıyor “Anne ben yazı yazıyorum” diyor mesela. Öyle bir şey var. Yazı eşleme gibi onlar da var. Zaten şeyde de rehabilitasyonda da görüyorlar onlarla ilgili eşleme şeyleri falan yapıyorlardı yani o yüzden öğretmenlerin büyük rehberliği doğrultusunda biz yapmış olduk yani o şeyleri ama kendimiz evde çok planlı yaptınız mı dersek. Onda da çok o kadar öğretmenler kadar tabii planlı yapmamışsınız. Ama yine de en az 1-2 etkinlik yani sonrasında mesela bir ayda gittik haftada 1 etkinlik 2 etkinlik yapmışsınız yani bir dahaki görüşmeye kadar o şekilde olmuştur. Çünkü mesela ne yapacak çocuk hani okul öncesi dönemde hep birileri ona okuyor işte mesela o resimlerine bakıyor. Genelde hep nesneye yönelmiştik. Yazıyla ilgili ya da görsel sanat şeylerini de öyle bir şey yaptık. Farkındalığı var. Mesela rakamları falan tanıyor. Hayatının sonraki döneminde de önemli yani okuma yazma için sonrası kitabın yer

alması ya da çok küçükten başlaması bence güzel yani ve çok olumlu katkısı olan bir şey (Görüşme anne-1, 14.07.2017; Görüşme anne-2, 28.07.2017).

Anneanne, Ela'nın kitaplardaki resimlerle gerçek nesneler arasında ilişki kurduğunu, yazının bir anlamı olduğunu fark ettiğini, harflere benzeyen karalamalar yaptığını, sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından, şarkılardan hoşlandığını ve isminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterdiğini şu sözlerle dile getirmiştir.

Cemile H.: (Madde,13) Mesela bir sefer iki sefer sen oku anlat üçüncüye kendi o bizi yöneterek kendisi anlatıyor. Sen” demiş “küçük keçi olacaksın, sen anne keçi olacaksın, sen kurt olacaksın” ondan sonra onlara aynı hikâyeyi anlatıp oynattırılmış öğretmenlere. Mesela kendi de çok güzel rol yapar. Ayağından ayakkabı çıkmış kül kedisinin, mesela evde annesinin topuklu ayakkabılarını giyer, birisini düşürür. (Madde, 14) Mesela “anneanne ne olmuş” diye gazete okurken ben ona gösterim mesela çocukları gösteriyorum, bak bu annesini dinlememiş, anneannesini dinlememiş, düşmüş ayağı acımış mesela düşmesin çok koşmasın diyerekten onun da dikkatini öyle çekiyor, öyle gelir. “Anneanne o ne? Ne okuyorsun? Bana da anlat” der. Kumandayla değiştirirken hep kendi “Minika Çocuğu” bulur, yazısından tanıyor. (Madde-17,18 ve 19) Mesela bir şarkı mesela öğrendiğimiz zaman onu tekrar tekrar söyler, mesela, köpek uçmak istemiş bir gün duvara çıkmış karga ona seslenmiş falan bu parçayı mesela söyleriz. Ondan sonra mesela tekerlemeler “Orman güzel, çiçek güzel, Kırmızı başlıklı kız dans eder” mesela onları falan Ela çok güzel söyler. Daha çok böyle şeyler mesela tekerlemeler söyler. Ela bak böyle “Ela Ela” yazalım diye şeyleri harfleri gösteriyoruz (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Araştırmacı, Ela'nın resim, yazı ve sayıları birbirinden ayırmaya başladığını, kitap resimlerindeki nesnelerle gerçek nesneler arasında ilişki kurabildiğini, yazının bir anlam taşıdığını, harflere benzeyen amaçlı karalamalar yaptığını, sesli oyunlardan ve şarkılardan hoşlandığını, isminin ürünlerinin üstüne yazılmasını önemseydiğini ve yetişkini yazması konusunda yönlendirdiğini uygulamalar boyunca gözlemlemiştir (Günlükler,01.07.2017-09.10.2017).

Araştırmacı: (Madde 11-19) Resim ve yazıyı birbirinden farklı olduğunu anlamaya başladığını (tüm uygulamalarda) gösteren davranışlarda bulundu

(Örnek: kitabı okuyormuş gibi yaparken “Şimdi 3. Sayfaya geçelim” derken sayfa numarasını gösterdi); yazıları ve sayıları birbirinden ayırma sürecine devam ettiği görüldü; kitabın adı, metinler ve sayfa numaraları (Uygulama-1’den itibaren, 02.08.2017) çocukla paylaşıldı; kendi deneyimlerinden yola çıkarak resimlerdeki nesneler hakkında yorumlarda bulundu (Uygulama-3, 07.08.2017); kendisine okunanları dinleyerek basit birkaç cümleyle ifade edebildi (Tüm uygulamalar, 02.08.2017-13.09.2017); dinlediklerine ilişkin aklında kalanları daha fazla ifadelerle anlatmaya (uygulama-5’ten sonra, 11.08.2017) başlamıştır; çizdiği resimlerin üzerine kendi ismini ve başka yazıları yazmaya çalıştı, karalamalar yaptı (Tüm uygulama izleyen etkinlikleri, 02.08.2017-13.09.2017; uygulamalar-2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10, 04.08.2017-18.08.2017) ve yapılan uygulamaların arkasından söylenen şarkılara keyifle katıldı (Uygulama-11, 08.09.2017; uygulama-12, 13.09.2017). Yaptığı ürünlerin, hikâye defterinin ve araştırmacıyla birlikte oluşturduğu hikâye kitabının üstüne adının yazılmasından çok hoşlandı (Uygulama-8, 16.08.2017; uygulama 9, 18.09.2017); hikâye defterine çizdiği resimlerin yanına kendi adının harflerine veya aşına olduğu harflere benzeyen karalamalar yaptı (Uygulama-2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10’un izleyen etkinlikleri, uygulama sonrası günlük, 04.08.2017) ve izleyen etkinlik olarak hikâye kitabı oluşturulurken, araştırmacıya yazdırmak istediklerini, hikâyenin sırasına bağlı kalarak söyledi (Uygulama-9, 18.08.2017; günlükler, 01.07.2017-09.10.2017).

Ela’nın 3-4 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi tabloda gösterilmektedir (Bkz. Tablo 2.2).

Tablo 2.2. Ela’nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-2

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Hikâye dinlemekten ve hikâyeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.	✓			
2. Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.	✓			

Tablo 2.2. (Devam) Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-2

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
3. Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir (Çevresinde gördüğü ve kitapta gördüğü yazıların “yazı” olarak adlandırıldığını ifade eder).	✓			
4. Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder (Yazının kime yazıldığını ve/veya yazının amacını ifade eder).		✓		
5. Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.	✓			
6. Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar.	✓			
7. Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.	✓			
8. Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.	✓			
9. Hikâyelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örnek: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/Sayfayı çevirmek ister)	✓			
10. Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.	✓			
11. Hikâyelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.	✓			
12. Hikâyelere ilişkin soru sorar.	✓			
13. Hikâyelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar	✓			
14. İsmi ilk harfini tanır.			✓	
15. Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.		✓		
16. On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.		✓		
17. Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.		✓		
18. Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.		✓		
19. Kafiye kullanmaya başlar.	✓			
20. Harfleri ve sesleri tanır.		✓		

Tablo 2.2. (Devam) Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-2

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
21. Hikâyelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.	✓			

Sözel ve /veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

Ela'nın gelişen okuryazarlık kontrol listesinde 3-4 yaş becerileri maddelerine ilişkin 1., 2., 3., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 20. ve 22. maddeleri gerçekleştirebildiği; 4.,16.,17.,18.,19. ve 21. maddeleri henüz gerçekleştiremediği ve 15. maddeyi de kısmen gerçekleştirebildiği görülmektedir. Ela'nın gelişen okuryazarlık kontrol listesinde 3-4 yaş arasında çocuğun gerçekleştirdiği 1., 2., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 12., 13. ve 14. maddelerin becerileri anne ve annecanne görüşmelerinde saptanmıştır.

Elif H.: (Maddeler; 1,5 ve 10) Kitap okumayı, özellikle masallardan hoşlanıyor. Babasıyla kitap okuyorlar bazen.... Anne baba ya da bir büyük okuduğu zaman abla abi okuduğu zaman mesela o çok hoşuna gidiyor. Ben de ben de okumak istiyorum. Böyle bir şeyler karalıyor “Anne ben yazı yazıyorum” diyor mesela. Kitabı açtığında okuyormuş gibi yapıyor (Görüşme anne-1, 14.07.2017).

Cemile Hanım: (Maddeler; 2,6,7,8,9,12,13 ve 14) Kumandayla değiştirirken hep kendi “Minika Çocuğu” bulur, yazısından tanıyor. Mesela bir şarkı mesela öğrendiğimiz zaman onu tekrar tekrar söyler, Ondan sonra mesela tekerlemeler “Orman güzel, çiçek güzel, Kırmızı başlıklı kız dans eder” mesela onları falan Ela çok güzel söyler. Pamuk Prenses onun mesela bir üvey annesi varmış, 2 tane cadı kız kardeşi varmış. Hani bu şekilde falan olsun mesela keçiler vardı. Bir keçi vardı mesela annesi ve 7 keçi yavruları vardı onları falan böyle onun anlayacağı şekilde anlatıyoruz. İşte o, hikâyeleri çok seviyor. Mesela kendi de çok güzel rol yapar. Ayağından ayakkabı çıkmış kül kedisinin, mesela evde annesinin topuklu ayakkabılarını giyer, birisini düşürür. Anneanne o ne? “Gazete” Ne okuyorsun? Bana da anlat” der. Yani o kadar güzel sorular sorar hocam, seninle o kadar güzel diyalog içine girer. Mesela bir sefer iki sefer sen oku anlat üçüncüye kendi o bizi yöneterek kendisi anlatıyor. Sen” demiş “küçük

keçi olacaksın, sen anne keçi olacaksın, sen kurt olacaksın (Görüşme anneeane, 28.07.2017).

Uygulama öncesinde anne ve anneeane görüşmelerinden alınan bu bilgiler aracılığıyla 1., 2., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 12., 13. ve 14. maddeleri ile araştırmacının bu maddelerle ilgili değerlendirmeleri örtüşmüştür. Çocuğun henüz gerçekleştiremediği 4.,16.,17.,18.,19. ve 21. maddeleri ve kısmen gerçekleştirebildiği 15. maddelerin becerileri ile ilgili anne ve anneeane görüşmelerinde Ela'nın bu becerileri gerçekleştirebildiğine ya da gerçekleştiremediğine dair bir veri saptanmamıştır.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca gözlemlerini ve uygulama sonrası öz değerlendirmelerini günlüklerine aktarmış, uygulama videolarının kayıtlarını izleyerek, kontrol listesinin yapılmasına ilişkin verilerini analiz etmiştir. Araştırmacı değerlendirmeleri ışığında çocuk tarafından gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen maddeleri belirlemiş, danışman tarafından da bu değerlendirmeler izlenmiştir. Araştırmacı Ela'nın gerçekleştirdiği becerilerine ilişkin verilerini tablonun “Düşünceler” kısmına ekleyerek Ela'nın becerilerini değerlendirmiş ve bu değerlendirmeleri neye göre yaptığını analiz ederek rapor etmiştir.

Araştırmacı: (Madde 1-21) Hikâyede en komik bulduğu olayla ilgili tekrar tekrar konuşmayı çok sevdiğini gösteren davranışlar sergilemiştir (Uygulama-4); çikolatanın üstündeki “kinder surprise” ingilizce yazısını “sürpriz yumurta” şeklinde okuyormuş gibi yaptı (Günlük, 01.07.2017); kitabın adını okurken parmağıyla yazıyı takip ediyor, yazıyı gerçekten okuyormuş gibi yaptı; kitabın içinde bulunan yazıları parmağıyla gösterip ne yazıldığını sordu (Uygulama-6); uygulamaya başlanmadan önce yazının kullanım çeşitliliğini ifade hiç yoktu; uygulamalar sonrasında yazının kullanım çeşitliliğini ifade edemese de yazının bir amacı olduğu hakkında fikir sahibi oldu (Günlük, 13.08.2017). Yaptığı ürünleri başkalarına göstermeyi ve sergilemeyi çok hoşlandığı görüldü (Tüm izleyen etkinliklerde ortaya çıkan ürünler); konuşma balonlarındaki ifadeleri taklit etmekten çok hoşlandığı görüldü; yeni sözcükleri kullanma konusunda unuttuğunda yetişkinden yardım istediği görüldü (Uygulamalar; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12); hikâye metnindeki yansıma seslerden hoşlandığı görüldü (Uygulama-2); dinlediği yönergelerle uygun tepkilerde ve ifadelerde bulunmakta ancak bazen bu yönergelerin dışına çıkmak istediği görüldü

(Uygulama 2 ve 3); bir sonraki sayfayı çok merak etmekte, diğer sayfaya geçilmesi için bazen sabırsız davranmakta ancak çoğunlukla beklemeye (tüm uygulamalarda) gayret gösterdiği görüldü. Araştırmacının sorduğu tahmin sorularına uygun cevaplar verdi; tahmin, bildirme ve mantık yürütme sorularını araştırmacıya sordu (Uygulama 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12). Dinlediklerinden hatırladığı kadarıyla kitap cümlelerini (tüm uygulamalarda) kullandı. Kitabı okuyormuş gibi yaparken, yazıları parmağı ile soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru izlediği gözlemlendi. Karalamalarını Türkçe yazıların yönüne uygun yaptığı gözlemlendi (İzleyen etkinlikler); hikâyelerde geçen olayları kendi deneyimleriyle ilişki kurarak anlatmaktan keyif aldığı (Uygulamaların tümü) ve soru sormaktan çekinmediği görüldü. Bazen espri yapmak için soruları kullandığı (Örnek: “Yine ne yapmış acaba?”); hikâyeye ilişkin fikirlerini ve tahminlerini paylaşmaktan çekinmediği, hikâyenin konusuna uygun yorumlar yaptığı izlenmiştir (Uygulamaların tümü). İzleyen etkinlikte hikâye defterine yazılan yazılardan kendi isminin baş harfini gösterip, şaşırdı (İzleyen etkinliklerin tümü) ve hikâyelerdeki neden-sonuç ilişkilerini ifade etmede, olaylara ilişkin tahminlerde bulunma konusunda oldukça başarılı olduğu gözlemlendi (Uygulamaların tümü). Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanımadığı henüz tanımadığı izlendi. Harf-sesleri ve sembollerini tanımadığı izlendi (Uygulamalar, 02.08.2017-13.09.2017).

Harf-ses sembollerini eşleme yapamadığına ve oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanamadığına, bilgilere videolarda ulaşamadığı için anneden bilgi alındı (Saha notu, 09.08.2017).

2.4.4.4. *Ela'nın özel eğitim rehabilitasyon merkezi'ndeki işitme engelliler öğretmenini*

Ela ve rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmenini 1,5 yıldır beraber birlikte çalıştıklarını ifade ederek, Ela ile ilgili araştırmacıya sözlü bilgiler vermiştir. Bu sözlü bilgilerde, öğretmen Ela'nın, ders sonunda kesme-yapıştırma etkinlikleri ya da serbest resim yapmayı, derste paylaşılan materyallerde bulunan karakterlere ilişkin taklitler, bağlama uygun şakalar ve dramatize yapmayı çok sevdiğini ifade etmiştir. Kitabı uygun biçimde tuttuğundan, kitap resimleri hakkında konuşmayı sevdiğinden, bu resimlerde yer alan nesnelerin adını ifade edebildiğinden ve dinleme becerilerinin

oldukça gelişmiş olduğundan söz etmiştir. Ela'nın sıra alma becerisini kazandığını, göz ilişkisi kurabildiğini, sohbet sırasında dikkatini sürdürmekte zorluk yaşamadığını, sohbeti başlayıp bitirebildiğini ve sözcük dağarcığının oldukça gelişmiş olduğunu ifade etmiştir. Sorulan sorulara uygun cevaplar vererek, doğal bir dil kullandığı ve bu kullanımların içinde özgün ifadelerinin yer aldığını belirtmiştir (üf ya, hadisene vb.). Kalemli uygun biçimde tuttuğunu, makas kullanma gibi el becerilerinin de Ela'nın ilgisi doğrultusunda oldukça gelişmiş olduğunu belirtmiştir (Saha notu, 01.07.2017). Sözlü paylaşılan bilgiler Ela'nın dil gelişimi ile ilgili detaylı bilgi vermediği için, sözlü bilgilerin yanı sıra, yazılı bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yazılı bilgiler, Ela'nın dil gelişimi ile ilgili bilgilerden oluşan dokümanlardır. Öğretmen çocuğa ait dil gelişim raporunu ve ailesiyle birlikte tuttıkları kelime defterini araştırmacı ile paylaşmıştır.

Öğretmen tarafından araştırmacıya verilen tüm dokümanlar gerekli incelemeler ışığında indekslenerek, saha notlarına ve günlüklere aktarılmıştır.

2.4.4.4.1. Rehabilitasyon merkezi öğretmeninin hazırladığı dil gelişimi belgeleri

Ela'nın dil gelişim raporu indeksi:

- 1) Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.
- 2) Üç veya daha fazla sözcüklü soru tümcesi söyleyebilir.
- 3) Durum ve yeri öğrenmek için nasıl, neden, ne zaman, nasıl soru kalıplarını kullanabilmektedir.
- 4) Mevsimler, mevsimsel olaylar, mevsimlik meyve – sebzeler, mevsim giysileri hakkında konuşabilmektedir.
- 5) Çiftlik hayvanları, hayvanlardan elde edilen ürünler hakkında konuşabilmektedir. (Arı bal yapar, ben sabah ballı çay içtim. Anneannem bana ballı çay yaptı) Kahvaltılık isimlerini söyleyebilmektedir (Anneanne ben kaşar yiyeceğim).
- 6) Taşıtlardan; gemi, tren, otobüs, araba, uçak, bisikleti anlatabilmektedir, yaşantısından Örneklerle ifade edebilmektedir (Benim pembe bisikletim var. Babam bana bisiklet aldı).
- 7) Alış-veriş hakkında konuşabilmektedir. Para kavramını biliyor.
- 8) Vücudumuz ve vücudumuzun temizliğinde kullanılan malzemeler hakkında konuşabilmektedir. Bir bebeğin yıkanırken; şampuan, sabun, lif, su kullandığını anlatabilmektedir. Serum, iğne, hastane, doktor, diz,

bacak, ayak, duyu organları ve vücudunun bölümlerinin isimlerini kullanabilmektedir.

- 9) Meslekler hakkında bilgi paylaşabilmektedir. Öğretmen, doktor, veteriner, hemşire, şoför gibi meslekleri söyleyebilmektedir.
- 10) Anne ve babanın görevlerini anlatabilmektedir (Babam işe gidecek, para kazanıp, dondurma alacak bana ... gibi).
- 11) Giysilerini anlatabilmektedir. Ne giydiğini, kimin aldığını, nereden aldığını söyler (Bak ben etek giydim. Benim taytım var gibi aitlik bildiren kalıplarla, zamirleri kullanarak anlatabilmektedir).
- 12) “Aklıma bir fikir geldi. Ben düşünüyorum. Bir düşüneyim” gibi soyut ifadeler içeren cümleler kurabilmektedir.
- 13) “Anneanne bir sus, kafam şişti” gibi mecaz anlam içeren cümleler kurabilmektedir.
- 14) Kek pişirmeyi anlatabilmektedir. Kekin malzemelerini, kekin nasıl hazırlandığını, nerede pişirildiğini, kim için yaptığını, nasıl yaptığını söyleyebilmektedir.
- 15) Yemek isimlerini söyleyebilir (Ben yoğurt çorbası içeceğim. Makarna, çorba, köfte gibi).
- 16) Zaman kavramlarını bağlama uygun anlamlı bir şekilde kullanıyor. (Sabah annem işe gitti. Öğlen, ben Almina’ ya gideceğim. Akşam uyuyacağım).
- 17) Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde akran denkliğini sağlayan bir çocuktur.
- 18) Aile bireylerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini, akrabalarını tanıtabilmektedir.
- 19) Tabiat seslerini rüzgâr, yağmur, gök gürültüsünü adlandırabilmektedir.
- 20) İşitme eğitimi modülünde; müzik seslerinden davul sesini, zil sesini, tef sesini, org sesini, üçgen sesini, meraka sesini ve tahta kaşık sesini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir ve seslerini adlandırabilmektedir (Annesini görmediği halde; dışarıda telefonunun çaldığını duyduğunda “Annem gelmiş. Annemin telefonu çalıyor”).
- 21) Hayvan seslerinden; inek, kuzu, köpek, kedi ve horoz seslerini tanıyabilmektedir. Fil, aslan, kurt, ayı gibi vahşi hayvanlarını

tanıyabilmektedir, taklit edebilmektedir; hayvanlarla ilgili oyun kurup canlandırabilmektedir.

- 22) Çevresindeki araç-gereç seslerinden; çamaşır makinesi sesin, elektrik süpürgesi sesini, saat sesini ve tencere kapağı sesini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir, kendi yaşantısından Örnekler vererek anlatabilmektedir.
- 23) Tabiat ve insan seslerini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir, ayırt edebilmektedir.
- 24) Konuşmalardaki değişik ses tonlamalarını; gülme, kızma, şaşırma, ağlama, öksürme, bebek, kadın ve erkek seslerini tanıyabilmektedir.
- 25) Müzikal, hayvan, çevre, tabiat, insan, konuşma, taşıt, çevresindeki araç gereç seslerini birbirinden ayırt eder.
- 26) Farklı hecelerden oluşan sözcükleri tekrar edebilir.
- 27) Söylenilen sözcüğü tekrar edebilir ve uygun resmi gösterebilir.
- 28) İsmi söylenilen nesneyi tekrar edebilir ve gösterebilir.
- 29) Tek, iki, üç ve dört sesli heceleri tekrar edebilmektedir.
- 30) Yapılan eylemi tek sözcükle söyleyebilir.
- 31) Olumsuzluk belirten durumu tek sözcükle söyleyebilir.
- 32) Çoğul ekini kullanabilir.
- 33) Dört ve daha fazla sözcüklü cümleleri tekrar edebilir.
- 34) İsteğini üç veya daha fazla sözcüklü tümceyle ifade edebilir.
- 35) Şimdiki, gelecek ve geçmiş zamanı ifade eden üç veya daha fazla sözcüklü cümleler kurabilir.
- 36) Kapalı uçlu sorulara cevap verebilmektedir. Kim, ne, ne zaman, nerede sorularını cevaplayabilmektedir. Açık uçlu sorulara cevap verebilmektedir. Mantık yürütme, tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurabilmektedir (Ben terledim; çünkü çok sıcak).
- 37) Söylenen olumlu ve olumsuz ifadelere uygun tepkiler verir.
- 38) Renkleri tanıyabilmektedir. Sayı sayabilmektedir. Ancak rakamları tanımakta zorlanmaktadır.
- 39) Mekânda konum kavramlarını anlayabilmektedir. Zıt kavramları biliyor. Kavram içeren cümleleri (Örnek: “Anne sen içeri gelme, ben geleceğim”) anlayabilmektedir (Günlükler, 10.08.2017)

Meyve	Kitap	Kocaman	Sandalye	Bağ
Gözetik	Mutfak	Küçük	Tabure	Bastır
Koltuk	Yatak odası	Duvar	Tuz	Karant
Televizyon	Pencere	Lavabo	Seker	Gaga
Kumanda	Kilit	İğne	Saat	Gelik
Yastık	Pantolon	Perde	Acımak	Önlük
Üstünü örtecek	Gorap	Masa	Tırnak kesmek	Gör kovaşı
Sallanmak	Elbise	Cüdan	Fırça	Kaydırmak
Ganta	Kemer	Gitarınak	Silgi	Okul
Makyaj	Düğme	Cep	Tentilemek	Çiçek
Parfüm	Kapak	Kuyruk	Selpek	Sapka
Daktilo	Buzdolabı	Sart	Havlu	Hazırlamak
Kalen	Alarm	Piknik	Yuvarlak	Yumurta
Boya	Yapıştırıcı	internet	Yıldız	Grafi
Kapı	Araba	elektrik	Güneş	Uzak
Telefon	Bisiklet	zarf	Bulut	İzemsige
Kasık	Teker	uzak	Yaprak	İzlek
Çatal	Araçlar	yakın	Soğuk	Uyarmak
Bıçak	Kendim	yarın	Rüzgar	Bakik
Bardak	Makas	direksiyon	Üşümek	Yakalamak
Sehpa	Spor ayakkabı	ilaç	Sağ	Tembel
Tepsi	Ventilatör	okumak	Küpe	Mandal
Oyuncak	Radyo	park	Direksiyon	Dandurmak
Tertik	Lamba	kolonya	Fotograf	Hasta ol
Ayakkabı	Elektrikli Süpürge	kaydırmak	Anca	Ameliyât
Besik	Banyo	salıncak	Hala	Kurtarı
Cihaz	Habı	kuzen	Teyze	Gezici
			T. T. T.	Parma

Tarih: 10.08.2017

Görsel 2.1. Ela'nın kelime defterine ait örnek bir sayfası

2.4.4.5. Ela'nın alıcı ve ifade edici sözlü dil becerileri

Ailesi ve rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmeni, Ela'nın dil gelişimi düzeyini işiten akranları düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir (Görüşmeler; anne-1, 14.07.2017; anneanne, 28.07.2017; saha notları, 01.07.2017; 14.07.2017). Ela'nın dil gelişimi ile ilgili; yapılan aile görüşmelerden alınan bilgiler, Ela'nın Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'ndeki işitme engelliler öğretmenin hazırladığı dil gelişimi raporundan ve verdiği sözlü bilgilerinden, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden (RAM) alınan işitme ve dil eğitimi raporunda çocuk için belirlenen dil gelişimi ile ilgili kazanım ve alt kazanım amaçlarından, işitme engelliler öğretmenin aile ile birlikte oluşturdukları çocuk kelime defterinden (Bkz. Görsel 2.1) ve araştırmacının Ela ile yaptığı kitap okuma uygulamalarında çocuğun dil gelişimi ile ilgili edindiği detaylı bilgilerden yola çıkılarak, Ela'nın sözlü dil becerileri tanımlanmıştır. Ela'nın dil gelişiminin işiten yaşlıları düzeyinde olduğu saptanmıştır.

(Görüşme, anne-1, 14.07.2017; anneanne, 28.07.2017; saha notu-1, 01.07.2017; saha notu-2, 14.07.2017, uygulamalar, 02.08.2017-13.09.2017).

2.4.4.5.1. *Dilin bileşenlerine göre Ela'nın dil becerilerinin incelenmesi*

Araştırmacının edindiği tüm bu bilgiler ışığında, Ela'nın işitsel algısının ve ifade edici dil becerilerinin oldukça gelişmiş olduğu görülmüştür. Ela katıldığı etkinliklerde göz ilişkisi kurarak, yetişkin ya da akran sohbetlerini başlatmakta, sürdürmekte ve bitirebilmektedir. Yetişkin davranışlarını kontrol etmeyi sevdiğinden dolayı, bununla ilgili ifade ya da cümleleri sıklıkla kullanmaktadır (Örnek: Hadi getir, bakalım, sayfayı çevir, bana gösterme vb.).

Çevresel seslerden yakın çevresinde duyduğu sesleri (telefon sesi, kapı zili sesi), konuşma seslerini, hayvan seslerini, bazı tabiat seslerini, müzik aletlerinin seslerini ve dinlediği şarkıyı tanımakta ve diğer benzer seslerden rahatlıkla ayırt etmektedir. Sesleri uzunluğu-kısalığı, inceliği-kalınlığı; sözcükler uzunluğu-kısalığı bakımından ayırt edebilmektedir. Ela'nın, dört-beş sözcüklü karmaşık cümleleri anlayabildiği, beş-altı sözcüklü cümleleri ifade edebildiği görülmüştür.

- Fiilimsilerden, isim fiil eklerinden “-ma” ekini, zarf fiil eklerinden “-ken, -ince, -erek, -ip, -madan” eklerini kullanmakta olduğu görülmüştür.
- Sıfat fiil eklerini kullanamamakta ve tekrar etmekte zorlanmaktadır.
- Fiilimsilerden zaman anlamı taşıyan ekleri (-ken, -dıkça vb.) dört-beş sözcüklü cümlelerde ifade etmekte desteğe ihtiyaç duymaktadır.
- Yeni öğrendiği sözcükleri cümle içinde tekrar edebildiği görülmüştür.
- Sıklıkla kullandığı sıfatları, eylemleri, zamirleri, kişi-nesne-somut isimleri ve kavramları (güzel, tatlı, koymak, yorulmak, onlar, sen, biz, annem, Elif, kitap, koltuk, aşağıda vb.) bağlama uygun ifade edebildiği görülmüştür.
- Yaşantısında sıklıkla kullandığı soyut isim, sıfat ve fiilleri (sevgi, üzgün, yaramaz, sevinmek vb.) kullanabildiği, daha üst düzey zorlukta olan soyut isim, sıfat ve fiilleri (cesur, akıllı, rüya görmek, hayal kurmak vb.) cümle içinde tekrar edebilmektedir.
- Çoğul eklerini (isim ve fiillerde), iyelik eklerini, yapım ve çekim eklerini, ismin hâl eklerini uygun kullanabildiği görülmüştür.
- Basit zamanlı fiil eklerinden -di’li geçmiş zaman, -miş’li geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman eklerini ve geniş zamanı; bileşik zamanlardan

-miş'li geçmiş zamanın hikâyesi ve şimdiki zamanın hikâyesini bağlama uygun şekilde cümle içinde ifade edebildiği görülmüştür.

- Gelecek zamanın hikâyesini cümle içinde tekrar edebildiği, bu bileşik zamanları basit cümlelerde kendiliğinden bağlama uygun ifade edebilmekle birlikte, daha karmaşık cümlelerde şimdiki zamanın ve gelecek zamanın hikâyesini cümle içinde ifade etmekte zorlanabildiği görülmüştür.
- Uzamsal ve zamansal kavramları (altında-üstünde, yanında, arkasında; bugün, sabah, gece); sayı, şekil, renk ve boyut ve miktar bildiren (üç, yeşil, daire, büyük-küçük, az-çok); duyu ve duygu (acı, tatlı, ekşi; mutlu, üzgün) bildiren kavramları, yaşı düzeyinde basit zıt anlamlı sözcükleri (şişman-zayıf, sıcak-soğuk) kullanmakla birlikte, bilmediği bazı kavramları (öğlen, gündüz, yarın; sağ-sol, ortasında) cümle içinde bağlama uygun ifade etmekte zorlandığı görülmüştür.
- İki-üç cümleden oluşan kısa bir metni dinlemesi istendiğinde; beş-altı sözcükten oluşan birleşik cümlelerde birden fazla fiilimsinin olması durumunda (Örnek: Peyniri hazırlayarak, içine maydanoz doğrayıp koydular) cümleyi tekrar etmekte güçlük çektiği görülmüştür.
- Dinlediği cümlelerde bilmediği sözcükler olduğunu fark edebilmektedir.
- Bildirme sorularını (kim, ne, nerede?), tahmin sorularını (ne yapacak?), mantık yürütme sorularına (neden, niye?) uygun cevaplar verebildiği, yansıtma sorularına (sen onun yerinde olsaydın ne yapardın?) cevap vermede desteğe ihtiyaç duymaktadır.
- Paylaşılan konuya ilişkin uygun sorular sorduğu ve soru eklerini uygun kullandığı görülmüştür.

Ela'nın sözcük dağarcığı işiten yaşlıları düzeyinde oldukça gelişmiştir. Dört-beş sözcüklü cümleleri sözdizimine uygun ifade edebilmekte, beş-altı ve bazen altı-yedi sözcüklü cümleleri sözdizimine uygun tekrar edebilmektedir. Konuşma seslerindeki tonlamaların ve vurguların cümle içinde taşıdığı anlamları fark etmekte ve benzer bir ses tonlaması kullanarak tekrar etmektedir (Örnek: “Cemile dört yumurtayı aldı, yavaşça sepete koydu”).

Kitap okuma uygulamalarında dinlediği olayları-durumları ifade etmede oldukça gelişmiş olduğu görülmektedir. Hikâyenin kahramanları hakkında konuşmakta, öğretmenin okuduğu metinlerden dinleyerek anladıklarını görsel ipucuna ihtiyaç

duymaksızın ve bazen de hikâyenin resimlerinden görsel ipucu olarak resimden gördükleriyle öğretmenden dinlediklerini birleştirerek basit neden-sonuç ilişkileri içeren olay ve olay örgülerini uygun şekilde ifade edebilmektedir. Hikâyede geçen olaylar ile günlük yaşantılarındaki olaylar arasında ilişkiler kurarak ifadelerde bulunmaktadır (Benim de bebeğim var, ben de parkta bisiklete biniyorum).

2.4.4.6. *Ela'nın bir günü*

Ela vaktinin çoğunu evinde geçirmektedir. Bazen parka, komşuların evlerine ya da anneannesinin evine gitmekte, Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi'ne de haftada iki kez gitmektedir. Ela yaz tatili döneminde annesi evde olduğu için Rehabilitasyon Merkezi'ne annesi Elif Hanım'la birlikte gitmiştir. Annesinin sınıf öğretmeni olması dolayısıyla okul döneminde annesi okula gitmekte, Ela da bir günü anneanesiyle geçirmektedir. Okul döneminde Rehabilitasyon Merkezi'ne anneanesiyle birlikte gitmektedir. Anneannesinin Ela ile ilgilenemediği günlerde ya da saatlerde Elif Hanım'ın yengesi Ela'ya bakıcılık yapmaktadır. Ela yuvaya, kreşe ya da anaokuluna hiç gitmemiştir (Anne görüşme-1, anne görüşme-2, anneanne görüşme, saha notu, 01.07.2017).

2.4.4.6.1. *Ela'nın okulların tatil olduğu dönemlerde (sömestr-yaz tatili) annesiyle geçirdiği bir günü*

Ela'nın babası Metin Bey özel sektörde çalışmakta ve yaz tatili döneminde de işe gitmektedir. Ela ve annesi Metin Bey işe gittikten sonra, sabah birlikte kahvaltı yapmakta, sonrasında da genellikle parka gitmektedirler. Öğlene kadar parkta bisiklet sürmekte, salıncağa binmekte, kaydıraktan kaymakta ve parkta bulunan çocuklarla birlikte oyun oynamaktadır. Öğlen yemeği için annesiyle birlikte eve dönen Ela öğlen yemeğini yedikten sonra, öğlen saat bir ya da bir buçukta öğlen uykusunda yatmaktadır. Yaklaşık bir buçuk saat öğlen uykusu uyuyan Ela, kalktığında annesiyle birlikte parmak oyunları, şarkılar, legolar, evcilik, oyuncaklarla oynama gibi farklı etkinlikler yapmaktadır. Bazı günler genellikle Ela'nın isteğiyle masal anlatma, masal okuma ya da hikâye kitabına bakma ve okuma şeklinde kitaplarla ilgili aktiviteler yapmaktadırlar. Resim yapmayı, çizmeyi çok seven Ela sık sık resim yapmak istemekte, annesi de onu çocuk odasında küçük masa ve sandalyesine oturtturarak boya kalemleri, kağıt veya defter vererek istediği resimleri yapabilmesine ortam hazırlamıştır. Ela bazen salondaki

televizyonda severek takip ettiği çizgi filmleri izlemektedir. Annesinin Ela'nın televizyon izlemesi ile ilgili süre sınırlaması en fazla yarım saattir gitmemiştir (Görüşme anne-1, 14.07.2017; görüşme anne -2, 28.07.2017).

Ela haftada iki kez de sabah saat on birde Rehabilitasyon Merkezi'ne derse gitmekte ve öğlen saatinde eve geri dönmektedir (Günlükler; 16.07.2017, 15.08.2017; saha notu, 14.07.2017). Eve döner dönmez öğlen uykusunda yatmakta ve kalktığında yemek yemektedir. Ela ikindi öğününde annesinin hazırladığı öğünü yemekte ve arkasından tekrar parka çıkmaktadır. Ancak Ela'nın Rehabilitasyon Merkezi'nde dersi olduğu günler annesi Ela'nın çok yorulduğunu düşünmekte ve o günler parka Ela'yı hiç çıkarmamaktadır (Günlük, 16.07.2017).

Annesinin Ela'yı akşamüstü hava güzel olmadığı için parka götürmediği günlerde, Elif Hanım Ela'yı apartmandaki küçük yaş çocukları olan komşularının evine arkadaşlarıyla oynaması için göndermektedir. Apartmandaki çocuklar dört-altı yaş aralığında iki çocuktur. Ela daha çok kapı komşuları olan ninenin altı yaşındaki kız torunu ile birlikte oynamaktadır. Bazen de arkadaşı Ela'nın evine gelmekte ve burada birlikte oynamaktadırlar (Saha notu, 13.08.2017).

İkinci ve akşamüstü saatleri arasında bazen de anneannesi, dedesi veya teyzesi Ela'yla evde vakit geçirmek, oynamak ya da Ela'yı parka götürmek için Elif Hanım'ın evine gelmektedirler. Bazen de Elif Hanım Ela'yı alıp anneannesinin evine gitmektedirler. Ela anneannesinin komşularının çocukları ile daha keyifli vakit geçirmektedir. Anneannesinin Ela'nın yaşına uygun daha fazla çocuklu komşusu bulunduğu için anne bu durumu Ela'nın sosyalleşmesi için kullandığını ifade etmektedir. Akşam olduğunda Ela'nın babası işten eve dönmekte, Ela annesi akşam yemeği hazırlarken babasıyla birlikte küplerle, legolarla ya da çeşitli oyuncaklarla oynamaktadır (Görüşme anne-1, 14.07.2017; görüşme anne-2, 28.07.2017). Ela günün bu saatlerinde haftada bir kez de annesi ya da anneannesiyle pazara gitmektedir (Saha notu, 21.08.2017).

Akşam yemeğini anne, baba ve Ela hep birlikte yedikten sonra, annesi mutfağı toplarken, babası Metin Bey Ela'ya dişlerini fırçalamakta rehberlik etmektedir. Kış döneminde haftada iki ya da üç kez, yaz döneminde neredeyse haftada dört-beş kez, çok sıcak havalarda nerdeyse her gün Ela yatmadan önce banyo yapmaktadır. Banyo oyuncakları eşliğinde banyo yapmayı çok seven Ela kafasına su tutulmasından

hoşlanmadığı ve banyoda rahat bırakılmak istediği için genellikle anne-babayla sorunlar yaşamaktadır (Görüşme anne-1, 14.07.2017; görüşme anne-2, 28.07.2017).

Annesinin yaz tatili döneminde evde olduğu zamanlarda Ela annesinin söylediklerini gün içinde sıklıkla yapmakta, annesinin verdiği sorumlulukları yerine getirmekte ve koyduğu kurallara uymaktadır. Ancak, bazen annesi ile inatlaşmaktadır. Annesi ile birlikte keyifli vakit geçirdiği kadar anneannesiyle de keyifli vakit geçiren Ela, yaz döneminde annesiyle bir günde yaptığı bu etkinlik ve rutinleri annesi evdeyken de anneanne, dede veya teyzesiyle birlikte yapabilmektedir. Gece olduğunda bazen kendisine masal anlatılmasını ya da kitap okunmasını talep etmekte ve saat en geç dokuzda uykuya yatmaktadır (Anne görüşme-1, Anne görüşme-2, anneanne görüşme-1, saha notları-1, saha notları-2). Anne Elif Hanım hafta içi ve hafta sonu gündüz Ela ile yaptıkları etkinliklere ve paylaşımlara, baba Metin Bey'in yoğun çalışma şartlarından dolayı katılamadığını belirtmiştir. Metin Bey sadece yıllık iznini kullandığı günlerde hafta içini ailesiyle birlikte geçirebilmekte, bu yıllık izinlerini de genellikle ailesiyle birlikte şehir dışında tatile çıkararak değerlendirmektedir. Bu tatillerde aile hep birlikte (anne, baba ve Ela) çiftliğe, pikniğe, denize ya da köye gitmektedirler (Görüşme anne - 1, 14.07.2017; saha notu, 14.07.2017).

2.4.4.6.2. Ela'nın anneannesiyle geçirdiği bir günü

Anneanne Ela'nın sınıf öğretmeni olan annesinin okula gitmek için evden çıkmadan, hafta içi her sabah saat yedi buçukta kızının evine geldiğini, Ela'nın gün içinde kendisiyle beraber olduğu bu zamanlarda beslenmesine ve uyku düzenine çok özen gösterdiğini, bu düzenin kurulmasının torununun büyümesinde ve konuşma gelişiminin desteklenmesinde önemli olduğunu düşündüğünü vurgulayarak, akşam beşte annesi eve dönene kadar torunu Ela'yla birebir ilgilendiğini ifade etmiştir.

Cemile H: Ben mesela işlere önem vermem, ne zaman ki Ela uyudu ondan sonra işleri yaparım diğer zamanlarda beslenmesine çok güzel dikkat ederim. Ondan sonra beslenme, en önemli de beslenme. Çocuğun gelişiminde olsun büyümesinde mesela konuşmasında olsun hocam beslenme çok önemli. Beslenmesinden sonra uykusu mesela uyku saatini hiç kaçırmam. Çünkü uykusu geldiği zaman mutlu olmaz ağlar ona çok dikkat ederim, öyle yani Ela'yı sosyal büyüttüm ben. Yedi buçuktan akşam beşe kadar Ela'yla ben beraberim (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Anneanne Ela ile geçirdikleri bir günü şu sözleriyle anlatmıştır.

Cemile H: Ben yedi buçukta geliyorum kızımın evine, anne baba işe gidiyor sekizde evden çıkıyorlar. Ela'nın sabah uyku saatleri belli olmuyor, bazen annesi babası gitmeden uyanıyor. Bazen 9 da uyanır, bazen 10'a kadar uyanır 10 buçuğa kadar hani uyur. Ela kalkar işte ben o kalkana kadar yapacağım işleri yaparım o kalkınca kahvaltısını önce işte önce elini yüzünü yıkattırırım ona hani böyle öğrensın sabah kalktığı zaman güzel kahvaltısını yapar sonra dersimiz varsa derse gideriz, hazırlanırız (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

Anneanne Ela ile birlikte kahvaltı yaptıktan sonra sabah Ela'nın rehabilitasyon merkezine gittiklerini, dersten sonra Ela ile birlikte komşularına, arkadaşlarına misafirlğe gittiklerini ve Ela'nın öğlen uykusu ve yemek saati geldiğinde eve geri döndüklerini ifade etmiştir.

Cemile H: Sonra dersimiz varsa derse gideriz, dersten geldikten sonra bazen eve girmeden misafirlğe gideriz. Randevulaşırız yani arkadaşlarımızla. Evet, ondan sonra misafirlğe gideriz. Sonra uyku saatimiz geldi mi evimize geliriz. Her zamanda olmuyor misafirlğe gitmek... Sonra artık yine evimize geliyoruz. Ben onu uyutuyorum, sonra kalkacağı zaman işte öğlen yemeğini yiyecek...Ondan sonra kalkar ben onun öğlen yemeğini hazırlarım, meyvesini veririm sonra 3-4 gibi annesi gelir. Sonra bakarım kızım da öğretmen olduğu için yorgun gelir, o zaman bile bırakmam ben ona annesine, kızım dinlensın uyusun diye. Sonra alırım parka götürürüm Bir de Ela'nın şeyine çok dikkat ederim hocam. D vitamini alsın diye sabah 9-12 arası onu mutlaka güneşe çıkartırım, bir de akşam 3'le 4 gibi ona çok dikkat ederim çünkü bunlar çok önemli. Çocuğun yer beslenmesi mesela çocukta kansızlık D vitamini falan eksik olduğu zaman şeyi de falan yani böyle bilgisi falan de şey... Uyku hali oluyor sürekli, bitkin hal olur. Kansız çocukla öbürküsü şey olmaz. Onlara çok dikkat ederim beslenmesine, güneşine... O şekilde yani devam ediyoruz. Ben sabah yedi buçukta aynen ertesi gün geliyorum (Görüşme anneanne, 28.07.2017).

2.5. Araştırmacılar

Araştırmanın araştırmacıları, araştırmacı, yüksek lisans tez çalışmasında araştırmaya rehberlik eden danışman ve tipik uygulamanın seçimi sürecine eşlik eden bir alan uzmanından oluşmaktadır.

Araştırmacı Serap Doğan; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2009 yılında mezun olmuştur. 2009-2011 yılları arasında Ankara'da İlkemiz Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkez'inde yaklaşık 2 yıl, 2011-2012 yılları arasında yaklaşık sekiz ay kadar da Edirne'de Yağmur Çocuklar Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkez'inde işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ankara'da çoğunlukla sıfır-üç yaş; Edirne'de de çoğunlukla sıfır-altı yaş grubundaki işitme kayıplı çocuklarla çalışmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nce 2011 yılında Aksaray'da açılan "Zihisel Engelliler Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılarak programı başarıyla tamamlamıştır. Sertifika programını tamamladıktan sonra Edirne' de hem işitme kayıplı hem de ikinci veya üçüncü bir engele sahip otizmli, sendromlu, zihinsel engelli veya bedensel engelli (3-6 yaş) okul öncesi dönem çocuklarıyla ve işitme engelli bebeklerle (0-3 yaş) birlikte çalışmaya devam etmiştir. 0-3 yaş grubu ile yürüttüğü derslerle birlikte haftalık aile eğitimi seanslarını da yürütmüştür. 2011 Temmuz ayında İÇEM'e öğretmen olarak atanmış, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İÇEM'de öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Burada okul öncesi dönemdeki işiten ve işitme kayıplı çocukların bir arada eğitim gördüğü "Kaynaştırma Yuva" sınıfında çalışmaya başlamış ve halen "Kaynaştırma Yuva" sınıfında çalışmaya devam etmektedir. Araştırmacı İÇEM'e geldiği ilk yılın birinci döneminde okulda Kaynaştırma Yuva'da görev yapan deneyimli öğretmenlerin ders uygulamalarını yaklaşık bir ay boyunca gözlemleyerek gelişimini desteklemiş, ardından derslere girmeye başlamıştır. Derslere girmeye başlayan araştırmacı aynı zamanda aile eğitimlerini de kendisi yürütmeye başlamıştır. Hem işiten hem de işitme kayıplı çocukların aileleriyle ayda bir düzenli aile eğitimi seansları yaparak çocukların gelişimlerini aile ile birlikte takip etmiştir.

Araştırmacı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na 2013 yılında katılarak eğitim almaya başlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yüksek lisans programında yer alan araştırmacının araştırmacılık ve öğretmenlik mesleği ile ilgili gelişimini destekleyen sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilim etiği, nitel araştırma yöntemleri, işitme engellilerde aile eğitiminde çağdaş yaklaşımlar derslerini

almıştır. 2015 ekim ayında doğum yapan araştırmacı, eğitimine bu nedenle bir yıl ara verdikten sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılında işitme engelliler ve normal çocuklarda dil gelişimi kuramlar, özel eğitimde değerlendirme aracı geliştirme, işitme engellilerin okuma yazma becerilerini değerlendirme, işitme engelli çocuklar için öğretme-öğrenme modelleri ve öğretim stratejileri derslerini alarak yüksek lisans ders dönemini tamamlamıştır.

Araştırmacının rolü: Bu araştırmada, araştırmacı “işitme engelliler öğretmeni” olarak uygulamacı rolünü üstlenmiştir. Ela, ilk tanışmasının ardından evinde ikinci kez gördüğü araştırmacıyla iletişime geçmekte zorlanmamış, kendisiyle oyun oynamasını istemiş, araştırmacı da Ela’nın isteklerini kırmayarak onunla etkileşime geçmiştir. İlk uygulamada Ela araştırmacının onun evine gelip kendisiyle ders yapmasını çok garipsememiş ancak, araştırmacıyı henüz fazla tanımadığından araştırmacı evlerine geldiğinde kapıda karşılama anlarında utangaç davranışlar sergilemiştir. İkinci uygulama sonrasında Ela araştırmacıyı tamamen kendi öğretmeni olarak görmüş ve uygulama süreci boyunca araştırmacının kendisine “Serap Öğretmen” olarak hitap etmeyi sürdürmüş, kendisini kapıda gülerek karşılamıştır.

Uygulamalar öncesinde Ela’nın annesi Elif Hanım ya da anneannesi Cemile Hanım ile araştırmacı araştırma konusu dışında da kısa sohbetlerde bulunmuş, uygulama sonrasında etkileştikleri vakitleri ise çoğunlukla o gün yapılan uygulama hakkında anneye bilgi vererek geçirmiştir. Uygulama süreci boyunca video kayıtların sistematik bir biçimde toplanması konusuna anne çok duyarlı yaklaşmış, araştırmacı tarafından iki-üç günde bir yapılması planlanan uygulamaların uygulama takvimi anneye birlikte hazırlanmıştır. Anne çocuğa ait resmî belgeleri ve çocuğun kitaplığında bulunan kitapları araştırmacıyla paylaşmaktan, çocuğun odasının ve evin salonunun resimlerinin çekilmesinden rahatsızlık duymadığını sık sık dile getirerek araştırmacıyı rahatlatmıştır. Araştırmacı anne, baba ya da anneanne ile paylaşımlarda bulunurken bir yandan kısa notlar tutmuş, aile üyeleri bu notların tutulması konusunda araştırmacıya esnek ve rahat davranmıştır. Araştırma sürecinde çocuk, anne ve diğer aile üyeleriyle geçirdiği vakit arttıkça, aile üyelerinin her biri araştırmacıyı ailenin doğal bir parçası olarak görmeye başlamış ve araştırmacının varlığını benimsemişlerdir. Bu benimsemenin, araştırmacı rolünün önüne geçmemesi için araştırmacının katılımcılarla kurduğu iletişimde araştırma sürecinin dengesini bozmayacak kadar sıcak, samimi, dürüst, saygılı ve uyumlu davranmaya çalışmıştır. Bununla birlikte, araştırmacının,

araştırma ortamındaki rolünün katılımcılar tarafından benimsenmesi ve araştırmacının katılımcıların güvenini kazanması çalışmanın devam ettirilmesinde oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 95-98). Anne Elif Hanım araştırmacının araştırması için gerekli olan verilerin toplanması sürecinde araştırmacıya kendi yaşantılarındaki düzeni bozmayacak şekilde gerekli rahatlığı ve esnekliği sağlamıştır. Araştırmacı da Ela ve ailesinin rutin düzenlerini bozmayacak şekilde uygulama takvimini planlamıştır.

Danışman Prof. Dr. Yıldız Uzuner; Serap Doğan'ın yüksek lisans tez danışmanıdır. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. 1993 yılında doktorasını tamamlayan Yıldız Uzuner yaklaşık otuz üç yıldır farklı yaş gruplarındaki işitme kayıplı çocuklarla çalışmasının yanı sıra; alanla ilgili işitme kayıplı çocukların dil gelişimi, gelişen okuryazarlığı, özel eğitimde ölçme değerlendirme ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili konularda kitapları, tezleri, bildirimleri, projeleri, makaleleri ve yönettiği tezler bulunmaktadır. Alana kattığı bu yayınlarının yanı sıra Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans ve Yüksek Lisans Program'larında yürüttüğü derslerde halen öğrenci ve araştırmacı yetiştirmeye devam etmektedir. Tüm bunlarla birlikte alanla ilgili farklı konularda tezler yürütmeye de devam etmektedir.

Danışmanın rolü: Danışman Prof. Dr. Yıldız Uzuner, araştırma konusu ve yönteminin belirlenmesi aşamalarında, literatürde araştırmacının ilgisini çeken “gelişen okuryazarlık” ile ilgili okumalar yapmasında, araştırmacıyla birlikte ilgili kaynaklardan eş zamanlı okumalar yaparak araştırmacının gerçekten ilgi duyduğu alanı keşfetmesinde rehber olmuştur. Araştırma konusunun araştırmacının ilgisi doğrultusunda şekillenmesine rehberlik eden danışman, aynı zamanda karar verilen araştırma probleminin çözümüne yönelik araştırma sorularını belirleme, bu sorulara hangi veri toplama teknikleri kullanılarak cevap verilebileceği konusunda araştırmacıyı destekleme; yöntemin eylem araştırması olarak desenlenmesinde, araştırmanın katılımcılarının seçiminde, araştırmacı rolünün belirlenmesinde, uygulama öncesinde görüşme yapma, günlük yazma, saha notları tutma, ürün ve belgelerin toplanması; uygulama sırasında video kamera ve ses kaydıyla verilerin toplanması konularında da araştırmacıya yol göstermiştir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde, nitel araştırmalar alanında uzman olan Yıldız Uzuner araştırmacıya her zaman rehberlik etmiştir. Veri toplama sürecinde veri toplama araçlarına karar verilmesinde, her uygulama öncesinde araştırmacının günlüklerini okuyarak, uygulama planı ve

materyalini gözden geçirerek uygulama hazırlığının değerlendirmesini yaparak, araştırmacının veri toplama sürecine ve sahaya hazır olmasında araştırmacıya büyük katkılar sağlamıştır. Danışman, araştırmacı günlüklerini düzenli ve rutin şekilde okuyarak, haftada bir kez araştırmacı ile birlikte izleme ve değerlendirme toplantısı yaparak, araştırmacının uygulama öncesi planlamasını değerlendirme, uygulama ve uygulama sonrasında yaptığı çalışmaları inceleyerek ve araştırmacının araştırma ve uygulama sürecinde karşılaştığı birtakım sorunları gündeme getirerek araştırmacıyı izlemiş ve desteklemiştir. Danışman, araştırmacının araştırma ve uygulama süreci boyunca verilerin toplanmasında karşılaştığı problemlerin çözümüne yönelik tespit ve geri bildirimlerini araştırmacıya rehberlik ettiği bu toplantılarda kendisiyle paylaşmıştır. Aynı zamanda araştırmacının danışmandan araştırma süreci boyunca aldığı geri bildirimler, araştırmacının hem araştırmacı kimliğini hem de mesleki gelişimini oldukça desteklemiştir. Danışman uygulama verilerinin analizi ve değerlendirilmesinde bir uzmandan yardım alınması gerektiğini ifade ederek, izleme değerlendirme toplantılarının farklı yaş gruplarında işitme kayıplı çocuklarla paylaşımlı kitap okuma uygulamaları yapma konusunda uzun yıllar çalışmış uzman biriyle yapılmasının veri geçerlik-güvenirliğinin artırılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır.

Uzman Prof. Dr. Ümit Girgin; işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve okuma yazma becerileri alanında 37 yıldır alanda birebir işitme kayıplı çocuklarla çalışmış, aynı zamanda İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans ve Lisansüstü Programları'nda öğrenciler ve araştırmacılar yetiştirmek üzere çeşitli konularda alan dersleri yürütmüş, halen de yürütmekte olduğu dersler mevcuttur. İÇEM'de gerçekleştirilen lisans ve lisansüstü eğitimlerinde de uzman olarak yer almış, alana faydalı öğrenci yetiştirmede uygulama izleme ve değerlendirmede görev yapmıştır. 2012'de İÇEM'in yöneticisi olarak idari görevine başlamış ve halen görevine devam etmektedir. Uzmanının, alana destek verecek birçok kitabı, makalesi, bildirileri, tezleri, projeleri, yönettiği tezler gibi çeşitli konularda yayını bulunmaktadır.

Uzmanın rolü: Araştırmacının “tipik uygulama” kitap okuma uygulamasının seçilmesi sürecinde, araştırmacının uygulama hazırlıklarını inceleyerek değerlendirmiş ve düzeltmeler yapmış, araştırmacının uygulama videolarını izleyerek değerlendirmiş, uygulama ile ilgili araştırmacıya geri bildirimler vermiştir. Bu döngüde uzmanla izleme ve değerlendirme toplantıları uygulamadan önce ve uygulama sonrası şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzman, izleme değerlendirme toplantıları ile “tipik uygulamanın”

seçilmesi süreci boyunca araştırmacıya rehberlik etmiştir. Uygulama verilerinin analiz edilmesinde araştırmacının yaptığı son üç uygulamanın videosunu inceleyerek, 12. uygulama verisinin “tipik uygulama” olarak çalışmaya konulmasına geçerlik vermiştir.

2.6. Araştırma Süreci

Araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, araştırma ortamı, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında açıklanmıştır. Bu araştırmada, araştırmaya hazırlık evresinde toplanan veriler ve uygulama verileri olarak iki başlıkta ele alınmıştır.

2.6.1. Araştırmanın hazırlık süreci

Araştırmaya hazırlık süreci 22.06.2016-01.07.2017 tarihleri arasında araştırmacı ilgisi doğrultusunda okuduğu kaynaklardan edindiği bilgileri ve meraklarını danışmanı ile paylaşmış, aynı şekilde danışmanı da araştırmacının ilgisine uygun kaynaklardan yaptığı okumaları ile araştırmacıyı aydınlatmıştır.

Araştırmaya hazırlık sürecinde belirlenen araştırma sorularının cevaplanmasında farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması ile ilgili danışman izleme toplantılarında kararlar alınmıştır. Araştırmacının çocuğu araştırmaya dahil etmesinden önce rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmeniyle yaptığı bir dersi gözlemlemiştir. Danışmanla birlikte odak çocuğun seçilmesinden sonra, araştırma ortamı olarak belirlenen çocuğun ev ortamında anne ve annesinin ile yarı yapılandırılmış görüşmeler planlanmıştır. Kitap okuma uygulamalarının hazırlık sürecinde araştırmacı, çocuğun ilgisini çeken kitap türleri hakkında fikir sahibi olabilmek ve bu ilgiye uygun kitap seçerek uygulamalarını hazırlayabilmek için önce çocuğun işitme engelliler öğretmenin verdiği bilgilerden, daha sonra anne-annesinin görüşmelerinden, çocuğun evde kendi odasında duran kitap çekmecesinden ve ilk uygulamasından faydalanmıştır. Araştırmacı çocukla ilk uygulamasını çeşitli kitapları birlikte inceleme ve kitaplar hakkında paylaşımda bulunma, çocuğun seçtiği bir kitabı okuma, bakma şeklinde gerçekleştirmiştir. Çocuğun ilgi duyduğu kitaplar içinde prenses karakterinin olduğu masallar, olay örgülerinin arasında komik ya da heyecan verici neden-sonuç ilişkilerinin olduğu hikâye kitaplarına daha fazla ilgi duyduğu, ayrıca çizgi filmini izlediği karakterlerin olduğu kitapları da çok sevdiği bahsedilmiştir.

Elif H: Kitap okumayı özellikle masallardan hoşlanıyor. Drama yapmayı çok seviyor. Okuduğu masalları canlandırmaktan hoşlanır. Daha çok böyle

masallar hani böyle ilkököl döneminde çocuklara okutulan masallar var ya biz onlardan mesela almıştık. Biz önce resimleri güzel olanlardan seçmiştim, Hani çok okul öncesi ile ilgili böyle çok şeyim yok, hani sınıf öğretmeniyim işte o yüzden hani hoşuma gidenleri seçmiştim o da ilgisini çekti. Mesela işte bir şey var “7 Kurt ve 7 Keçi” var ya yedi yavrusunu seven onu çok seviyor. Sindirella’yı çok seviyor... Onun dışında bir serimiz vardı mesela Tavşancan ile Faresu diye başından öyle sırayla olaylar... Beş altı yedi kitaptan oluşuyor... Evet serili hikâye kitabı gibi onu çok şey yaptı ilgi ile okudu işte: “Hadi bunu oku, hadi şunu oku, şimdi bunu oku diye” ona da mesela çok ilgili olmuştu. O tarz kitaplarda hoşuna gidiyor böyle farklı farklı işte başına olaylar gelen tarzda birbirini devam ettiren şekilde... Ondan sonra başka...Çirkin ve güzel. Bazen onları şeyden de izliyoruz işte birkaçını işte internetten de izliyoruz, Adesse baba diye bir şey var reklama girmesin ama... Evet oradan onu da izlesem çok şey yapıyor... Kitap değil ama, kitabın şeylerini falan...Çizgi filmlerden falan da şey yapıyor, o şeklide daha çok böyle ilgisini çeken masallar varsa onları çok seviyor, sürekli sürekli dinlemek ve tekrar etmek istiyor (Görüşme anne-1, 14.07.2017).

Araştırmaya hazırlık evresinde 22.06.2016-01.07.2017 tarihleri arasında danışmanla yapılan izleme toplantılarında alınan kararlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.3).

Tablo. 2.3. *Veri toplama çizelgesi-1 Araştırmaya hazırlık evresi*

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
İzleme toplantısı	22.06.2016	12:50-13:33 43 dk.	Danışman Araştırmacı	Tez konusu ve giriş bölümü ile ilgili fikirler paylaşıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	30.06.2016	11:25-11:40 15 dk.	Danışman Araştırmacı	Kuramsal kavramsal çerçeve paylaşıldı.	Ses kaydı

Tablo. 2.3. (Devam) Veri toplama çizelgesi-1 Araştırmaya hazırlık evresi

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
İzleme toplantısı	04.08.2016	10:41-11:14 33dk.	Danışman Araştırmacı	Tezin giriş bölümü için kaynaklar incelendi ve paralel okumalar yapıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	17.08.2016	11:20-11:22 2 dk.	Danışman Araştırmacı	Tez konusu ve yöntemi değiştirildi. Araştırmanın durum öz değerlendirme çalışması olarak yürütülmesi kararı alındı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	18.10.2016	17:06-17:47 41 dk.	Danışman Araştırmacı	Tezin giriş bölümü ile ilgili kavramsal-kuramsal çerçeve ve işiten-işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlık nicel-nitel araştırmalar olarak incelenmeye başlanmasına ve başlıkların oluşturulmasına karar verildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	27.12.2016	18:19-18:49 30 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmacı rolündeki değişikliklerle, araştırmacının “öğretmen” olarak kendi uygulamasının verilerinin toplanmasına karar verildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	24.02.2017	16:53-17:27 30 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmanın yöntemi değiştirildi. Araştırmanın eylem araştırması olarak yürütülmesine karar verildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	03.03.2017	15:51-16:08 17 dk.	Danışman Araştırmacı	Tezin giriş bölümü ile ilgili araştırmacı yazılar danışmanca değerlendirildi	Ses kaydı
İzleme toplantısı	07.04.2017	17:29-18:26 57 dk.	Danışman Araştırmacı	Tezin adı kesin olarak netleştirildi. Birinci bölüm ile ilgili paralel okumalar yapıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	14.04.2017	17:44-18:52 68 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırma içeriği ve içeriklerin birbirileri ile ilişkilendirilmesi hakkında görüşüldü.	Ses kaydı

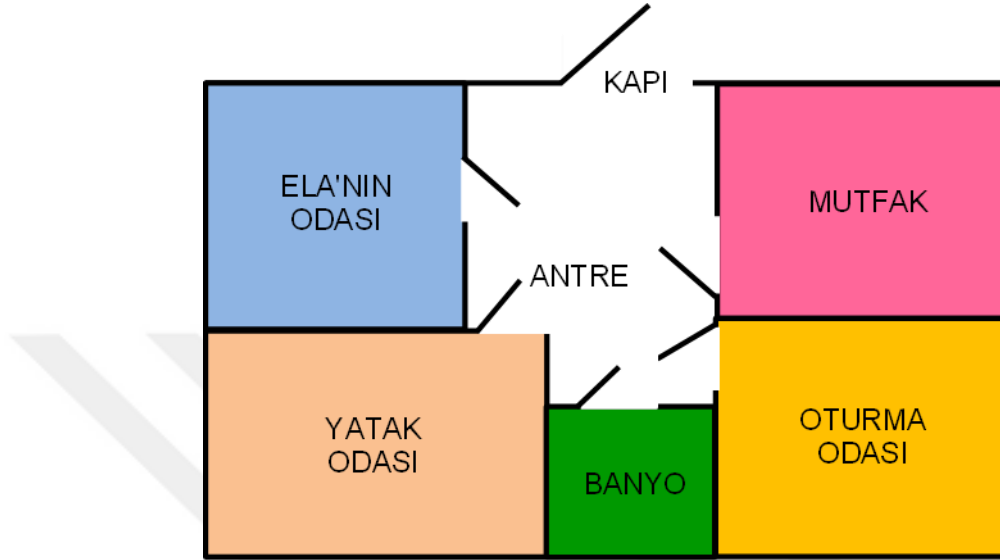
Tablo. 2.3. (Devam) Veri toplama çizelgesi-I Araştırmaya hazırlık evresi

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
İzleme toplantısı	28.04.2017	17:06-17:31 25 dk.	Danışman Araştırmacı	Uygulama sürecinin uygulama takvimi hakkında görüşüldü.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	05.05.2017	18:29-19:11 42 dk.	Danışman Araştırmacı	Öğretmenin uygulama yapmadan önce toplaması gereken veriler ve uygulama planlaması yapması hakkında danışmandan bilgi alındı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	10.05.2017	17:22-18:17 55 dk.	Danışman Araştırmacı Araştırma görevlileri (3 kişi)	Danışmanın sağladığı çoklu bir oturumda araştırmanın döngüsü, uygulamaların içeriği, uygulanma biçimi ve verilerin analizi hakkında tartışıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	30.05.2017	16:50-16:56 6 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmanın örnek olay/ durum çalışması eylem araştırması adı altında çeşitli kaynaklardan birlikte paralel okuma yapılarak konu hakkında fikir paylaşıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	06.06.2017	10:50-11:28 38 dk.	Danışman Araştırmacı	Kaynak taramasının güncellenerek yeniden yapılmasına karar verildi.	Ses kaydı

2.6.2. Araştırma ortamı

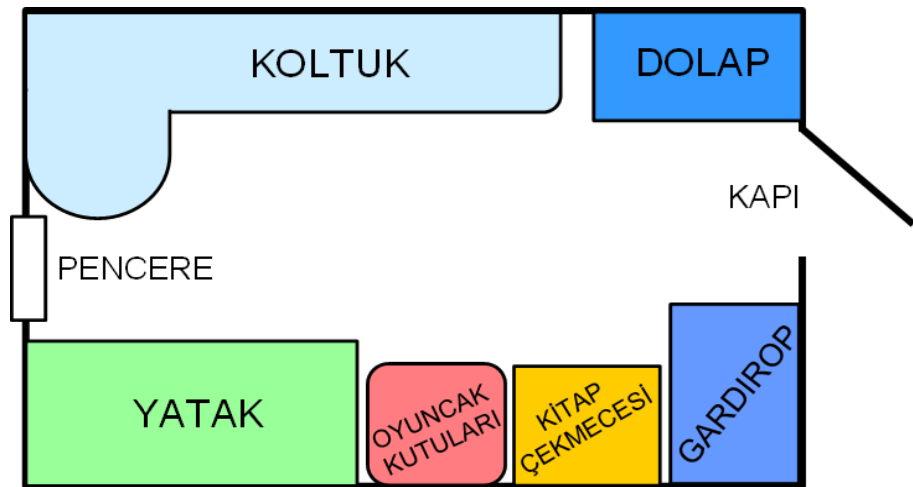
Araştırmacının uygulamaların gerçekleştirdiği yer, işitme kayıplı odak çocuk Ela'nın ev ortamıdır. Ela'nın evi Eskişehir ilinde, Büyükdere Mahallesi'ndedir. Ela ve ailesi dört katlı binanın dördüncü katında oturmaktadırlar. Her katta karşılıklı iki daire mevcuttur. Ela, anne ve babasıyla birlikte üç kişilik bir aile olarak burada yaşamaktadırlar. Ev iki oda bir salon, bir mutfak, bir banyo-tuvalet, antre ve bir

balkondan oluşmaktadır. Ela'nın odası giriş kapısının sağ tarafındadır. Evin giriş kapısının sol tarafındaki ilk kapı mutfak, ikinci kapı oturma odasıdır. Araştırmacının uygulamalarını yapmak amacıyla Ela'nın evine geldiğinde yatak odasının kapısı haricindeki tüm odaların kapıları açık şekildedir (Bkz. Şekil 2.3).

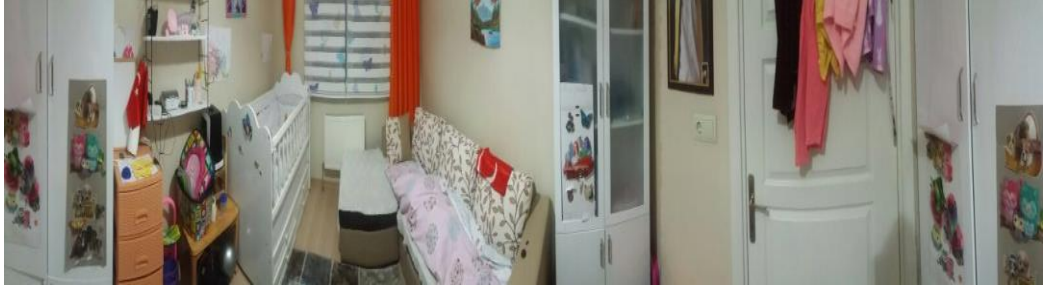


Şekil 2.3. Ela ve Ailesinin Evinin Krokisi

Ela'nın odası giriş kapısının sağındaki ve mutfakın tam karşısındaki kapıdır. Ela'nın odasının kapısının tam karşısında pencere vardır. Ela'nın odasında sol köşesinde beşik şeklinde bir yatak, sağ köşesinde köşeli koltuk bir koltuk bulunmaktadır. Oda kapısının hemen girişindeki sol köşede bir gardırop, hemen girişindeki sağ köşede ise bir dolap bulunmaktadır. Oyuncak kutuları ve kitap çekmecesini; yatak ve gardırop arasındaki alanda yan yana bulunmaktadır (Bkz. Tablo 2.4).



Şekil 2.4. Ela'nın Odasının Krokisi



Görsel 2.2. *Ela'nın odası (14.07.2017)*

Ela halen beşiğinde uyumakta; anne ve babasıyla oyun zamanlarının çoğunu kendi odasında geçirmekte (Bkz. Görsel 2.1), kitap çekmecesindeki (Bkz. Görsel 2.2), çeşitli kitaplardan (Bkz. Görsel 2.3), birini seçip ebeveynlerinden ona okumasını istemektedir (Saha notu, 14.07.2107; Görüşme anne-1, 14.07.2017; Günlük, 16.07.2017).



Görsel 2.3. *Ela'nın odasındaki kitap çekmecesini (14.07.2017)*

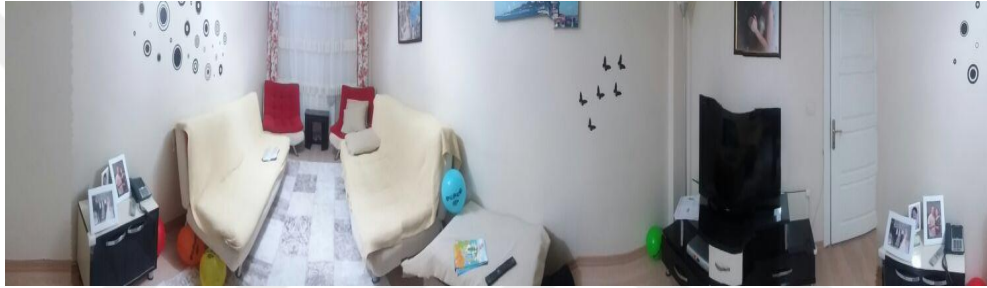


Görsel 2.4. *Ela'nın kitap çekmecesindeki çeşitli kitaplar (14.07.2017)*

Ela bazen oyuncaklarını ya da kitaplarını oturma odasına taşıyarak burada da ebeveynleriyle vakit geçirmektedir. Ela'nın odasında televizyon olmadığı için Ela çizgi film izlemek istediğinde salonda ya da mutfaktaki televizyondan çizgi film izlemektedir (Saha notu, 14.07.2017).

2.6.2.1. Uygulamaların yapıldığı oda

Araştırmacı, uygulamaların tümünü odak çocuğun evinin salonunda gerçekleştirmiştir (Bkz. Görsel 2.4). Araştırmacı uygulamalarını yaparken çocuğun dikkatinin dağılmaması amacıyla salonun kapısını hep kapatmıştır.

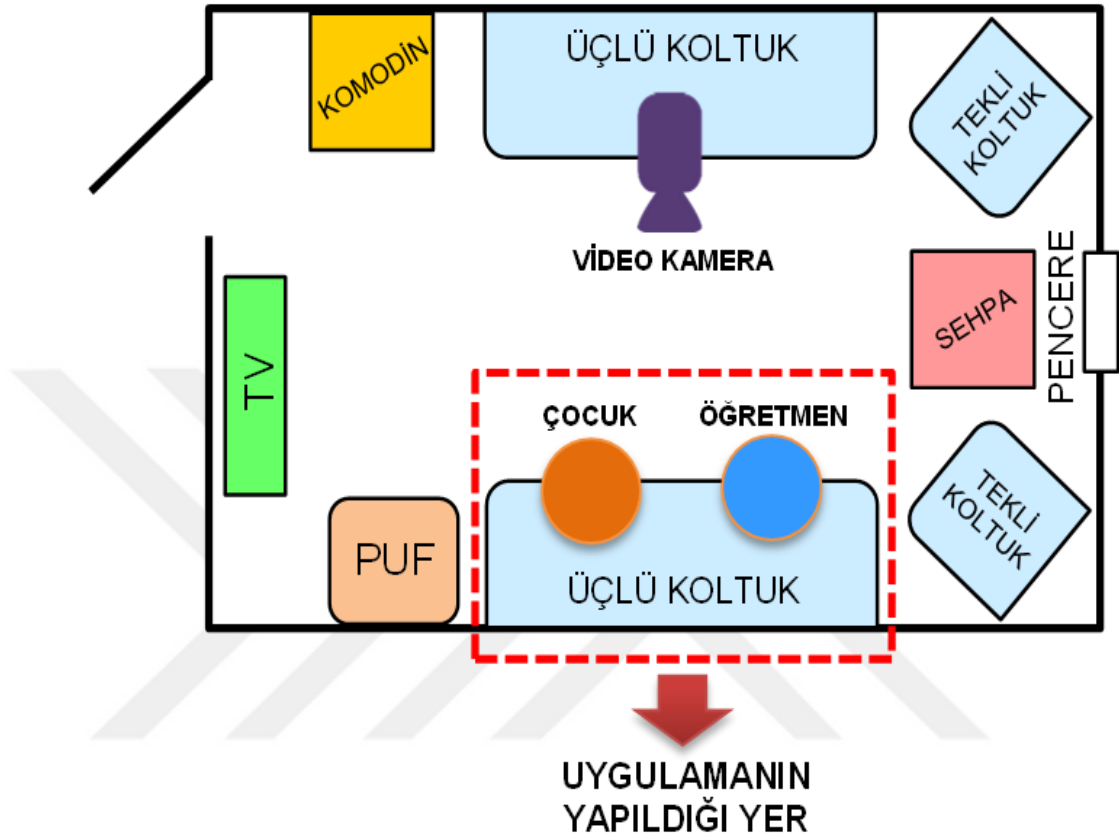


Görsel 2.5. Evin Salonu (14.07.2017)

İlk sekiz uygulamada, uygulama sonrasında izleyen etkinlik planlandığı için küçük bir ahşap masa kullanılmıştır. Bütün uygulamalarda araştırmacı ve çocuk yan yana üç kişilik geniş bir kanepede oturmaktadırlar. Ela'nın koklear implant cihazının bulunduğu sağ kulağının olduğu tarafta araştırmacı oturmakta, araştırmacının solunda da çocuk oturmaktadır. Uygulamalar, video kamera ile araştırmacı ve çocuğun oturdukları kanepenin tam karşısındaki kanepenin üstüne konularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı ve çocuk uygulama sırasında ve sonrasında yapılan etkinliklerde arada sırada göz kontağı kurabilecek şekilde birbirlerine dönük şekilde oturma pozisyonları almışlardır (Bkz. Şekil 2.5).

Araştırmacı anne ile birlikte, uygulamaların Ela'nın rehabilitasyon merkezine gitmediği günlere denk gelecek şekilde (Salı ve perşembe günleri dışında kalan tüm günler) sabah 11:00-12:30 arasındaki saatlerde yapılmasının, Ela için uygun olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı ve anne buna göre 2 veya 3 günde bir uygulama olacak şekilde uygulama takvimini birlikte hazırlamışlardır. Uygulamaların yapılması amacıyla Ela'nın evine yapılan ziyaretlerin büyük bir çoğunluğu kararlaştırılan saatte sabah gerçekleştirilmiş olup, bazı uygulama ziyaretleri Ela'nın öğlen uykusuna göre 13:30-

15:00 saatleri arasında, Ela'nın uyku süresine bağlı olarak da 15:00-16:30 saatleri arasında yapılmıştır.



Şekil 2.5. *Uygulamaları Esnasında Odak Çocuğun ve Araştırmacının Oturma Pozisyonlarının Krokisi*

2.6.3. Araştırma verilerinin toplanması

Bu araştırmada araştırma verilerinin tümü 22.06.2016-13.09.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya hazırlık evresinde toplanan verilere araştırmaya hazırlık süreci başlığında yer verilmiştir. Uygulamalara hazırlık evresinde toplanan veriler 01.07.2017-02.08.2017 tarihleri arasında ve uygulama verileri de 02.08.2017-13.09.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulama hazırlık evresinde toplanan veriler; veri türü, tarih, süre, katılımcılar, veri içeriği ve veri toplama araçları şeklinde aşağıdaki veri toplama çizelgesinde gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.4).

Tablo. 2.4. *Veri toplama çizelgesi-2 Uygulamalara hazırlık evresi*

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Anne ile 1. görüşme	14.07.2017	20:52-21:21 29 dk.	Araştırmacı Anne	Anne ile görüşme yapıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	20.07.2017	11:31-12:45 74 dk.	Danışman Araştırmacı	Görüşme ve günlüklerdeki verilerin araştırmada nasıl kullanılacağına ilişkin konuşuldu.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	27.07.2017	11:21-11:44 23 dk.	Danışman Araştırmacı	Anne görüşmesinin bir daha yapılmasına karar verildi. Anneanne görüşmesinin de onun arkasından yapılmasına karar verildi.	Ses kaydı
Anneanne ile görüşme	28.07.2017	20:22-21:03 41 dk.	Danışman Araştırmacı	Anneanne ile görüşme yapıldı.	Ses kaydı
Anne ile 2. görüşme	28.07.2017	21:52-22:54 52 dk.	Danışman Araştırmacı	Anne ile ikinci kez görüşme yapıldı.	Ses kaydı

02.08.2017-13.09.2017 tarihleri arasında toplanan uygulama verileri; veri türü, tarih, süre, katılımcılar, veri içeriği ve veri toplama araçları şeklinde aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.5).

Tablo 2.5. Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Uygulama 1	02.08.2017	65 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	Çeşitli kitaplar çocukla birlikte incelendi bazıları okundu, bazıları paylaşıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme				Danışman araştırmacının öz değerlendirmelerini, günlüklerini, sonraki uygulamasının hazırlığını	Ses kaydı
Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	değerlendirdi.	
Uygulama 2	04.08.2017	52 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Küçük Vak Vak” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme				Danışman araştırmacının öz değerlendirmeleri, günlükleri, sonraki uygulamanın hazırlığını	Ses kaydı
Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	değerlendirdi.	
Uygulama 3	07.08.2017	34 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Cemile Midilliye Biniyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme				Danışman öz değerlendirmeleri, günlükleri, sonraki uygulamanın hazırlığını	Ses kaydı
Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	değerlendirdi.	

Tablo 2.5. (Devam)Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Uygulama 4	09.08.2017	25+17 42 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Ela Okula Başlıyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme/ Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	Danışman öz değerlendirmeleri, günlükleri, sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	Ses kaydı
Uygulama 5	11.08.2017	27+2 29 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Kırmızı Başlıklı Kız” adlı masal ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme/ Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	Danışman öz değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	Ses kaydı
Masal anlatma Dinleme/katılma Uygulama izleme	11.08.2017	3 dk.	Odak çocuk Anne Araştırmacı Anne	Odak çocuğun annesine “Kırmızı Başlıklı Kız” adlı masalını okuyormuş gibi yaparak resimlerden anlattı.	Video kamera kaydı
Uygulama 6	13.08.2017	34 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Burcu Benimle Oynar Mısın?” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	Danışman öz değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	Ses kaydı

Tablo 2.5. (Devam) Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Uygulama 7	14.08.2017	53 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Ela Alışverişe Gidiyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme/ Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	Danışman değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	öz Ses kaydı
İzleme toplantısı	15.08.2017	11:37- 13:41 124 dk.	Danışman Araştırmacı	Uygulama videolarından araştırmacının en iyisi olduğunu düşündüğü uygulamanın danışmanla birlikte izlenmesi.	Ses kaydı
Uygulama 8	16.08.2017	51 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Ela Gezide” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme/ Uygulama izleme			Araştırmacı Danışman	Danışmanın öz değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	Ses kaydı
Hikâye anlatma Dinleme/katılma	16.08.2017	9 dk.	Odak çocuk Anne	Odak çocuk annesine “Ela Gezide” adlı hikâyeyi okuyormuş gibi yaparak resimlerden anlattı. Araştırmacı tarafından izlendi.	Video kamera kaydı
Uygulama izleme			Araştırmacı		
İzleyen etkinlik ve ödev verme	16.08.2017	4 dk.	Odak çocuk Anne Araştırmacı	“Ela Gezide” adlı hikâyenin izleyen etkinliği çocuk, anne ve araştırmacıyla beraber yapıldı.	Video kamera kaydı

Tablo 2.5. (Devam) Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Aile eğitimi	16.08.2017	12 dk.	Odak çocuk Anne Araştırmacı	Araştırmacı anneye “Ela Gezide” adlı kitap uygulaması ile ilgili bilgi verdi. Ödev verdi.	Video kamera kaydı
Uygulama 9	18.08.2017	47 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	“Cemile yemek pişiriyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı. Danışmanın öz değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme			Araştırmacı Danışman		
Uygulama izleme					
Anne bilgilendirme	18.08.2017	34 dk.	Odak çocuk Anne Araştırmacı	Anneye kitap okuma ile ilgili bilgi verildi.	Video kamera kaydı
Uygulama 10	21.08.2017	23+6 29 dk.	Odak çocuk Anne	Anne “Ela Diyor Ki: Yabancılarla Hiçbir yere Gitmem” adlı hikâye ile kitap okuma uygulamasını yaptı.	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme			Anne Araştırmacı		Saha notu
İzleme toplantısı	22.08.2017	11:03- 11:45 42 dk.	Uzman Araştırmacı	Yeni bir uygulamanın yapılmasına karar verildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	05.09.2017	14:59- 14:16 17 dk.	Uzman Araştırmacı	Uygulama öncesi plan ve materyal hazırlığı izlendi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	06.09.2017	15:14- 16:07 53 dk.	Uzman Araştırmacı	Uygulama öncesi kullanılacak materyal ve plan kontrol edildi.	Ses kaydı

Tablo 2.5. (Devam) Veri toplama çizelgesi-3 Uygulamalar

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
Uygulama 11	08.09.2017	38 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	Öğretmenin “Cemile kek pişiriyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı. Danışmanın öz	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme			Araştırmacı Danışman	değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını değerlendirdi.	
Uygulama İzleme					
İzleme toplantısı	12.09.2017	14:52-15:29 37 dk.	Uzman Araştırmacı	12. uygulamada kullanılacak materyale ve plana ilişkin kararlar alındı.	Ses kaydı
Uygulama 12	13.09.2017	30 dk.	Odak çocuk Araştırmacı	Öğretmenin “Atakan Tavşanını Bulamıyor” adlı hikâye ile kitap okuma uygulaması yapıldı. Danışmanın öz değerlendirmeleri, günlükleri ve sonraki uygulamanın hazırlığını	Video kamera kaydı
Öz değerlendirme			Araştırmacı	değerlendirdi.	
Uygulama İzleme			Danışman		

2.7. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma hazırlık sürecinde toplanan veriler; araştırmacının odak çocukla ilgili işitme engelliler öğretmeninden aldığı bilgiler ışığında araştırmacının tuttuğu saha notları, anne ve anneannesiyle yaptığı görüşmeler, aile ve özel eğitim rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmenin iş birliği ile oluşturdukları çocuk kelime defteri ve işitme engelliler öğretmenin dil gelişimi raporu, özel eğitim rehabilitasyon merkezinden ve aileden çocuk ile ilgili alınan resmî belgelerdir. Araştırmacının uygulama sürecinde ise araştırmacı verilerini kendi deneyimlerini yansıttığı uygulamalarını video teyp kaydı ve danışman-uzman değerlendirme toplantılarını ses kaydı yoluyla toplamıştır. Araştırmacı kayıtlardan elde ettiği verilerin değerlendirmeleri yansıtılmalı

araştırma günlüklerine sistematik olarak aktarılmıştır. Veri toplama çizelgesi gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.6).

Tablo 2.6. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Miktarları Çizelgesi

Veri toplama araçları	Toplanan miktarlar
Yarı yapılandırılmış görüşmeler	3
Video teypler (araştırmacı uygulayıcı ve aile uygulama gözlem)	21
Danışman-uzman ses kayıtları	35
Araştırma günlüğü	68 (Toplam 61 sayfa)
Ürün	10
Belge	5

Veri toplama tekniklerinin çeşitli kullanılması, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğinin arttırılmasına hizmet ettiği gibi aynı zamanda da araştırma sorularına verilen cevapların niteliğini arttırmaktadır. Veri toplama tekniklerinin araştırma sorularına dağılımı tabloda gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.7).

Tablo 2.7. Veri toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri Araştırma Soruları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Gözlem (Video kayıt)	Ürün	Belge	Yansıtılmalı Araştırma Günlüğü
1-İşitme kayıplı çocukla kitap okuma süreci nasıl gerçekleşmiştir?		X	X		X
2-Tipik bir kitap okuma uygulaması çalışması nasıl gerçekleşmiştir?	X	X	X	X	X
a) Planlama					
b) Uygulama					
c) Değerlendirme					
3- İşitme kayıplı çocuğun kitap okuma uygulamasına katılımı nasıl gerçekleşmiştir?		X			X

Tablo 2.7. (Devam)Veri toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri Araştırma Soruları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Gözlem (Video kayıt)	Ürün	Belge	Yansıtılmalı Araştırma Günlüğü
4- Araştırma sürecinde ne türlü sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunların çözüm gayretleri ve sonuçları nelerdir?	X	X		X	X
5- Uygulamalar öncesi ve sonrasında işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?	X	X			X
6- Öğretmenin gerçekleştirdiği kitaplarla ilgili uygulamalar hakkında görüşleri nelerdir?		X	X		X

2.7.1. Görüşmeler

Görüşme, araştırmacının araştırması için önemli olan amaçları doğrultusunda katılımcı/katılımcılara önceden hazırladığı soruları sorarak en az iki kişi arasında gerçekleştirdiği etkileşim türü olarak tanımlanmıştır (Glesne, 2015, s. 140-149). Weiss (1995, s. 104) ve Wengraf (2001, s. 3) görüşmeleri, uygulanma şekillerine göre; yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler olarak üç başlıkta sınıflarken; Frances ve diğerlerinin (2007, s. 742) araştırmasında yapılandırılmamış ve yapılandırılmış görüşmeler olarak ele alınmıştır. Glesne (2015, s. 142) yarı yapılandırılmış görüşmelerin, “araştırma amacı doğrultusunda gerçekleştirilen resmi ve sıra izleyen süreçler” olarak ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde kullanılan soruların niteliği, araştırmaya katılan kişilerin bakış açılarının olduğu gibi, açık ve net olarak alınabilmesine hizmet etmelidir. Bu amaçla soruların açık uçlu olmasına ancak yönlendirici ve çok boyutlu olmamasına dikkat edilmelidir. Araştırmacı soruların anlaşılabilmesi ihtimaline karşılık alternatif sorular hazırlamalı, görüşme anında bu soruları doğru zamanda kullanmaya karşı uyanık olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 151-166; Yeo ve diğerleri, s. 182-208).

Bu araştırmada yer alan görüşmelerin hepsi yarı-yapılandırılmış olarak ve ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş görüşmelerdir. Araştırmacının geliştirmiş olduğu

görüşme sorularına, alanda uzman olan tez danışmanı geçerlik vermiştir. Geçerliği alınan sorularla toplamda üç aile görüşmesi yapılmış, her görüşmede aynı sorular kullanılmıştır. Anne ile iki kez, anneanne ile de bir kez görüşme yapılmıştır. Anne-1 görüşmesi araştırmacının yönlendirme sorularının varlığı nedeniyle sadece 1. sorudaki “kısaca” sözcüğü değiştirilerek aynı sorularla tekrarlanmıştır. Araştırmacı diğer görüşmelerde sorularını sorarken az konuşmaya, yorum yapmamaya ve yönlendirici sorular sormamaya özen göstermiştir.

Bütün görüşmeler araştırmacının uygulamalarından önce ve odak çocuğun evinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Anne ve annenin kendilerini görüşmeye hazır hissettiklerinde görüşmelere başlanmıştır. Araştırmacı, görüşme boyunca araştırma amaçlarından ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniklerinden ayrılmadan sorularını uygun sırayla katılımcılara sormuş, görüşme katılımcıları ile sıkıcı olmayan bir söyleşi şeklinde görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşmelerin tarih ve süresine ilişkin bilgiler ilgili aşağıda verilmiştir (Bkz. Tablo 2.8).

Tablo 2.8. *Görüşmelerin tarihleri ve süreleri*

Görüşmeler	Tarih	Süre
Görüşme anne-1	14.07.2017	29 dk.
Görüşme anne-2	28.07.2017	53 dk.
Görüşme anneanne	28.07.2017	41 dk.
Toplam süre		123 dk.

Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra, araştırmacı tüm görüşme ses kayıtlarının dökümünü yapmış ve kendi içinde kararlı olan temalar halinde gruplayarak araştırmasında veri olarak kullanmaya hazır hale getirmiştir. Bu verileri, günlüklerinde ve saha notlarında olan verilerle birleştirerek çalışmasına aktarmıştır.

2.7.2. Belgeler

Anne Elif Hanım’ın, Ela’nın dil gelişimine uygun yazdığı hikâye metnlerinin ve Ela ile birlikte yaptıkları ödevlerin fotoğrafları çekilmiştir. Ela’nın odyogramı (Ek-1) ve RAM raporu (Ek-2) gibi resmî belgeleri aileden ve rehabilitasyon merkezinden alınmıştır. İşitme engelliler öğretmeninin hazırladığı Ela’nın dil gelişimi raporu ve ailesiyle birlikte tuttukları bir kelime defteri aileden ve işitme engelliler öğretmeninden alınmıştır (Bkz. Tablo 2.9).

Tablo 2.9. Belgelere İlişkin Belgeler

Belgeler	Sayısı
Fotoğraflar	13
Resmî belgeler	2
Çocuk kelime defteri	1
Dil gelişim raporu	1

2.7.3. Ürünler

Araştırma sürecinde, araştırmacının çocukla yaptığı uygulamalarla birlikte ortaya çıkan ürünler ve araştırmacının anne-çocuğa verdiği etkinlik ödevlerinin yapılması sonucu ortaya çıkan ürünler araştırmada yer almıştır (Bkz. Görsel 2.5).



Görsel 2.6. Odak çocuk ürünü (Araştırmacı ve çocuğun birlikte yaptıkları tavşan etkinliği, 16.08.2017)

2.7.4. Araştırmacı günlükleri

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının araştırma sürecinde yaşadığı her türlü sorunun ya da araştırma için önemli olan değişim ve yenilikçi bakış açılarının, kendi bireysel görüşleri, gözlemleri, duyguları, öznel yorumları ve açıklamalarıyla birlikte yansıtılarak günü gününe yazıldığı yer olarak ifade edilmiştir (Glesne, 2015, 104-106; Yıldırım ve Şimşek, 2015, s. 339).

Araştırmacı, araştırma süreci boyunca yansıtmalı araştırma günlüklerini tutmuştur. Danışman ve uzman izleme toplantılarında ses kaydı yoluyla kayıt ettiği verileri, günlüklerine aktarmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında yazdığı günlükler diğer araştırma verileri ile birlikte danışman tarafından izlenmiştir.

2.7.5. Gözlemler (Kendini gözlemleme-self reflection)

Araştırmacı, kendisinin gerçekleştirdiği uygulamaları video teyp kaydı aracılığıyla gözlemlemiştir. 11 öğretmen uygulaması, 1 anne uygulaması, 1 izleyen etkinlik videosu, 2 anne-çocuk kitap ve izleyen etkinlik etkileşimi, 3 öğretmen-anne-çocuk kitap etkileşimi ve anne-çocuk-baba kitap etkileşimi videosu mevcuttur. Öğretmen uygulamaları videoları içinde kitap okuma uygulaması ardından izleyen etkinlikler bir bütün halde yer almaktadır. Video teypier araştırmacının kendisini, çocuğu, anne-babayı ve yapılan uygulamayı detaylı bir şekilde gözlemleyebilmesini sağlamıştır. Aile eğitiminin araştırma sürecinde önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, çocuğun ebeveynlerinin uygulamalardan fayda sağlamasına olanak vermek için, anne ve babanın da sürece dahil edilmesi sağlanmıştır.

İlk 5 video Panasonic-HC-V700 ile sonraki uygulamalar Canon Legria Mini marka ve modelde video teyp kayıt cihazlarıyla çekilmiştir.

Video teyp kayıtlarının kullanılması,

- Kitap okuma uygulamasının yapılış basamaklarının izlenmesi, bu basamaklarda kullanılan öğretmen stratejilerinin ve işitme kayıplı çocuğun dil ve dinleme becerilerinin daha detaylı ve kapsamlı incelenebilmesine imkân veren zengin verilerin toplanmasına,
- Davranışların tekrar tekrar izlenmesine,
- Sözlü veya sözsüz davranışların incelenebilmesine olanak sağlamasına ve
- Doğrulama çalışmalarının yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

2.7.5.1. Video teyp kayıtları

Anne ve anneanne ile yapılan görüşmeler sonunda, çocuğun haftalık rutinine uygun bir uygulama takvimi belirlenmiştir. Araştırmacı bu takvime uyarak, odak çocuğun evinin salonunda gerçekleştirdiği uygulamalarını video teyp ile kayıt etmiştir. Araştırmacının uygulama video kayıtları boyunca öğretmen ve çocuk dışında araştırma ortamında başka bir kimse bulunmamıştır. Anne-baba-çocuk/anne-çocuk/anne-çocuk-öğretmen kitap etkileşimlerinin kaydı sırasında araştırmacı ortamda araştırmanın gerektirdiği şekilde bazen katılımcı gözlemci olmuş, etkileşim sonunda da aileye geri bildirim verebilmesi için aktif rol almıştır. Katılımcı gözlemci olarak ortamda yer aldığında hiçbir şekilde anne-baba ya da çocuğa müdahale etmemiştir.

2.7.5.2. Video teyp kayıtlarının analizi

Araştırmacı öğretmen rolüyle gerçekleştirdiği uygulamaları ve uygulama sonunda gerçekleştirilen izleyen etkinlikleri ve öğretmen-çocuk-anne-baba etkileşimlerini video teyp aracılığıyla kaydetmiştir. Video kayıtlarının sayısı, katılımcıları ve süresi ile ilgili bilgiler tabloda gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.10).

Tablo 2.10. *Video Kayıtların Sayısı, Süresi ve Katılımcıları*

Video sayısı	Video kaydı verileri	Süre
12 video kaydı	Öğretmen-çocuk kitap okuma uygulaması /izleyen etkinlikler	496 dk.
1 video kaydı	İzleyen etkinlik videosu	3 dk
2 Video Kaydı	Anne-çocuk kitap ve izleyen etkinlik etkileşimi	16 dk
3 Video Kaydı	Öğretmen-anne-çocuk kitap etkileşimi	46 dk
1 Video Kaydı	Anne-baba-çocuk kitap etkileşimi	8 dk
1 Video Kaydı	Anne-çocuk kitap okuma uygulaması	23 dk
1 Video Kaydı	Anne-çocuk kitap okuma uygulaması izleyen etkinliği	6 dk
Toplam:21 video kaydı		598 dk. (9 s.58 dk.)

Araştırmacı, danışman izlemesi ile, ilk sekiz uygulamasını odak çocuğun kitap ilgilerini keşfetmek, gelişen okuryazarlık becerilerini gözlemlemek, dil gelişimi ve dinleme becerileri hakkında fikir sahibi olmak ve çocuğun kitap okuma uygulama hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak amaçlarıyla gerçekleştirmiştir. Son üç uygulama uzman izlemesi ile gerçekleştirilmiş olup, en iyi uygulamanın seçilmesi ve örnek olarak diğer uygulamaları temsil etmesi amaçlarıyla analiz edilmiştir. Temsili teybin 12. uygulama olarak seçilmesinin nedenleri aşağıdaki maddelerde vurgulanmıştır:

- Çocuğun kitap okurken dinleme becerilerini iyi kullanması gerektiğini öğrenmiş olması.

- Çocuğun, öğretmenin okuma biçimi, kullandığı kitap dili ve okurken kullandığı değişik ses tonlamalarından ipucu alabileceğini öğrenmiş olması.
- Çocuğun, dinlediklerini anlatırken ya da öğretmenin hikâyeye ilişkin sorduğu sorulara cevap verirken dinlediklerinden anladıklarını kullanması gerektiğini öğrenmiş olması
- Çocuğun, hikâye okuma sırasında öğretmenin uyguladığı stratejileri (2. uygulamadan sonra öğrenmeye başlaması) öğrenmiş olması

Temsili uygulama, danışman ve uzman geçerliği verilen (12. Uygulama) son uygulamadır ve temsili videoteyp analizi yapılmıştır. Videoteyp analizinin basamakları aşağıda sıralanmıştır.

- 1. Basamak: temsili teybin belirlenmesi
- 2. Basamak: temsili teyp kaydının dökümü
- 3. Basamak: temsili teyp kaydının danışman ve uzman görüşleriyle doğrulanması
- 4. Basamak: temsili teyp kaydının betimlenerek temalara ayrılması
- 5. Basamak: temaların daraltılmış tanımlamalarının yapılması (Uzuner, 1993, s. 92-102).

Bu basamaklardan ilki videoda gözlenen kişi ile doğrulama yapılmasıdır. Araştırmacı kendini uygulamalar sonunda “öz değerlendirmeler” yoluyla izlemiş ve danışman/uzman tarafından bu değerlendirmeler takip edilmiştir. Bu araştırmanın 3. bölümünde temsili uygulama değerlendirme başlığı altında detaylı olarak yer verilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan tüm uygulamalar uzman ile birlikte izlenmiş, temsili video 12. uygulama videosu olarak seçilmiştir. Aşağıdaki tabloda video kayıtları ile ilgili içerik bilgileri yer almaktadır (Bkz. Tablo 2.11).

Tablo 2.11. Video Kaydı İçerik Bilgileri

Video Kaydı	Tarih	Süre	Video İçeriği
1.video Uygulama 1	02.08.2017	65 dk.	Öğretmenin çocuğa çeşitli kitaplar sunarak ilgisini keşfetmesi
2.video Uygulama 2	04.08.2017	52 dk.	Öğretmenin “Küçük Vak Vak” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
3.video Uygulama 3	07.08.2017	34 dk.	Öğretmenin “Cemile Midilliye Biniyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması

Tablo 2.11. (Devam) Video Kaydı İçerik Bilgileri

Video Kaydı	Tarih	Süre	Video İçeriği
4.video Uygulama 4	09.08.2017	25 dk.	Öğretmenin “Ela Okula Başlıyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
5.video	09.08.2017	17 dk.	“Ela Okula Başlıyor” adlı kitabın okunmasına devam edilmesi
6.video Uygulama 5	11.08.2017	27 dk.	Öğretmenin “Kırmızı Başlıklı Kız” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
7.video	11.08.2017	2 dk.	“Kırmızı Başlıklı Kız” adlı hikâyenin zenginleştirici etkinliğinin yapılmasına devam edilmesi
8.video	11.08.2017	3 dk.	Ela’nın “Kırmızı Başlıklı Kız” adlı hikâyeyi annesine anlatması
9.video Uygulama 6	13.08.2017	34 dk.	Öğretmenin “Burcu Benimle Oynar Mısın?” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
10.video	13.08.2017	8 dk.	Ela’nın “Burcu Benimle Oynar Mısın” adlı hikâyeyi annesi ve babasına anlatması
11.video Uygulama 7	14.08.2017	53 dk.	Öğretmenin “Elif Alışverişe gidiyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
12.video Uygulama 8	16.08.2017	51 dk.	Öğretmenin “Ela gezide” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
13.video	16.08.2017	9 dk.	Ela’nın “Ela Gezide” adlı hikâyeyi annesine anlatması
14.video	16.08.2017	4 dk.	Ela, annesi ve öğretmenin “Ela Gezide” adlı hikâyenin izleyen etkinliğini beraber yapmaları
15.video	16.08.2017	12 dk.	Öğretmenin anneye “Ela Gezide” adlı kitap uygulaması ile ilgili bilgi vermesi
16.video Uygulama 9	18.08.2017	47 dk.	Öğretmenin “Cemile yemek pişiriyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
17.video	18.08.2017	34 dk.	“Cemile Yemek Pişiriyor” adlı hikâyenin zenginleştirici etkinliğine yapılması, Ela’nın hikâyeyi annesine anlatması ve öğretmenin anneye uygulamalar hakkındaki paylaşımları
18.video Uygulama 10 Anne uygulaması	21.08.2017	23 dk.	Annenin “Ela Diyor Ki: Yabancılarla Hiçbir yere Gitmem” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
19.video	21.08.2017	6 dk.	Annenin “Ela Diyor Ki: Yabancılarla Hiçbir yere Gitmem” adlı kitabın izleyen etkinliğini yapması

Tablo 2.11. (Devam) Video Kaydı İçerik Bilgileri

Video Kaydı	Tarih	Süre	Video İçeriği
20.video Uygulama 11	08.09.2017	38 dk.	Öğretmenin “Cemile kek pişiriyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması
21.video Uygulama 12	13.09.2017	30 dk.	Öğretmenin “Atakan Tavşanını Bulamıyor” adlı hikâyeyi çocuğa okuması

2.7.5.2.1. Video teyp analizi basamakları

1. Basamak: temsili teybin belirlenmesi

Temsili teybin belirlenmesi süreci uzmanla birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kendi öz değerlendirmeleri ile birlikte, uzmana uygulama materyalini, planını ve uygulama videolarını sunmuştur. Uzmanın değerlendirmeleri uygulama süreci boyunca uygulama öncesi ve sonrası şeklinde toplantılar yapılarak gerçekleştirilmiştir. Uzmanın uygulamalar öncesinde verdiği geri bildirimler araştırmanın 3. bölümünde “uygulamalar” başlığında detaylı olarak anlatılmıştır. Bu sürecin sonunda izlenen en son uygulamanın videosu değerlendirilmiş ve diğer videolara göre araştırmacının kitap okuma uygulamasını en iyi temsil eden video olarak seçilmiştir. Uzmanın, 12. uygulama videosuna verdiği geçerlikle, araştırmada “temsili teyp” olarak yer almasına karar verilmiştir.

2. Basamak: temsili teyp kaydının dökümü

Temsili teybin belirlenmesinden sonra araştırmacı, 12. uygulamanın kaydını dökmüştür. Bu döküm danışmanla birlikte paylaşarak izlenmiştir. Videonun dökümleri yapılırken eş zamanlı olarak uzmanla birlikte bu sürecin bir raporu yazılmıştır. Bu raporda yer alan bulgular, araştırmanın bulgular bölümünde “temsili uygulama” başlığında yer almaktadır.

3. Basamak: temsili teyp kaydının doğrulanması

Temsili teyp kaydı dökümü, uzman ve danışman görüşleri ve izlemeleri ile doğrulanmıştır.

4. Basamak: temsili teyp kaydının betimlenerek temalara ayrılması

Araştırmacı temsili video teyp kaydını, oluşturduğu tema başlıklarına ve Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesine göre inceleyerek daraltılmış tanımlamalar yaparak iki

şekilde analiz etmiştir. Videonun dökümünün yapılması ardından, araştırmacı dökümdeki bilgileri temalara ayırmış ve bu tema başlıklarının altına görüşme içeriklerini koymuştur. Bu içerikte sözel ve sözel olmayan, araştırmacı yorumunun olduğu bölümler yer almaktadır.

5. Basamak: Daraltılmış tanımlamaların yapılması

Bu temalar aşağıdaki gibi daraltılarak tanımlanmıştır.

- Öğretmenin çocuğa kitap okuması,
- Her sayfanın bir veya iki kez okuması,
- Çocuğun dinleyerek anladıklarını anlatması,
- Öğretmenin çocuğu dinlemesi,
- Okuduklarından eksik kalan yerleri tespit etmesi,
- Öğretmenin çocuğun anlatımında eksik kalan yerleri tamamlaması,
- Bu tamamlamayı yaparken eş zamanlı olarak (hikâye kitabındaki olay örgüsünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde öğretmenin çocuk için planladığı amaçlar doğrultusunda) çocuğun anlatımındaki dilin -dilin içeriği (semantik), biçimi (morfoloji) ve kullanımına (pragmatik) göre düzeltilmesi amaçlarıyla öğretmenin çocuğun ihtiyacına uygun düzeltmeler yapması ve
- Çocuğun öğretmeni dinleyerek kendi anlatımındaki eksik ve yanlış kullanımlarını düzelterek söylenenleri tekrar etmesi şeklinde betimlenmiştir.

Ayrıca 12. uygulama videosu “Gelişen okuryazarlık Kontrol Listesi” aracılığıyla da analiz edilmiştir. Gelişen okuryazarlık kontrol listesine göre çocuğun uygulama videosunda ilişkin aşağıdaki maddelerin becerilerini gerçekleştirmiştir (1., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14. ve 22. maddeler)

Maddeler-1,6,7,8,9,10,11,12,13,14 ve 22: Hikâye dinlemekten ve hikâyeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır. Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar. Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker. Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır. Hikâyelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örnek: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/Sayfayı çevirmek ister). Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar. Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde). Hikâyelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak

birkaç sözcükle ifade eder. Hikâyelere ilişkin soru sorar. Hikâyelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar. Hikâyelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur (Yöntem, değerlendirmeler, s .48).

2.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Eylem araştırmalarında; araştırmacının araştırdığı olguyu, yansız bir şekilde gözlemesi, topladığı verilerin olduğu gibi gerçeği yansıtması ve ulaşılan sonuçların başka biri tarafından (uzman, meslektaş) doğrulanması araştırmanın geçerliğine önemli katkıda bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289-309). Araştırmacının, araştırma konusu ve araştırmanın katılımcılarıyla olan ilişkisinden doğabilecek yanlış durumlara ve sorunlara ilişkin araştırma süreci boyunca önlemler alması gerektiği ifade edilmiştir (Glesne, 2015, s. 223-224, Schmuck, 2006, s. 55-56). Araştırmacı, araştırmanın doğasına uygun şekilde araştırma geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla önlemler almıştır.

- Araştırmacı, araştırmasındaki “öğretmen” rolünün önemini ve araştırma ortamında yaşayabileceği sıkıntıları danışmanıyla önceden görüşerek araştırma ortamına girmiştir.
- Araştırmada çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır.
- Araştırmacı, araştırma süreci boyunca tuttuğu günlükleri danışmanıyla paylaşarak, araştırma sürecinin her aşaması ile ilgili kendisini bilgilendirmiştir.
- Uygulama öncesi-sonrası günlüklerini, uygulama hazırlıklarını (plan, materyal ve destekleyici materyal) ve uygulama öz değerlendirmelerini günlüklerine aktararak danışmanını bilgilendirmiştir. Danışman izlemesi ile alınan geri bildirimler, izleyen uygulamalara rehberlik etmiştir.
- Veriler toplandıktan hemen sonra ham veri olarak kaydı dökülmüş ve daha sonra bu ham veriler temalar halinde analiz edilmiştir.
- Odak çocuğun okur yazarlık becerileri, önceden geçerliği alınmış “Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi” aracılığıyla tanımlanmış, verilerin analizi sürecinde kullanılmıştır.
- Araştırmacı, veri toplama sürecinde danışman ve uzman kontrolleri ile araştırmacı rolünün gerektirdiği sorumluluğu üstlenmiştir.

- Araştırmacı aile üyeleriyle yaptığı görüşmeleri ses kaydıyla kayıt altına almıştır. Görüşmelerin hemen ardından araştırmacı döküm yapmış, ham verileri temalara ayırarak analiz yapmıştır. Danışmanın kontrolünde ilk anne görüşmesindeki 1. görüşme sorusundaki “kısaca” sözcüğü çıkarılarak ve araştırmacının annenin verdiği cevapları kabul ederken yorumlarda bulunmamasına dikkat ederek aynı sorularla görüşme tekrar edilmiştir. Anne ile iki, anneanne ile bir görüşme yapılmıştır.
- Danışman ile araştırma sürecine ilişkin yapılan izleme toplantıları ses kaydıyla kayıt altına alınmış, hemen sonrasında bu ses kayıtları dinlenerek yansıtılmalı araştırma günlüklerine aktarılmıştır.
- Uzman ile tipik uygulamanın seçilmesi sürecinde yapılan izleme toplantıları ses kaydıyla kayıt altına alınmış, hemen sonrasında bu ses kayıtları yansıtılmalı araştırmacı günlüklerine aktarılmıştır.

2.9. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda etik, bilim etiğini kapsayacak şekilde dört ana başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar; (a) dürüstlük, (b) gizlilik (c) sorumluluk ve (d) adil paylaşımdır. (Glesne, 2015, s. 228-245; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121-124).

2.9.1. Dürüstlük

Etik unsurlardan *dürüstlük ilkesi*; araştırmacının araştırma süreci boyunca katılımcı aileye ve geçerlik komitesi üyelerine karşı dürüst olması gerektiği vurgulanarak açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcılardan sözlü olarak izin alınmasının yanı sıra yazılı olarak da izin alınması gerektiği buna sebep olarak gösterilmiştir (Glesne, 2015, s. 228-245). Bu araştırmada; katılımcı aile ile yapılan ilk görüşmede araştırma amacı ve verilerin toplanması ile ilgili sözlü ve yazılı izinler (aydınlatılmış onam formları, anne, çocuk için vasiye ve anneanne) gerekli açıklamalarla alınmıştır (Ek-7,8, izin formları). Veri toplama sürecinden önce, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’na sunulan araştırma önerisi uygun bulunmuştur (Ek-9, Etik Kurul Raporu). Araştırma verilerinin raporlara aktarılan bilgilerde de araştırmacı araştırma süresince dürüst davranmıştır.

2.9.2. Gizlilik

Gizlilik ilkesi; katılımcı aile bilgilerinin ve onlardan toplanan verilerin tümü, araştırma süresince topladığı tüm verileri, araştırma boyunca ya da sonrasında gizli tutulacağına güvence vermiştir. Araştırmacı araştırma verilerini, katılımcılardan alınan izinler doğrultusunda sadece uzmanlarla doğrulama amaçlı olarak paylaşmıştır.

2.9.3. Sorumluluk

Sorumluluk ilkesi; araştırmacının araştırma süreci boyunca aldığı bütün sorumluluklarını ifade etmektedir. Araştırmacı, “*araştırmacı kimliği*” ve “*araştırmada öğretmen rolü*” ile eylem araştırmasında verilerini açık bir şekilde çalışmasında yer vererek ve araştırma ortamında uygun araştırmacı ve öğretmen rolü benimseyerek araştırmanın tüm *sorumluluğunu* kabul etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121-124).

2.9.4. Adil Paylaşım

Adil paylaşım ilkesi; araştırmacı katılımcı ailenin talep ettiği eğitim, bilgi ve verilerin paylaşımı isteklerini araştırma sürecini etkilemeyecek şekilde karşılamıştır. Araştırma sürecini etkileyebilecek video paylaşımı talebini ise; araştırma süreci tamamen sona erdiğinde karşılayacağını aileye bildirmiş ve söz vermiştir. Bu araştırma sürecinden odak çocuk ve katılımcı aile üyelerinin fayda sağlayabilmesi adına uygulamalar sonrasında anne, baba ya da anneanneye kitap okuma uygulamaları ile ilgili bilgiler verilmiş, uygulamada kullanılan kitaplar kendileriyle paylaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı “*öğrenen*” olarak da bir araştırmacı rolüne sahip olduğundan, kendisinin de araştırma sürecinden fayda sağladığı vurgulanmıştır (Glesne, 2015, s. 80).

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümünde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgularda, araştırma sorularına cevap verirken araştırma verilerinin tümü bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu araştırmada bir öğretmenin okul öncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “işitme kayıplı çocukla araştırma ve kitap okuma sürecinin nasıl gerçekleştiği” 1. araştırma sorusunu cevaplayan bulgular, araştırmanın ikinci bölümünde belirtilmiştir (Yöntem, s. 31-38). Araştırma sorularından 4. araştırma sorusunun, araştırmanın uygulamalara hazırlık evresinde ve tipik uygulama öncesinde yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin bulgular ve 5. araştırma sorusunun uygulama öncesinde işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri ile ilgili bulgular da araştırmanın ikinci bölümünde yer almıştır. 2. araştırma sorusunun uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ve çözümlerine ilişkin bulgular ve 5. araştırma sorusunun uygulama sonrasında işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde açıklanmıştır. Henüz hiç cevaplanmamış olan 2.,3. ve 6. araştırma sorularına ilişkin bulgulara da araştırmanın bu bölümünde yer verilmiştir. “Tipik uygulama” olarak örnek seçilen araştırmacının danışman ve uzman görüşleriyle uygulamanın tanımlanması ile yapılan analizle elde edilen bulgular örneklerle açıklanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde bulgular açıklanırken araştırmacının “*öğretmen rolü*” ile verileri toplaması nedeniyle “*öğretmen*” olarak ifade edilmektedir.

3.1. Öğretmenin Ela İle Gerçekleştirdiği “Tipik Kitap Okuma Uygulaması”

Öğretmenin Ela ile gerçekleştirdiği 12. Uygulamanın, “tipik kitap okuma uygulaması” olarak seçilmesi sürecinde uygulama ile ilgili bulgular;

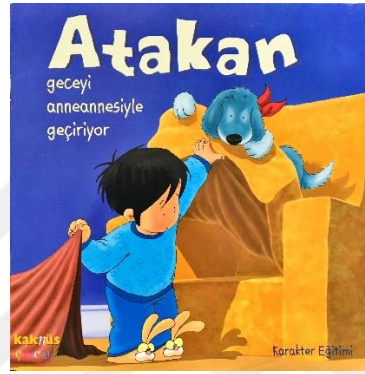
1. **Planlama,**
2. **Uygulama yapma,**
3. **Değerlendirme** olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde planlama, öğretmenin tipik uygulama öncesinde yaptığı hazırlıkların Uzman tarafından değerlendirilerek planın uygulamaya konmadan önce çocuğa hazır hale getirilmesi süreci olarak yer almıştır. Uygulama yapma, işitme kayıplı çocuğun öğretmen ile gerçekleştirdiği “tipik uygulama” ile ilgili bulguların, “öğretmenin uyguladığı stratejilerin” ve “öğrencinin bu uygulamaya katılımlarının niteliklerinin” gözlenmesi bakışıyla aktarıldığı başlıktır. Değerlendirme başlığında

öğretmenin uygulama sonrası öz değerlendirmesi ve Uzmanın değerlendirmeleri yer almaktadır. Öğretmen aynı zamanda “gelişen okuryazarlık” görüşü bakışıyla da Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi’ni uygulama sonrası çocuğu değerlendirme aracı olarak kullanmıştır.

3.1.1. Planlama

Uzmanın bütün değerlendirmeleri öğretmen tarafından dikkate alınarak, 12. uygulama için çocuğun ilgisine uygun “Atakan geceyi anneanesiyle geçiriyor” adlı bir hikâye kitabı seçilmiştir (Bkz. Görsel 3.1).



Görsel 3.1. “Atakan geceyi anneanesiyle geçiriyor”adlı hikâye kitabı

Seçilen hikâye kitabı Atakan adlı bir erkek çocuğun, anneannesinin, anne, babasının ve köpeğinin yer aldığı karakterlerden oluşmaktadır. Kitabın orijinalinde Atakan’ın anne ve babasının iş seyahatine gittikleri, bu yüzden anneannesinin Atakan’ların evine geldiği, anne babası gittikten sonra geceyi Atakan’la beraber geçirdikleri, Atakan’ın anneannesinden masal okumasını istemesi, o sırada Atakan’ın tavşanını bulamaması, anneannesinin gözlükleri olmadan tavşanı bulamadığı, Atakan’ın anneannesinin gözlüklerini bulduğu, anneannesinin de Atakan’ın tavşanını bulduğunu anlatan bir giriş ve gelişme bölümü mevcuttur. Hikâyenin sonuç bölümünde Atakan’ın artık çok uykusu geldiğinden, anneannesinin onu yatağına yatırıp, başını okşadığından, Atakan’ın ise hemen uyuduğundan bahsedilmiştir.

3.1.1.1. Öğretmen ön çalışması

Seçilen kitabın resimlerindeki olay örgüsünün sıralı olup olmadığı öğretmen tarafından gözden geçirilmiştir. Kitabın orijinal hali 16 sayfadır. Öğretmen, Ela’nın bazı sayfalar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmasında zorlanacağını düşünmüş, sıralı olmadığı ya da Ela’nın olay örgüsünü anlamakta, neden-sonuç ilişkileri kurarak izleyen

sayfalara ilişkin tahminlerde bulunmakta zorlanacağı düşünölen 1., 2., 4., 6., 7., 8., 12., ve 13. sayfalarını kapatmıştır. Sayfaların bazılarının kapatılma nedenlerinden birisi de kitabın tamamının Ela'nın dikkat süresine uygun olmamasıdır. Çocuğun, 16 sayfalık bir kitabı dinleyerek anlamasının zor olacağı, kitabın keyifle ve sevilerek yapılan bir uygulama olmasına engel olacağından, kitabın sayfa sayısı Ela'nın yaşı ve düzeyine uygun 8 sayfa olarak düzenlenmiştir. Kitabın orijinal 3., 5., 9, 10., 11., 14., 15. ve 16. sayfaları sırasıyla; 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sayfa olarak kullanılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte, öğretmen uygulamada kullanılacak sayfaların metinlerini çocuğun dil düzeyine uygun olarak düzenlemiştir.

Öğretmen hikâye kitabının ön hazırlık çalışması tamamlandıktan sonra, kitabı ve uygulama planını Uzmanın değerlendirmesine sunmuştur. Öğretmenin uygulama hazırlıkları Uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uzman tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, kitabın *“uygulanmaya uygun bir kitap olduğuna, çocuğun ilgisine ve bilgi düzeyine uygun olabileceğine”* karar verilmiştir. Daha sonra Uzman, öğretmenin yazdığı metinleri gözden geçirerek; hikâyedeki resimlerin, metinleri açıklayıp açıklamadığını kontrol etmiş; kitabın resimlerinde *“olay örgüsünün belirgin olduğuna, paylaşılacak yeni sözcüklerin resimlerde görüldüğüne, resimlerdeki olayların sıralı olduğuna karar verilerek, olay örgüsünün çocuk tarafından anlaşılır olduğunu”* öngörmüştür.

Uzman uygulama hazırlıklarıyla ilgili değişiklikler önermiştir. Bu değişiklik önerileri ile birlikte öğretmen uygulama hazırlıklarında birtakım düzeltmeler yapmıştır.

3.1.1.2. Uzman tarafından yapılan düzeltmeler

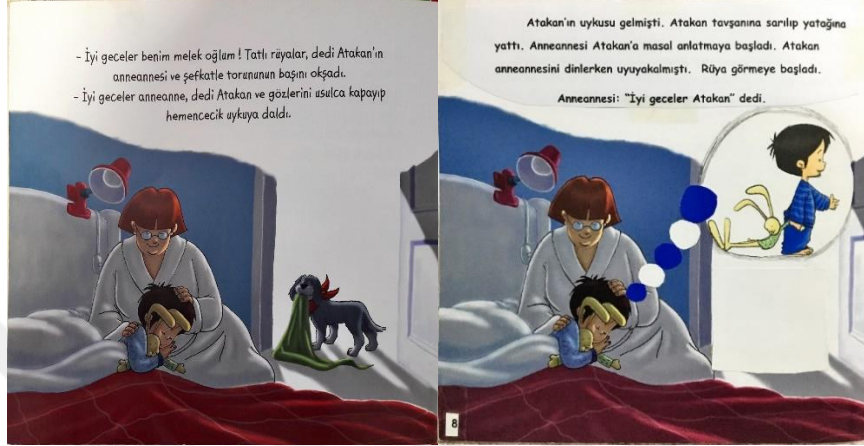
- 1- Materyalin resimlerinde yapılan düzeltmeler,
- 2- Materyalin metinlerinde yapılan düzeltmeler,
- 3- Hikâye kitabının uygulama planında yapılan düzeltmeler
- 4- Uygulama ortamının düzenlenmesi ile ilgili yapılan düzeltmeler olarak ele alınmıştır.

1- Materyalin resimlerinde yapılan düzeltmeler

Kitabın orijinal son sayfası ile öğretmen düzenlemesinden sonraki halinin son sayfası aynı sayfadır. Kitabın orijinal son sayfasında *“Atakan'ın tavşanını bulduktan sonra, tavşanına sarılarak yatağında uyuduğu, o uyurken anneannesinin onun başını okşadığı ve Atakan'ın köpeğinin kapıdan onlara baktığı”* bir resim vardır. Atakan'ın

yatakta uyuduğunu gösteren resme, “Atakan’ın uyurken rüya gördüğünü, rüyasında tavşanını bulduğunu” gösteren bir resim ilavesi yapılmıştır.

Kitabın düzenlenmiş halinde “Atakan’ın köpeği” olay örgüsünde önemli bir karakter olarak yer almamıştır. Bu yüzden son sayfadaki “ağızındaki battaniye ile birlikte kapıdan baktığı” resim kapatılmıştır (Bkz. Görsel 3.2).



Görsel 3.2. Orijinal kitabın ve düzenlenmiş halinin son sayfası
(Soldan sağa; orijinal hali, düzenlenmiş hali)

Bu resim ilavesinin yapılma amaçları şunlardır:

- Hikâyenin olay bütünlüğünü sağlamak
- Hikâyenin sonuç bölümünü çocuk için keyifli hale getirmek
- Son sayfada resimde somut olarak görünen (uyuması) bir olayla, soyut bir olay (rüya görmesi) arasında ilişki kurarak soyut bir ifadeyi anlamasına olanak sağlamak.

2- Materyalin metinlerinde yapılan düzeltmeler

Hikâye kitabının resimleri ile ilgili yapılan düzeltmelerle birlikte, kitabın orijinal metinleri de uzman tarafından incelenmiştir. Çocuğun dil düzeyine uygun olmadığını düşündüğü için kitabın metinleri öğretmen tarafından 3 kez düzeltilerek yeniden yazılmış, yazılan özgün metinlerin her biri, her düzenlemenin ardından Uzman tarafından değerlendirilerek kontrol edilmiştir. Metinlerin ilk kontrolünde, öğretmenin yazdığı metinlerin düzeyi, çocuğun dinleyerek anlamasında dil düzeyinin altında olduğuna karar verilerek, metinler çocuğun dil düzeyi düşünülerek 2.kez düzeltilerek yazılmıştır. Metinler Uzman tarafından yeniden kontrol edildiğinde, bu kez de metinlerin işitme kayıplı çocuğun dinleyerek anlamasında dil düzeyinin üstünde olduğu

belirtilmiştir. Uzmanın metinlerde yaptığı düzeltmeler dikkate alınarak metinler yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler öğretmenin yazdığı metinlerde aşağıdaki gibidir.

- (a) Kitabın bazı sayfalarında birden fazla bulunan fiilimsilerin metinlerden çıkarılması;
- (b) Çocuğun tüm hikâyede bilmediği sözcük sayısının hikâyenin tamamında en fazla üç sözcük olacak şekilde kontrol edilerek, bilinmeyen bazı sözcüklerin metinlerden çıkarılması;
- (c) Metinlerdeki konuşma balonlarında kullanılan cümle yapılarının daha anlaşılır, çocuğun aklında kalabilecek basit cümleler olarak yazılması;
- (d) Metinlerde yer alan zarf ve bağlaçların çocuğun dinlediğini anlamakta zorlanmayacağı ölçüde yer verilmesi;
- (e) Bazı sayfalarda, metnin ilk cümlesinde kullanılan özne, bir sonraki cümlede de aynıysa çocuğun dinleyerek anlamasını zorlaştırmayacağı ön görülerek gizli özne şeklinde kullanılması (Örneğin: Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü Atakan onu çok özlemişti);
- (f) Yukarıdaki tüm bu düzenlemelerden sonra kitabın başlığı da yeniden yazılan metinlerin içeriğine göre “Atakan Tavşanını Bulamıyor” başlığı ile değiştirilmesi şeklinde olmuştur.

Öğretmenin Yazdığı Metinler

Öğretmenin yazdığı metinlerde yapılan bu düzeltmelerle birlikte kitabın, belirtilen uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiş halinin örnekleri aşağıdaki gibidir;

- (a) Kitabın bazı sayfalarında birden fazla bulunan fiilimsilerin metinlerden çıkarılması (Bkz. Görsel 3.3).

Öğretmenin yazdığı 2.sayfa metni: Atakan’ın anneanesi Atakan’ı kucağına aldı ve onu öptü. Atakan anneannesine: “Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne?” diye sordu. Anneanesi gülümseyerek: “tabi” dedi.



Görsel 3.3. Kitabın Orijinal 5. Sayfası, Düzenlenmiş Haliyle 2. Sayfası (Soldan Sağa)

(b) Çocuğun tüm hikâyede bilmediği sözcük sayısının hikâyenin tamamında en fazla üç sözcük (Hargrave ve Senechal, 2000, s. 80) olacak şekilde kontrol edilerek, bilinmeyen bazı sözcüklerin metinlerden çıkarılması, (c) metinlerdeki konuşma balonlarında kullanılan cümle yapılarının daha anlaşılır, çocuğun aklında kalabilecek basit cümleler olarak yazılması, (d) metinlerde yer alan zarf ve bağlaçların çocuğun dinlediğini anlamakta zorlanmayacağı ölçüde yer verilmesi şeklinde olmuştur (Bkz. Görsel 3.4).

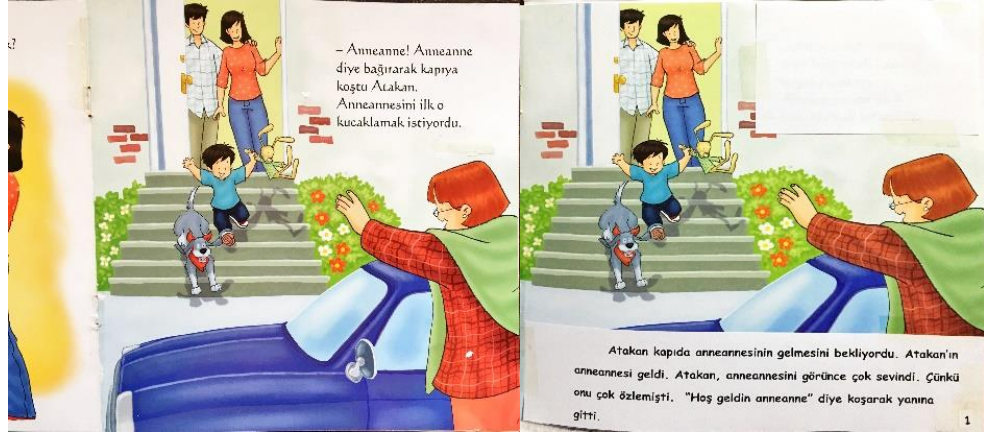
7.Sayfa Metni: Atakan ve anneannesi tavşanı aramaya devam ettiler. Tavşan sandalyenin üstündeydi. Anneanne tavşanı sandalyenin üstünde buldu. Atakan gülererek: “İşte yaramaz tavşanım buraya saklanmış” dedi. Anneannesine teşekkür etti.



Görsel 3.4. Kitabın orijinal 15. Sayfası, Düzenlenen Haliyle 7. Sayfası (Soldan Sağa)

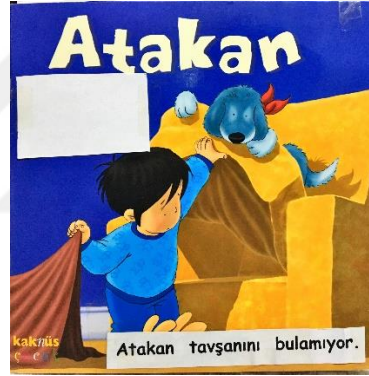
(e) Bazı sayfalarda, metnin ilk cümlesinde kullanılan özne, bir sonraki cümlede de aynıysa çocuğun dinleyerek anlamasını zorlaştırmayacağı ön görülerek gizli özne şeklinde kullanılması (Örneğin: Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü (Atakan) onu çok özlemişti). (Bkz. Görsel 3.5).

Öğretmenin yazdığı 1.sayfa metni: Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu. Atakan’ın anneannesi geldi. Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü onu çok özlemişti. “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitti.



Görsel 3.5. Kitabın Orijinal 3. Sayfası, Düzenlenmiş Haliyle 1. Sayfası (Soldan Sağa)

(f) Yukarıdaki bu düzenlemelerin sonunda, kitabın başlığı da yeniden yazılan metinlerin içeriğine göre “Atakan Tavşanını Bulamıyor” başlığı ile değiştirilmiştir (Bkz. Görsel 3.6).



Görsel 3.6. “Atakan geceyi anneanesiyle geçiriyor” adlı hikâye kitabının yeni başlığı: “Atakan tavşanını bulamıyor.”

Bu haliyle, hikâye kitabı Uzman tarafından onaylanarak uygulamada işitme kayıplı çocukla kullanılabilir hale gelmiştir.

3- Hikâye kitabının uygulama planında yapılan düzeltmeler

Öğretmenin yazmış olduğu planı uygulamadan önce Uzman incelemesi ve bazı düzeltmeler yapmıştır. Bunlar aşağıda listelenmiştir.

- Bilgiye ilişkin amaçların hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde, ana hatlarıyla hikâyedeki olay örgüsünü yansıtacak şekilde olması,
- Sözcük dağarcığı ve çocuğun dinleyerek öğrenebileceği veya pekiştirilebileceği sözcüklerin kullanımına ilişkin amaçların düzenlenmesi,

- Çocuğun vereceği olası cevaplar düşünülerek çocuğun dil düzeyine uygun soruların çocuğun olası cevaplarıyla birlikte planın yöntem kısmında yazılması şeklindedir.

Planda yapılan bu düzeltmelerle, uygulama planı, uygulamaya konmaya hazır hale gelmiştir.

UYGULAMA PLANI

Uygulama tarihi: 13.09.2017

Uygulayıcı: Serap Doğan

Uygulanan: Ela

Süre: 25+10 dk. (uygulama+ İzleyen etkinlik)

Materyal: “Atakan tavşanını bulamıyor” adlı hikâye kitabı, tavşanım şarkı tablosu.

KAPAK: Atakan’ın tavşanını araması.

- 1.Sayfa:** Atakan’ın kapıda anneannesinin gelmesini beklemesi, Atakan’ın anneannesinin gelmesi, Atakan’ın, anneannesini görünce çok sevinmesi, “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitmesi.
- 2.Sayfa:** Atakan’ın anneannesinin Atakan’ı kucığına aldı ve onu öpmesi, Atakan’ın anneannesine: “Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne?” diye sorması, anneannesinin gülümseyerek kabul etmesi.
- 3.Sayfa:** Gece olması, yatma saatinin gelmesi, anneannesinin Atakan’ın odasına gelmesi ve Atakan’a masal anlatmak istemesi ve Atakan’ın tavşanını bulamadığı için üzgün görünmesi.
- 4.Sayfa:** Anneanneninin tavşanı aramaya başlaması, yastığı altında araması ancak bulamaması ve Atakan’ın ağlamaya başlaması.
- 5.Sayfa:** Anneanneninin gözlükleri olmadan iyi görememesi, Atakan’a gözlüklerinin nerede olduğunu sorması ve gözlüğü aramak için birlikte merdivenlerden aşağıya inmeleri.
- 6.Sayfa:** Atakan ve anneannesinin odaya gelmeleri, Atakan’ın anneannesinin gözlüğünü aynanın önünde bulması ve anneanneninin gözlüğü takması.
- 7.Sayfa:** Anneanneninin tavşanı sandalyenin üstünde bulması ve anneannesine teşekkür etmesi.

8. sayfa: Atakan'ın uykusunun gelmesi ve tavşanına sarılıp yatağına yatması, anneannesinin Atakan'a masal anlatmaya başlaması, Atakan'ın anneannesini dinlerken uyuyakalması ve rüya görmeye başlaması.

Bilgiye ilişkin amaçlar:

-Hikâyedeki kahramanların Atakan, anneanesi ve tavşan olduğu hakkında bilgi sahibi olabilir.

-Hikâyenin evde, gündüz ve gece geçtiğini anlar dinleyerek ve ifade edebilir.

Giriş bölümünde,

-Atakan'ın anneanesi geldiği için çok sevinçli olduğunu kavrayabilir.

Gelişme bölümünde,

-Atakan'ın tavşanını bulamadığı için üzgün olduğunu ifade edebilir.

Sonuç bölümünde,

-Atakan'ın anneanesinden ona masal anlatmasını istediğini anlayabilir ve ifade edebilir.

-Atakan'ın masalı dinlerken uyuyakaldığı ve rüya görmeye başladığını anlayarak ifade edebilir.

Dile ilişkin amaçlar:

Sözcük dağarcığı:

-Aramak ve masal sözcüklerini pekiştirebilir.

-Uyuya kalmak, rüya görmek ve aşağıya inmek sözcüklerini öğrenebilir.

Kullanım:

-Anneanne tavşanı **aramaya** başladı.

-Anneanesi Atakan'a **masal** anlatmaya başladı.

-Atakan ve anneanesi birlikte merdivenlerden **aşağıya indiler**.

-Atakan anneannesini dinlerken **uyuya kalmıştı**.

-Atakan **rüya görmeye** başladı.

Sosyal amaçlar: Gece yatmadan önce “iyi geceler” denildiğini öğrenebilir.

YÖNTEM:

GİRİŞ:

Çocuğa hikâyeye kitabının kapağı gösterilerek birlikte bir hikâyeye kitabı okunacağı söylenerek derse giriş yapılır. Kitabın kapağındaki resim çocukla paylaşılır. Kitabın kapağında kim var? Atakan ne yapıyor? Atakan ne arıyor? soruları ile kitabın kapağında Atakan'ın olduğu ve minderin altına baktığı, oyuncaklarını aradığı

paylaşılır. Kitabın adı önce öğretmen tarafından okunur ve çocukla birlikte okunduktan sonra kitabın ilk sayfasına geçilir.

GELİŞME:

1.sayfadaki metin çocuğa yavaş, anlaşılır ve dikkatini çekecek bir tonlamayla okunur. Öğretmen çocuğa okuduklarını anlayıp anlamadığını sorar. Çocuk anlamadığını ifade ederse 1. sayfa tekrar okunur ve çocuktan dinlediklerini anlatmasını ister. Çocuğun dinlediklerine ilişkin anlattıkları dinlenir. Hikâye kitabındaki ilgili resim çocuğa gösterilerek anlattıklarından eksik kalan kısımlar varsa uygun sorular sorularak konuşulur. Örneğin “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu” cümlesinde “gelmesini” sözcüğünü kullanmadıysa; buna uygun olarak “Atakan kapıda anneannesinin ne yapmasını bekliyordu?” sorusu ile eksik anlatımın olduğu kısım çocukla paylaşılır. “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitti.” cümlesinde, “koşarak” sözcüğünü çocuk eğer kullanmadıysa “Atakan anneannesinin yanına nasıl gitti?” sorusuyla yönlendirilerek ve gerekli yerlerde sözel ya da görsel ipucu kullanılarak Atakan’ın anneannesinin yanına “koşarak” gittiği çocukla paylaşılır. Sayfanın resmi çocukla paylaşılır. Atakan’ın anneanesi ne yapacak? sorusuyla, çocuğun tahmini cevabı alınarak 2. sayfaya geçilir.

2. sayfadaki metin çocuğa okunur. Öğretmen çocuğa okuduklarını anlayıp anlamadığını sorar. Çocuk anlamadığını ifade ederse öğretmen sayfadaki metni tekrar okur ve çocuktan dinlediklerini anlatması istenir. Çocuğun dinlediklerine ilişkin anlattıklarını öğretmen yine dinler. Çocuğun anlattıklarında metinle ilgili eksik kalan kısımlar olursa uygun sorular sorularak konuşulur. “Atakan anneannesine: “Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne?” diye sordu.” cümlesinde, “bu gece” ifadesi çocuğun anlatımında yer almadıysa, “Atakan anneannesinden ne zaman masal anlatmasını istedi?” sorusu sorularak anlatımda eksik olan yer hakkında konuşulur. Sayfanın resmi çocukla paylaşılır. Atakan ve anneanesi ne yapacaklar? sorusuyla, çocuğun tahmini cevabı paylaşılarak diğer sayfaya geçilir.

3. sayfadaki metin çocuğa okunur. Çocuğa okuduklarını anlayıp anlamadığı sorularak, çocuktan dinlediklerini anlatması istenir. Çocuğun dinlediği metne ilişkin anlatımında eğer “Atakan’a masal anlatacaktı. Atakan üzgün görünüyordu.” cümlelerinde “masal” ya da “üzgün” sözcüklerini söylemediyse,

“Anneanesi Atakan’a ne anlatacaktı? Atakan nasıl görünüyordu? sorularıyla eksik kısımlar hakkında konuşulur. Anneanesi Atakan’a: “Ne oldu Atakan?” diye sordu.” cümlesinde, “Ne oldu Atakan” ifadesine anlatımında yer vermediyse, Anneanesi Atakan’a ne sordu? sorusuyla “Ne oldu Atakan” diye sorduğu konuşulur. Sayfanın resmi çocukla paylaşılır. Tavşan nerede? sorusuyla çocuğun tahmini cevabı alınarak diğer sayfaya geçilir.

4. sayfadaki metin diğer sayfalar gibi okunur. Eğer anlatılanlardan eksik kalan kısımlar varsa uygun sorular sorularak konuşulur. Örneğin, “Anneanne yastığı kaldırıp altına baktı ama tavşan orada yoktu.” ve “Çünkü Atakan her gece tavşanıyla beraber uyurdu.” cümlelerini anlatırken “kaldırıp, her gece ve beraber” ifadelerini kullanmadıysa, Anneanne yastığın altına nasıl baktı? Atakan ne zaman tavşanıyla beraber uyurdu? sorularıyla eksik kısımlar hakkında konuşulur. Sayfanın resmi gösterilir. Anneanesi tavşanı nerede arayacak? sorusuyla çocuğun tahmini cevabı alınır ve 5. Sayfaya geçilir.

5. sayfadaki metin diğer sayfalar gibi okunur. “Anneanesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu” ve “Atakan ve anneanesi birlikte merdivenlerden aşağıya indiler.” cümlelerinde; “olmadan” ve “aşağı indiler” ifadeleri çocuğun anlatımında yer almamışsa, “Anneanesi neden iyi göremiyordu? Atakan ve anneanesi birlikte merdivenlerden nereye indiler? sorularıyla eksik kısımlar hakkında konuşulur. İlgili sayfadaki resim çocuğa gösterilir. Anneannenin gözlüğü nerede? sorusuyla olası tahmin alınarak diğer sayfaya geçilir.

6.sayfadaki metin diğer sayfalar gibi okunur. “Atakan anneannesinin gözlüğünü aynanın önünde buldu.” cümlesinde “aynanın önünde” ifadesini kullanmamışsa, “Atakan anneannesinin gözlüğünü nerede buldu? sorusuyla eksik kısım hakkında konuşulur. İlgili sayfadaki resim çocuğa gösterilir. Anneanesi gözlüğü taktıktan sonra ne yapacak? sorusuyla çocuğun tahmini cevabı paylaşılarak diğer sayfaya geçilir.

7.sayfadaki metin diğer sayfalar gibi okunur. “Atakan ve anneanesi tavşanı aramaya devam ettiler.” ve “Atakan gülerek: “İşte yaramaz tavşanım buraya saklanmış” dedi.” cümlelerinde, çocuk “aramaya” ve “gülerek” sözcüklerine anlatımında yer vermediyse, Atakan ve anneanesi ne yapmaya devam ettiler? ve Atakan ne yaparak yaramaz tavşanım saklanmış dedi? sorularıyla sayfada eksik kalan kısımlar çocukla birlikte paylaşılır. Sayfadaki resim çocukla paylaşılır.

Atakan tavşanı bulduktan sonra ne yapacak? sorusuyla çocuğun tahmini cevabı alınarak diğer sayfaya geçilir.

SONUÇ:

8.sayfadaki metin diğer sayfalar gibi okunur. Çocuk “Atakan tavşanına sarılıp yatağına yattı”, “Atakan anneannesini dinlerken uyuyakalmıştı” ve “Rüya görmeye başladı.” cümlelerinde; “uyuyakalmıştı”, “dinlerken” ve “rüya görmeye” ifadelerine anlatımında yer vermediyse, “Atakan anneannesini dinlerken ne olmuştu? “Atakan ne yaparken uyuyakalmıştı? ve “Atakan ne yapmaya başladı? sorularıyla eksik kısımlar hakkında konuşulur. Atakan rüyasında ne görüyor? Neden rüyasında tavşanını görüyor? Sen rüyanda neler görüyorsun? sorularıyla, Atakan’ın rüyasında tavşanını gördüğü, çünkü tavşanı kaybaldığı için Atakan’ın çok üzüldüğü ama anneannesinin tavşanı bulup sonra Atakan’a masal anlattığı hakkında genel olarak hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarına ilişkin kısaca bir özet paylaşılarak ve çocuğun rüyasında gördüğü şeyler hakkında konuşularak ders sonlandırılır.

İZLEYEN ETKİNLİK: Hikâyenin konusu ile ilişkili “Tavşanım” şarkısı çocukla birlikte şarkı tablosuna bakılarak söylenir.

DEĞERLENDİRME:

Serap DOĞAN

4- Uygulama ortamının düzenlenmesi ile ilgili yapılan düzeltmeler

Uygulamanın yapıldığı ortam ile ilgili bilgiler ve yapılan düzenlemeler araştırmanın ikinci bölümünde anlatılmaktadır. Bütün uygulamalar çocuğun evindeki salonda gerçekleştirilmiştir (Yöntem, s. 37). 12. uygulama da evin salonunda gerçekleştirilmiştir (Bkz. Görsel 3.7).



Görsel. 3.7. Ela’nın Eskişehir’de 4. Katta bulunan evinin salonu

Öğretmen uygulamalar esnasında Ela'nın her zaman koklear implant cihazının bulunduğu sağ kulağının yanına oturarak uygulamalarını yürütmüştür. Ela sol kulağına da koklear implant ameliyatını olmuş, ancak bu cihazdan sağladığı faydaya alışması sürecinde olduğundan sol kulağının yanına oturulmamıştır (Günlük, . Anne Elif Hanım uygulama öncesi öğretmene ortamın hazırlığı ile ilgili yardım etmiştir.

Uygulama hazırlığında yapılan tüm bu düzeltmeler ve iyileştirmeler sonunda, uygulama materyali ve planı uygulamaya konmaya hazır hale gelmiştir. Uzman tarafından bu uygulama hazırlıkları uygun ve yeterli görülerek, öğretmenin 12. uygulamayı gerçekleştirebileceği kararı alınmıştır. Öğretmen verilen bu kararın ardından uygulamasını gerçekleştirmiştir. Tipik uygulama sonrasında yapılan izleme toplantılarında “tipik uygulama” ve araştırma sürecinin rapor edilmesi ile ilgili alınan kararlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Tipik uygulama sonrası izleme toplantısı içerikleri

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
İzleme toplantısı	14.09. 2017	14:50-15:05 15 dk.	Uzman Araştırmacı	“Tipik kitap okuma” uygulaması süreci uzmanla birlikte	Ses kaydı
İzleme toplantısı	22.09. 2017	10:25-10:58 33 dk.	Uzman Araştırmacı	Tipik uygulama raporu değerlendirildi ve düzeltildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	03.10. 2017	17:17-18:19 62 dk.	Danışman Araştırmacı	Video teyp dökümü değerlendirildi ve temalar oluşturuldu.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	06.10. 2017	09:33-09:45 14 dk.	Uzman Araştırmacı	Tipik uygulama raporu değerlendirildi ve düzeltildi.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	09.10. 2017	15:58-16:20 22 dk.	Uzman Araştırmacı	Tipik uygulama raporu değerlendirilerek oluşturuldu.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	24.10. 2017	29 dk.	Danışman Araştırmacı	Bulguların yazılması ile ilgili kararlar alındı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	31.10. 2017	33 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmanın yöntem kısmında görseller ve tablolara ilişkin kararlar alındı.	Ses kaydı

Tablo 3.1. (Devam) Tipik uygulama sonrası izleme toplantısı içerikleri

Veri türü	Tarih	Süre	Katılımcılar	Veri içeriği	Veri toplama aracı
İzleme toplantısı	07.11. 2017	29 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmanın 2. ve 3. bölümlerine ilişkin düzeltmeler yapıldı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	14.11. 2017	57 dk.	Danışman Araştırmacı	Yapılan önceki düzeltmelerin hepsi değerlendirilerek, danışman araştırmacıya geri bildirimler verdi. Araştırmanın giriş bölümünün düzenlenmesi ile ilgili kararlar alındı. Araştırmanın giriş, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümüne ilişkin kararlar alındı.	Ses kaydı
İzleme toplantısı	21.11. 2017	55 dk.	Danışman Araştırmacı	Araştırmanın bu bölümlerinin tez yazım kılavuzuna uygun olarak kontrol edilerek düzenlenmesi ile ilgili kararlar alındı.	Ses kaydı

3.1.2. Uygulama yapma

3.1.2.1. Öğretmenin kitap okuma uygulamasında uyguladığı stratejileri ve Ela'nın etkinliğe katılımı

Öğretmen, kitap okuma uygulamasında uyguladığı stratejileri ve işitme kayıplı Ela'nın bu uygulamaya katılımını, video analizi ile elde ettiği temaları daraltarak tanımladığı ham verinin tümünü temsil eden bulguları 10 başlıkta maddeler halinde ele alınmıştır. 2.,3.,4. ve 5. araştırma soruları bu bulgularla yanıtlanmıştır. Öğretmenin ve Ela'nın sözel ifadeleri, öğretmenin ve Ela'nın sözel olmayan ifadeleri ve öğretmenin Ela'nın sözel olmayan ifadelerinden süreç içerisinde çıkarımlarda bulunarak eklediği yorumlar bakışıyla bulgular örneklerle açıklanmıştır. 10 madde ile açıklanan örnekler uygulamanın tamamında gerçekleşen stratejileri temsil edecek şekilde düzenlenmiştir. 1. madde, selamlaşma ve kitabın tanıtılmasını; 2. madde, kitabın kapağının ve karakterin konuşulmasını; 3. madde, başlığın okunmasını; 4. ve 5. maddeler hikâyenin

giriş bölümünü, 6., 7. ve 8. maddeler hikâyenin gelişme bölümünü, 9. madde hikâyenin sonuç bölümünü ve 10. madde, izleyen etkinliği temsil etmektedir. Yorumlarda da bu örneklerle ek olarak, öğretmenin uygulama esnasında uyguladığı stratejilerin çocuğun katılımıyla şekillendiği vurgulanmıştır.

1-Çocukla selamlaşma ve okunacak hikâye kitabının çocuğa tanıtımı

2-Öğretmenin çocukla kitabın kapağındaki karakter ve olaylar hakkında konuşması ve derse giriş

3-Çocuğa hikâye kitabının başlığının okunması

4-Çocuğun kapak sayfası ile kitabın ilk sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayabileceği bir tahmin sorusu sorması

5-Hikâyenin giriş bölümünde ilk sayfanın çocuğa okunması (tekrar okunması). Öğretmenin çocuktan dinlediklerini anlatmasını istemesi ve çocuğun hikâyenin ilk sayfasına ilişkin anlattıklarını dikkatle dinleyerek eksik kısımların olup olmadığını saptaması. Öğretmenin, çocuğun anlatımında eksik kalan kısımları uygun sorularla açması, çocukla beraber paylaşması ve çocuğun cümle ve ifadelerini gerekli hallerde düzeltmesi

6-Çocuğun kitabın ilk sayfası ile ikinci sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayan bir tahmin sorusunun sorulması

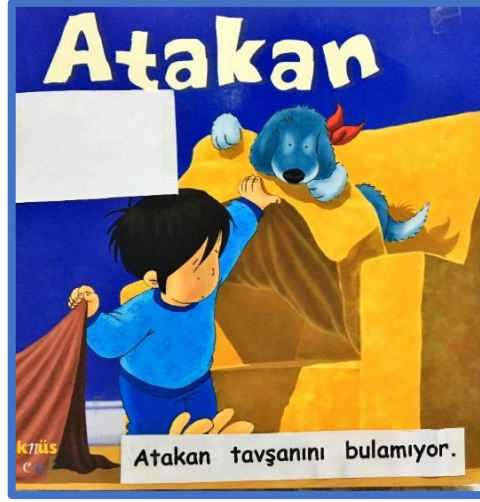
7-Öğretmenin hikâyenin gelişme bölümünde çocuğa ikinci sayfayı okuması, (tekrar okuması) ve çocuğun anlattıklarını dinlemesi, çocuğun anlatımında eksik kalan kısımları uygun sorularla açması, çocukla beraber paylaşması ve çocuğun cümle ve ifadelerini gerekli hallerde düzeltmesi

8-Öğretmenin hikâyenin gelişme bölümünde her bir sayfanın aynı stratejilerle okunması

9-Son sayfanın okunması ve hikâyenin sonuç bölümünü paylaşma

10-Öğretmenin hikâye okuma uygulamasının hemen ardından izleyen etkinlik olarak çocukla “Tavşanım” şarkısını, şarkı sözlerinin yazılı olduğu şarkı tablosuna bakarak söylemeleri.

1-Çocukla selamlaşma ve okunacak hikâye kitabının çocuğa tanıtımı: Öğretmen, uygulamaya başlarken çocukla selamlaştı, arkasından kitapla ilgili çok kısa bilgi vererek kitabı tanıttı. Ela öğretmenin açıklamalarını dinledi ve öğretmenin sorduğu sorulara uygun cevaplar verdi (Bkz. Görsel 3.8).



Görsel. 3.8. Hikâye Kitabının Kapağı

Sözel ifadeler

Ö: İşte başladı.
Şu çantamı
alayım.

E: Ama
sandalyemiz
nerde?

Ö: Bugün böyle
rahat oturalım
dedim.

Sandalyeye
gerek yok.
Tamam mı?

E: İyi...

E: Gene
unutacağız.

Ö: Nasılsın Ela?

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Çantasını alarak Ela'nın
yanına oturdu.

E: Kafasını iki yana salladı.

Ö: Ela'nın yüzüne bakarak,
sol elini havaya kaldırdı,
kaşlarını havaya kaldırarak ve
gülümseyerek başını iki yana
salladı.

E: Öğretmenin "Tamam mı?"
sorusuna başını aşağı yukarı
sallayarak onay verdi.

E: Göz ilişkisi kurarak öğretmene
gülümsedi.

Yüzünü Ela'ya dönerek gülümsedi.

Yorumlar

Ela öğretmenin yanına
oturmasını gözleriyle takip
etti.

"Nerede?" sorusunu
sorarken kafasını salladı.

Elini havaya kaldırması ve
başını iki yana sallaması
"yok anlamındadır.

Sözel ifadeler

Ö: Hı, Gene unutacağız. Tamam.

Ö: Ben Ela'ya bugün çok güzel bir kitap getirdim.

Ö: Ama bu sefer geçen ki baktığımız gibi "Cemile" değil.

Ö: Başka bir kitap.

E: Aaaa merhabayı unuttu.

Ö: Çocuğun adı başka.

E: Aah.

Ö: Aaaa! Merhaba yapmayı unuttuk.

E: Hahahaa

Ö: Merhaba.

E: Merhaba. Nasılsın?

Ö: İyiyim teşekkür ederim sen nasılsın?

E: Ben de iyiyim.

Ö: Hadi başlayalım mı?

E: Evet.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kaşlarını şaşırarak havaya kaldırdı.

Ö: Heyecanlı bir yüz ifadesiyle çantada kitabı aradı, kitabı ararken yüzü Ela'ya dönük değildi.

Ö: Sağ tarafa doğru bakarak, sol eliyle saçını düzeltti, gözlerini ve başını yukarı doğru kaldırdı.

Ö: Sol elini havaya kaldırdı. Şaşırarak Ela'ya başını çevirdi, göz ilişkisi kurarak ona gülümsedi.

E: Göz ilişkisi kurarak, önce şaşırdı sonra gülümsedi.

Ö: Gülümseyerek Ela'ya bakmaya devam etti.

E: Gülümseyerek öğretmenin yüzüne bakmaya devam etti.

Ö: Ela'ya bakmaya devam ederken şaşırdı ve sağ elini Ela'ya uzattı.

E: Öğretmenin yüzüne bakarak, sağ elini öğretmenine uzattı.

Ö: Gülümseyerek Ela'ya baktı.

E: Gülümseyerek öğretmenine baktı.

Ö: Ela'ya bakarken, gülümseyerek başını aşağı yukarı salladı

E: Gülümsemeye devam etti.

Ö: Ela'nın elini bıraktı ve çantaya doğru eğildi.

E: Öğretmenden başını çevirerek önüne baktı ve kitabı bekledi.

Yorumlar

Şaşırmış bir yüz ifadesiyle Ela'nın "merhaba" yapmayı unutmuş gibi yapma isteğini kabul etti.

2-Öğretmenin çocukla kitabın kapağındaki karakter ve olaylar hakkında konuşması ve derse giriş

Öğretmen kitabı Ela'ya gösterdi ve kapaktaki karakterin ismini paylaştı. Öğretmen, Ela'nın "Atakan" sözcüğünü tekrar ederken kısık bir ses tonu kullanmasını ve ardından "Bu kim" sorusuyla yeniden karakterin adını sorması üzerine Ela'nın "bilmiyorum" cevabını vermesini yorumlar kısmında "Atakan" ismini ilk kez duyması olarak vurgulamıştır. Öğretmen, "Atakan'ın ne yaptığına" ilişkin sorduğu açık uçlu soruya sözel ipucuyla cevap alamaması üzerine, kitabın kapağındaki resimden Ela'ya görsel ipucu vererek uygun cevabı almıştır. Ela hemen sonrasında öğretmenin kitabın olay örgüsü hakkında sorduğu kapalı uçlu sorudan sözel ipucu alarak tahminde bulunmuştur.

Sözel ifadeler

Ö: "Bugünkü kitabımızda böyle bir çocuk var. Bu çocuk erkek.

Ö: Bak. Ve bu çocuğun adı "Atakan".

E: Atakan

Ö: Neymiş bu çocuğun adı?

E: Atakan.

Ö: Duyamıyorum seni.

E: Bilmiyorum.

Ö: Atakan.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Sağ eliyle çantadan aldığı kitabı sağ bacağının üstüne ters koydu. Ela'ya gösterdi.

Ö: Kitabı Ela'ya gösterdi. Kitabın kapağından sol işaret parmağıyla Atakan'ı gösterdi ve elini geri çekti.

E: Gülümseyerek öğretmene baktı.

Ö: Başını iki yana hafifçe sallayarak kitabın kapağından Atakan'ın resmini işaret parmağıyla gösterdi.

E: Kitaba baktı.

Ö: Ela'ya baktı.

E: Sağ omzunu yukarı doğru kaldırarak gülümsedi ve öğretmene baktı.

Ö: Ela ile göz ilişkisi sürdürdü.

Yorumlar

Ela "Atakan" sözcüğünü kısık sesle söyledi. Öğretmen onun bu ismi daha önceden hiç duymadığını düşündü.

Yine kısık sesle söyledi.

Öğretmen Ela'nın "Atakan" ismini daha önce duymadığından emin oldu.

Sözel ifadeler

E: Atakan.

Ö: Evet Atakan. Bak bakalım, Atakan kitabın kapağında ne yapıyor?

E: Ne yapıyor?

Ö: Ne yapıyor?

E: Arıyor.

Ö: Arıyor, evet. Acaba ne arıyor olabilir?

E: Oyuncak

Ö: Oyuncak, olabilir.

E: Düdük.

Ö: Düdük, olabilir. Dinle “Atakan düdüğünü arıyor olabilir.”

E: Atakan, Atakan düdüğü arayabiliyor.

Ö: Evet “Atakan düdüğünü arıyor olabilir.”

Sözel Olmayan İfadeler

E: Öğretmeniyle göz ilişkisini devam ettirdi.

Ö: Kitaptan önce Atakan’ı, hemen sonra kitabın bütün kapağını işaret parmağıyla bir daire çizerek çocuğa gösterdi. Sağ eliyle kitabı tutarken, sol elini havaya kaldırdı.

E: Öğretmene bakarak başını iki yana salladı ve hemen yüzünü tekrar kitaba çevirdi.

Ö: Baş parmağını ve işaret parmağının parmak uçlarını birleştirerek, kitabın resmi üzerinden havaya doğru kaldırdı.

E: Öğretmene baktı ve hemen kitaba başını geri çevirdi.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırıp, gülümseyerek Ela’ya baktı ve başını aşağı yukarı hafifçe salladı. Kitaba baktı, elini havaya kaldırdı ve sonra tekrar Ela’ya bakarak gülümsedi.

E: Başını hızla öğretmene çevirdi.

Ö: Başını sallayarak çocuğun yüzüne baktı.

E: Öğretmenin yüzüne bakmaya devam etti.

Ö: Şaşırarak kaşlarını havaya kaldırdı ve işaret parmağıyla kitabı göstererek elini hemen geri çekti.

E: Kitaba baktı sonra yüzünü öğretmene çevirdi.

Ö: Kitaba baktı başını aşağı yukarı salladı ve Ela’ya bakarak tekrar başını salladı.

Yorumlar

Öğretmen “Atakan” derken, resimden “Atakan’ı; “kitabın kapağında” derken işaret parmağıyla daire çizerek kapağın tümünü gösterdi ve “ne yapıyor? sorusunu sorarken de sol elini havaya kaldırdı.

Kitabın kapağında görünen “Atakan’ın battaniyenin altına baktığı” resmi gösterip, eliyle battaniyeyi kaldırıyormuş gibi yaptı. Sağ eliyle battaniyeyi kaldırıyormuş gibi yaptı.

Sözel ifadeler

E: Evet

Sözel Olmayan İfadeler

E: Kitaba baktı, öğretmene baktı, tekrar kitaba baktı.

Yorumlar**3-Çocuğa hikâye kitabının başlığının okunması**

Öğretmen çocuğun kitabın olay örgüsü ile ilgili tahminini kabul ederek, kitabın adını çocukla paylaştı ve kitabın adını çocukla beraber okudu. Ela'nın başlığın okunması sırasında yazının okunma yönüne uygun göz hareketleri ve işaret parmağıyla takibi ile gelişen okuryazarlık becerileri sergilediği sözel olmayan ifadelerde vurgulanmıştır.

Sözel ifadeler

Ö: Şimdi kitabın adını okuyayım sana bakalım ne arıyormuş, burada yazıyor galiba. “Atakan tavşanını bulamıyor.”

E: “Atakan tavşanı bulamıyor.”

Ö: Ne arıyormuş?

E: “Atakan tavşanı bulamıyor.”

Ö: Evet. Atakan böyle ne arıyormuş?

E: Tavşanı bulamıyormuş.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Ela'ya bakarak işaret parmağıyla kitabın başlığını gösterdi ve başlığı okurken yazının okunma yönünde işaret parmağıyla yazıyı takip etti.

E: Yazının okunma yönünde işaret parmağıyla başlığı takip ederek başlığı okudu.

Ö: Ela'ya gülümseyerek baktı.

E: Kitaptan başını çevirerek öğretmene baktı ve tekrar kitaba baktı.

Ö: Kitabın kapağını göstererek Ela'ya bakmaya devam etti.

E: Başını iki yana salladı, öğretmenine baktı ve ardından kitaba bakmaya devam etti.

Yorumlar

Ela gözleriyle başlığın yazısını okuma yönünde takip etti.

4-Çocuğun kapak sayfası ile kitabın ilk sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayabileceği bir tahmin sorusu sorması

Öğretmen, Ela'ya sorduğu tahmin sorusuna cevap alamamıştır. Buna ilişkin yorumlarda, öğretmen hikâyenin girişinde kapalı uçlu bir soru kullandığı halde Ela'nın tahminde bulunmasında zorlandığını düşündüğü ve bu yüzden cevap vermesi için uzun süre beklemeden kitabın ilk sayfasını okumaya geçmeyi tercih ettiği vurgulanmıştır.

Sözel ifadeler**Sözel Olmayan İfadeler****Yorumlar**

Ö: Evet, bakalım mı nerede bulacak bu tavşanı acaba?

Ö: Ela'ya bakarak sol elini açarak havaya kaldırıp indirdi. Kitabın kapağının kenarını tutarak ve gülümseyerek Ela ile göz ilişkisini devam ettirdi.

E: ...

Ö: Başını aşağı yukarı sallayıp öğretmenine bakarak gülümsedi, dilini hafif dışarı çıkararak kitaba baktı.

Öğretmen Ela'nın dikkatini sayfaya çektiğini düşündü, cevap vermesi için biraz bekledi, ancak Ela'nın kitabın içindeki sayfaları görmeden cevap vermede zorlanacağını düşünerek kitabı okumaya geçti.

Ö: Dinle bakalım birinci sayfadan başlıyorum.

Ö: Önce Ela'ya anlık baktı sonra da kitaba bakarak, kitabın kapağını çevirdi.

E: ...

E: Sağ eliyle kitabı arkasından öğretmene doğru itti.

Kitabın resimlerinin metinler okunmadan önce kendisine gösterilmesini istemediği için kitabı öğretmene doğru ittiği düşünüldü.

Ö: Dinliyorsun değil mi?

Ö: Kitaptan başını kaldırıp Ela'ya baktı.

E: Evet.

E: Kitaba bakarak başını salladı, ellerini dizlerinin üstüne koyarak karşıya baktı.

5- Hikâyenin giriş bölümünde ilk sayfanın çocuğa okunması

Öğretmen ilk sayfayı Ela'ya sayfanın resmini göstermeden ve gerekli tonlamalar kullanarak Ela'ya okudu, dinleyip dinlemediği ve dinlediklerini anlayıp anlamadığını sordu. Ela anlamadığını ifade etti (sayfa tekrar okundu). Öğretmen çocuktan dinlediklerini anlatmasını istedi ve çocuğun hikâyenin ilk sayfasına ilişkin anlattıklarını dikkatle dinleyerek eksik kısımların olup olmadığını saptadı. Ela'nın anlatımında eksik kalan yerlere ilişkin öğretmenin uyguladığı stratejiler vurgulanmıştır. “Kapıda, gelmesini, koşarak” sözcüklerini ya da bu sözcükleri taşıdığı anlamlara yakın anlamda başka bir sözcük ya da ifade ile anlatmadığı, “Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü onu çok özlemişti” cümlelerine ise anlatımında hiç yer vermediği görüldü. Bu eksik kısımlar “Atakan anneannesinin gelmesini nerede bekliyordu? Atakan kapıda anneannesinin ne yapmasını bekliyordu? Sonra ne oldu? Atakan ne yaparak anneannesinin yanına gitti? Atakan koşarken ne söylüyordu? Atakan

anneannesini görünce ne yaptı? Neden çok sevindi? sorularıyla açılarak Ela ile paylaşıldı. Öğretmen sorduğu soruların cevabını Ela'dan işitsel ipucuyla alamayacağını düşündüğünde, görsel ipucu kullanarak cevap alabileceğini düşündü. Görsel ipucuyla da cevap alamaması halinde cevabı kendisi verdi ve arkasından “dinle” diyerek tekrar etmesini istedi ya da çocuğun kendiliğinden tekrar etmesini kabul etti (öğretmen “gelmesini” sözcüğünü ve “Çünkü anneannesini çok özlemişti” cümlesini Ela'nın ifade etmekte zorlandığını düşünerek cevabı çocuğa kendisi söyledi). Ela sözcük ve cümle tekrarını uygun şekilde yaptığında ifade ya da cümleler sadece bir kez tekrar ettirildi. “Koşarken ne söylüyordu?” sorusuna, Ela “Hoş geldin” dedi. Öğretmen bu ifadeyi genişleterek çocuğa “Hoş geldin anneanne” şeklinde geri vererek, Ela'ya tekrar ettirdi. Ela ifadeyi uygun şekilde tekrar etti.

Yorumlar kısmında da yapılan açıklamalarla, öğretmenin Ela'yı gerekli yerlerde gerektiği kadar teşvik ettiği, desteklediği (scaffolding) ve bilgilendirdiği (Morrow, 1988, s. 96) örneklerle açıklanarak vurgulanmıştır. “Öğretmen söylediği cümleyi Ela'nın tekrar etmesini istedi ancak Ela'nın bu isteği anlamadığını düşündü. Sayfanın resminden işaret parmağıyla Atakan'ın anneannesini beklediği yeri gösterdi. İşaret parmağını “yürüyormuş gibi” yaparak kapının önüne doğru yürüttü. Öğretmen parmağıyla yürüme hareketini bir kez daha yaptı. Ela'nın soruya cevap veremeyeceğini düşündü ve kendisi cevabı çocuğa söyledi. İşaret ve orta parmağını “Atakan koşuyormuş gibi” yaptı. İşaret parmağını resmin üzerinde hızlıca kaydırması, “koşuyormuş gibi” yapmak anlamında kullandı. Ela'nın ifadesinde eksik kalan yeri “anneanne” sözcüğünü ekleyerek genişletti ve Ela'nın tekrar etmesini istedi. Öğretmen, Ela'nın dinlemesi gerektiğine dikkat çekmek için işaret parmağını kullandı.” (Bkz. Görsel 3.9).



Görsel. 3.9. Hikâye Kitabının 1. Sayfası

Sözel ifadeler

Ö: “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu.

Ö: Atakan’ın anneanesi geldi.

Ö: Atakan, anneannesini görünce çok sevindi.

Ö: Çünkü onu çok özlemişti.

Ö: “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitti.”

Ö: Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyabilirim.

E: Evet.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kitaba bakarak okudu.

Ö: Ela’ya baktı, gülümseyerek okumaya devam etti.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırarak okudu.

Ö: Başını iki yana hafifçe salladı.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırarak ve gözlerini açarak sayfayı okudu.

Ö: Kafasını aşağı yukarı salladı ve Ela’ya gülümseyerek baktı.

E: Öğretmenine doğru kafasını çevirdi ve göz ilişkisi kurarak bir süre baktı.

Ö: Kafasını aşağı yukarı salladı ve Ela ile göz ilişkisini sürdürdü.

E: Başını iki yana sallayarak öğretmeniyle göz ilişkisini sürdürdü.

Ö: Kaşlarını hafif kaldırarak başını aşağı yukarı hareket ettirdi.

E:

Yorumlar

“Atakan” ve “kapıda” sözcüklerini hafif vurgulayarak okudu.

“Geldi” sözcüğünü vurgulayarak okudu.

“Çok” sözcüğünü vurgu yaparak okudu.

“Çünkü” ve “onu” sözcüğünü vurgu yaparak okudu.

“Hoş geldin anneanne” ve “yanına” ifadelerini vurgulayarak okudu.

“Yanına” sözcüğünü okurken gözlerini kocaman açarak çocukla göz ilişkisi kurdu. Sayfayı okurken kitabın resimleri öğretmene dönüktü, çocuğa dönük değildi.

Sözel ifadeler

Ö: İyi dinle ama.
Bir kez daha
okuyacağım.
Sonra sen aklında
ne kalırsa
söyleyeceksin,
tamam mı?

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Sağ elinin işaret parmağını
havaya kaldırdı, kaşlarını hafif
çatarak Ela'ya
baktı, eli havadayken avucunu
karşıya doğru açarak sağa doğru
hareket
ettirdi, başını da hafif sağa doğru
eğdi, elini havada bir süre tuttu ve
başını aşağı yukarı hareket ettirdi.

Yorumlar

Öğretmenin
İşaret parmağını kaldırması
“dikkatli
dinle” anlamındadır. Avucunu
karşıya doğru açık
pozisyonundan, sağa doğru
hareket ettirmesi
“sonra” anlamındadır.
Başını aşağı yukarı hareket
ettirmesi “tamam mı?”
anlamına gelmektedir.

E: Hıhhııı

E: Öğretmenle göz ilişkisini
devam ettirdi ve başını aşağı
yukarı salladı.

Ö: “Atakan kapıda
anneannesinin gelmesini
bekliyordu. Atakan'ın
anneanesi geldi.
Atakan, anneannesini
görünce çok sevindi.
Çünkü onu çok
özlemişti. “Hoş geldin
anneanne” diye koşarak
yanına gitti.”

Ö: Ela'nın yüzüne bakarken
gözlerini yukarıya doğru açarak
okumaya devam etti. Kitaba
baktı, Ela'ya başını çevirerek
gülümsedi. Kitaba bakarak
okumaya devam etti. Tekrar
Ela'ya baktı, sonra kitaba
bakarak okumaya devam etti.
Tekrar Ela'ya baktı ve kitaba
başını çevirdi.

İlk okumadaki
vurgulara benzer
okudu.

Ö: Ne anladın?

Ö: Başını iki yana sallayarak

E: Anneanesi Atakan'ı
bekliyordu. Anneanesi
gelmişti. “Hoş geldin
anneanne” demişti.
Sonra onun yanına
koşmuş.

Ela'ya gülümsedi.
E: Öğretmenine baktı, başını
kitaba çevirerek iki elinin baş
ve işaret parmaklarının
uçlarını birleştirerek
anlatmaya başladı.

“Koşmuş” ifadesini
söyledikten sonra
öğretmenine baktı.
Öğretmen Ela'nın
dinlediklerinden
aklında kalanların bu
kadar olduğunu
düşündü.

Ö: Hıhıhı, evet.

Ö: Gülümseyerek başını aşağı yukarı
hareket ettirdi ve Ela ile göz ilişki
kurmaya bir süre devam etti.

Sözel ifadeler

E: Sonra

Ö: Bitti mi?

E: Evet.

Ö: Dinle. Atakan anneannesinin gelmesini nerede bekliyordu?

E: Aaaam....

Ö: Bak. Nerede bekliyordu?

E: Kapının önünde.

Ö: Aferin sana. Evet. Kapının önünde değil mi? Dinle “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu”.

E: Ihııı.

Sözel Olmayan İfadeler

E: Öğretmeniyle göz ilişkisi kurdu.

Ö: Hafif kaşlarını çatarak başını aşağı yukarı salladı.

E: Başını hafif aşağı yukarı sallayarak öğretmenine baktı.

Ö: Başını öne doğru eğdi ve kaşlarını havaya kaldırarak soru sorarken sağ elini açarak havaya kaldırdı. İşaret parmağını yüzünün sağına koyup, sağ kulağının arkasını kaşdı ve Ela'ya bakmaya devam etti.

E: Öğretmenine bakmaya devam etti.

Ö: Kitabın ilk sayfasını Ela'ya gösterdi. İşaret parmağıyla sorduğu sorunun cevabını resim üzerinden Ela'ya gösterdi.

E: İşaret parmağıyla resimden kapıyı gösterdi.

Ö: Gülümseyerek başını aşağıya doğru salladı. İşaret parmağıyla resmi göstererek cümleyi söyledi.

Gülümseyerek öğretmenine baktı.

Yorumlar

Öğretmen Ela'nın “sonra” sözcüğünü bir soru anlamında kullandığını düşünmüştür.

Öğretmen sorduğu sorunun cevabını Ela'dan işitsel ipucuyla alamayacağını düşündü.

Görsel ipucu kullanarak cevap alabileceğini düşündü.

Öğretmen söylediği cümleyi Ela'nın

Sözel ifadeler**Sözel Olmayan İfadeler****Yorumlar**

Ö: Sen de söyle.

Ö: Başını aşağı yukarı salladı.

E: Atakan kapının anneannesini bekliyordu.

E: İşaret parmağıyla resmi göstererek öğretmenine baktı.

tekrar etmesini istedi ancak Ela'nın bu isteği anlamadığını düşündü.

Sayfanın resminden işaret parmağıyla Atakan'ın anneannesini beklediği yeri gösterdi.

Ö: Evet. Anneannesinin ne yapmasını bekliyordu?

Ö: Resmi işaret parmağıyla göstererek soru sordu.

İşaret parmağını “yürüyormuş gibi” yaparak kapının önüne doğru yürüttü.

E:

E: Öğretmene, sonra da kitaba baktı.

Öğretmen parmağıyla yürüme hareketini bir kez daha yaptı.

Ö: Gelmesini

Ö: İşaret parmağını aşağı doğru indirerek ve kaşlarını havaya kaldırarak Ela'ya gülümsedi.

Ela'nın soruya cevap veremeyeceğini düşündü ve kendisi cevabı çocuğa söyledi.

E: Gelmesini.

E: Kitaba bakarak tekrar etti.

Ö: Evet, böyle kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu.

Ö: Başını aşağı yukarı hafifçe salladı, işaret parmağıyla resmi göstererek başını havaya kaldırdı.

E: Kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu.

E: Kitaba bakarak tekrar etti.

Ö: Evet. Sonra ne oldu?

Ö: Gülümseyerek işaret parmağını ve orta parmağını resmin üzerinde dolaştırdı.

İşaret ve orta parmağını “Atakan koşuyormuş gibi” yaptı.

E: Sonra koştu.

E: Gülümseyerek ve kitaba bakarak cevap verdi.

Sözel ifadeler**Sözel Olmayan İfadeler****Yorumlar**

Ö: Kim koştu?

Ö: Kitaba ardından Ela'ya bakarak soru sordu.

E: Atakan.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.

Ö: Evet. Atakan ne yaparak anneannesinin yanına gitti?

Ö: Sayfanın resmini işaret parmağıyla göstererek soru sordu.

İşaret parmağını resmin üzerinde hızlıca kaydırması, “koşuyormuş gibi” yapmak anlamındadır.

E: Koşarak.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.

Ö: Aferin sana, dinle, “Atakan koşarak anneannesinin yanına gitti.”

Ö: İşaret parmağını havaya kaldırıp gülümsedi. Cümleyi söyledi ve sağ eliyle saçını düzeltti.

E: Atakan koşarak anneannesinin yanına gitti.

E: Kitaba bakarak söylenilen cümleyi tekrar etti.

Ö: Peki, koşarken ne söylüyordu?

Ö: Kitabı işaret parmağıyla işaret edip, parmağını indirdi ve Ela'ya bakıp bekledi.

E: “Hoş geldin”.

E: Öğretmenine gülümseyerek cevap verdi.

Öğretmenin okuduğu tonlamaya benzer bir tonlama yaparak cevap verdi.

Ö: Evet. Hoş geldin anneanne.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırarak önce kitaba, sonra Ela'ya baktı, cümleyi söyledi.

Ela'nın ifadesinde eksik kalan yeri “anneanne” sözcüğünü ekleyerek Ela'nın tekrar etmesini istedi.

E: Hoş geldin anneanne. Amaa...

E: Kitaba bakarak tekrar etti.

Ö: Atakan anneannesini görünce ne yaptı?

Ö: İşaret parmağını havada sallayarak ve kitaba bakarak soru sordu.

E: Sevindi.

E: Kitaptan başını kaldırarak öğretmenine baktı.

Sözel ifadeler	Sözel Olmayan İfadeler	Yorumlar
Ö: Neden?	Ö: Kaşlarını çatarak başını iki yana salladı ve Ela'ya baktı.	
E: Çünkü, ...	E: Öğretmenine gülümseyerek baktı, sonra kitaba baktı, yeniden öğretmene baktı, başını kitaba çevirdi.	
Ö: Neden çok sevindi?	Ö: Ela'ya bakarak soruyu tekrar sordu.	
E: Çünkü, ... bilmiyorum.	E: Öğretmenine bakarak gülümsedi ve ellerini havaya kaldırdı.	Öğretmen Ela'nın cevap veremeyeceğini düşündü ve cevabı kendisi söyledi.
Ö: Dinle, çünkü anneannesini çok özlemişti.	Ö: İşaret parmağını önce Ela'ya doğru kaldırdı, sonra sayfanın resmini göstererek cümleyi söyledi.	Öğretmen, Ela'nın dinlemesi gerektiğine dikkat çekmek için işaret parmağını kullandı.
E: Çünkü anneannesini çok özlemişti.	E: Kitaba bakarak cümleyi tekrar etti.	

6- Çocuğun kitabın ilk sayfası ile ikinci sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayan bir tahmin sorusunun sorulması

Öğretmen, çocuğun kitabın kapağından ve ilk sayfasından aldığı bilgileri kullanarak, ikinci sayfada ne olacağını düşünmesine ve bunu ifade etmesine olanak sağlamak için çocuğa bir tahmin sorusu sordu. Ela'nın soruya kapak ve ilk sayfada yer alan bilgileri kullanarak uygun bir cevap verdi.

Sözel ifadeler	Sözel Olmayan İfadeler	Yorumlar
Ö: Bakalım Atakan ve anneanesi sonra ne yapacaklar?	Ö: Kitabı sağ eline aldı ve sol elinin işaret parmağıyla resmi gösterdi. Kitabı sol eline alarak sağ eliyle diğer sayfayı çevirdi. Kitabı göğsüne kapattı.	Uygulamada hiçbir sayfanın resmi okumadan önce gösterilmedi.
E: Tavşanı bulmaya	E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.	Kısık ve heyecanlı bir ses tonu kullanarak konuştu.

Sözel ifadeler	Sözel Olmayan İfadeler	Yorumlar
çalışacaklar.		
Ö: Tavşanı bulmaya çalışacaklar. Olabilir.	Ö: Ela'ya bakarak başını aşağı yukarı salladı. Sonra başını sağa doğru salladı.	Öğretmenin başını sallama hareketleri çocuğu "onaylamak" anlamına gelmektedir.

7-Öğretmenin hikâyenin gelişme bölümünde ikinci sayfanın okuması

Öğretmen ikinci sayfayı (Bkz. Görsel 3.10) ilk sayfa gibi okudu. Ela dinlediklerine ilişkin anladıklarını anlattı, öğretmen çocuğun anlattıklarını dikkatle dinledi. Öğretmen, çocuğun sözdizimi ile ilgili düzeltme yapılmasının gerekliliğini düşünmüş ancak sadece sayfada anlatılanlardan hikâyenin genelindeki olay örgüsü açısından "anneannenin Atakan'a kitap anlatması değil, kitabı okuması" ile ilgili önemli görülen kısmı düzelterek ve çocuğun anlatımını olduğu gibi kabul ederek diğer sayfaya geçti. Çünkü, öğretmen Ela'nın sayfada olan önemli olayları kitap diline de bağlı kalarak özgün şekilde anlatımını kabul ederek onu cesaretlendirmek istedi. Yorumlarda öğretmen çocuğun dikkatini okuduğu sayfadan sonraki sayfaya çekmek istediği vurgulanmıştır.



Görsel. 3.10. *Hikâye Kitabının 2. Sayfası*

Sözel ifadeler

Ö: Dinle bakalım, ikinci sayfayı okuyorum.

E: ...

Ö: Atakan'ın anneannesi Atakan'ı kucığına aldı ve onu öptü.

Ö: Atakan anneannesine: "Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne?" diye sordu.

Ö: Anneannesi gülümseyerek: "tabi" dedi.

Ö: Dinledin mi?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyabilirim.

E: Evet.

Ö: Güzel dinle tamam mı?

E: Hıhı.

Ö: "Atakan'ın anneannesi Atakan'ı

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: İşaret parmağını havaya kaldırarak önce Ela'ya daha sonra kitaba baktı.

E: Başını öne doğru eğdi, ellerine bakarak ve ellerini kavuşturarak bacaklarının arasına koydu.

Ö: Kitaba bakarak okumaya başladı.

Dudaklarını büzerek ve kaşlarını havaya kaldırarak okumaya devam etti. Ela ile bir süre göz ilişkisi kurarak kitaba başını çevirerek okumaya devam etti.

Gülümseyerek Ela'ya baktı. Başını aşağı doğru salladı.

Ö: Ela'ya başını aşağı yukarı sallayarak ve gülümseyerek soru sordu.

E: Başını iki yana sallayarak öğretmenine baktı ve cevap verdi.

Ö: Gözlerini kısarak Ela'ya baktı ve başını aşağı yukarı salladı.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: İşaret parmağını havaya kaldırarak kaşlarını havaya kaldırıp Ela'ya baktı.

E:

Ö: Sağ eliyle alnını sildi, kitaptan başını kaldırarak Ela'ya baktı. Başını aşağı yukarı hafif sallayarak okumaya

Yorumlar

Kitabın ikinci sayfasını dinlemeye dikkat çekti.

Sayfayı dinlemek için pozisyon aldı.

Cümledeki vurgu eylemlerdeydi ("aldı" ve "öptü").

Öğretmen sesini "Atakan'ın" sesiymiş gibi çocuk sesi yaparak vurgulu okudu.

Başını aşağı doğru sallaması "tabi" anlamındadır.

Sözel ifadeler

Sözel Olmayan İfadeler

Yorumlar

kucağına aldı ve onu öptü. Atakan anneannesine:

“Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne? diye sordu.

Anneanesi

gülümseyerek:

“tabi” dedi.”

E: Anneanesi Atakan’ı

kucağına aldı, öptü.

Anneanesi

Atakan ne dedi?

Öptü.

E: Sonra Atakan ne dedi? “Anneanne bana bu gece masal okuyabilir misin?” dedi.

E: “Tabi ki” gülümseyerek “Tabi ki okuyabilirim” dedi.

Ö: Aferin sana.

devam etti. Okurken üç kez kitaptan başını kaldırıp Ela’ya baktı. Okuması bitince Ela’ya bakarak bekledi.

E: Ela sağ elini dizinin üstüne koyarak ve sol eliyle de sağ omzunu tutarak karşıya bakıp dinlediklerini anlattı.

E: Öğretmenine bir süre bakıp, başını kitaba çevirdi.

E: Karşıya bakarak anlattı, gülümseyerek öğretmenine baktı ve anlatmaya devam etti.

Ö: Ela’ya bakarak gülümsedi ve başını aşağı doğru sallayarak başını kitaba çevirdi.

Kitabın dış yüzünü görüyordu.

Öğretmen çocuğun anlatımını kabul etti. Ela sayfada olan önemli olayları kitap diline de bağlı kalarak özgün şekilde anlattığını düşünerek Ela’yı “aferin” sözcüğü ile cesaretlendirmek istedi.

Sözel ifadeler

Ö: Bir şey söyleyeceğim.

Acaba masalı böyle kitaptan okuyacak mı, yoksa anlatacak mı?

E: Kitapla okuyacak.

Ö: Kitapla okuyacak. Dinle, bak. Bu gece bana masal anlatır mısın annee, demiş.

E: Bu gece bana masal anlatır mısın, demiş.

Ö: Evet o zaman kitaptan değil böyle aklından söyleyecek masalı.

E: Evet.

E: Hıhı.

Ö: Öyle istemiş. Bakalım sonra ne olmuş? Devam edelim mi?

E: Evet.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Elindeki kitabı havaya kaldırıp, kaşlarını havaya kaldırarak yukarı baktı, başını sol yana eğdikten sonra Ela'ya dönerek gözlerini yukarıya doğru açtı ve sorunun cevabını bekledi.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.

Ö: Kitabı sol eliyle tutarak Ela'nın önüne doğru sayfayı uzattı, Ela'ya sayfanın resmini gösterdi. Sağ elinin işaret parmağıyla sayfadaki yazıları göstererek yazıyı okudu.

E: Kitaba bakarak öğretmenin cümlesini tekrar etti.

Ö: Sağ elinin işaret parmağını alnının sağına götürerek ve kaşlarını havaya kaldırarak Ela'ya baktı.

E: Sol eliyle sağ dirseğini tutarak sayfanın resmine bakıp konuştu. Vücudunu sağa doğru eğdi, tekrar dik durarak kitaba bakmaya devam etti.

E: Sayfanın resmine bakmaya devam etti.

Ö: Kitaba bakarak sağ elinin işaret parmağıyla sayfanın kenarını kaldırdı, kitabı kapatarak Ela'ya başını çevirerek gülümsedi ve soru sordu.

E: Gülümseyerek öğretmenine baktı. Sol eliyle ayağını kaşdı.

Yorumlar

Öğretmen Ela'nın dikkatini izleyen sayfaya çekebildiğini düşündü.

8-Öğretmenin hikâyesinin gelişme bölümünde her bir sayfanın aynı stratejilerle okunması



Görsel. 3.11. *Hikâye Kitabının 3. Sayfası*

Öğretmenin hikâyesinin gelişme bölümünde 3. Sayfaya (Bkz. Görsel 3.11) geçerken, Ela'ya sorduğu tahmin sorusuna aldığı cevabın, Ela'nın bir önceki sayfadaki tahmin sorusuna verdiği cevapla aynı olduğunu ifade etti. Ela öğretmenin sayfadaki metni bir defa okumasıyla, "Anneanesi Atakan'ın odasına gelmişti. Atakan üzgün görünüyormuş. Ne oldu Atakan? Tavşanımı bulamıyorum, demişti." İfadeleriyle anlattı. Öğretmen, "Bu ne zaman olmuş? Ne saati gelmişti? Anneanesi Atakan'ın odasına neden geldi? Atakan' a ne anlatacaktı? Atakan nasıl görünüyordu? Atakan neden üzgündü? sorularıyla; Ela'nın anlatımında eksik kalan kısımlar paylaşıldı. Ela'nın cevabında "akşam" sözcüğü "gece" olarak düzeltildi. Sorulara verdiği tek sözcüklü cevaplar kabul edildi (Örnek: masal) ve genişletilerek tekrar etmesi için çocuğa geri verildi.

Sözel ifadeler

Ö: Üçüncü
sayfaya geldik.
Ne olmuş
olabilir?

E: Anneanesiyle
Atakan tavşanı
bulmaya

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kitaba bakarak açıklama yaptı
ve Ela'ya dönerek soru sordu.

E: Öğretmenine baktı, önüne baktı
ve sonra tekrar öğretmenine
bakarak cevap verdi.

Yorumlar

Ela, "tavşanı bulmaya
çalışıyorlar" ifadesini
kısık ve heyecanlı bir ses

Sözel ifadeler

çalışıyorlar.

Ö: Atakan ve anneannesi tavşanı bulmaya çalışıyorlar. Olabilir. Bakalım. Önceki sayfada da öyle demiştin. Dinliyorsun değil mi?

E: Hıhı.

Ö: “Gece olmuş, yatma saati gelmişti. Anneannesi Atakan’ın odasına geldi. Atakan’a masal anlatacaktı.

Ö: Atakan üzgün görünüyordu.

Ö: Anneannesi Atakan’a “Ne oldu Atakan?” diye sordu.

Ö: Atakan: “Tavşanımı bulamıyorum anneanne” dedi.”

Ö: Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anladım.

Ö: Neler olmuş?

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Ela’ya bakarak Ela’nın söylediklerini tekrar etti, kaşlarını havaya kaldırarak ve başını öne eğerek kitaba bir süre baktı. Tekrar Ela’ya başını çevirerek konuştu. Sağ elinin işaret parmağını sağ kulağına götürerek Ela’ya baktı.

E: Öğretmene bakarak başını hafif öne doğru eğdi.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırarak üçüncü sayfanın ilk cümlesini okudu ve Ela’ya baktı. Sayfaya bakarak okumaya devam etti.

Ö: Yüzünü buruşturarak ve kaşlarını çatarak Ela’ya bakarak okudu.

Ö: Önce kitaba sonra Ela’ya bakarak okurken başını iki yana salladı.

Ö: Yüzünü buruşturarak okurken Ela’ya baktı.

Ö: Vücudunu öne doğru eğerek Ela’ya doğru başını çevirdi, başını aşağı yukarı sallayarak soru sordu.

E: Kitabın dış yüzüne bakarak cevap verdi.

Ö: Ela’ya bakarak soru sordu.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Ela’ya bakıp, kaşlarını havaya

Yorumlar

tonuyla söyledi.

Ela öğretmenden yüzünü hiç çevirmeden okunanları dinledi.

Ela dinlerken yüzünü buruşturdu.

Ela dinlerken yüzünü üzgün yaptı.

Ela dinlerken dudağını bükerek ve öğretmene bakmaya devam ederek dinlemeye devam etti.

Sözel ifadeler

E: Anneanesi
Atakan'ın
odasına gelmişti.
Atakan üzgün
görünüyor.
Ne oldu Atakan?
Tavşanımı
bulamıyorum,
demişti.

Ö: Evet. Peki bu
ne zaman olmuş?

E: Akşama.

Ö: Gece

E: Evet.

Ö: Gece olmuş,
ne saati gelmişti?

E: Yatma saati
Ö: Aferin sana,
yatma saati
gelmişti.

E: Evet, sonra anneanesi
Atakan'ın odasına geldi.
Atakan çok üzgün
görünüyordu. Ne oldu Atakan

Sözel Olmayan İfadeler

kaldırarak ve başını iki yana
sallayarak soru sordu ve bekledi.

E: Kitabın dış yüzüne bakarak
anlatırken bir süre öğretmenine bakıp
tekrar kitaba doğru bakıp anlatmaya
devam etti.

Ö: Başını hafif öne doğru eğdi ve
başını iki yana sallayarak Ela'ya
bakıp soru sordu.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Kaşlarını havaya kaldırarak
kitaptan başını Ela'ya çevirdi ve
düzeltme yaptı.

E: Öğretmene bakmaya devam
ederken konuştu.

Ö: Başını önce öne doğru, sonra
iki yana sallayarak soru sordu. Sağ
elini başının sağ tarafına koyarak,
başını sağ tarafa doğru eğdi.
Gözlerini kapatarak konuşmaya
devam etti.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.
Ö: Sağ elini başından aşağıya indirdi
ve başını aşağı yukarı sallayarak
Ela'ya baktı.

E: Bir süre öğretmenine
bakarak anlatmaya
başladı ve kafasını
önüne doğru çevirerek

Yorumlar

Sağ elini başının yanına
koyması, “yatma”
anlamına gelmektedir.

“Anneanne
tavşanımı
bulamıyorum”
cümlesini

Sözel ifadeler**Sözel Olmayan İfadeler****Yorumlar**

demişti. Anneanne tavşanımı bulamıyorum demişti.

E: Anneanesi de ...

Ö: Bakalım ne yapacak anneanesi? Peki bir şey söyleyeceğim.

Anneanesi böyle, Atakan'ın odasına neden geldi, ne yapacaktı?

E: Tavşanı bulmaya çalışacaktı.

Ö: Atakan'a ne anlatacaktı?

E: Masal.

Ö: Evet, dinle Atakan'a masal anlatacaktı.

E: Atakan'a masal anlatacaktı.

E: Bu ne?

Ö: Bu mu? O giysi. Anneanesi üstüne bornoz giymiş, ya da gecelik olabilir. Atakan nasıl görünüyordu?

E: Üzgün.

Ö: Neden peki, neden üzgündü?

anlatmaya devam etti.

E: Öğretmene baktı.

Ö: Ela ile göz ilişkisi kurarak başını iki yana salladı ve Ela'ya soru sordu. Kitaba bakarak kaşlarını havaya kaldırdı ve gözlerini kısarak bir soru daha sordu ve Ela'ya bakarak bekledi.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Kaşlarını yukarıya doğru kaldırarak Ela'ya soru sordu.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Başını öne doğru eğdi ve işaret parmağını havaya kaldırarak Ela'ya baktı, ardından sayfanın resmini Ela'ya gösterdi.

E: Sayfaya doğru eğilerek resme baktı ve öğretmenin cümlesini tekrar etti.

E: Sayfadaki resmi sağ elinin işaret parmağıyla göstererek soru sordu.

Ö: Kitaba bakarak işaret parmağıyla resmi göstererek, çocuğun sorduğu soruya cevap verdi. Ardından soru sordu.

E: Kitaba bakarak cevap verdi.

Ö: Kitabı kendine doğru çekti ve kitabı kapatıp, kitabın diğer

vurgulayarak söyledi.

Sözel ifadeler**Sözel Olmayan İfadeler****Yorumlar**

	sayfasının kenarını tutarak bekledi.	
E: Çünkü tavşanı bulamıyordu.	E: Önce öğretmene, sonra kitaba dış yüzüne bakarak cevap verdi.	

9-Son sayfanın okunması ve hikâyenin sonuç bölümünü paylaşma

Hikâyenin sonuç bölümüne (Bkz. Görsel 3.12) geçerken öğretmen, tahmin sorusu öncesinde kısa bir açıklama yaptı ve Ela'nın bu soruya verdiği uygun cevapla hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olayların bütünleştirilmesine hizmet ettiğini düşündü. Hikâyenin sonuç bölümünde, Ela iki kez dinlediği metinden anladıklarını "Atakan'ın uykusu geldi. Atakan yatağına yattı ve tavşana sarılıp uyudu. Atakan rüya görüyordu. Anneanesi "İyi geceler Atakan" dedi. Sonra ona masal anlattı" ifadeleriyle anlattı. Ela metinde yer alan "dinlerken" ve "uyuyakalmıştı" sözcüklerine anlatımında yer vermedi. Öğretmen "Önce rüya mı görmeye başladı yoksa önce anneanesi ona masal mı anlatmaya başladı? Önce hangisi oldu?" sorularını Ela'ya yönelterek; "rüya görmeye başladı" cevabını almış, ancak olay örgüsünde anlatılan sıraya göre doğru olmadığı için "Dinle. Önce anneanesi ona masal anlatmaya başladı" şeklinde düzeltti. Sonra anneanesi ona masal anlatırken, anlatırken Atakan ne yaptı? Sonra ne görmeye başlamış? sorularına ise Ela; "uyuyakaldı ve rüya" cevaplarını vermiştir. Öğretmen bu cevapları "Anneanesi, Atakan anneanesi masal anlatırken uyuyakaldı; Dinle, "Atakan anneanesini dinlerken uyuyakaldı; rüya görmeye başlamış" şeklinde genişleterek tekrar ettirdi.



Görsel. 3.12. *Hikâye Kitabının 8. Sayfası (Son Sayfa)*

Sözel ifadeler

Ö: Peki artık tavşanı buldular. Acaba artık Atakan ne yapabilir?

E: Tavşanla uyuyacak.

Ö: Tavşanla beraber uyuyacak.

E: Evet.

Ö: Evet. Dinle bakalım bu son sayfamız, kitabımız bitmek üzere. “Atakan’ın uykusu gelmişti. Atakan tavşanına sarılıp yatağına yattı. Anneanesi Atakan’a masal anlatmaya başladı. Atakan anneanesini dinlerken uyuyakalmıştı. Rüya görmeye başladı. Anneanesi: “İyi geceler Atakan” dedi”.

Ö: Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anlamadım.

E: Hıhıı.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kitabı iki eliyle kapalı biçimde tutarak açıklama yaptı ve başını iki yana sallayıp Ela’ya bakarak soru sordu.

E: Gülümseyerek öğretmene cevap verdi.

Ö: Başını öne doğru gülümseyerek eğdi.

E:

Ö: Kitabın son sayfasını kendine dönük olarak açtı. Sağ eliyle kitabı tuttu. Ela’ya bakarak açıklama yaptı. Kitaba bakarak okumaya başladı. Okurken 4 kez kitaptan başını kaldırarak Ela’ya bakarak okumaya devam etti.

Ö: Gülümseyerek Ela’ya baktı ve başını aşağı yukarı sallayarak soru sordu.

E: Öğretmeniyle göz ilişkisi kurarak cevap verdi.

Ö: Yüzünü buruşturarak Ela’ya bakarak soru sordu.

E: Başını iki yana sallayarak öğretmenine bakıp cevap verdi.

E: Gülümseyerek ve başını hafifçe öne doğru sallayarak öğretmenine baktı.

Yorumlar

Öğretmen Ela’nın ifadesini genişletti.

Sözel ifadeler

Ö: “Atakan’ın uykusu gelmişti. Atakan tavşanına sarılıp yatağına yattı. Anneanesi Atakan’a masal anlatmaya başladı. Atakan anneanesini dinlerken uyuyakalmıştı. Rüya görmeye başladı. Anneanesi: “İyi geceler Atakan” dedi.”.

Ö: Neler anladın?

E: Atakan’ın uykusu geldi. Atakan yatağına yattı ve tavşana sarılıp uyudu. Atakan rüya görüyordu. Anneanesi “İyi geceler Atakan” dedi. Sonra ona masal anlattı.

Ö: Hıhı. Önce rüya mı görmeye başladı yoksa önce anneanesi ona masal mı anlatmaya başladı? Önce hangisi oldu? Hıı?

E: Rüya.

Ö: Rüya görmeye başladı, o mu?

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kitaba bakarak okumaya başladı. Okurken başını Ela’ya çevirdi. Tekrar kitaba bakarak ve kaşlarını kaldırıp gözlerini kısıarak okumaya devam etti. Kaşlarını indirip tekrar kaldırarak Ela’ya bakıp okumaya devam etti. Gülümseyerek Ela’ya bakıp, tekrar kitaba bakarak sayfanın yazılarını okumayı bitirdi.

Ö: Başını iki yana sallayarak Ela’ya bakıp soru sordu.

E: Karşısında bakarak kaşlarını havaya kaldırarak anlatmaya başladı. Dizlerinin üstüne kavuşmuş olan ellerine bakarak anlatmaya devam etti. Başını kaldırdı ve karşıya bakarak anlatmaya devam etti. Öğretmenine bakarak yüzünü buruşturarak ve dudaklarını büzerek anlatımına devam etti. Başını önüne çevirip öne doğru eğilerek anlatmaya devam etti. Öğretmenine bir süre bakıp, tekrar önüne bakarak sol dizini karnına çekti ve eteğiyle oynamaya başladı. Tekrar öğretmenine bakarak anlatımını bitirdi.

Ö: Başını sola ve sağa hareket ettirerek sağ elinin işaret parmağını eş zamanlı sola ve sağa hareket ettirdi. Başını iki yana sallayarak Ela’ya bakıp soru sordu.

E: Yüzünü buruşturup gülerek öğretmene gözlerine bakıp cevap verdi.

Ö: Gülümseyerek kaşlarını havaya kaldırıp Ela ile göz ilişkisi kurdu.

Yorumlar

“İyi geceler Atakan” ifadesini vurgulu okudu.

“İyi geceler Atakan” ifadesini kısık sesle söyledi.

Sözel ifadeler

E: Evet.

Ö: Dinle. Önce anneannesi ona masal anlatmaya başladı.

Ö: Sonra anneannesi ona masal anlatırken, anlatırken Atakan ne yaptı?

E: Uyuyakaldı.

Ö: Bak, aferin sana. Dinle. “Atakan anneannesini dinlerken uyuyakaldı.”

E: Anneannesi, Atakan anneannesi masal anlatırken uyuyakaldı. Bu ne?

Ö: Sonra ne görmeye başlamış?

E: Rüya (Rüya).

Ö: Rüya görmeye başlamış.

Ö: Böyle gözlerini kapattıktan sonra ...

E: Rüya görmeye başlamış.

Sözel Olmayan İfadeler

E: İki eliyle eteğini dizlerinden aşağıya çekerek başını öne doğru salladı.

Ö: Sağ elinin işaret parmağını Ela'ya doğru havaya kaldırıp, kaşlarını havaya kaldırarak düzeltme yaptı.

Ö: Başını havaya kaldırıp, gözlerini kapatarak soru sordu.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Kitabı Ela'nın önüne yaklaştırarak, sayfanın resmini gösterdi. İşaret parmağını Ela'ya doğru kaldırdı. Sonra parmağını kitabın resmine götürdü.

E: Sayfanın resmine bakarak cevap verdi. Resmi eliyle işaret ederek öğretmene soru sordu.

Ö: Sayfadaki resmi sağ elinin işaret parmağıyla dairesel hareketler yaparak gösterip soru sordu.

E: Resme bakarak cevap verdi.

Ö:

Ö: İşaret parmağıyla resmi göstermeye devam ederek konuştu.

E: Kitaba doğru eğilerek, resmi gösterip konuştu.

Yorumlar

Gözlerini kapatması Atakan'ın uyuya kaldığı anlamındadır.

Öğretmenin Ela'ya gösterdiği resim, Atakan'ın rüya gördüğünü gösteren rüya balonu idi.

Sözel ifadeler

Ö: Rüyasında ne görüyor?

E: Tavşanı.

Ö: Evet, tavşanını bulduğunu görüyor. Çok seviniyor.

E: Ama tavşan bu değil ki. Daha çok büyük.

Ö: Evet, burada ama daha büyük görünüyor ya, o yüzden burada daha küçük görünmüş, aynı tavşan. Burada biraz daha büyük görünmüş olabilir. Çünkü bu resim daha büyük.

Ö: Hıı?

E: Onu kim yaptı, büyüğü?

Ö: Böyle resmini, bu resimlerini yapan kişi yapmış. Peki anneannesi ne demiş, Atakan'a?

E: “İyi geceler Atakan.”

Ö: İyi geceler, hadi beraber diyelim.

Ö ve E birlikte: “İyi geceler Atakan.”

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: İşaret parmağıyla resmi gösterip, gülümseyerek Ela'ya bakıp soru sordu.

E: Kitaba bakarak cevap verdi.

Ö: Gülümseyerek ve Ela'ya bakarak cümleler söyledi.

E: Sayfanın resmini sağ eliyle göstererek, sol eliyle kulağının arkasını kaşıyarak öğretmene soru sordu.

Ö: İşaret parmağıyla resmi işaret ederek, önce kitaba sonra Ela'ya bakarak açıklama yaptı.

Ö: Resmi göstererek önce Ela'ya sonra resme baktı.

E:

Ö: Sayfanın resmine bakarak açıklama yaptı. İşaret parmağını Ela'ya doğru havaya kaldırarak ve ardından resmi göstererek soru sordu.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.

Ö: Gülümseyerek elini Ela'ya doğru uzatıp geri çekti.

Ö ve E: Göz ilişkisi kurarak aynı anda ifadeyi tekrar ettiler.

Yorumlar

Ela'nın söylediklerini genişletti

İfadeyi kısık sesle söyledi.

Birlikte tekrar yapmak istedi.

Sözel ifadeler

Ö: Peki sen böyle Atakan gibi uyuyakalınca rüya görüyor musun?

E: Evet.

Ö: Ne görüyorsun rüyanda?

E: Bebeğimi.

Ö: Bebeğini ..., adı ne bebeğinin?

E: Alev.

Ö: Alev, hımmm. Duydun mu Atakan Ela da rüyasında Alev bebeğini görüyormuş. Atakan da tavşanını görüyor rüyasında. Hadi biz de ona iyi geceler diyelim. Bay bay diyelim. Bitti kitabımız.

E: “İyi geceler Atakan”.

Ö: İyi geceler Atakan, görüşürüz.

E: Görüşürüz.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Sağ elinin işaret parmağı ile Ela'yı göstererek soru sordu.

E: Öğretmenine gülümseyerek bakıp cevap verdi.

Ö: Gülümseyerek ve başını iki yana sallayarak Ela'ya bakıp, soru sordu.

E: Öğretmene bakarak cevap verdi.

Ö: Ela'ya bakarak soru sordu.

E: Öğretmenine bakarak cevap verdi.

Ö: Ela'dan başını çevirip kitaba bakarak açıklama yaptı. Ela'ya bakarak açıklamasına devam etti. Tekrar kitaba bakarak, sol elini açarak kitaba doğru iki yana salladı.

E: Sağ elini resme doğru iki yana sallayarak ve gülümseyerek konuştu.

Ö: Sol elini iki yana sallayarak ve gülümseyerek Ela'nın söylediği ifadeyi tekrar etti. Kitabı kapattı.

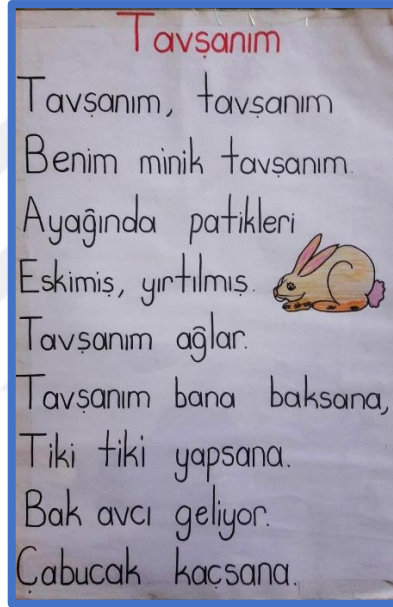
E:

Yorumlar

Kitaptaki Atakan'a, Ela'nın söylediklerini anlatıyormuş gibi yaptı.

10-Öğretmenin hikâye okuma uygulamasının hemen ardından izleyen etkinlik olarak çocukla “Tavşanım” şarkısını, şarkı sözlerinin yazılı olduğu şarkı tablosuna (Bkz. Görsel 3.13) bakarak söylemeleri

Öğretmen Ela'nın şarkıyı kısmen bildiğini, ancak tek başına söyleyebilecek kadar sözlerini ve melodisini hatırlayamadığını düşündüğünden, şarkının her bir dizesini söyledikten sonra, ardından Ela'nın tekrar etmesini bekledi. Şarkı ikinci kez söylenmeye başlandığında Ela'nın öğretmen şarkıyı söylerken eşlik etmeye başladığı vurgulandı.



Görsel. 3.13. “Tavşanım” Şarkı Tablosu

Sözel ifadeler

Ö: Kitabımız bitti. Şimdi ben sana çok güzel bir şarkı getirdim. Sen bu şarkıyı biliyorsun. “Tavşanım” şarkısı. Bak, tablomuza buraya koyalım.

Sözel Olmayan İfadeler

Ö: Kitabı elinden bıraktı, sol elinin işaret parmağıyla şarkı tablosunu gösterdi. Ela'ya bakarak açıklama yaparken yerinden kalktı ve açıklama yapmaya

Yorumlar

Ela, şarkı tablosuna eğilerek baktı, sonra öğretmene sarılarak şarkıyı söylemeye başladılar.

Sözel ifadeler

Tablomuz böyle bir tablo. Gördün mü? Burada “Tavşanım” şarkısı yazıyor. Bak. Hıh. Böyle karşıya koyalım, daha rahat görürüz. Şimdi buradan bakarak şarkıyı söyleyebiliriz. Gel yanıma otur, beraber söyleyelim, çok güzel bir şarkı: Tavşanım, tavşanım. Ö: Tavşanım, tavşanım. Benim minik tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım. tavş.... Minik minik tavşanım.

Ö: Ayağında patikleri eskimiş, yırtılmış, tavşanım ağlar.

E: Tavşanım ağlar.

Ö: Tavşan bana baksana, tiki tiki yapsana.

Ö: Bak avcı geliyor.

E: Bak avcı geliyor.

Ö: Çabucak kaçsana.

Sözel Olmayan İfadeler

devam ederken şarkı tablosunu aldı. Tabloyu önce Ela'ya gösterip sonra karşıya koydu. Tabloyu işaret ederek başını iki yana sallayarak şarkıyı söylemeye başladı ve Ela'ya baktı. Sağ elinin işaret parmağı ve baş parmağının uçlarını birleştirerek yüzünü buruşturup Ela'ya baktı.

E: Sağa sola sallanarak öğretmene eşlik etti.

Ö: Ela'nın ayaklarını gösterdi. Sonra iki elini yumruk yaparak gözlerine götürdü.

E: Öğretmenine bakarak şarkıyı tekrar etti.

Ö: Ela'ya hızla dönerek gözlerini açıp, ellerinin işaret ve baş parmakları açık şekilde yumruk yaparak başının üstüne koydu. Şarkıyı söylemeye devam etti.

Ö: Sol gözünü kısarak iki elinin işaret parmaklarını karşıya doğru soldan sağa doğru hareket ettirdi.

E: İki elinin işaret parmaklarını karşıya doğru hareket ettirerek öğretmenin söylediği ifadeyi tekrar etti.

Ö: Ela'ya bakarak sağ eliyle

Yorumlar

Sözel ifadeler

Sözel Olmayan İfadeler

Yorumlar

E: Çabucak kaçsana.

sol eline hızlıca vurarak
yüzünü buruşturarak şarkıyı
söylemeye devam etti.

E: Sol eliyle sağ eline doğru
vurma hareketi yapıp,
öğretmenin söylediklerini
tekrar ederek şarkıyı
söylemeye devam etti.

Ö: Hadi bir daha
söyleyelim.
Tavşanım, tavşanım
benim minik
tavşanım.

Ö: İki eliyle işaret ve baş
parmaklarının uçlarını
birleştirerek havada hareket
ettirdi.

E: Tavşanım,
tavşanım minik
tavşanım.

E: Öğretmene bakarak eşlik
etti. İki eliyle de işaret ve baş
parmaklarının uçlarını
birleştirerek havada hareket
ettirdi.

E: Tavşanım,
tavşanım minik
tavşanım.

E:

Ö: Ayağında patikleri
eskimiş, yırtılmış,

Ö: Ela'ya dönerek ayaklarını
gösterdi.

E: Patikleri var,
eskimiş, yırtılmış.

E: Öğretmene bakarak şarkıdaki
ifadeleri tekrar etti.

Ö: Tavşanım ağlar.

Ö: Ellerini yumruk yaparak
gözlerinin üstünde ovuşturdu.

E: Tavşanım ağlar.

E: Ellerini yumruk yaparak
gözlerinin üstünde ovuşturdu.

Ö: Tavşan bana
baksana

Ö:

E: Tavşan bana
baksana, gıcı gıcı
yapsana.

E: Öğretmene bakarak şarkıyı
söylemeye devam etti.

E: Bak avcı geliyor.

E:

Ö: Çabucak kaçsana.

Ö:

Sözel ifadeler

E: Çabucak kaçsana.

Ö: Hadi bir kere daha
şimdi daha hızlı
söyleyim, tamam
mı?

E: Tamam.

Ö: Tavşanım,
tavşanım benim minik
tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım
minik tavşanım.

Ö: Tavşanım,
tavşanım benim minik
tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım
minik tavşanım.

Ö: Ayağında patikleri
eskimiş, yırtılmış.

E: Patikleri var,
eskimiş, yırtılmış.

Ö: Tavşanım ağlar.

E: Tavşanım ağlıyor.

Ö: Tavşan bana

E: Baksana, gıcı gıcı
yapsana.

Ö: Bak avcı geliyor.

E: Bak avcı geliyor.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Kabuğak kaçsana.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Çabucak kaçsana.

Ö: Böyle çabuk,

Sözel Olmayan İfadeler

E: Sol eline sağ eliyle vurarak
şarkıyı söylemeye devam etti.

Ö: Vücudunu sağa sola
sallayarak yüzünü buruşturarak
güldü.

E: Gülümseyerek öğretmene
baktı.

E:

Ö:

E:

Ö:

E:

Ö: Ayaklarını göstererek elleriyle
ayaklarına dokundu.

E:

Ö: İki elini yumruk yaparak gözlerini
ovuşturdu.

Ö:

E: Ellerini başının üstünde hareket
ettirdi.

Ö:

E: İşaret parmaklarını hareket ettirdi.

Ö:

E: Sol eliyle sağ eline vurdu.

Ö:

E:

Ö:

Yorumlar

Sözel ifadeler	Sözel Olmayan İfadeler	Yorumlar
çabuk, çabuk kaçıyor tavşan.		
E: Neden?	E:	
Ö: Neden, çünkü avcı geliyor. Avcı tavşanı yakalar. Ya onun için, tavşan avcıdan korkuyor, kaçıyor.	Ö:	
E: Çok hızlı mı?	E:	
Ö: Çok hızlı kaçıyor. Çabucak.	Ö:	
E: Bak, bak ben nasıl çok hızlı kaçıyorum.	E:	
Ö: Oooo, gerçekten çok hızlı. Aaa çabucak koşun	Ö:	
E: Çabucak koştum.	E:	
Ö: Bir kez daha söylemek ister misin? Artık bitirelim mi?	Ö:	
E: Bitirelim.	E:	
Ö: Tamam, aferin benim kızıma çak, çok güzel dinledin bugün beni, aferin sana, şimdi çantadan sürprizler geliyor benim kızıma.	Ö:	

3.1.3. Değerlendirme

Öğretmen, uygulamanın hemen ardından öz değerlendirme yapmıştır. Öz değerlendirmesi aşağıda verilmiştir.

Öz değerlendirme

- Çocuğun söylediklerini dinlerken ve kabul ederken daha dikkatli olarak, çocuğun söylemekte zorluk çektiği sözcük ya da cümleleri düzeltip geri vermeyi daha fazla yapabilirdim.
- Hikâyenin bazı sayfalarında hikâyenin ana fikrinden uzak detaylarla ilgili açıklama yapmayabilirdim.
- Bazen “evet-hayır” sorularını kullandım. Açık uçlu soruları daha fazla kullanmaya dikkat etmeliydim.
- Sözcük ya da söz öbekleri tekrarı yapmaya özen gösterdim. Ancak cümle tekrarlarını daha fazla yaptırabilirdim.
- Önceki uygulamalara göre ders daha akıcıydı, ancak çocuğun ilgisi kopmaya başladığında destek materyale ihtiyaç duydum. Çocuğun dağılan ilgisini tekrar kitaba çekmekte zorlandım (12. uygulama planı, 13.09.2017).

Ardından uygulama videosunu Uzmanın değerlendirmesine sunmuştur. Bu değerlendirmeler ışığında Uzman, öğretmenin yürüttüğü araştırmada 12. uygulama verisini tezinde örnek olarak kullanılmasını onaylamıştır. Danışmanla birlikte, 12. Uygulamanın bulgulardaki adının “*tipik uygulama*” olması konusunda karar alınmıştır (Toplantı günlüğü, 07.11.2017). Uygulamanın “*tipik uygulama*” olarak seçilmesi aşağıda belirtilen bazı esaslara dayandırılmıştır.

1. Geçerliği alınmış bir uygulama planı ve materyal ile uygulamanın yapılması
2. Uygulamada Uzman tarafından izlenerek onaylanan deneyimli öğretmenin stratejilerinin açıkça görülmesi
3. Uygulamada çocuğun katılımının niteliklerinin açıkça görülmesi

3.1.3.1. Ela'nın tipik kitap okuma uygulamasında incelenen gelişen okuryazarlık becerileri

Uygulama sonrası Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi ile Ela'nın gelişen okuryazarlık becerileri tekrar değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 3.2)

Tablo 3.2. *Tipik Kitap Okuma Uygulamasının İncelenerek Ela'nın Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Hikâye dinlemekten ve hikâyeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.	✓			
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar.	✓			
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.	✓			
Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.	✓			
Hikâyelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örnek: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/Sayfayı çevirmek ister)	✓			
Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.	✓			
Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)	✓			
Hikâyelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.	✓			
Hikâyelere ilişkin soru sorar.	✓			
Hikâyelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar	✓			
Hikâyelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.	✓			

Sözel ve/veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamaları ve çocuğun gelişen okur yazarlık becerileri eylem araştırmasıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları önceki bölümlerde gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu bölümünde araştırma raporunun özeti alanyazın ile karşılaştırılmış ve yorumlanarak araştırma sorularını cevaplayacak şekilde sonuçlara ve önerilere aktarılmıştır.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, bulguların alanyazınla karşılaştırılarak yorumlanmasından önce; eylem araştırmasının yönteminin araştırmaya katkı ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Daha sonra araştırma bulguları, araştırmanın sorularına cevap verecek şekilde tema başlıkları altında tartışılmıştır.

4.1.1. Eylem araştırmasının araştırmaya katkıları ve sınırlılıkları

Gelişen okuryazarlık kavramı ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde işiten ve işitme kayıplı çocuklarla çeşitli kitaplarla okuma uygulamaları ile ilgili nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapılan araştırmalar konuyu çeşitli bakışlarla incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmalar; çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin ve anaokullarında uygulanan okuma yazma programlarının değerlendirilmesini, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesini ve geliştirilen ölçeklerin ele alınmasını inceleyerek alana katkı sağlamışlardır. Buna karşılık, işiten ve işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini destekleyen kitap okuma ile ilgili öğretmen uygulamalarının doğası hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek adına nitel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacılar konuların araştırma bağlamında incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırmaların alanyazını tamamlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir (Aram ve Biron, 2004, s. 588-610; Constantine, 2004, s. 1-132; Dickinson ve Caswell, 2007, s. 243-260; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 55-72).

Bu araştırmanın konusuna benzer konuları inceleyen araştırmacılar probleme ilişkin nitel araştırma yöntemleri kullanarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu araştırmalar çoğunlukla durum çalışması, daha az sıklıkta eylem araştırması olarak yürütülmüş araştırmalardır. Bu araştırmalarda okul öncesi dönemde bulunan çocukların

okuma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri (Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 476; Williams, 1994, s. 150; Ruiz, 1995, s. 215), okuma yazma süreçleri, öğretmenlerin okumaya hazırlık ve kitap okuma etkinlikleri (Henderson, 1976, s. 503; Ruiz, 1993, s. 206-217; Ewoldt, 1985, s. 109-126; Gioia, 2001, s. 411-428; Karasu, 2014, s. 1-78), çocukların okuma yazma etkinliklerine katılımı (Dickinson ve Caswell, 2007, s. 255; Rhyner, 2009, s. 2), kitap okumanın çocuklara sağladığı katkılar erken okuryazarlık becerilerinin okulda ve evde desteklenmesi (Bodner ve Johnson, 1982, s. 335; Uzuner, 1993, s. 1-225), kitap okuma esnasında öğretmenlerin soru sorma becerisi, gerçekleştirilen öğretmen uygulamalarının niceliği ve niteliği, okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi, okuma ve yazma etkinliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği nitel araştırma yöntemleriyle incelenmiştir (Morrow, 2007, s. 17-152; Deford, 1981, s. 652-658; Bradley ve Jones; 2007, s. 454-461; Ergül vd.; 2014, 1451-1467; Bay ve Alisinanoğlu, 2012, s. 1-39; Karasu, 2014, s. 299-310).

Konuyu inceleyen araştırmacılar, çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin, farklı ortamlarda, bağlamlarda ve kültürlerde nitel yöntemlerle ele alınmasına halen ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Nitel araştırmalar; kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırmaları olarak desenlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 55-72). Bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Bununla birlikte nitel araştırmalar, araştırmacıların problem olayların veya olguların doğasını anlamasını sağlayan döngüsel, sistematik, esnek şekilde desenlenebilen ve bilimsel titizlikle yapılması gereken sıkı bir soruşturma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 52; Stringer, 2014, s. 5; Mills, 2003, s. 9; Schmuck, 2006, s. 28). Bu olguların doğasını anlayan öğretmenler için eylem araştırmaları, öğretmen araştırmacıların kendi uygulama döngüleri içinde ortaya çıkan sorunları fark etme ve sorunların çözümüne ilişkin yol izlemeleri açısından faydalı görülmüştür (Carr ve Kemmis, 2003, s. 168). Eğitimde gerçekleştirilen eylem araştırmaları, araştırmacının kendi uygulama ortamında araştırma sürecine ilişkin karşılaştığı problemlerin çözümünü kendini sorgulayarak ve araştırmacı bakışını “iyi öğretmen” olma çabasıyla birleştirerek “etkili öğretim” yapmasına olanak sağlar. Bu araştırmanın eylem araştırması olarak yürütülmesinin çalışmaya avantaj ve katkılar sağladığı görülmüştür. Öğretmenin mesleki deneyimleri ışığında gerçekleştirdiği planlamalarının, işitme kayıplı çocuğa uygun hazırladığı materyaller ile uygun öğretmen stratejilerinin etkin kullanımını, uygulamaların değerlendirilmesini ve

işitme kayıplı çocuğun etkinliklere katılımında sergilediği gelişen okuryazarlık becerilerinin anlaşılmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmacının ve katılımcıların çalışmadan sağladıkları faydalar açısından da eylem araştırması olarak yürütülmesi önemli bir katkı olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 343). Araştırmanın uygulama döngüsünde araştırmacı, uygulamada kullandığı kitapları uygulama sonrası katılımcı aile ile birlikte inceleyerek, uygulamaların nasıl yapıldığına ilişkin onlara bilgi vermiştir. Bu bilgilerin içeriği, kitap resimlerinin ve metinlerinin işitme kayıplı çocuğa göre hazırlanması, uygulamada kullanılan ğretmen stratejilerinin işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçlarına göre olması, uygulama sonunda gerçekleştirilen izleyen etkinliklerin aile ile birlikte gerçekleştirilmesi şeklinde-dir. Araştırmacı da uzman görüşlerinden faydalananarak uygulamalarını değerlendirme fırsatı bulmuştur. Araştırmanın bu geri bildirim veren döngüsel doğası ile kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına hizmet ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenin araştırma sürecinin her aşamasında aktif olarak araştırmanın merkezinde yer alması araştırmacıyı güçlü kılmaktadır. Aynı zamanda mesleki anlamda gelişmesini sağlar ve öğrencilerin de uygulamalardan sağladığı faydalar ile birlikte yeni bilgilere ulaşmasına aracılık eder (Uzuner, 2005, s. 1-12). Araştırmanın sağladığı bu faydaların yanı sıra, sınırlılıkları mevcuttur.

Eylem araştırmalarında, araştırmacının uygulamalarını objektif olarak gözleme yeteneğine sahip olması araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada, araştırmacı bunun sağlanması açısından izleme toplantılarıyla danışmanı ve alanda Uzman tarafından süreç boyunca değerlendirilmiştir. Bu durum, toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasında araştırmacının kendisine objektif bakabilme ve öz değerlendirme yapabilme yetisi kazandırmıştır. Ancak bu oldukça zaman alan bir süreçtir. Araştırmada çok çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması da araştırmacıya oldukça fazla yükümlülük getirmiştir. Araştırmacı kendi uygulama verisini toplayan, kendi verisini analiz eden, kendi analizlerini yorumlayan ve tüm bunları eş zamanlı yapan kişi olarak; bir yandan da ailenin ev ortamında, onların günlük programlarını aksatmadan veri toplama sürecini planlamasında, eylem araştırmasının araştırmacıyı zorlayan bir etmen olarak yer aldığından bahsedilebilir.

Tüm bunlarla birlikte, nitel araştırma yöntemleriyle elde edilen bulguların sonuçları sadece o durum ve bağlama ilişkin bilgi verdiği için genellenemez. Bu araştırmada incelenen uygulama etkileşimleri sadece işitme kayıplı ocuk Ela'ya

özgüdür. Buna karşılık, okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuk ya da çocuklarla gerçekleşen kitap okuma uygulamalarının ve çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin betimlenmesi açısından, ulusal ve uluslararası alanyazında örnek teşkil edeceği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 369-377).

Öğretmen, tipik uygulamanın örnek olarak seçilmesi sürecinde uygulamaların tümünden yararlanmıştır. Bütün uygulamalar, uygulama döngüsünde çocuğa göre planlama, uygulama ve değerlendirme yapmada “tipik uygulama”nın örnek uygulama olmasına hizmet etmiştir ve uygulamalar arasından temsili olarak seçilen uygulama (12. uygulama) diğer uygulamaların tümünü temsil etmiştir. Uygulama döngüsünde, planlama yapmada öğretmen bir önceki uygulamanın değerlendirmesini kullanmış, süreci, uygulamayı ve kendisini değerlendirirken son üç uygulamada Uzman görüşlerine başvurmuştur. İlk sekiz uygulamada öğretmen kitap seçimi, çocuğun dil düzeyine uygun metinlerin düzenlenmesi, destek materyalleri kitap okuma etkinliklerine uygun seçmesi, izleyen etkinlikleri planlaması, uygulama esnasında uygun öğretmen stratejilerini kullanması ve uygulamanın değerlendirmesini yapması gibi kitap okumada önemli kriterlerin hepsini tek bir uygulamada elde edememiştir. Uygulamada kullanılan uygun öğretmen stratejilerinin ve bahsedilen tüm bu kriterlerin, ancak iyi bir planlamanın ve değerlendirmenin sonucu olabileceği vurgulanmıştır.

4.1.2 Öğretmenin uygulamada kullandığı stratejiler

Yetişkinlerin çocuklara kitap okuması, sözlü dilin yazı ile de ifade edildiğini anlamalarında önemli görülen bir etkinliktir (Strickland ve Morrow, 1990, s. 518). Çocukların kitap okuma etkinlikleri ile sözlü dil becerilerinin geliştirildiği ve yazı farkındalıklarının desteklendiği kitap dilini anlatımlarında kullanmaya başladıkları ifade edilmiştir (Clay, 2015, s. 28-79). Çocuklar yetişkinlerle birlikte tekrar tekrar okunan kitaplar aracılığıyla yetişkinlerin okuryazar davranışlarını taklit ederek okur gibi yapmaya ve sıklıkla karşılaştıkları sözcükleri yazılı olarak tanımaya başladıkları belirtilmiştir (Holdaway, 1979, s. 15; Sulzby ve Teale, 1987, s. 19-72; Schirmer, 2005, s. 110-113).

Öğretmen ilk uygulamasını çocuğun dil, genel bilgi düzeyi ve kitap ilgileri ile ilgili bilgi alabilmek için planlamıştır. İzleyen uygulamalarda (2. ve 3. uygulamada) çocuğun düzeyine daha uygun planlama yapabilecek kadar bilgi edinememiştir. Ancak çocuğun ilgilerini tespit etmiş ve bu esnada da çocuk kitap okuma sırasında öğretmenin

kitap okuma ile ilgili stratejilerini öğrenmiştir. Öğretmen çocuğa her bir uygulamada kitap okurken, dinleme becerilerini geliştirmenin yanı sıra sözcük dağarcığını da geliştirebilmek ve çocuğun kitap okumadan keyif almasını sağlamak için de planladığı amaçlara uygun stratejileri kullanmıştır. Öğretmen; 4., 5., 6., 7., ve 8. Kitap okuma uygulamalarında, metinlerde yer alan sözcükleri çocuğun bildiği ve bilmediği sözcükleri tespit ederek planlama ve uygulamalarını yürütmüştür. Ancak her bir uygulama çocuk ile ilgili daha detaylı bilgi vermeye devam etse de yine de öğretmenin uygulamalarda kontrol edemediği durumlar olmuştur. Çocuğun “önce hikâyeyi dinlemesi” gerektiği, daha sonra “resmine bakabileceği” stratejisini öğrenmesine rağmen buna tepki göstermeye devam etmiştir. Yapılan etkinliklerde uygulama sırasında çocuğun dinleme süresinin kısılmasına neden olan bir faktör olarak süreç boyunca öğretmenin karşısına çıkmıştır. Son dört uygulamada (9., 10., 11. ve 12.) bu durum ortadan tamamen kalkmıştır. Çocuk uygulamalar süresince kitabın kapağı ve yazarı hakkında konuşma, dikkatle dinleme, dinleyerek anladıklarını ifade etme, sorulara uygun cevaplar verme, kitap dilini kendine özgü biçimde ifade etme şeklindeki birtakım becerileri geliştirmeye devam etmiştir. Uygulamalarla birlikte dinleme ve kitap dilini ifade etme becerilerinin geliştirildiği söylenebilir. Öğretmen, uygulamalarda gerçek görsel materyalleri, şarkı tablolarını, kuklaları, oyuncakları ve kostümleri çocuğun dikkat süresini arttırmaya ve dikkatini kitapta tutmaya yarayan keyifli araçlar olarak kullanmıştır. Ancak bazı uygulamalarda bu araçlar uygulama esnasında ve sonunda kullanılırken çocuğun dikkatinin tamamen bu materyallere kaymasına ve ilgisinin uzun süreli kitaptan kopmasına neden olmuştur. Çocuğun dikkatini okunan/paylaşılan konuda tutmak için öğretmenin uyguladığı stratejiler çoğunlukla işe yaramış, ancak bazen tam tersinin olmasına neden olmuştur. Tipik uygulama öncesinde gerçekleştirilen tüm bu etkinlikler, öğretmenin çocuk ile ilgili edindiği bilginin artmasının yanı sıra; aynı zamanda uyguladığı stratejileri çocuğun benimsemesine ve kendisinden beklediklerini bir rutine koyarak öğrenmesine de hizmet etmiştir. Öğretmen, tipik uygulama süreci öncesinde, işitme kayıplı çocuğun bireysel farklılıklarına ve yaşına göre planlayarak gerçekleştirdiği tüm uygulamalardan edindiği deneyimleri tipik uygulamasına aktarmıştır. Tüm uygulamalarda öğretmenin kullandığı stratejiler aynıdır. Öğretmen tipik uygulamada, hikâyenin her bir sayfasını önceden resimlerini çocuğa göstermeden dikkat çekici bir tonlamayla okuyarak, çocuğun dinleyip dinlemediği sormuş, ardından çocukta dinlediklerine ilişkin neler anladığını

sorarak dinlediklerinden anladıklarını anlatmasını istemiştir. Çocuğun dinleyerek anladıklarını ifade etmesinden sonra, çocuğun sayfada anlatamadığı kısımlar hakkında uygun sorular sorulurken; çocukla “önce görsel ipucu” kullanılmamıştır (Sayfanın resmi metin okunmadan önce gösterilmemiştir). “İşitsel ipucu” ile (sadece sorulan soruları ve açıklamaları dinleyerek) sorulara cevap vermede çocuğun zorluk yaşadığı kısımlarda, sayfanın resmi çocuğa gösterilerek, çocuğun sayfadan anlatamadığı yerlere ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretmen Ela’dan sözel olarak cevap almayı amaçlayan sorular kullanmıştır. Öğretmenler çocukların davranışlarını izleyerek yardıma ihtiyacı olduğu anlara müdahale etmek amacıyla da soruları kullanırlar (Rachel, 2012, s. 5-18). Ayrıca, çocukların sınıf ortamında dinleyerek anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla da kullanabilirler (Girgin, 2013, s. 249-268). Bu araştırmada, tek bir çocukla çalışıldığı için sadece çocuğun verdiği cevaplarda kullandığı dili geliştirmek amacıyla soru stratejileri kullanılmıştır. Kapalı uçlu sorular evet-hayır şeklinde yanıtlanarak bir durumu ya da bilgiyi belirlemek amacıyla sorulan sorulardır. Bu soruların bir doğru cevabı olmasının yanı sıra cevapları da bir veya birkaç sözcükten oluşan kısa ifadelerden oluşur. Bu nedenle kapalı uçlu sorular çocuğun düşüncelerini geliştirerek cevap vermesine yeterli miktarda imkân sağlayamamaktadır (Soydan ve Dereli, 2013, 475-496). Çocuklar soruda kendilerinden ne istendiğini anlamasalar bile “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap verebilirler. Bu da öğretmenin çocuğun dinlediklerinden ne kadarını anladığını kontrol edebilmesini kısıtlar. Açık uçlu sorular ise birçok cevabı olabilen, çocukların soyut kelime becerilerini geliştirmede ve sözcük kullanımlarını hızlandırmada etkili olan soru tipleridir. Yapılan araştırmalar, okul öncesinde yer alan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin üst düzey sonuç çıkarmayı sağlayan açık uçlu sorular sormalarının, çocukların daha fazla konuşmalarını ve kelime bilgilerini artırmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Hargreaves, 1984, s. 244-254; Zucker vd., 2010, s. 65-83; Wasik, Bond ve Hindman, 2006, s. 63-74; Wasik ve Bond, 2001, 243–250).

Çocuğun yeni öğrendiği, telaffuzunda zorluk yaşadığı ya da hatırlamakta güçlük çektiği sözcükleri, sözcüklere gelen ekleri ve sözdizimine uygun hale getirilmesi gereken cümleleri, öğretmen çocuğun dilini düzelterek, düzeltilmiş şekilde ifade edilmiştir. Çocuğun öğretmeni dinleyerek, gerekli durumlarda (sözcüklerin telaffuzunda yaşanan zorluklar, sözdizimi bozukluğu, eklerin kullanılmadığı ya da fazladan kullanıldığı) çocuktan bu sözcükleri, ifadeleri ya da cümleleri tekrar etmesini istemiştir.

Çocukların kitap okuma etkinliklerinde yeni karşılaştıkları sözcükleri öğrenmeye başladıkları ve aynı zamanda bu sözcüklerle başka kitaplarda, farklı okuma yazma yaşantıları içinde ya da gündelik hayatta farklı kullanımları ile karşılaştıkça sözcükleri çeşitli yapılarda bağlama uygun kullanabildikleri vurgulanmıştır (Whitehead, 2002, s. 63-108).

Hikâye kitabının bazı sayfalarında, çocuğun öğretmenin sorduğu sorulara görsel ipucuyla da cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. Buna ilişkin, öğretmen bir süre çocuğun cevap vermesini bekleyip, çocuğun cevap veremeyeceğini anladığında; cevabı çocuğa kendisi söylemiştir. Öğretmen, çocuğun kendiliğinden yaptığı tekrarları kabul ederek, çocuğun söylediklerini düzeltmesine olanak sağlamıştır. Sorulan sorulara çocuğun verdiği cevaplar gramer ve söz dizimi kurallarına uygun şekilde öğretmen tarafından düzeltilerek çocuğa tekrar ettirilmiştir. Cümle içinde yeni öğrendiği sözcüğü ifade etmesi ya da tekrar etmesi Ela'nın zorlanmasına neden olabileceği düşünüldüğü için bazı cümlelerde sadece bir sözcük tekrar edilmiştir.

Çocuğun sayfalardaki olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilmesini ve hikâyenin bütününe ilişkin bilgi sahibi olabilmesini sağlamak için, “o an” okunan sayfadan bir önceki sayfaya, ya da daha önceki sayfalara hatta kapak sayfasına bile geri dönülebilir. Öğretmenlerin, çocukların gelişen okuryazarlık becerileri destekleyen kitap okuma uygulama ve çeşitli etkinlikleri çocukların bireysel ihtiyaçlarını düşünerek, uygun şekilde planlama yaptıklarında çocukların etkinliğe aktif katılım sağlayacağı ifade edilmiştir. Resimli kitaplarla etkileşimleri gerçekleştiren yetişkinlerin kullandığı dil özelliklerini ve sözcükleri süreç içinde geliştirerek erken dönemde edinebildiği belirtilmiştir (Morrow, 2007, s. 17-152).

Araştırmacılar hikâye kitaplarının tekrar tekrar okunması yoluyla yeni kelimelere mâruz kalmanın çocukların kelime öğrenmesini etkilediğini ve kelimelerin bağlam içinde yetişkinlerin aracılığı ile çocuklara uygulanmasının sözcük dağarcığının büyümesini hızlandırabileceğini önermektedir (Justice, Meier ve Walpole, 2005, s. 17-32). Kitap okumada çocukları yönlendirme ve çocukların yazılı dilin işlevleri hakkında fikir sahibi olmalarında, öğretmenin çocuklara rehber olması anlayışına daha çok önem verilmesi ve bunun için erken çocukluk hazırlık programlarında profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir (Constantine, 2004, s. 1-132).

Araştırmacılar, öğretmenlerin çocukların aktif katılımlarını sağlayarak gerçekleştirdikleri paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinde kullandıkları stratejilerin,

öğretmenin aktif, çocuğun pasif olduğu kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin kullandığı stratejilere göre birçok açıdan daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uygulama öncesi ve esnasında çocuğun sorularını cevaplaması ve isteklerini dinlemesi, evet-hayır sorularının ve bildirme, mantık yürütme sorularının uygun kullanımı, öğretmenin çocuğa geri bildirim vermesi ve övgüde bulunması, çocuğa model olması, çocuğun söylediklerini tekrar etmesi, çocuğun ifadelerini genişletmesi ve yeni sözcük edinimlerini geliştirmesi gibi öğretmen davranışlarının paylaşımlı okuma etkinliklerinde geleneksel okumaya göre daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Hargrave ve Senechal, 2000, s. 84-90; Lonigan ve Whitehurst, 1998, s. 861).

Çocukların kitap okuma sırasında, kitaptaki yazılardan önce kitabın resimlerine dikkat ettikleri, yetişkinlerin kitap okurken çocuğun dikkatini yazılara yönlendirmesi ile yazı farkındalığının artmasının mümkün olabileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hikâye kitabı okuyarak gerçekleştirdikleri etkinliklerde, çocukların okuma yazma ile ilgilenmelerine ve hikâye metni arasında bağlantı kurmalarına yardımcı oldukları belirtilmektedir. Bununla birlikte, kitap okumada, kitabın sayfalarını okumaya başlamadan önce, öğretmenlerin yazar ve resimleyen gibi kavramlarla ilgili konuştukları, kitap okurken vurgularını alfabetik bilgiye kaydardıkları, öğretmenlerin, çocukları kitap okuma sürecine dahil etme girişiminde bulundukları, çocukların hikâye ile bağlantı kurmalarını sağlamanın yanı sıra çocukları metnin özelliklerini fark etmeleri konusunda teşvik etmeleri şeklinde katkılarından bahsedilmiştir (Soydan ve Dereli, 2013, 475-496). Ayrıca öğretmenlerin, hikâye kitabının anlamını çocuk ile paylaşması ve çocukların hikâyeye katılımlarını sağlamak amacıyla kullandıkları sorular üzerinde daha çok durdukları belirtilmiştir (Bradley ve Jones, 2007, s. 454-461).

Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde çocukların ihtiyaç duyduklarından daha fazla ipucunu onlara vermeden, öğrenmelerini tamamlamaya yetecek kadar destek olmaları önemlidir (Rachel, 2002, s. 5-18). Bu çalışmada da öğretmen, Ela'ya uygulama boyunca ihtiyaç duyduğu ölçüde destek vermiştir. Bu desteğin tam da çocuğun ihtiyaç duyduğu kadar olması gerektiğinin önemi, çocuğun kendisiyle paylaşılan bilgilere ait var olan potansiyel bilgisini ortaya çıkarabilmesinin ve paylaşabilmesinin önüne geçmeyecek kadar olması şeklinde açıklanmıştır. Çocukla paylaşılan bilgilerin, öğretmen tarafından çocuğun ihtiyaç duyduğundan daha fazlasının hazır hale getirilmesi çocuğun uygulamaya aktif katılımını olumsuz yönde etkileyebilir.

4.1.2.1. Hikâyenin tanıtımında ve kapak bölümünde kullanılan stratejiler

Öğretmen Ela ile selamlaşmış ve okunacak hikâye kitabı ile ilgili çok kısa bilgi vererek kitabı tanıtmıştır. Ela, öğretmenin açıklamalarını dinlemiş ve öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermiştir. Öğretmen, ardından çocukla kitabın kapağındaki karakter ve olaylar hakkında konuşarak derse giriş yapmıştır. Kitabın kapağını Ela'ya göstermiş ve kapaktaki karakterin ismini paylaşmıştır. Öğretmen, Ela'nın "Atakan" sözcüğünü tekrar ederken kısık bir ses tonu kullanmasını ve ardından "Bu kim?" sorusuyla yeniden karakterin adını sorması üzerine Ela'nın "bilmiyorum" cevabını vermesini, "Atakan" ismini ilk kez duyması olarak düşünmüştür. Öğretmen, "Atakan'ın ne yaptığına" ilişkin sorduğu açık uçlu soruya sözel ipucuyla cevap alamaması üzerine, kitabın kapağındaki resimden Ela'ya görsel ipucu vererek uygun cevabı almıştır. Ela hemen sonrasında öğretmenin kitabın olay örgüsü hakkında sorduğu kapalı uçlu sorudan sözel ipucu alarak tahminde bulunmuştur. Öğretmen çocuğun kitabın olay örgüsü ile ilgili tahminini kabul ederek, kitabın adını çocukla paylaşmış ve hikâye kitabının adını çocukla beraber okumuştur. Ela'nın başlığın okunması sırasında yazının okuma yönüne uygun göz hareketleri ve işaret parmağıyla takibi ile gelişen okuryazarlık becerileri sergilediği sözel olmayan ifadelerde vurgulanmıştır. Öğretmen, çocuğa kapak sayfası ile kitabın ilk sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayabileceği bir tahmin sorusu yöneltmiştir. Öğretmen, Ela'ya sorduğu tahmin sorusuna cevap alamamıştır. Buna ilişkin yorumlarda, öğretmen hikâyenin girişinde kapalı uçlu bir soru kullandığı halde Ela'nın tahminde bulunmasında zorlandığını düşündüğü ve bu yüzden cevap vermesi için uzun süre beklemeden kitabın ilk sayfasını okumaya geçmeyi tercih ettiği vurgulanmıştır.

4.1.2.2. Hikâyenin giriş bölümünde kullanılan stratejiler

Hikâyenin giriş bölümünde, öğretmen ilk sayfayı Ela'ya sayfanın resmini göstermeden ve gerekli tonlamalar kullanarak Ela'ya okumuş, dinleyip dinlemediği ve dinlediklerini anlayıp anlamadığını sormuştur. Ela anlamadığını ifade etmiş ve sayfayı tekrar okumuştur. Öğretmen çocuktan dinlediklerini anlatmasını istemiş ve çocuğun hikâyenin ilk sayfasına ilişkin anlattıklarını dikkatle dinleyerek eksik kısımların olup olmadığını saptamıştır. Ela'nın anlatımında eksik kalan yerlere ilişkin öğretmenin uyguladığı stratejiler vurgulanmıştır. Öğretmen sorduğu soruların cevabını Ela'dan

işitsel ipucuyla alamayacağını düşündüğünde, görsel ipucu kullanarak cevap alabileceğini düşünmüştür. Görsel ipucuyla da cevap alamaması halinde cevabı kendisi vermiş ve arkasından “dinle” diyerek tekrar etmesini istemiş ya da çocuğun kendiliğinden tekrar etmesini kabul etmiştir. Ela’nın “gelmesini” sözcüğünü ve “Çünkü anneannesini çok özlemişti” cümlesini ifade etmekte zorlandığını düşünerek cevabı çocuğa kendisi söylemiştir. Ela sözcük ve cümle tekrarını uygun şekilde yaptığında ifade ya da cümleler sadece bir kez tekrar ettirilmiştir. “Koşarken ne söylüyordu?” sorusuna, Ela “Hoş geldin” demiştir. Öğretmen bu ifadeyi genişleterek çocuğa “Hoş geldin anneanne” şeklinde geri vererek, Ela’ya tekrar ettirmiştir. Ela ifadeyi uygun şekilde tekrar etmiştir. Öğretmenin Ela’yı gerekli yerlerde gerektiği kadar teşvik ettiği, desteklediği (scaffolding) ve bilgilendirdiği örneklerle açıklanarak vurgulanmıştır (Morrow, 1988, s. 96).

Öğretmen söylediği cümleyi Ela’nın tekrar etmesini istemiş ancak Ela’nın bu isteği anlamadığını düşünmüştür. Sayfanın resminden işaret parmağıyla Atakan’ın anneannesini beklediği yeri göstermiştir. İşaret parmağını “yürüyormuş gibi” yaparak kapının önüne doğru yürütmüştür. Öğretmen parmağıyla yürüme hareketini bir kez daha yapmıştır. Ela’nın soruya cevap veremeyeceğini düşünmüş ve kendisi cevabı çocuğa söylemiştir. İşaret ve orta parmağını “Atakan koşuyormuş gibi” yapmıştır. İşaret parmağını resmin üzerinde hızlıca kaydırması, “koşuyormuş gibi” yapmak anlamında kullanmıştır. Ela’nın ifadesinde eksik kalan yeri “anneanne” sözcüğünü ekleyerek genişletmiş ve Ela’nın tekrar etmesini istemiştir. Öğretmen, Ela’nın dinlemesi gerektiğine dikkat çekmek için işaret parmağını kullanmıştır. Çocuğun kitabın ilk sayfası ile ikinci sayfası arasında ilişki kurmasını sağlayan bir tahmin sorusunun sorulması diğer sayfaya geçerken öğretmenin kullandığı bir diğer stratejiydi. Öğretmen, çocuğun kitabın kapağından ve ilk sayfasından aldığı bilgileri kullanarak, ikinci sayfada ne olacağını düşünmesine ve bunu ifade etmesine olanak sağlamak için çocuğa bir tahmin sorusu sormuştur. Ela’nın soruya kapak ve ilk sayfada yer alan bilgileri kullanarak uygun bir cevap verdiği görülmüştür.

4.1.2.3. Hikâyenin gelişme bölümünde kullanılan stratejiler

Öğretmenin hikâyenin gelişme bölümünde ikinci sayfayı ilk sayfa gibi okumuştur. Ela dinlediklerine ilişkin anladıklarını anlatmıştır, öğretmen çocuğun anlattıklarını

dikkatle dinlemiştir. Çocuğun sözdizimi ile ilgili düzeltme yapılmasının gerekliliğini düşünmüş, ancak sadece sayfada anlatılanlardan hikâyenin genelindeki olay örgüsü açısından “anneannenin Atakan’a kitap anlatması değil, kitabı okuması” ile ilgili önemli görülen kısmı düzelterek ve çocuğun anlatımını olduğu gibi kabul ederek diğer sayfaya geçmiştir. Öğretmen Ela’nın sayfada önemli olan olayları kitap diline bağlı kalarak özgün şekilde anlatımını kabul ederek onu cesaretlendirmek istemiştir. Çünkü çocuğun aktif katılımının devam etmesini sağlamak kitap okuma uygulaması açısından oldukça önemlidir. Yorumlarda öğretmen çocuğun dikkatini okuduğu sayfadan sonraki sayfaya çekmek istediği vurgulanmıştır. Öğretmenin hikâyenin gelişme bölümünde 3. sayfaya geçerken, Ela’ya sorduğu tahmin sorusuna aldığı cevabın, Ela’nın bir önceki sayfadaki tahmin sorusuna verdiği cevapla aynı olduğunu ifade etmiştir. Ela, öğretmenin sayfadaki metni bir defa okumasıyla, “Anneanesi Atakan’ın odasına gelmişti. Atakan üzgün görünüyormuş. Ne oldu Atakan? Tavşanımı bulamıyorum, demişti.” ifadeleriyle anlatmıştır. Öğretmen, “Bu ne zaman olmuş? Ne saati gelmişti? Anneanesi Atakan’ın odasına neden geldi? Atakan’ a ne anlatacaktı? Atakan nasıl görünüyordu? Atakan neden üzgündü? sorularıyla; Ela’nın anlatımında eksik kalan kısımları paylaşmıştır. Ela’nın cevabında “akşam” sözcüğü “gece” olarak düzeltilmiştir. Sorulara verdiği tek sözcüklü cevaplar kabul edilmiştir (Örnek: “masal” sözcüğünün tek bir ifade olarak tekrar ettirilmesi) ve genişletilerek tekrar etmesi için çocuğa geri verilmiştir. Öğretmen hikâyenin gelişme bölümünde her bir sayfayı benzer stratejilerle okumuştur.

4.1.2.4. Hikâyenin sonuç bölümünde kullanılan stratejiler

Hikâyenin sonuç bölümüne geçerken öğretmen, tahmin sorusu öncesinde kısa bir açıklama yapmış ve Ela’nın bu soruya verdiği uygun cevapla hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olayların bütünleştirilmesine hizmet ettiğini düşünmüştür. Hikâyenin sonuç bölümünde, Ela iki kez dinlediği metinden anladıklarını “Atakan’ın uykusu geldi. Atakan yatağına yattı ve tavşana sarılıp uyudu. Atakan rüya görüyordu. Anneanesi “İyi geceler Atakan” dedi. Sonra ona masal anlattı” ifadeleriyle anlatmıştır. Ela metinde yer alan “dinlerken” ve “uyuyakalmıştı” sözcüklerine anlatımında yer vermemiştir. Öğretmen “Önce rüya mı görmeye başladı yoksa önce anneanesi ona masal mı anlatmaya başladı? Önce hangisi oldu?” sorularını Ela’ya yönelterek; “rüya görmeye başladı” cevabını almış, ancak olay örgüsünde anlatılan sıraya göre doğru olmadığı için “Dinle. Önce anneanesi ona masal anlatmaya başladı” şeklinde

düzeltilmiştir. Sonra anneannesi ona masal anlatırken Atakan ne yaptı? Sonra ne görmeye başlamış? sorularını Ela'ya yönelterek, bu sorulara “uyuyakaldı ve rüya” cevaplarını almıştır. Öğretmen bu cevapları “Anneannesi, Atakan anneannesi masal anlatırken uyuyakaldı; Dinle, “Atakan anneannesini dinlerken uyuyakaldı; rüya görmeye başlamış” şeklinde genişleterek tekrar ettirmiştir. Öğretmen, hikâye okuma uygulamasının hemen ardından izleyen etkinlik olarak çocukla birlikte “Tavşanım” şarkısını, şarkı sözlerinin yazılı olduğu şarkı tablosuna bakarak söylemişlerdir. Öğretmen Ela'nın şarkıyı kısmen bildiğini, ancak tek başına söyleyebilecek kadar sözlerini ve melodisini hatırlayamadığını düşündüğünden, şarkının her bir dizesini söyledikten sonra, ardından Ela'nın tekrar etmesini beklemiştir. Öğretmen şarkıyı ikinci kez baştan söylemeye başladığında, Ela'nın şarkıya eşlik etmeye başladığını gözlemlemiştir.

Öğretmenin uyguladığı bu önemli stratejiler, çocuğa ihtiyaç duyduğu anda ihtiyaç duyduğu kadar destek (scaffolding) olmaya dayandırılmıştır. Bu destek ile gerçekleştirilen her bir strateji, çocuğun hikaye okumaya aktif katılımının sağlanarak etkileşimler yoluyla dinleme, sözlü dil ve okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmiştir (Uzuner, 1996, s.96). Öğretmenin uyguladığı stratejilerin, Ela'nın uygulamaya olan katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır. Bu çalışmada ek olarak öğretmen deneyiminin de kitap okuma uygulamaları esnasında kullanılan stratejilerin niteliğini değiştirebileceği öngörülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun dil ve bilgi düzeyine, bireysel farklılıklara uygun hazırlanan bir kitabın uygulamada kullanılması da bu durum ile ilişkilendirilebilir.

4.1.3. Ela'nın gelişen okuryazarlık becerileri

Ela erken okuma yazma yaşantılarıyla büyümüş bir çocuktur. Ebeveynleri, işitme engelliler öğretmenleri ile zengin okuma yazma yaşantılarına bebeklik döneminden itibaren sahip olan Ela bu becerilerini kitap okuma uygulamasında kullanmıştır. Ela araştırmanın başında da kitabı uygun şekilde tutma, kitabın sayfalarını uygun yönde çevirme, sorulan sorulara uygun cevaplar verme, masal anlatma, kitap okuma veya resimlerini paylaşma gibi gelişen okuryazarlık becerileri göstermekteydi. Ela'nın tipik kitap okuma uygulamasından sonra, kitapta geçen olayları sırasıyla anlattığı, sonraki sayfada/sayfalarda olan olaylara ilişkin tahminlerde bulunduğu, kitabın tüm sayfalarında metinde dinlediklerinden anladıklarını bazen kendine özgü, sıklıkla kitap dili ile ifade

ettiği ya da etmeye çalıştığı, neden sonuç ilişkisi gerektiren soruları anlayarak uygun cevaplar verdiği ve hikâyede olayların birbirini takip ettiğini algılamakta olduğu görülmüştür. Kitabın diğer sayfasındaki olayın paylaşılmasını beklemekte, çeşitli sorular yöneltmekte, sayfanın çevrilmesini istemekte olduğu vurgulanmıştır. Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilmekte, hikâyelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade etmekte, hikâyelere ilişkin soru sormakta, anlamlı yorumlarda bulunmakta ve hikâyelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunmakta olduğu Ela'nın gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin sonuçlardır. Ela'nın bu becerileri kazanmasında ailesinin evde Ela'ya okuma yazma ortamı sağlamalarının önemli bir etken olduğundan söz edilebilir. Ela'nın çeşitli kitaplardan oluşan bir kütüphanesinin olmasının bunda etkili olduğu ve kitap bakma, okuma, masal okuma ve anlatma etkinliklerine ilgisinin olmasının da bu durumu etkilediği görülmüştür. Ailenin ve küçük yaşta aile eğitimi kapsamında okula gitmesinin, okuldaki öğretmenlerin Ela ile paylaştıkları kitapların bu becerilerini geliştirmiş olmasında önemli bir yere sahip olabileceği düşünülmüştür. Ela'nın hikayelerden öğrendiği sözcükleri günlük yaşantılarında kullandığı görülmüştür. Kitap okuma uygulamasının ardından izleyen etkinliğe katılmış ve şarkıya eşlik etmek için gayret göstermiştir.

4.1.4. Ela'nın koklear implantlı olmasının gelişen okuryazarlık becerilerine olan etkisi

Ela 1 yaşından itibaren sağ kulağında koklear implant kullanmaktadır. Sol kulağında ikinci koklear implantını ise (3,5 yaş) araştırma sırasında kullanmaya başlamıştır. Koklear implant cihazından fayda sağlamış ve sözlü dil becerileri işiten yaşıtlarına benzer şekilde gelişmiştir. Sözlü dil becerilerinin gelişmiş olması erken okuryazarlık becerilerinin de geliştirilebilir olması anlamına gelmektedir. Ela'nın annesi Elif Hanım ve anneannesi Cemile Hanım Ela'nın okuryazarlık gelişimini farkında olarak veya olmayarak yaptıkları çeşitli etkinliklerle desteklemişlerdir. İşitme kayıplı çocukların her ne kadar işiten akranlarına benzer bir gelişim gösterecekler de sözlü dil, dinleme ve okuma yazma becerileri konusunda tanılanma ve cihazlanma yaşına, aldıkları eğitime ve cihazlarından sağladıkları faydaya bağlı olarak sıkıntılar yaşayabilirler. Ela koklear implantından sağladığı faydayı, bireysel farklılıkları ve

ilgileri yönünde yaşantılarını zenginleştiren ailesinden ve öğretmenlerinden aldığı destekle birleştirme şansına sahip çocuklardan biriydi. Ancak her işitme kayıplı çocuk Ela'nın sahip olduğu kriterlere sahip olmayabilir. Araştırmanın sonuçları sadece Ela ve ailesi ile sınırlıdır. Ela ile okunan kitaplardaki stratejiler başka işitme kayıplı çocuklarda da benzer şekilde bakılabilir. Bu araştırma, çocuğun bireysel farklılıklarına uygun planlanmış olan uygulamanın “o an” ve “uygulanan kişiye özel” olduğunu vurgulamaktadır. Benzer uygulamalar için planlama, uygulama ve değerlendirme bölümlerinde verilen bilgiler ancak uygulanacak çocuğa uygun hale getirildiğinde kullanılabilir. Farklı yaşlarda, farklı kültürlerde ve ailelerde yetişmiş çocuklarda, kitap seçimi, kitabı çocuğa göre uyarlama, uygulamanın planlanması, uygulamada bulunan çocuğun katılımına bağlı şekillenen stratejilerin uygulanma sıklığı gibi konuların mutlaka uygulamanın yapılacağı çocuğa göre düşünülerek yapılması bu araştırmanın yarar sağlaması açısından oldukça önemlidir.

4.1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

- Bu araştırmanın bir eylem araştırması olmasından dolayı sonuçları genellenemez. Elde edilen bulgu ve sonuçlar sadece işitme kayıplı çocuk ve ailesine özgüdür.
- Uygulamalarla ilgili yaklaşık bir ay kadar kısa süren bir veri toplama süreci olmuştur. Bu verilerin daha uzun sürelerde toplanması daha detaylı bilgiler verebilir.
- Araştırmacının verilerini toplarken, çalışma takvimini aileye göre ayarlanması veri toplama sürecini güçleştirmiştir.
- Videolar arasından bir örnek uygulama seçilerek ve analizi yapılarak araştırmaya konmuştur. Diğer videoların verileri analiz edilerek araştırmada kullanılmamıştır. Ancak önceki videolar, araştırmacının süreç içerisinde kendi uygulamalarını ve çocuğun bu uygulamalarına olan katılımını değerlendirme fırsatı sunmuştur. Bu değerlendirmeler sayesinde çocuğun ihtiyacına en uygun örnek uygulamaya ulaşılmaya çalışılmıştır.

4.2. Öneriler

4.2.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler

- Türkiye’de farklı katılımcılarla ya da farklı öğretmenlerle, işitme kayıplı çocukla kitap okuma etkinlikleri ve çocukların gelişen okuryazarlık becerileri incelenebilir.
- İşitme kayıplı çocuklardan oluşan bir grupla bir öğretmenin kitap okuma etkinlikleri incelenebilir.
- Bu araştırmada da görüldüğü gibi ulusal ve uluslararası araştırmalarda önemi vurgulanan okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okuma etkinliklerinin faydalı olduğu görülmüştür. Türkiye’de kullanılan M.E.B 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda kitap okuma ile ilgili yer alan maddeleri bu araştırmalara göre revize edilebilir.
- Tüm bu öneriler nicel ve nitel araştırma yöntemi desenlerinden herhangi biri ile çalışılabilir.

4.2.2. Uygulamaya ilişkin öneriler

- Erken okuma yazma yaşantıları az ve sınırlı olan işitme kayıplı çocuklar için kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında bulunan işiten ve işitme kayıplı çocuklarla kitap okuma etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili gelişen okuryazarlık becerilerini destekleyici seminerler ya da hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- İşitme engelliler öğretmenleri, özel eğitim uzmanları ya da özel eğitim ile ilgili bilgisi olan yazarlar ve çizerler tarafından, işitme kayıplı çocukların dil düzeylerine göre resimli hikâye kitapları yazılabilir/hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin ve ebeveynlerin işitme kayıplı çocukla birlikte kendi kitaplarını yapma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Kitap okuma uygulamalarının ardından yapılan izleyen etkinliklere ilişkin yaratıcı materyaller hazırlanabilir.
- Anaokullarında işiten ve işitme kayıplı çocuklar için hazırlanmış oyun merkezlerinde ve evde kitaplık köşesine yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi bakımından okul öncesi eğitim programlarına kitap okuma ile ilgili haftalık rutin bir program hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J., Allington, R. L., Chaney, J. H., Goodman, Y. M., Kapinus, B. A., McGee, L. M. and Williams, J. P. (1991). Beginning to read: A critique by literacy professionals and a response by Marilyn Jager Adams. *The Reading Teacher*, 44(6), 370-395.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Anderson-Yockel, J. and Haynes, W. O. (1994). Joint book-reading strategies in working-class African American and white mother-toddler dyads. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(3), 583-593.
- Aram, D. and Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri: İlköğretim yıllarında okuryazarlık". Morpa.*
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atlar, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi (Examining the emergent literacy experiences of a child with hearing loss) Yüksek Lisans Tezi.
- Bergen, D. and Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (2007). *Fieldwork. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods: International Edition.*
- Bodner-Johnson, B. (1982). Describing the home as a learning environment for hearing-impaired children. *The Volta Review*.
- Bradley, B. A. and Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 60(5), 452-463.

- Branscombe, N. A., Castle, K., Dorsey, A. G., Surbeck, E. and Taylor, J. B. (2000). Early childhood education: A constructivist approach.
- Branscombe, N. A. and Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White”: Play and prosody. Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives, 169-188.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tübbilim Dergisi*, 5(3), 19-25.
- Clay, M. M. (1993). An observation survey of early literacy achievement. *Heinemann*, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Clay, M. M. (2001). Change over time in children's literacy development. *Heinemann Educational Books*.
- Clay, M.M. (2015). Becoming literate the construction of inner control. *The Mary Clay Literacy Trust*.
- Constantine, J. L. (2004). Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Conway, D. (1985). Children (re)creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing-impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87(5), 91-107.
- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2012). Collecting qualitative data. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth ed. Boston: Pearson, 204-35.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, writing, and other essentials. *Language Arts*, 58(6), 652-658.
- DeFord, D. and Harste, J. C. (1982). Child language research and curriculum. *Language Arts*, 59(6), 590-600.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dickinson, D. K. and Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dickinson, D. K. and McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning disabilities research and practice*, 16(4), 186-202.
- Dickinson, D. K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Durkin, D. (1962). An Earlier Start in Reading? *The Elementary School Journal*, 63(3), 147-151.
- Durkin, D. (1963). Children who read before grade 1: a second study. *The Elementary School Journal*, 64(3), 143-148.
- Easterbrooks, S. R. and Trussell, J. W. (2015). Encouraging emergent reading in deaf and hard-of-hearing children. *The Oxford handbook of deaf studies in language* içinde (s. 377-393). Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., and Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American annals of the deaf*, 155(4), 467-480.

- Edwards, L. and Anderson, S. (2014). The association between visual, nonverbal cognitive abilities and speech, phonological processing, vocabulary and reading outcomes in children with cochlear implants. *Ear and hearing*, 35(3), 366-374.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Erdoğan, N. I., Muslugüme, E., Çiğdem, H. U. Z., Yılmaz, G., ve Öztürk, B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2).
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1450-1472.
- Ezell, H. K., Justice, L. M. and Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87(5), 109-126.
- Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Gallimore, R. and Goldenberg, C. (1993). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children’s emergent literacy. *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children’s development*, 315-335.
- Garton, A. F. and Pratt, C. (2004). Reading stories. In *Handbook of children’s literacy* (pp. 213-228). Springer Netherlands.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklarda yazma süreci. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Girgin, Ü. (2013). Teacher Strategies in Shared Reading for Children with Hearing Impairment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 249-267.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş (5. Baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goelman, H., Obert, A. and Smith F. (1985) Awakening to Literacy *Language in Society* Vol. 14, (1), 133-137
- Goodman, Y. (1984) The development of initial literacy. H. Goelman, A. Oberg, F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy içinde* (102-109). Exeter: Heinemann
- Goodman, K. S. (1992). I Didn't Found Whole Language (Distinguished Educator Series). *Reading Teacher*, 46(3), 188-99.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Dağıtım, Gül Yayınevi
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan D., Güven G. ve Özyürek A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Griffith, A. K., Trout, A. L., Hagaman, J. L. and Harper, J. (2008). Interventions to improve the literacy functioning of adolescents with emotional and/or behavior disorders: A review of the literature between 1965 and 2005. *Behavioral Disorders*, 124-140.
- Griffith, P. L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press
- Griffith, R. (2008). The impact of a scripted reading program on teachers' professional spirits. *Teaching and Learning*, 22(3), 121-133.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 8 (1) 17-30
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 39-48.

- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hall, N. (1987). The emergence of literacy. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Hargrave, A. C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harris, A. J. and Sipay, S. R. (1990). How to improve reading ability. White Plains, NY: Longman.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. cambridge university Press.
- Henderson, J. M. (1976). Learning to read: a case study of a deaf child. *American annals of the deaf*, 121(5), 502-506.
- Heppner, D. H. (2016). ‘Then what happened?’ Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30(5), 459-477.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M. and Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., Meier, J. and Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(1), 17-32.
- Justice, L. M. and Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children with print building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: The Guilford Press.
- Karaman, G. ve Aytar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).

- Karasu, H. P. (2014). Okul öncesi dönemde işitme engelli çocuklarla gerçekleştirilen sıralı kart uygulamalarının incelenmesi.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-270.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge MA: MIT Press/Bradford Books
- Kavcar, C. V., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınları.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word and Image*, 31(3), 249-264.
- Kyle, F. E. and Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 289-304.
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164(3880), 635-43.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Lonigan, C. J., Dickinson, D. K. and Neuman, S. B. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. *Handbook of early literacy research*, 2, 77-89.
- Machado, J. M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Cengage Learning.
- Makin, L. and Whitehead, M. R. (2003). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. Sage.

- Mason, J. M. and Allen, J. (1986). Chapter 1: A Review of Emergent Literacy with Implications for Research and Practice in Reading. Review of research in education, 13(1), 3-47.
- Maxwell, M.M. (1986) Beginning reading and deaf children. *American Annals of the Deaf*, 131(1), 14-20.
- McKenney, S. and Bradley, B. (2016). Assessing teacher beliefs about early literacy curriculum implementation. *Early child development and care*, 186(9), 1415-1428.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jos-sey-Bass.
- Mertler, C. A. (2015). *Introduction to educational research*. SAGE Publications.
- Metin, G. T. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Journal of the Child/Cocuk Dergisi*, 14(3).
- Mills, G. E. (2006). *Guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mira, W. A. and Schwanenflugel, P. J. (2013). The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 183-194.
- Moon, C. and Wells, G. (1979). The influence of home on learning to read. *Journal of Research in Reading*, 2(1), 53-62.
- Morphett, M. V. and Washburne, C. (1931). When should children begin to read? The Elementary School Journal, 31(7), 496-503.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. Guilford Press, 1-108.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years*. (6. Baskı). U.S.A: Pearson.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, and Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching*

children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445.

Nordlof, J. (2014). Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in writing center work. *The Writing Center Journal*, 45-64.

Owens Jr, R. E. and Robinson, L. A. (1997). Once upon a Time: Use of Children's Literature in the Preschool Classroom. *Topics in Language Disorders*, 17(2), 19-48.

Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11).

Özbek Ayaz, C. (2015). Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Pharness, G. and Weinstein, L. (2004). COMMUNITY LITERACY: FROM HOME TO WORK AND BACK. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts: Sponsored by the International Reading Association*, 386.

Özdemir, E. (1990). Okuma sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitâbevi.

Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard educational review*, 41(1), 1-34.

Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.

Riley, J.L. and Reedy, D. (2000). Developing writing for different purposes: Teaching about genre in the early years. Sage.

- Reutzel, D. R., Oda, L. K. and Moore, B. H. (1989). Developing print awareness: The effect of three instructional approaches on kindergarteners' print awareness, reading readiness, and word reading. *Journal of Literacy Research*, 21(3), 197-217.
- Rhyner, P. M. (Ed.). (2009). *Emergent literacy and language development: promoting learning in early childhood*. Guilford Press.
- Rottenberg, C. J. and Searfoss, L. W. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing-impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24 (4), 463-479.
- Roskos, K. A., Christie, J. F. and Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Ruiz, T.N. (1995). A young deaf child learns to write: implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (3), 206-217.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. and Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Schirmer, B. R. (2001). Using research to improve literacy practice and practice to improve literacy research. *Journal of Deaf studies and Deaf education*, 6(2), 83-91.
- Schirmer, B. R. and Williams, C. (2005). Approaches to Teaching Reading. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 110.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin Press.
- Sherman, L. W. and Cruse, T. (2004). Literacy achievement and early cochlear implantation in deaf children. *Midwest Educational Research Association, Columbus, OH. Retrieved November, 27, 2006*.

- Snow, C.E. and Goldfield, B. (1983). Turn the page please: Situation-specific language learning. *Journal of Child Language*, 10, 551-570.
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children committee on the prevention of reading difficulties in young children. Washington, DC: National Research Council.
- Storch, S. A. and Whitehurst, G. J. (2001). The Role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New directions for child and adolescent development*, 2001(92), 53-72.
- Storch, S. A. and Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strickland, D. S. and Morrow, L. M. (1990). Emerging Readers and Writers: Family Literacy. *The Reading Teacher*, 43(7), 518.
- Tazebay, A. (1993). İlkokuma yazma öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teale, W.H., Sulzby, E. (Eds.), in *Emergent literacy* (vii-xxii). New Jersey: Ablex Publishing.
- Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 95-127.
- Truax, R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*.
- Ukrainetz, T.A., Cooney, M.H., Dyer, S.K., Kysar, A.J. and Harris, T.J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 331–355.

- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime* (Doktora Tezi, University of Cincinnati).
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık “Emergent Literacy”. *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1(1), 27-29.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları (Baş Makale). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-2.
- Valdez-Menchaca, M. C. and Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.
- Wasik, B. A. and Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. and Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Whitehead, M. (2002). Dylan's routes to literacy: The first three years with picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3), 269-289.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. (2001). Get ready to read. An early literacy manual: Screening tool, activities and resources. Columbus, OH: Pearson.
- Williams, C. L. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 125-155.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 183-212.
- Williams, C. L. and McLean, M. M. (1997). Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 337-366.
- Willis, A. I. and Harris, V. J. (2000). Political acts: Literacy learning and teaching. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 72-88.
- Wilson, T. and Hyde, M. (1997). The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 333-341.

EKLER

EK-1. Odak Çocuğa Ait Odyogram

Torandı KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
ODYOLOJİ BİLİM DALI

DOKÜMAN NO: HB-FR.342
YAYIN TARİHİ: 13.08.2015
REVİZYON NO: 01
REVİZYON TAR.: 23.08.2016
SAYFA: 1/2

Adı, Soyadı: : Tarih: 21/03/2015
Dosya No: :
K ☐ E ☐ 2149094
Doğum Tarihi: : 2014 Son Test Tarihi: :
TC Kimlik No: : Odyometre: : HC-40
Gönderen Doktor: :
Testi Yapan: : Ayni Zeha

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI

FREKANSLAR (KHz) 125 250 500 1000 2000 4000 8000

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 110 120

SAF SES ORTALAMASI (dB) 500-2000Hz

	Sol	Sağ	Cihazlı
Hava			
Kemik			

SAF SES ORTALAMASI (dB) 500-4000Hz

	Sol	Sağ	Cihazlı	SS
Hava				
Kemik				33

Konuşma Alma Eşiği (dB) "SRT"

SS	Sol	Sağ	Cihazlı
			35

Konuşma Ayırt etme (%) "SD"

SS	Sol	Sağ	Cihazlı
			TP

En rahat ses yüksekliği (dB) "MCL"

SS	Sol	Sağ	Cihazlı
			65

Tedirgin Edici Ses Yükseldiği (dB) "UCL"

SS	Sol	Sağ	Cihazlı
			65

Frekanslar 250 500 1000 2000 4000

Weber

Sisi (%)	Sol	Sağ

Tone Decay (dB)

Sol	Sağ

TOAE DPOAE

OAE	Sol	Sağ

oABR

Sol	Sağ

Kulak Bulgusu: :
Sonuç: : 4.90m Odak 2015 opere torandı

EVGI

EK-2. Odak Çocuğa Ait RAM Raporu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI		T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ		ODUNPAZARI KAYMAKAMLIĞI		İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü		Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu	
T.C. Kimlik No		Baba Adı		Doğum Tarihi	04/01/2014	Doğum Yeri	ODUNPAZARI		
Adı Soyadı		Anne Adı							
Adresi	ODUNPAZARI / ESKİŞEHİR			İl/İlçe	ESKİŞEHİR/ODUNPAZARI				
Okulu				Telefon					
Dosya No	26936	İnceleme No	3	Karar Tarihi	14/07/2017	Karar Sayısı	2017/972		
Rapor Kayıt No	3334966	Rapor Başlangıç Tarihi	14/07/2017	Rapor Bitiş Tarihi	13/07/2018				
EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI									
İşitme Yetersizliği Az İşiten									
ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ									
Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre: 26/12/2008 tarih ve 282 sayılı TTKB Kararı ile İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda, Sosyal İletişim Dil Eğitimi İşitme Eğitimi modüllerini içeren destek eğitimi programı(lar)ndan yararlanması.									
KARAR									
Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda; ...1 Yıl... süre ile ...Bireysel ve Grup... destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.									
BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI									

EK-3. İşitme Engelliler Öğretmeninin Odak Çocuk İçin Hazırladığı Dil Gelişimi Raporu

İşitme engelliler öğretmeninin odak çocuk için hazırladığı dil gelişimi raporu indeksi

- 1- Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.
- 2- Üç veya daha fazla sözcüklü soru tümcesi söyleyebilir.
- 3- Durum ve yeri öğrenmek için nasıl, neden, ne zaman, nasıl soru kalıplarını kullanabilmektedir.
- 4- Mevsimler, mevsimsel olaylar, mevsimlik meyve – sebzeler, mevsim giysileri hakkında konuşabilmektedir.
- 5- Çiftlik hayvanları, hayvanlardan elde edilen ürünler hakkında konuşabilmektedir. (Arı bal yapar, ben sabah ballı çay içtim. Anneannem bana ballı çay yaptı) Kahvaltılık isimlerini söyleyebilmektedir (Anneanne ben kaşar yiyeceğim).
- 6- Taşıtlardan; gemi, tren, otobüs, araba, uçak, bisikleti anlatabilmektedir, yaşantısından örneklerle ifade edebilmektedir (Benim pembe bisikletim var. Babam bana bisiklet aldı).
- 7- Alış-veriş hakkında konuşabilmektedir. Para kavramını biliyor.
- 8- Vücudumuz ve vücudumuzun temizliğinde kullanılan malzemeler hakkında konuşabilmektedir. Bir bebeğin yıkanırken; şampuan, sabun, lif, su kullandığını anlatabilmektedir. Serum, iğne, hastane, doktor, diz, bacak, ayak, duyu organları ve vücudunun bölümlerinin isimlerini kullanabilmektedir.
- 9- Meslekler hakkında bilgi paylaşabilmektedir. Öğretmen, doktor, veteriner, hemşire, şoför gibi meslekleri söyleyebilmektedir.
- 10- Anne ve babanın görevlerini anlatabilmektedir (Babam işe gidecek, para kazanıp, dondurma alacak bana ... gibi)
- 11- Giysilerini anlatabilmektedir. Ne giydiğini, kimin aldığını, nereden aldığını söyler (Bak ben etek giydim. Benim taytım var gibi aitlik bildiren kalıplarla, zamirleri kullanarak anlatabilmektedir).
- 12- “Aklıma bir fikir geldi. Ben düşünüyorum. Bir düşünüyim” gibi soyut ifadeler içeren cümleler kurabilmektedir.
- 13- ‘Anneanne bir sus, kafam şişti.’ gibi mecaz anlam içeren cümleler kurabilmektedir.
- 14- Kek pişirmeyi anlatabilmektedir. Kekin malzemelerini, kekin nasıl hazırlandığını, nerede pişirildiğini, kim için yaptığını, nasıl yaptığını söyleyebilmektedir.
- 15- Yemek isimlerini söyleyebilir (Ben yoğurt çorbası içeceğim. Makarna, çorba, köfte gibi.)
- 16- Zaman kavramlarını bağlama uygun anlamlı bir şekilde kullanıyor. (Sabah annem işe gitti. Öğlen, ben Almina’ya gideceğim. Akşam uyuyacağım).
- 17- Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde akran denliğini sağlayan bir çocuktur.
- 18- Aile bireylerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini, akrabalarını tanıtabilmektedir.
- 19- Tabiat seslerini rüzgâr, yağmur, gök gürültüsünü adlandırabilmektedir.
- 20- İşitme eğitimi modülünde; müzik seslerinden davul sesini, zil sesini, tef sesini, org sesini, üçgen sesini, meraka sesini ve tahta kaşık sesini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir ve seslerini adlandırır.

(Annesini görmediği halde; dışarıda telefonunun çaldığını duyduğunda ‘Annem gelmiş. Annemin telefonu çalıyor).

- 21- Hayvan seslerinden; inek, kuzu, köpek, kedi ve horoz seslerini tanıyabilmektedir. Fil, aslan, kurt, ayı gibi vahşi hayvanlarını tanıyabilmektedir, taklit edebilmektedir; hayvanlarla ilgili oyun kurup canlandırabilmektedir.
- 22- Çevresindeki araç-gereç seslerinden; çamaşır makinesi sesin, elektrik süpürgesi sesini, saat sesini ve tencere kapağı sesini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir, kendi yaşantısından örnekler vererek anlatabilmektedir.
- 23- Tabiat ve insan seslerini fark edebilmektedir, tanıyabilmektedir, ayırt edebilmektedir.
- 24- Konuşmalardaki değişik ses tonlamalarını; gülme, kızma, şaşırma, ağlama, öksürme, bebek, kadın ve erkek seslerini tanıyabilmektedir.
- 25- Müzikal, hayvan, çevre, tabiat, insan, konuşma, taşıt, çevresindeki araç gereç seslerini birbirinden ayırt eder.
- 26- Farklı hecelerden oluşan sözcükleri tekrar edebilir.
- 27- Söylenilen sözcüğü tekrar edebilir ve uygun resmi gösterebilir.
- 28- İsmi söylenilen nesneyi tekrar edebilir ve gösterebilir.
- 29- Tek, iki, üç ve dört sesli heceleri tekrar edebilmektedir.
- 30- Yapılan eylemi tek sözcükle söyleyebilir.
- 31- Olumsuzluk belirten durumu tek sözcükle söyleyebilir.
- 32- Çoğul ekini kullanabilir.
- 33- Dört ve daha fazla sözcüklü cümleleri tekrar edebilir.
- 34- İsteğini üç veya daha fazla sözcüklü tümceyle ifade edebilir.
- 35- Şimdiki, gelecek ve geçmiş zamanı ifade eden üç veya daha fazla sözcüklü cümleler kurabilir.
- 36- Kapalı uçlu sorulara cevap verebilmektedir. Kim, ne, ne zaman, nerede sorularını cevaplayabilmektedir. Açık uçlu sorulara cevap verebilmektedir. Mantık yürütme, tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurabilmektedir (Ben terledim; çünkü çok sıcak)
- 37- Söylenen olumlu ve olumsuz ifadelere uygun tepkiler verir.
- 38- Renkleri tanıyabilmektedir. Sayı sayabilmektedir. Ancak rakamları tanımakta zorlanmaktadır.
- 39- Mekânda konum kavramlarını anlayabilmektedir. Zıt kavramları biliyor. Kavram içeren cümleleri anlayabilmektedir (Anne sen içeri gelme, ben geleceğim).

İşitme engelliler öğretmeni

EK-4. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmen)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, bir öğretmenin (araştırmacının kendisi) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla yapacağı kitap okuma uygulamaları incelemek amacıyla yapılacaktır. Araştırma, Prof.Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Serap Doğan tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırmada bir öğretmenin kitap okurken okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğa uyguladığı stratejiler ortaya konulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma verileri çalışmanın amacı doğrultusunda, sizin evinizde video kamera, gözlem ve doküman toplama yolu ile sizden ve çocuğunuzdan toplanacaktır.
- Araştırma boyunca toplanacak verilerin tarih ve saatlerinin planlanacağı çalışma takvimi ve uygulama takvimi sizinle birlikte hazırlanarak belirlenecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan verilerin hepsi araştırmacının kendisinin öğretmen rolüyle okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğa kitap okuma uygulamalarının incelenmesinde, değerlendirilmesinde ve analiz edilmesinde aşamalarında kullanılacaktır.
- Araştırma verileri sadece bilimsel amaçlarla tezlerde, makalelerde, derslerde ve kongrelerde kullanılacaktır. Yazılı izniniz olmadıkça başka bir çalışmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz durumunda sizden toplanan araştırma verilerini inceleme hakkınız vardır.
- Elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılırken araştırmaya katılan çocuk ve ailenin isimleri saklı tutulacak, istendiği takdirde çalışmanın sonuçları aile ile paylaşılacaktır.
- Aile ve katılımcı çocuk istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılmanız halinde toplanan veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okuyup inceleyerek vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki görüş veya sorularınızı Anadolu Üniversitesi İÇEM’de öğretmen Serap DOĞAN’a veya Özel Eğitim bölümünden Prof.Dr. Yıldız UZUNER’e iletebilirsiniz.

Danışman e-posta: yildizuzuner@gmail.com

Araştırmacının Adı: Serap DOĞAN

Adres

: Anadolu Üniversitesi

İÇEM, Yunus Emre

Kampüsü

İş Tel: 02223350580

Cep Tel: 05437159309

E-posta

: serap_bard@hotmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek, toplanan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı :

İmza:

Tarih:

EK-5. Görüşme Soruları

Aile Görüşme Soruları

1- Kendinizi ve çocuğunuzu tanıtır mısınız?

2- Evde geçirdiğiniz bir günde çocuğunuzla birlikte neler yapıyorsunuz?

3- Sizce çocuğunuz ne tür kitapları okumaya ilgi duyuyor?

İlgi duyduğu kitapları belirtirse, destekleyici soru:

- Çocuğunuz hangi konularda kitaplara ilgi duyuyor?

4-Çocuğunuzla birlikte kitap okumayla ilgili ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?

Bir etkinlik gerçekleştirdiğini belirtirse, destekleyici sorular:

- Çocuğunuza okuyacağınız kitapları nasıl seçiyorsunuz?
- Çocuğunuzla ne tür kitaplar okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla ne zaman kitap okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla kitabı nasıl okuyorsunuz?
- Çocuğunuzun evde tahmini olarak kaç tane kitabı vardır?

5- Bu etkinlikleri nasıl planlıyorsunuz?

6- Bu etkinlikleri nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

7- Çocuğunuz ile çalışan öğretmenler varsa, çocuğunuzla genellikle ne tür etkinlikler yapıyorlar?

8- Öğretmenler çocuğunuzla birlikte kitap okuma ile ilgili uygulamaları nasıl yürütüyorlar?

Öğretmenle bir uygulama yürütüldüğünü belirtirse, destekleyici sorular:

- Öğretmenin uygulamasına dair bilginiz nedir?
- Öğretmen bu uygulamaları sizinle nasıl paylaştı?
- Öğretmen evde yaptığı uygulamaları destekleyici ne gibi etkinlikler önerdi?

9- Çocuğunuzun okuma yazmayı öğrenmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Çocuğun okuma yazma öğrenmesinde işitme kaybı kaynaklı endişelerinin olduğunu belirtirse, destekleyici sorular:

- Çocuğunuz okuma ve yazmayı öğrenirken, işitme kaybının ne gibi etkilerinin olacağını düşünüyorsunuz?
- İşitme kaybından dolayı çocuğunuz okuma yazmayı öğrenmede zorluklar yaşarsa, neler yapabilirsiniz?

10-Gerçekleştirilen etkinliklerin çocuğunuzun okuma yazmayı öğrenmesindeki rolü konusunda neler düşünüyorsunuz?

11- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-6. Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Kitapları kapak sayfalarından tanır.				
Kitap okuyormuş gibi yapar.				
Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.				
Kitabın sayfalarını çevirir.				
Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikâye etkinliğine katılır.				
Hikâye dinlemekten hoşlanır.				
Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.				
Kitapları tekrar okumaya istekli olur.				
Kitaplardaki nesneleri adlandırır.				
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.				
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.				
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.				
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesneler arasında ilişki kurar.				
Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)				
Amaçlı karalamalar yapar.				
Harflere benzeyen karalamalar yapar.				
Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.				
İsmnin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.				
Yetişkinini yazması konusunda yönlendirir.				
3-4 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Hikâye dinlemekten ve hikâyeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.				
Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.				
Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir (Çevresinde gördüğü ve kitapta gördüğü yazıların “yazı” olarak adlandırıldığını ifade eder).				
Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder (Yazının kime yazıldığını ve/veya yazının amacını ifade eder).				
Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.				
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar.				
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.				
Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.				
Hikâyelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örnek: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/Sayfayı çevirmek ister)				
Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.				

EK-6 (DEVAM) Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)				
Hikâyelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.				
Hikâyelere ilişkin soru sorar.				
Hikâyelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar				
İsminin ilk harfini tanır.				
Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.				
On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.				
Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.				
Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.				
Kafiye kullanmaya başlar.				
Harfleri ve sesleri tanır.				
Hikâyelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.				

Sözel ve /veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

EK-7. Aydınlatılmış Onam Formu (Aile)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, bir öğretmenin (araştırmacının kendisi) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla yapacağı kitap okuma uygulamaları incelemek amacıyla yapılacaktır. Araştırma, Prof. Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Serap Doğan tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırmada bir öğretmenin kitap okurken okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğa uyguladığı stratejiler ortaya konulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma verileri çalışmanın amacı doğrultusunda, sizin evinizde video kamera, gözlem ve doküman toplama yolu ile sizden ve çocuğunuzdan toplanacaktır.
- Araştırma boyunca toplanacak verilerin tarih ve saatlerinin planlanacağı çalışma takvimi ve uygulama takvimi sizinle birlikte hazırlanarak belirlenecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan verilerin hepsi araştırmacının kendisinin öğretmen rolüyle okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğa kitap okuma uygulamalarının incelenmesinde, değerlendirilmesinde ve analiz edilmesinde aşamalarında kullanılacaktır.
- Araştırma verileri sadece bilimsel amaçlarla tezlerde, makalelerde, derslerde ve kongrelerde kullanılacaktır. Yazılı izniniz olmadıkça başka bir çalışmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz durumunda sizden toplanan araştırma verilerini inceleme hakkınız vardır.
- Elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılırken araştırmaya katılan çocuk ve ailenin isimleri saklı tutulacak, istendiği takdirde çalışmanın sonuçları aile ile paylaşılacaktır.
- Aile ve katılımcı çocuk istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılmanız halinde toplanan veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okuyup inceleyerek vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki görüş veya sorularınızı Anadolu Üniversitesi İÇEM’de öğretmen Serap DOĞAN’a veya Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. Yıldız UZUNER’e iletebilirsiniz.

Danışman e-posta: yildizuzuner@gmail.com

Araştırmacının Adı: Serap DOĞAN

Adres

: Anadolu Üniversitesi

İÇEM, Yunus Emre

Kampüsü

İş Tel: 02223350580

Cep Tel: 05437159309

E-posta

: serap_bard@hotmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek, toplanan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı

İmza:

Tarih:

EK-8. Aydınlatılmış Onam Formu (Çocuk İçin Vasiye)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Reşit Olmayan Çocuk İçin Vasiye)

Bu araştırma, bir öğretmenin (araştırmacının kendisi) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla yapacağı kitap okuma uygulamaları incelemek amacıyla yapılacaktır. Araştırma, Prof. Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Serap Doğan tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırmada bir öğretmenin kitap okurken okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğa uyguladığı stratejiler ortaya konulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma verileri çalışmanın amacı doğrultusunda, sizin evinizde video kamera, gözlem ve doküman toplama yolu ile sizden ve çocuğunuzdan toplanacaktır.
- Araştırma boyunca toplanacak verilerin tarih ve saatlerinin planlanacağı çalışma takvimi ve uygulama takvimi sizinle birlikte hazırlanarak belirlenecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan verilerin hepsi araştırmacının kendisinin öğretmen rolüyle okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğa kitap okuma uygulamalarının incelenmesinde, değerlendirilmesinde ve analiz edilmesinde aşamalarında kullanılacaktır.
- Araştırma verileri sadece bilimsel amaçlarla tezlerde, makalelerde, derslerde ve kongrelerde kullanılacaktır. Yazılı izniniz olmadıkça başka bir çalışmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz durumunda sizden toplanan araştırma verilerini inceleme hakkınız vardır.
- Elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılırken araştırmaya katılan çocuk ve ailenin isimleri saklı tutulacak, istendiği takdirde çalışmanın sonuçları aile ile paylaşılacaktır.
- Aile ve katılımcı çocuk istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılmanız halinde toplanan veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okuyup inceleyerek vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki görüş veya sorularınızı Anadolu Üniversitesi İÇEM’de öğretmen Serap DOĞAN’a veya Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. Yıldız UZUNER’e iletebilirsiniz.

Danışman e-posta: yildizuzuner@gmail.com

Araştırmacının Adı: Serap DOĞAN

Adres

: Anadolu Üniversitesi

İÇEM, Yunus Emre

Kampüsü

İş Tel: 02223350580

Cep Tel: 05437159309

E-posta

: serap_bard@hotmail.com

Vasisi olarak çocuğumun çalışmaya katılımını, tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek, toplanan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Vasinin Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

Vasinin Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-9. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

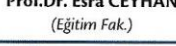
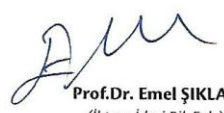
Evrak Kayıt Tarihi: 15.06.2017

Protokol No: 70955

Tarih: 21.06.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Bir Öğretmenin Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğa Kitap Okuma Uygulamalarının İncelenmesi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER		
TEZ YAZARI:	Serap DOĞAN		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)			
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)		 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)		 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)		 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	

EK-10. Tipik Uygulama Dökümü

Selamlaşma ve hikâye kitabının tanıtımı:

Ö: İşte başladı. Şu çantamı alayım.

E: Ama sandalyemiz nerde?

Ö: Bugün böyle rahat oturalım dedim. Sandalyeye gerek yok. Tamam mı? Nasılsın Mihri Zeynep?

E: Gene unutacağız.

Ö: Hı, Gene unutacağız. Tamam. Ben Ela'ya bugün çok güzel bir kitap getirdim. Ama bu sefer geçen ki baktığımız gibi "Cemile" değil. Başka bir kitap.

E: Merhaba yapmayı unuttuk.

Ö: Çocuğun adı başka. Aaaa "Merhaba yapmayı unuttuk. Merhaba.

E: Merhaba. Nasılsın?

Ö: İyiyim teşekkür ederim sen nasılsın?

E: Ben de iyiyim.

Ö: Hadi başlayalım mı?

E: Evet.

Kitabın kapağı

Ö: "Bugünkü kitabımızda böyle bir çocuk var. Bu çocuk erkek. Bak. Ve bu çocuğun adı "Atakan".

E: Atakan

Ö: Neymiş bu çocuğun adı?

E: Atakan.

Ö: Duyamıyorum seni.

E: Bilmiyorum.

Ö: Atakan.

E: Atakan.

Ö: Evet Atakan. Bak bakalım, Atakan kitabın kapağında ne yapıyor?

E: Ne yapıyor?

Ö: Ne yapıyor?

E: Arıyor.

Ö: Arıyor, evet. Acaba ne arıyor olabilir?

E: Oyuncak

Ö: Oyuncak, olabilir.

E: Düdük.

Ö: Düdük, olabilir. Dinle "Atakan düdüğünü arıyor olabilir."

E: Atakan, Atakan düdüğü arayabiliyor.

Ö: Evet. Düdüğünü arıyor olabilir.

E: Evet.

Çocuğa hikâye kitabının başlığının okunması:

Ö: Şimdi kitabın adını okuyayım sana bakalım ne arıyormuş, burada yazıyor galiba. "Atakan tavşanını bulamıyor."

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: “Atakan tavşanı bulamıyor.”

Ö: Ne arıyormuş?

E: “Atakan tavşanı bulamıyor.”

Ö: Evet. Atakan böyle ne arıyormuş?

E: Tavşanı bulamıyormuş.

Ö: Evet, bakalım mı nerede bulacak bu tavşanı acaba. Dinle bakalım birinci sayfadan başlıyorum. Dinliyorsun değil mi?

E: Evet.

“İlk sayfanın okunması”

Ö: “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu. Atakan’ın anneannesi geldi. Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü onu çok özlemişti. “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitti.” Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyabilirim.

E: Evet.

Ö: İyi dinle ama. Bir kez daha okuyacağım. Sonra sen aklında ne kalırsa söyleyeceksin, tamam mı?

E: Hıhııı

Ö: “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu. Atakan’ın anneannesi geldi. Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü onu çok özlemişti. “Hoş geldin anneanne” diye koşarak yanına gitti.”

Ö: Ne anladın?

E: Anneannesi Atakan’ı bekliyordu. Anneannesi gelmişti. “Hoş geldin anneanne” demişti. Sonra onun yanına koşmuş.

Ö: Hıhıhı, evet.

E: Sonra

Ö: Bitti mi?

E: Evet.

Ö: Dinle. Atakan anneannesinin gelmesini nerede bekliyordu?

E: Aaaam....

Ö: Nerede bekliyordu?

E: Kapının önünde.

Ö: Aferin sana. Evet. Kapının önünde değil mi? Dinle “Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu.”. Sen de söyle.

E: Atakan kapının anneannesini bekliyordu.

Ö: Evet. Anneannesinin ne yapmasını bekliyordu?

E:

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

Ö: Gelmesini

E: Gelmesini.

Ö: Evet, böyle kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu.

E: Kapıda anneannesin gelmesini bekliyordu.

Ö: Evet. Sonra ne oldu?

E: Sonra koştu.

Ö: Kim koştu?

E: Atakan.

Ö: Evet. Atakan ne yaparak anneannesinin yanına gitti?

E: Koşarak.

Ö: Aferin sana, dinle, “Atakan koşarak anneannesinin yanına gitti.”

E: Atakan koşarak anneannesinin yanına gitti.

Ö: Peki, koşarken ne söylüyordu?

E: “Hoş geldin”.

Ö: Evet. Hoş geldin anneanne.

E: Hoş geldin anneanne.

Ö: Atakan anneannesini görünce ne yaptı?

E: Sevindi.

Ö: Neden?

E: Çünkü, ...

Ö: Neden çok sevindi?

E: Çünkü, ... bilmiyorum.

Ö: Dinle, çünkü anneannesini çok özlemişti.

E: Çünkü anneannesini çok özlemişti.

Ö: Bakalım Atakan ve anneanesi sonra ne yapacaklar?

E: Tavşanı bulmaya çalışacaklar.

Ö: Tavşanı bulmaya çalışacaklar. Olabilir.

“İkinci sayfanın okuması”

Öğretmen hikâyenin ikinci sayfasını çocuğa okuyarak, dinleyip dinlemediği sormuştur. Çocuk anlamadığını ifade ettiğinden, araştırmacı metni bir kez daha çocuğa okumuştur. Çocuk dinlediklerine ilişkin anladıklarını anlatmış, araştırmacı çocuğun anlattıklarını dikkatle dinlemiştir.

Ö: Dinle bakalım, ikinci sayfayı okuyorum. “Atakan’ın anneanesi Atakan’ı kucağına aldı ve onu öptü. Atakan anneannesine: “Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne? diye sordu. Anneanesi gülümseyerek: “tabi” dedi.”. Dinledin mi?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyabilirim.

E: Evet.

Ö: Güzel dinle tamam mı?

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Hıhı.

Ö: “Atakan’ın anneannesi Atakan’ı kucağına aldı ve onu öptü. Atakan anneannesine: “Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne? diye sordu. Anneannesi gülümseyerek: “tabi” dedi.”

E: Anneannesi Atakan’ı kucağına aldı, öptü. Anneannesi Atakan ne dedi? Öptü sonra Atakan ne dedi? “Anneanne bana bu gece masal okuyabilir misin?” dedi. “Tabi ki” gülümseyerek “Tabi ki okuyabilirim” dedi.

Ö: Aferin sana. Bir şey söyleyeceğim. Acaba masalı böyle kitaptan okuyacak mı, yoksa anlatacak mı?

E: Kitapla okuyacak.

Ö: Kitapla okuyacak. Dinle, bak. Bu gece bana masal anlatır mısın anneanne, demiş.

E: Bu gece bana masal anlatır mısın, demiş.

Ö: Evet o zaman kitaptan değil böyle aklından söyleyecek masalı.

E: Evet.

Ö: Bazen kitap olmadan da anlatabiliriz. Tamam mı?

E: Hıhı.

Ö: Öyle istemiş. Bakalım sonra ne olmuş? Devam edelim mi?

E: Evet.

“Üçüncü sayfanın okunması”

Ö: Üçüncü sayfaya geldik. Ne olmuş olabilir?

E: Anneannesiyle Atakan tavşanı bulmaya çalışıyorlar.

Ö: Atakan ve anneannesi tavşanı bulmaya çalışıyorlar. Olabilir. Bakalım. Önceki sayfada da öyle demiştin. Dinliyorsun değil mi?

E: Hıhı.

Ö: “Gece olmuş, yatma saati gelmişti. Anneannesi Atakan’ın odasına geldi. Atakan’a masal anlatacaktı. Atakan üzgün görünüyordu. Anneannesi Atakan’a “Ne oldu Atakan?” diye sordu. Atakan: “Tavşanımı bulamıyorum anneanne” dedi.” Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anladım.

Ö: Neler olmuş?

E: Anneannesi Atakan’ın odasına gelmişti. Atakan üzgün görünüyormuştu. Ne oldu Atakan? Tavşanımı bulamıyorum, demişti

Ö: Evet. Peki bu ne zaman olmuş?

E: Akşama.

Ö: Gece

E: Evet.

Ö: Gece olmuş, ne saati gelmişti?

E: Yatma saati

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

Ö: Aferin sana, yatma saati gelmişti.

E: Evet, sonra anneannesi Atakan'ın odasına geldi. Atakan çok üzgün görünüyordu. Ne oldu Atakan demişti. Anneanne tavşanımı bulamıyorum demişti.

Ö: Evet.

E: Anneannesi de ...

Ö: Bakalım ne yapacak anneannesi? Peki bir şey söyleyeceğim. Anneannesi böyle, Atakan'ın odasına neden geldi, ne yapacaktı?

E: Tavşanı bulmaya çalışacaktı.

Ö: Atakan'a ne anlatacaktı?

E: Masal.

Ö: Evet, dinle Atakan'a masal anlatacaktı.

E: Atakan'a masal anlatacaktı.

Ö: Evet. Ama tam böyle masal anlatmaya geldi, Atakan'ın ne olduğunu gördü?

E: Bu ne?

Ö: Bu mu? O giysi. Anneannesi üstüne bornoz giymiş, ya da gecelik olabilir. Atakan nasıl görünüyordu?

E: Üzgün.

Ö: Neden peki, neden üzgündü?

E: Çünkü tavşanı bulamıyordu.

“Dördüncü sayfanın okunması”

Ö: Evet, peki acaba tavşan nerede?

E: Kap ..., Bilmiyorum.

Ö: Bir düşün bakalım.

E: Sen de düşün.

Ö: Bak kitabın kapağında böyle koltuğun böyle minderin altına bakıyor. Burada mı bulacak acaba?

E: Iıı.

Ö: Hııı?

E: Yok.

Ö: Güzel otur. Nerede bulacak acaba, Mihri Zeynep? Nerede olabilir tavşan?

E: Hmmm.

Ö: Düşün bakalım.

E: Hmmm, tuvalette.

Ö: Tuvalette?

E: Evet.

Ö: Aaaa,

E: Hahaha. (Birlikte güldüler)

Ö: Olabilir. Bakalım tuvalette miymiş? Dinle bakalım. “Anneanne tavşanı aramaya başladı. Anneanne yastığı kaldırıp altına baktı ama tavşan orada yoktu. Atakan ağlamaya başladı. Çünkü Atakan her gece tavşanı ile beraber uyurdu.” Dinledin mi?

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Hıhu.

Ö: Neler anladın?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyayım mı sana?

E: Evet.

Ö: “Anneanne tavşanı aramaya başladı. Anneanne yastığı kaldırıp altına baktı ama tavşan orada yoktu. Atakan ağlamaya başladı. Çünkü Atakan her gece tavşanı ile beraber uyurdu.”

E: Anladım.

Ö: Neler anladın?

E: Anneanesi yastığın altına açtı, tavşanı aramaya başladı. Ama tavşan yoktu orada, Atakan ağlamaya başladı. Her zaman gece de Atakan her zaman gece de tavşan ile beraber de uyurdu.

Ö: Dinle. Atakan her gece tavşanı ile beraber uyurdu.

E: Atakan tavşan ile beraber her gece...

Ö: Dinle. Atakan her gece tavşanı ile beraber uyurdu.

E: ...

Ö: Yapabilirsin.

E: Yapamıyorum.

Ö: Bir daha söyle. Yapabiliyorsun. Çok da güzel oluyor. Çak. Çok da güzel oluyor. Çak

E: Çak.

Ö: Bak bir bak. Atakan böyle ne yapmaya başlamış?

E: Ağlamaya.

Ö: Evet. Peki anneanesi ne yapmaya başlamıştı?

E: Sana söyleyeyim. Yastığın altına bakmaya başlamıştı.

Ö: Evet çok güzel söyledin. Yüksek sesle söyle.

E: Atakan.

Ö: Anneanne

E: Anneanesi

Ö: Yastığın altında böyle tavşanı aramaya başlamıştı.

E: Anneanesi yastığın altında Ö: güzel otur, gel tavşanı aramaya başlamıştı.

Ö: Hıhu. Sonra ne oldu?

E: Atakan ağlamaya başladı.

Ö: Amaan. Neden ağlıyor?

E: Çünkü, tavşanı istiyor.

Ö: Çünkü tavşanını istiyor, evet. Ve Atakan her gece her gece tavşanı ile beraber uyumak istiyormuş.

E: Atakan her gece tavşan ile beraber uyumak istiyormuş.

“Beşinci sayfanın okunması”

Ö: Evet, her gece onunla beraber uyuyormuş. Ama acaba tavşanı nerede. Yastığın altında yok. Acaba nerede bulacaklar? Hı? Sen tuvalette demiştin. Acaba tuvalette mi?

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Evet.

Ö: Bakalım mı?

E: Evet.

Ö: Beşinci sayfaya geldik. Güzel otur.

E: Oturamıyorum.

Ö: Hıh , dur ben sana yardım edeyim. Belini yaslayalım. Hıhhh. Şimdi rahat mısın?

E: Evet.

Ö: Dinle bakalım. “Anneannesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu.”

E: “Anneannesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu.”

Ö: Dinle, hepsini okuyayım, hepsini dinleyelim, tamam mı? Anneannesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu. “Anneannesi Atakan’a “Gözlüklerim nerede?” dedi. Atakan gözlüğüm nerede olduğunu biliyordu. Atakan ve anneannesi birlikte merdivenlerden aşağıya indiler.” Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Ne anladın?

E: Anneannesi tavşanı iyi göremiyordu. Gözlüğüm nerede Atakan dedi. Atakan merdivenden inip, Atakan gözlüğün nerede biliyordu. Sonra aşağı beraber indi ve gözlüğünü aramaya başladılar.

Ö: Evet. Anneannesi gözlükleri olmadan ne yapamıyordu?

E: İyi göremiyordu.

Ö: Aferin sana, dinle. “Anneannesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu.”

E: Anneannesinin gözlükleri olmadan iyi göremiyordu.

Ö: Peki anneannesi Atakan’a ne dedi?

E: Gözlüğüm nerede?

Ö: Evet. Gözlüklerim nerede, dedi? Peki, Atakan neyi biliyordu?

E: Gözlüğünü bilmeye.

Ö: Dinle, “gözlüğün nerede olduğunu”.

E: Gözlüğün nerede olduğunu biliyordu.

Ö: Evet, sonra Atakan ve anneannesi birlikte ne yaptılar?

E: Aşağı indiler.

Ö: Nereden, bak?

E: Merdivenden.

Ö: Evet. Dinle Atakan ve anneannesi birlikte merdivenlerden aşağıya indiler.

E: Atakan merdivenden aşağı inegebildiler.

Ö: Evet, bak, “birlikte” merdivenlerden aşağı indiler.

E: Birlikte merdivenden aşağı indiler.

“Altıncı sayfanın okunması”

Ö: Evet, peki acaba böyle merdivenlerden aşağıya indikten sonra acaba gözlüğü nerede bulacak Atakan?

E: Tuvalette.

Ö: Tuvalette! Yine mi tuvalette!

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Evet.

Ö: Tavşan da gözlük de orada diyorsun?

E: Evet.

Ö: Bakalım öyle mi?

E: Çok komik.

Ö: Çok komik gerçekten. Hiih, altıncı sayfaya geldik. Dinle. “Atakan ve anneannesi odaya geldiler. Atakan anneannesinin gözlüğünü aynanın önünde buldu. Sonra anneannesi hemen gözlüğü taktı.” Dinledin mi?

E: Anladım.

Ö: Ne olmuş?

E: Anneannesi tuvaleti, tuvalette.

Ö: Hııııı.... “Odaya”.

E: Odaya geldiler. Aynada, aynada gözlüğü vardı. Anneannesi hemen gözlüğünü taktı.

Ö: Evet, peki, hımmm, Atakan ve anneannesi odaya geldiler.

E: Gözlüğü aynada...

Ö: Neresinde? Aynanın neresinde buldu Atakan?

E: Aynanın...

Ö: Üstünde mi?

E: Evet.

Ö: Altında mı?

E: Üstünde.

Ö: İıı, Dinle “önünde”.

E: Bence üstünde.

Ö: Hahahaa.

E: Hahahaa.

Ö: Dinle, “önünde” buldu.

E: Önünde değil, dış fırçasında.

Ö: Aaaa!

E: Haha

Ö: hhahahaa.dinle!

E: Dış fırçasında.

Ö: Bak buradan bir daha okuyayım. Burada ne yazıyor. Burada öyle yazmışlar. Atakan anneannesinin gözlüğünü aynanın önünde buldu yazıyor. Nerede bulmuş?

E: Dış fırçasında, hahahaa.

Ö: Çok komik ama şimdi bunu dinle, bakalım nerede olduğunu bulalım. Atakan anneannesinin gözlüğünü aynanın önünde buldu.

E: Atakan aynanın önünde Üffff.

Ö: Evet.

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Çok diyemedim bunu.

Ö: Dedin gayet de güzel dedin. “Aynanın önünde buldu”.

E: Aynanın önünde buldu gözlüğünü.

Ö: Aferin sana, çok güzel söyledin. Peki.

E: Saatin kaç bakayım?

Ö: Sonra bakalım saate. Dersimizi bitirelim. Sürprizler çantada bizi bekliyor. Peki sonra anneannesi...

E: Gözlük var mı çantada?

Ö: Hu?

E: Gözlük var mı çantada?

Ö: Iıı, yok. Benim gözlüğüm bak orada. Sonra takmana izin verebilirim. Sonra anneannesi hemen ne yaptı?

E: Gözlüğünü taktı.

Ö: Değil mi? Dinle, anneannesi hemen gözlüğü taktı.

E: Anneannesi hemen gözlüğünü taktı.

Ö: Peki, gözlüğünü böyle hemen taktı ne yapacak sonra?

E: Görecek.

“Yedinci sayfanın okunması”

Ö: Görecek. Sonra böyle güzel, iyi görmeye başlayınca ne yapacak?

E: Tavşanı bulacak.

Ö: Tavşanı bulacak, evet.

E: Küçük tavşanı mı büyük tavşanı mı?

Ö: Bilmiyorum, tavşan resmi hiç yok, kapakta da yok,

E: Bir şey ... Bir şey diyeceğim.

Ö: Sayfalarda da yok.

E: Bir şey diyeceğim. Tuvalette.

Ö: Bilmiyorum sen ısrarla tuvalette diyorsun ama acaba nerede, ben de çok merak ettim.

E: Hahaha.

Ö: Dinle bakalım yedinci sayfaya geldik. “Atakan ve anneannesi tavşanı aramaya devam ettiler. Tavşan sandalyenin üstündeydi. Anneanne tavşanı sandalyenin üstünde buldu. Atakan gülererek: “İşte yaramaz tavşanım buraya saklanmış” dedi. Anneannesine teşekkür etti.”. Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Neler anladın?

E: Anneannesi de Atakan gö ... tavşanı aramaya başladılar.

Ö: Hıhı.

E: Tavşan sandalyenin üstündeydi. Anneannesi sandalyenin üstünde buldu. Atakan “işte tavşan sandalyenin altına saklanmış”

Ö: Üstüne

E: Üstüne saklanmış.

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

Ö: Evet. Peki bu tavşan nasıl bir tavşanmış?

E: Güzel tavşan.

Ö: Yaramaz tavşan.

E: Yaramaz tavşan.

Ö: Evet, “yaramaz tavşanım buraya saklanmış” dedi.

E: Bir daha bakabilir miyim?

Ö: Bakabiliriz, tabi ki, bak. Nerede bulmuşlar?

E: Burada bulmuşlar, sandalyenin üstünde.

Ö: Evet, sandalyenin üstünde anneannesi bulmuş, Bak Atakan “İşte yaramaz tavşanım buraya saklanmış” derken ne yapıyordu?

E: Gülümsemiş.

Ö: Evet, hahahaha

E: Hahahah.

Ö: Dinle Atakan gülerek, “İşte yaramaz tavşanım buraya saklanmış.” dedi.

E: “İşte yaramaz tavşan buraya saklanmış.” Hahahaaa.

Ö: Evet, “gülerek” dedi.

E: Gülerek, dedi.

Ö: Evet, bir yandan böyle hahahah diye gülüyordu.

E: Hahahaha.

Ö: Hahahah. Sonra ne yaptı? Anneannesi onun tavşanını buldu. Atakan ne yaptı anneannesine?

E: Teşekkür etti. (Teşekkür etti.)

Ö: Teşekkür etti.

E: Teşekkür etti.

Ö: Aferin sana. Teşekkür etti anneannesine.” Anneanneciğim teşekkür ederim”.

E: Anneanneciğim teşekkür ederim.

Ö: Hıhı, peki artık tavşanı buldular. Acaba artık Atakan ne yapabilir?

E: Tavşanla uyuyacak.

Ö: Tavşanla beraber uyuyacak.

E: Evet.

Ö: Evet. Dinle bakalım bu son sayfamız, kitabımız bitmek üzere. “Atakan’ın uykusu gelmişti. Atakan tavşanına sarılıp yatağına yattı. Anneannesi Atakan’a masal anlatmaya başladı. Atakan anneannesini dinlerken uyuyakalmıştı. Rüya görmeye başladı. Anneannesi: “İyi geceler Atakan” dedi.”. Dinledin mi?

E: Evet.

Ö: Anladın mı?

E: Anlamadım.

Ö: Bir kez daha okuyayım ister misin ?

E: Hıhı.

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

Ö: “Atakan’ın uykusu gelmişti. Atakan tavşanına sarılıp yatağına yattı. Anneannesi Atakan’a masal anlatmaya başladı. Atakan anneannesini dinlerken uyuyakalmıştı. Rüya görmeye başladı. Anneannesi: “İyi geceler Atakan” dedi.”. Neler anladın?

E: Atakan’ın uykusu geldi. Atakan yatağına yattı ve tavşana sarılıp uyudu. Atakan rüya görüyordu. Anneannesi “İyi geceler Atakan” dedi. Sonra ona masal anlattı.

Ö: Hihi. Önce rüya mı görmeye başladı yoksa önce anneannesi ona masal mı anlatmaya başladı? Önce hangisi oldu? Hu?

E: Rüya.

Ö: Rüya görmeye başladı, o mu?

E: Evet.

Ö: Dinle. Önce anneannesi ona masal anlatmaya başladı.

E: Önce anneannesi ona masal anlatmaya başladı.

Ö: Sonra anneannesi ona masal anlatırken, anlatırken Atakan ne yaptı?

E: Uyuyakaldı.

Ö: Bak, aferin sana. Dinle. “Atakan anneannesini dinlerken uyuyakaldı.”

E: Anneannesi, Atakan anneannesi masal anlatırken uyuyakaldı. Bu ne?

Ö: Sonra ne görmeye başlamış?

E: Rüya.

Ö: Rüya görmeye başlamış.

E: Evet.

Ö: Böyle gözlerini kapattıktan sonra ...

E: Rüya görmeye başlamış.

Ö: Rüyasında ne görüyor?

E: Tavşanı.

Ö: Evet, tavşanını bulduğunu görüyor. Çok seviniyor.

E: Ama tavşan bu değil ki. Daha çok büyük.

Ö: Evet, burada ama daha büyük görünüyor ya, o yüzden burada daha küçük görünmüş, aynı tavşan.

Burada biraz daha büyük görünmüş olabilir. Çünkü bu resim daha büyük.

E: Onu kim yaptı büyük?

Ö: Hu?

E: Bunu kim yaptı?

Ö: Böyle resmini, bu resimlerini yapan kişi yapmış. Peki anneannesi ne demiş, Atakan’a?

E: “İyi geceler Atakan.”

Ö: İyi geceler, hadi beraber diyelim.

E: “İyi geceler Atakan.”

Ö: Peki sen böyle Atakan gibi uyuyakalınca rüya görüyor musun?

E: Evet.

Ö: Ne görüyorsun rüyanda?

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

E: Bebeğimi.

Ö: Bebeğini ..., adı ne bebeğinin?

E: Alev.

Ö: Alev, hımmm. Duydun mu Atakan Mihri Zeynep de rüyasında Alev bebeğini görüyormuş. Atakan da tavşanını görüyor rüyasında. Hadi biz de ona iyi geceler diyelim. Bay bay diyelim. Bitti kitabımız.

E: “İyi geceler Atakan”.

Ö: İyi geceler Atakan, görüşürüz.

E: Görüşürüz.

“Tavşanım” şarkısının söylenmesi

Ö: Kitabımız bitti. Şimdi ben sana çok güzel bir şarkı getirdim. Sen bu şarkıyı biliyorsun. “Tavşanım” şarkısı. Bak, tablomuzu buraya koyalım. Tablomuz böyle bir tablo. Gördün mü? Burada “Tavşanım” şarkısı yazıyor. Bak. Hıh. Böyle karşıya koyalım, daha rahat görürüz. Şimdi buradan bakarak şarkıyı söyleyebiliriz. Gel yanıma otur, beraber söyleyelim, çok güzel bir şarkı:

Ö: Tavşanım, tavşanım. Benim minik tavşanım

E: Tavşanım, tavşanım. Tavş ... Minik minik tavşanım.

Ö: Ayağında patikleri eskimiş, yırtılmış, tavşanım ağlar.

E: Tavşanım ağlar.

Ö: Tavşan bana baksana, tiki tiki yapsana.

E: Tavşan bana baksana, cici cici yapsana.

Ö: Bak avcı geliyor.

E: Bak avcı geliyor.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Çabucak kaçsana.

Ö: Hadi bir daha söyleyelim.

A: Tavşanım, tavşanım benim minik tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım minik tavşanım.

Ö: Tavşanım, tavşanım benim minik tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım minik tavşanım.

Ö: Ayağında patikleri eskimiş, yırtılmış,

E: Patikleri var, eskimiş, yırtılmış.

Ö: Tavşanım ağlar.

E: Tavşanım ağlar.

Ö: Tavşan bana baksana

E: Tavşan bana baksana, gıcı gıcı yapsana.

Ö: Tiki tiki yapsana. Bak avcı geliyor.

E: Bak avcı geliyor.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Çabucak kaçsana.

EK-10. (Devam) Tipik Uygulama Dökümü

Ö: Hadi bir kere daha şimdi daha hızlı söyleyelim, tamam mı?

E: Tamam.

Ö: Tavşanım, tavşanım benim minik tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım minik tavşanım.

Ö: Tavşanım, tavşanım benim minik tavşanım.

E: Tavşanım, tavşanım minik tavşanım.

Ö: Ayağında patikleri eskimiş, yırtılmış.

E: Patikleri var, eskimiş, yırtılmış.

Ö: Tavşanım ağlar.

E: Tavşanım ağlıyor.

Ö: Tavşan bana

E: Baksana, gıcı gıcı yapsana.

Ö: Bak avcı geliyor.

E: Bak avcı geliyor.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Kabuğak kaçsana.

Ö: Çabucak kaçsana.

E: Çabucak kaçsana.

Ö: Böyle çabuk, çabuk, çabuk kaçıyor tavşan.

E: Neden?

Ö: Neden, çünkü avcı geliyor. Avcı tavşanı yakalar. Yaa onun için, tavşan avcıdan korkuyor, kaçıyor.

E: Çok hızlı mı?

Ö: Çok hızlı kaçıyor. Çabucak.

E: Bak, bak ben nasıl çok hızlı kaçıyorum.

Ö: Oooo, gerçekten çok hızlı. Aaa çabucak koştum.

E: Çabucak koştum.

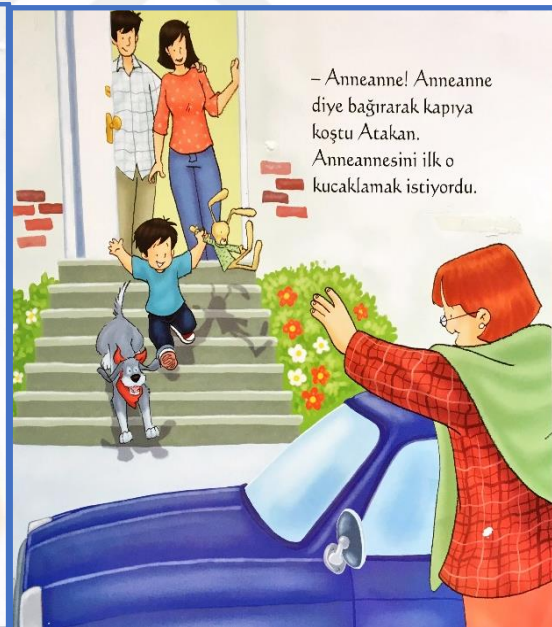
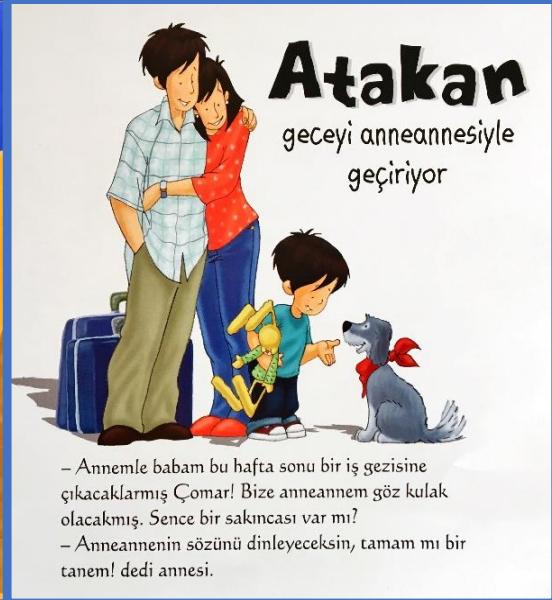
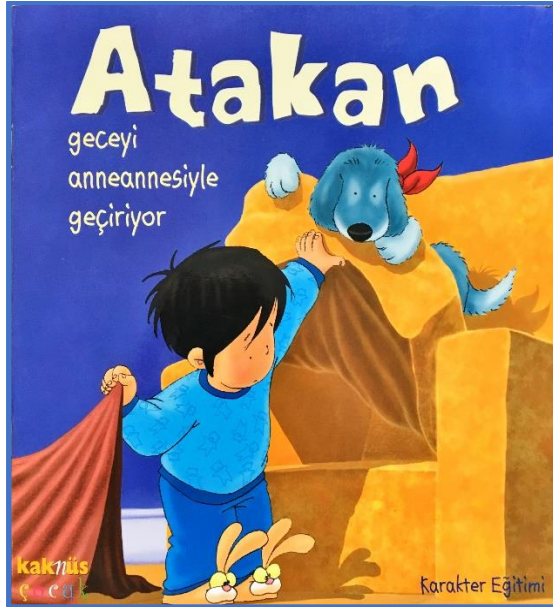
Ö: Bir kez daha söylemek ister misin? Artık bitirelim mi?

E: Bitirelim.

Ö: Tamam, aferin benim kızıma çak, çok güzel dinledin bugün beni, aferin sana, şimdi çantadan sürprizler geliyor benim kızıma.

EK-11. Tipik Uygulamada Kullanılan Kitabın Orijinal Sayfaları

(Kapak, sayfa 1,2 ve 3-soldan sağa)



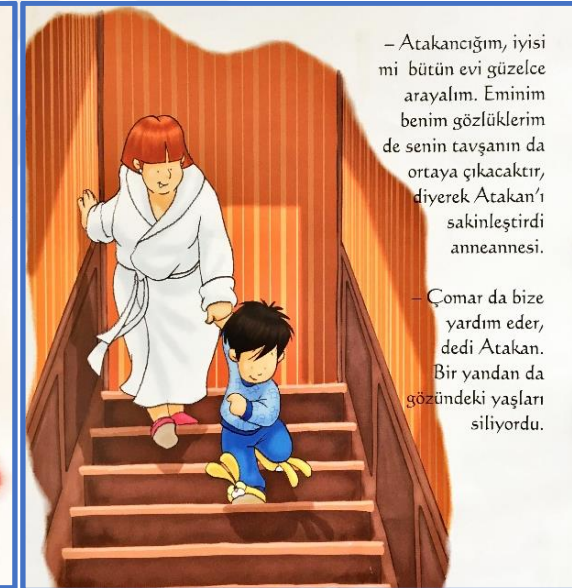
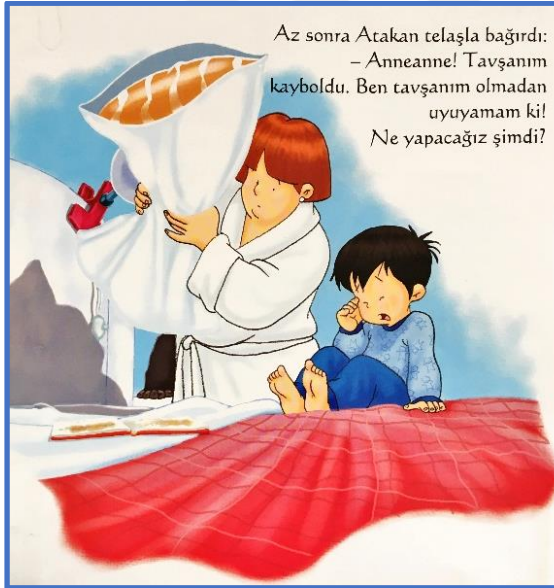
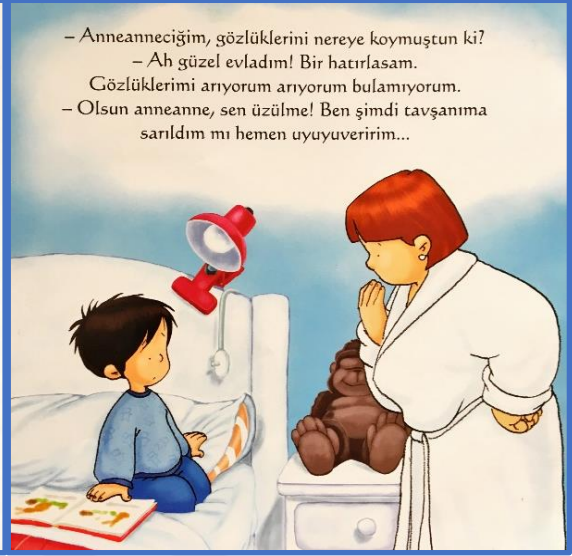
EK-11 (Devam) Tipik Uygulamada Kullanılan Kitabın Orijinal Sayfaları

(Kapak, sayfa 4,5,6 ve 7-soldan sağa)



EK-11 (Devam) Tipik Uygulamada Kullanılan Kitabın Orijinal Sayfaları

(Kapak, sayfa 8,9,10 ve 11-soldan sağa)



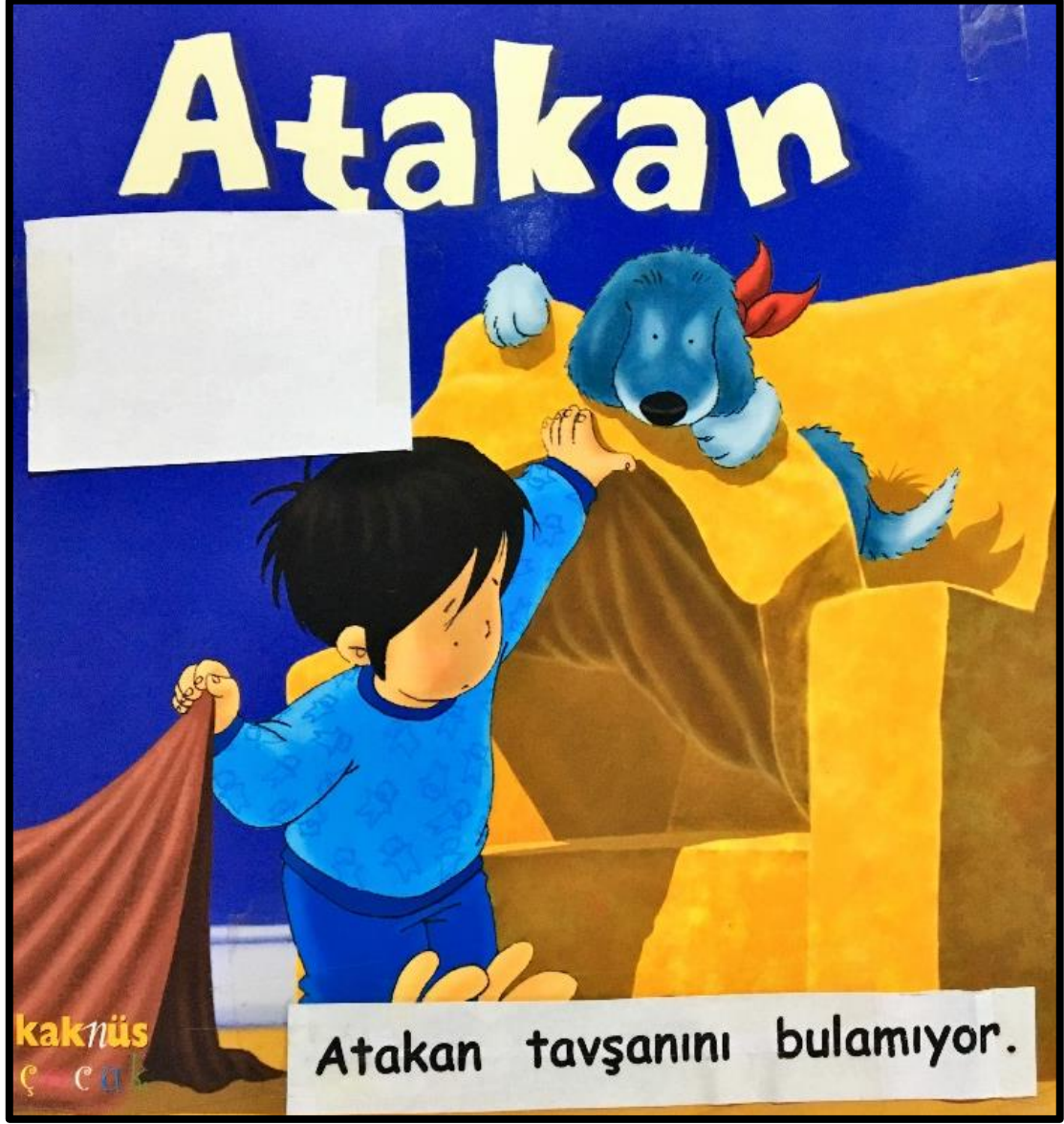
EK-11 (Devam) Tipik Uygulamada Kullanılan Kitabın Orijinal Sayfaları

(Kapak, 12,13,14,15 ve 16-soldan sağa)



EK-12. Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının Kapağı



EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 1. Sayfası



Atakan kapıda anneannesinin gelmesini bekliyordu. Atakan'ın anneanesi geldi. Atakan, anneannesini görünce çok sevindi. Çünkü onu çok özlemişti. "Hoş geldin anneanne" diye koşarak yanına gitti.

EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 2. Sayfası



Atakan'ın anneannesi Atakan'ı kucadı ve onu öptü.
Atakan anneannesine: "Bu gece bana masal anlatır mısın
anneanne?" diye sordu. Anneannesi gülümseyerek: "tabi" dedi . 2

Gece olmuş, yatma saati gelmişti. Anneannesi Atakan'ın odasına geldi. Atakan'a masal anlatacaktı. Atakan zgn görünüyordu. Anneannesi Atakan'a "Ne oldu Atakan?" diye sordu. Atakan: "Tavşanımı bulamıyorum anneanne" dedi.



EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 4. Sayfası



EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 5. Sayfası

Anneannesi gözlükleri olmadan iyi göremiyordu. Anneannesi Atakan'a "Gözlüklerim nerede ?" dedi. Atakan gözlüğün nerede olduğunu biliyordu. Atakan ve anneannesi birlikte merdivenlerden aşağıya indiler.



EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı Çocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 6. Sayfası



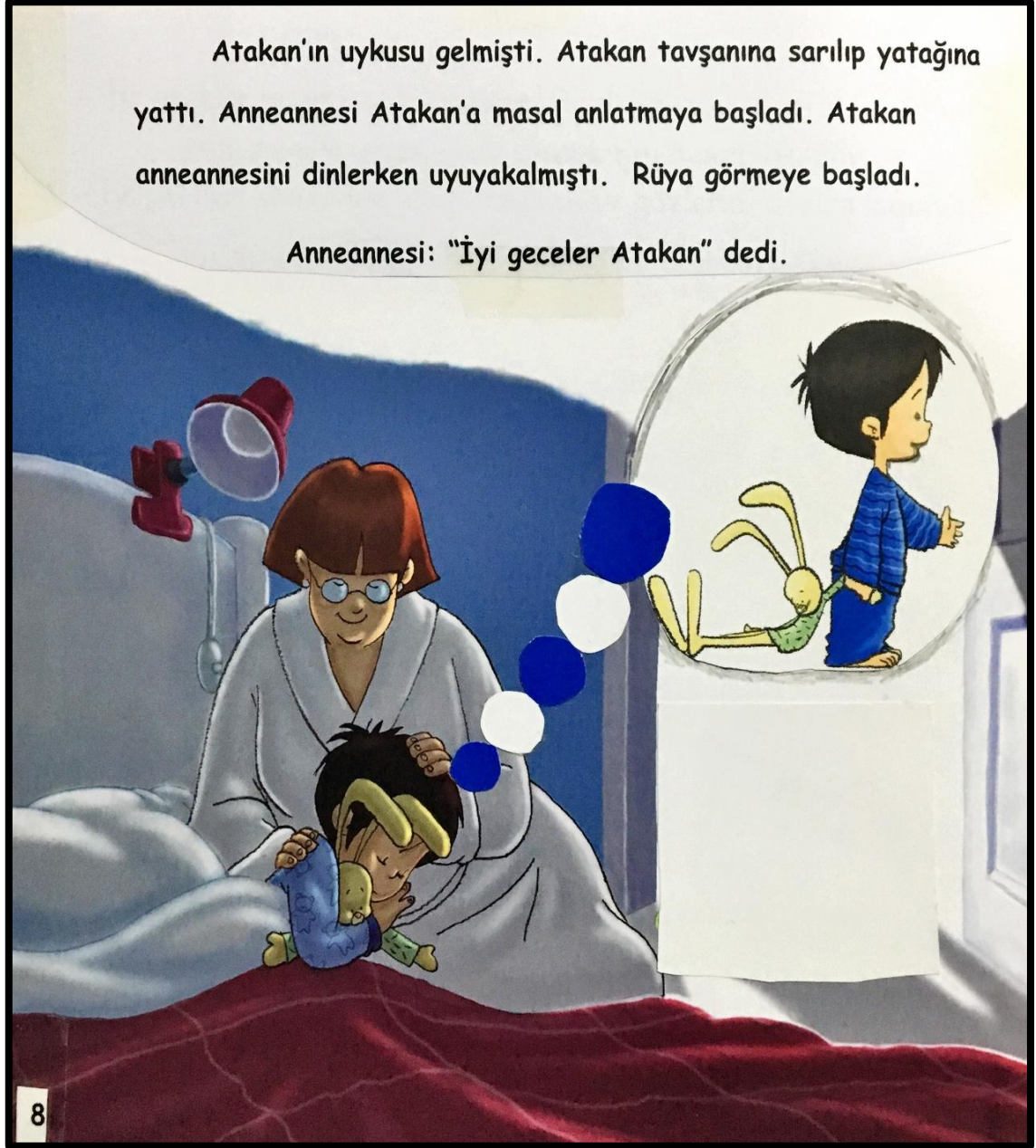
Atakan ve anneanesi tavşanı aramaya devam ettiler.

Tavşan sandalyenin üstündeydi. Anneanne tavşanı sandalyenin üstünde buldu. Atakan gülerek: "İşte yaramaz tavşanı buraya saklanmış" dedi. Anneannesine teşekkür etti.



EK-12 (Devam) Tipik Uygulama İçin İşitme Kayıplı ocuğa Göre Düzenlenen Hikâye Kitabının Sayfaları

Hikâye Kitabının 8. Sayfası



ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı : Serap DOĞAN

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Edirne, 1986

E-posta : serap_bard@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

- 2009, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı
- 2009-2011, İşitme Engelliler Öğretmeni, İlkemiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Ankara.
- 2011-2012, İşitme Engelliler Öğretmeni ve Sertifikalı Zihinsel Engelliler Öğretmeni, Yağmur Çocuklar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Edirne.
- 2012, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM-halen devam ediyor).