

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OTİZM
SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ DOKTORA TEZİ

SEMRA OMAK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

BOLU, KASIM- 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Semra OMAK tarafından hazırlanan “**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 22/11/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Elif Sazak DUMAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ
Gazi Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Deniz AKDAL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış, olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/100 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
SEMRA OMAK

*Ben öyle bilirim ki yaşamak
Berrak bir gökte çocuklar aşkına savaşımdır.. (İsmet Özel)*

Çok Kıymetli Anneme ve Babama...

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

SEMRA OMAK

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ELİF SAZAK DUMAN)

BOLU, KASIM - 2024

XV + 251 SAYFA

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli kitap okuma (EKO) programının otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 5-6 yaş aralığında OSB olan üç çocuğun dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde EKO programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, çocuklar dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) edinirlerse bu becerilerin 1, 2 ve 3 hafta sonra sürdürülmesine ilişkin izleme verileri, farklı araç-gereç ve ortamlarda bu becerileri sergilemelerine yönelik genelleme verileri elde edilmiştir. Araştırmada hedeflenmeyen davranış kazanımı olarak EKO programının OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, OSB olan çocuklar için uygulanan EKO programının çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde etkili olduğunu, elde edilen bu kazanımların öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunduğunu ve kazanılan becerilerin farklı araç-gereç ve ortamlara genellenebildiğini göstermektedir. Araştırmada hedeflenmeyen davranış olarak değerlendirilen etkinlikle ilgilenme süresinin OSB olan çocuklarda programa katıldıktan sonra arttığı görülmüştür. Sosyal karşılaştırma sonuçları, EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) tipik gelişim gösteren akranlarına yaklaştırdığını göstermiştir. Bunun yanında sosyal geçerlik kapsamında öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu programın sosyal açıdan olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER: Otizm spektrum bozukluğu, Dinlediğini anlama, Dil becerileri, Etkileşimli kitap okuma

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF DIALOGIC READING PROGRAM ON THE LISTENING COMPREHENSION AND LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

PHD THESIS

SEMRA OMAK

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. ELIF SAZAK DUMAN)

BOLU, NOVEMBER - 2024

XV + 251 PAGES

The aim of this study is to determine the effectiveness of the dialogic reading (DR) program on listening, comprehension and language skills (receptive and expressive language) of children with autism spectrum disorder (ASD). For this purpose, the effectiveness of the DR program in developing the listening comprehension and language skills (receptive and expressive language) of three children with ASD between the ages of 5-6 was examined. In addition, if the children acquired the listening comprehension and language skills (receptive and expressive language), follow-up data regarding the maintenance of these skills after 1, 2 and 3 weeks and generalization data regarding their demonstration of these skills with different tools and environments were obtained. The effect of the DR program on the activity engagement behaviour of children with ASD was investigated as an untargeted behavioural gain in the study. The social validity data of the study were determined by the subjective evaluation and social comparison method. In the study, a probe trial multiple probe design between participants, one of the single-subject research designs, was used. The findings obtained from the study show that the DR program applied to children with ASD is effective on children's listening comprehension and language skills (receptive and expressive language), that these gains are maintained one, two and three weeks after the completion of the training and that the acquired skills can be generalized to different tools and environments. It was observed that the duration of engagement in the activity, which was evaluated as untargeted behavior in the study, increased in children with ASD after participating in the program. Social comparison results showed that after the DR program, children with ASD brought their listening comprehension and language skills (receptive and expressive language) closer to their typically developing peers. In addition, as a result of interviews conducted with teachers and parents within the scope of social validity, it was seen that this program had positive effects in social terms.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder, Listening comprehension, Language skills, Dialogic reading

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
TABLO LİSTESİ	xiii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çocuklara Kitap Okuma	8
1.3 Çocuklara Kitap Okumanın Önemi	10
1.4 Kitap Okumada Kullanılan Yöntemler.....	14
1.5 Etkileşimli Kitap Okuma Programı	16
1.6 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programı	21
1.7 OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinde EKO Programının Kullanımı ve Önemi	28
1.8 OSB Olan Çocukların Dil Becerilerinde EKO Programının Kullanımı ve Önemi	33
1.9 Yurt Dışında OSB olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumayı İnceleyen Çalışmalar.....	37
1.10 Yurt İçinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programı ile Gerçekleştirilen Çalışmalar	48
1.11 Araştırmanın Amacı	63
1.12 Araştırmanın Önemi	63
1.13 Sayıtlar	66
1.14 Sınırlılıklar.....	66
1.15 Tanımlar	67
2. MATERYAL VE YÖNTEM.....	68
2.1 Araştırmanın Modeli	68
2.1.1 İç ve Dış Geçerliğin Kontrol Altına Alınması	69
2.2 Bağımlı Değişkenler.....	70
2.3 Bağımsız Değişkenler.....	71

2.4 Katılımcılar.....	72
2.4.1 Tipik gelişim Gösteren Çocuklar	72
2.4.2 OSB Olan Hedef Çocuklar	73
2.4.3 Uygulamacı.....	79
2.4.4 Gözlemciler.....	79
2.5 Ortam.....	80
2.6 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programı	80
2.6.1 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programının Uygulama Süreci	80
2.6.2 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programının CROWD ve PEER Teknikleri	85
2.7. Araç Gereçler.....	87
2.8 Veri Toplama Araçları.....	88
2.8.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	88
2.8.1.1 Aile ve Öğretmen Görüşme Formları	89
2.8.1.2 Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği II Türkçe Versiyon (GOBDÖ II-TV)	89
2.8.2 EKO Programının Etkililiğine İlişkin Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	90
2.8.2.1 Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi.....	91
2.8.2.2 Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition).....	92
2.8.3 Hedeflenmeyen Davranış Kazanımı Ölçme Aracı	92
2.8.4 EKO Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	94
2.8.4.1 Öznel Değerlendirme	94
2.8.4.2 Sosyal Karşılaştırma	94
2.9 Uygulama Öncesi Hazırlık	95
2.9.1 Veri Toplama Araçlarının Kullanımına İlişkin Gerekli İzinlerin Alınması	95
2.9.2 Öğretim Sırasında Kullanılacak Araç Gereçlerin Temin Edilmesi	95
2.9.3 Kitap Seçimi	96
2.9.4 Hedef Sözcüklerin Belirlenmesi ve Hedef Sözcük Değerlendirme Oturumlarının Düzenlenmesi	98
2.9.5 EKO Sonrası Düzenlenen Rahatlama Etkinliklerinin Belirlenmesi	99
2.9.6 Pekiştireçlerin Belirlenmesi	100
2.9.7 Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi.....	100
2.10 DeneySEL Süreç	100
2.10.1 Pilot Uygulama	101
2.10.2 EKO Programının Uygulama Süreci	102
2.10.2.1 Başlama Düzeyi Oturumları	102
2.10.2.2 EKO Programının Uygulama Oturumları.....	103
2.10.2.3 Yoklama Oturumları	106
2.10.2.4 İzleme Oturumları.....	107
2.10.2.5 Genelleme Oturumları	107

2.11 Verilerin Toplanması.....	108
2.11.1 Etkililik Verilerinin Toplanması.....	108
2.11.1.1 Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Etkililik Verilerinin Toplanması	108
2.11.1.2 Dil Becerilerine (Alıcı Dil ve İfade Edici) İlişkin Etkililik Verilerinin Toplanması (Öntest Sontest Verilerinin Toplanması).....	108
2.11.2 İzleme Verilerinin Toplanması	109
2.11.3 Genelleme Verilerinin Toplanması.....	109
2.11.4 Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	110
2.11.4.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması	110
2.11.4.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	111
2.11.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	111
2.11.5.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması.....	111
2.11.5.2 Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Toplanması.....	111
2.12 Verilerin Analizi	112
2.12.1 Etkililik Verilerinin Analizi	112
2.12.2 Güvenirlik Verilerinin Analizi	112
2.12.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi	112
2.12.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	113
2.12.3 Genelleme Verilerinin Analizi	113
2.12.4 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	113
2.12.4.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Analizi.....	114
2.12.4.2 Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Analizi	114
3. BULGULAR	115
3.1 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular	115
3.1.1 EKO Programının Enes'in Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	117
3.1.2 EKO Programının Tarık'ın Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	118
3.1.3 EKO Programının Elif'in Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	119
3.2 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin İzlerliğine İlişkin Bulgular	121
3.3 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin Genellenmesine İlişkin Bulgular	121
3.4 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular	122
3.5 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici) Üzerindeki Etkililiğin İzlerliğine İlişkin Bulgular.....	124
3.6 EKO Programının Katılımcıların Hedeflenmeyen Davranış Kazanımına (Etkinlikle İlgilenme Davranışı) İlişkin Bulgular	127
3.7 Sosyal Geçerlik Bulguları.....	128

3.7.1 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	128
3.7.1.1 EKO Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	128
3.7.1.2 EKO Programının OSB olan Öğrencisinin Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	129
3.7.1.3. EKO Programının Uygulanması Sonucunda Öğrencide Genel Olarak Görülen Olumlu Değişikliklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	131
3.7.1.4 Öğrencileriyle Çalışırken EKO Programını Kullanmayı Düşünüp Düşünmediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	132
3.7.1.5 EKO Programı Sonunda Öğrencideki Gelişmelerin Farklı Kişiler, Ortamlar veya Araç Gereçlere Genellenebilirliğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	133
3.7.1.6 EKO Programı ile İlerleyen Zamanda Bir Çalışma Yapılması Halinde Katılmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	134
3.7.1.7 Çalışmanın En Beğenilen ya da Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	134
3.7.1.8 Çalışmaya Yönelik Ek Olarak Belirtilmek İstenenlere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	135
3.7.2 Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerle Elde Edilen Bulgular	137
3.7.2.1 EKO Programına İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri	137
3.7.2.2 EKO Programının OSB olan Çocuğunun Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkisine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri.....	138
3.7.2.3 EKO Programının Uygulanması Sonucunda Çocukta Genel Olarak Görülen Olumlu Değişikliklere İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri	139
3.7.2.4 Çocukla Çalışırken EKO Programını Kullanmayı Düşünüp Düşünmediklerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri	140
3.7.2.5 EKO Programı Sonunda Çocuktaki Gelişmelerin Farklı Kişiler, Ortamlar veya Araç Gereçlere Genellenebilirliğine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri.....	141
3.7.2.6 EKO Programı ile İlerleyen Zamanda Bir Çalışma Yapılması Halinde Katılmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri	141
3.7.2.7 Çalışmanın En Beğenilen ya da Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri.....	142
3.7.2.8 Çalışmaya Yönelik Ek Olarak Belirtilmek İstenenlere İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri	143
3.7.3 Sosyal Karşılaştırmaya İlişkin Bulgular	144
3.7.3.1 Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları	144
3.7.3.2 Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları ...	145

3.7.3.3 İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları146

4. TARTIŞMA	148
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	162
5.1 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	163
5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	164
KAYNAKLAR	166
EKLER.....	187



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Konuşmayı başlatma teknikleri /CROWD teknikleri	17
Şekil 1.2. Konuşmayı sürdürme teknikleri /PEER teknikleri	18
Şekil 3.1. Enes, Tarık ve Elif’in Kitap 1 (K1 ●), Kitap 2 (K2 ●) ve Kitap 3(K3●)’te Başlama (B), Uygulama (U), Yoklama (Y) ve İzleme (İ) oturumlarında Dinlediğini Anlama Becerileri Sorularına Doğru Cevap Verme Yüzdeleri	116
Şekil 3.2. Enes, Tarık ve Elif’in genelleme öntest ve genelleme sontest dinlediğini anlama becerileri sorularına doğru cevap verme yüzdeleri	122
Şekil 3.3. Enes, Tarık ve Elif’in hedeflenmeyen davranış kazanımı (etkinlikle ilgilenme davranışı sergileme) yüzdeleri.....	127
Şekil 3.4. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların dinlediğini anlama becerilerinin karşılaştırılması.....	145
Şekil 3.5. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların alıcı dil becerileri ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıklarının karşılaştırılması.....	146
Şekil 3.6. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların ifade edici dil becerileri ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıklarının karşılaştırılması.....	147

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Alanyazında ilgili çalışmalar.....	50
Tablo 2.1. Tipik gelişim gösteren çocukların demografik özellikleri	72
Tablo 2.2. Katılımcı çocukların demografik özellikleri	76
Tablo 2.3. Katılımcı çocukların GOBDÖ-II-TV sonuçları	79
Tablo 2.4. Gözlemciler arası güvenirlik verileri.....	113
Tablo 2.5. Uygulama güvenirliği verileri	113
Tablo 3.1. Katılımcıların TEDİL testi alıcı dil becerilerine ilişkin öntest ve sontest bulguları	123
Tablo 3.2. Katılımcıların TEDİL testi ifade edici dil becerilerine ilişkin öntest ve sontest bulguları	124
Tablo 3.3. Katılımcıların TEDİL testi alıcı dil becerilerine ilişkin izleme bulguları	125
Tablo 3.4. Katılımcıların TEDİL testi ifade edici dil becerilerine ilişkin izleme bulguları	126

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
EKO	: Etkileşimli Kitap Okuma
ASD	: Autism Spectrum Disorder
DR	: Dialogic Reading



TEŞEKKÜR

“Her an insana bir emanet, hayat da bir emanet. Nasip var hiç şüphesiz. (S. Ökten)”. Hayal et, çalış, sabret ve bekle... Hayatın bana emanet edilen ufak bir anı olan ve her zorluğa rağmen “Çok şükür!” diyerek üstesinden geldiğimi hissettiğim doktora eğitim sürecimi tamamlamış olmanın sevincini yaşıyorum. Nasip edene şükürler olsun! Bu süreçte şüphesiz birçok insanın bana emeği ve desteği olmuştur.

Bir kalbe dokunmak, yine bir kalbin işiydi... İlmek ilmek emek, göz nuruyla sevginin, çalışmanın ve azmin işlendiği samimiyet, samimi niyet... Bir vermek işiydi aslında... Kıymetli bir zamanı, her an kendinden verilen bir fedakârlığı, güçlü bir duyguyu, eş değeri ve emeği... Sevgiye, emeğe, kalbe dokunan ve çalışmanın azmine her daim beni inandıran çok kıymetli danışmanın Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecimin başından sonuna kadar değerli görüş, öneri ve katkıları olan, her zaman daha iyiyi yapmam için beni yönlendiren ve destek olan Tez İzleme Komitesi’nde bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN ve Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ’ye teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi özveriyle değerlendiren, kıymetli görüş ve önerilerde bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Deniz AKDAL ve Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU’na teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitim sürecim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim çok kıymetli hocam Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN’a teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma sırasında her zaman desteğini hissettiğim, değerli görüş ve önerileri ile hep yanımda olan Prof. Dr. Neslihan ÖZBEK’e teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma sırasında desteklerini hep hissettiğim Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN’a, Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY’a, Dr. Işıl TERZİOĞLU’na, Dr. Özlem TOPRAK’a ve Arş. Gör. Güzidenur YOLCU’ya teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımın her anında koşulsuz yanımda olan, en büyük şansım, çok kıymetli yol arkadaşım Kübra GÜNEŞ ER’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve bu yoldaki en büyük destekçim çok kıymetli ailem... Üzerimde çok büyük emekleri olan canım annem ve babama, hep yanımda olan ağabeylerime, ablalarım ve biricik yeğenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Minnettarım...

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğu (OSB); gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşam boyu devam eden kalıcı bozukluklar, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler veya etkinlikler ile karakterize olan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Yaygın bir gelişimsel bozukluk olan otizm spektrum bozukluğu, bir tek nedene bağlı olmaksızın her dil, din, sosyo-ekonomik düzey ve farklı coğrafyalardan bireylerde görülebilmektedir (Baio vd., 2018). ABD'deki Hastalıkları Koruma ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]) verilerine göre 2000 yılında 150 çocukta bir görülen OSB, 2020 yılı verilerine göre her 36 çocuktan birinde görülmektedir (CDC, 2024). Bu verilere göre OSB yaygınlık oranının giderek arttığı görülmektedir. OSB yaygınlık oranının giderek artmasında tanılama süreci, tanılama kriterlerinde yapılan değişiklikler, OSB'ye ilişkin farkındalığın artması ve değerlendirmedeki gelişmeler gibi nedenler gösterilmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2016). Ülkemizde ise henüz kapsayıcı bir tarama çalışması yürütülmemiş olması nedeniyle bu oran net olarak bilinmemekle birlikte benzer bir yaygınlık oranının olduğu tahmin edilmektedir (ASPB, 2016; Şener ve Özkul, 2013). Bu yaygınlık oranındaki artış sebebiyle OSB'nin nedenlerine, tedavisine ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin konular çok fazla dikkat çekmeye başlamıştır (Aydın ve Tekin-İftar, 2019).

Amerika Psikiyatri Birliği'nin (2013) OSB'yi tanılama ölçütlerine bakıldığında bu çocukların sosyal etkileşimde yetersizlikler (göz kontağı kuramama, jest-mimik kullanmada yetersiz kalma, başkalarıyla etkileşimde bulunmama vb.), iletişim sorunları (dil gelişiminde gecikme, karşılıklı konuşmada zorluk, sıra dışı ve yineleyici dil vb.) ve sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlar (sıra dışı ilgiler, rutinlere karşı aşırı bağlılık, kendini uyarıcı davranışlar vb.) gibi özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Bu popülasyondaki çocuklar özellikleri bakımından değişkenlik gösterebilir de bazı benzer sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Özellikle dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) ve dil becerileriyle yakından ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerinde tipik gelişim

gösteren akranlarına kıyasla gecikmeler yaşamaktadırlar (Lanter, Watson, Erickson ve Freeman, 2012; Westerveld, Trembath, Shellshear ve Paynter, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri alanyazında yaygın olarak sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerileri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Aarnoutse, van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan ve ileriki yıllarda sahip olunması beklenen okuduğunu anlama becerisinin önkoşulu niteliğini taşıyan önemli becerilerden biri dinlediğini anlama becerisidir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Dinlediğini anlama becerisi kelimeleri, cümleleri ve söylenileni yorumlamak için sözlü dili anlama becerisidir (Hoover ve Gough, 1990). Bu beceri, yaşam boyunca öğrenme sürecinde sosyal, duygusal ve zihinsel becerileri geliştirmede oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte etkili iletişim kurmanın temelidir. Çocuklar okuma-yazmayı öğrenmeye başlamadan önce gözlemleyerek ve dinleyerek bilgileri öğrenirler. Dolayısıyla dinlediğini anlama becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi çocuklar için oldukça önemlidir (Güneş, 2013). Dinlediğini anlama becerilerinin kazanımı, tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de önem arz etmektedir. OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmalar (Asberg, 2010; Asberg ve Sandberg, 2010; Collins, Browder, Haughney, Allison ve Fallon, 2019; Davidson, 2021; Diehl, Bennetto ve Young, 2006; Henry ve Solari, 2020; Norbury ve Bishop, 2002; Phalen ve Chezian, 2023; Solari, Henry, McIntyre, Grimm ve Zajic, 2020) bu grubun dinlediklerini anlama konusunda zayıf olduklarını göstermektedirler.

OSB olan çocuklar genellikle bilgiyi yorumlama ve anlama konusunda güçlük yaşamaktadırlar (Rayner, Denholm ve Sigafos, 2009). Sıklıkla yaşadıkları bu durumun dil becerileri, soyut düşünme ve çalışma belleği sorunlarıyla ilgili olduğu açıklanmıştır (Gabig, 2008). Bu çocuklar özellikle çıkarımda bulunma konusunda tipik gelişim gösteren akranlarına oranla oldukça zayıf becerilere sahiptirler (Huemer ve Mann, 2010). Bu nedenle dinledikleri bir hikâyeyi yeniden anlatmada güçlük yaşarlar ve hikâye bağlamının çok azını yakalayabilirler (Cragg ve Nation, 2006). Örneğin, Diehl ve diğerleri (2006) çalışmalarında 6-14 yaş aralığındaki OSB olan çocukların dinledikleri öyküyü hatırlama düzeylerini ve

anlattıklarındaki uyumluluğu belirlemek için dinledikleri öyküyü anlatmalarını istemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların dinledikleri öyküye ilişkin temel bir fikirlerinin olduğu, dinledikleri öyküyü anlatırken öyküyle benzer uzunlukta ve karmaşık söz dizimleri kullanabildiği ancak nedensel çıkarımlar yapabilecek düzeyde öyküyü anlamada önemli ölçüde yetersizlikler gösterdikleri gözlemlenmiştir. 10-15 yaş aralığındaki OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini inceleyen bir başka çalışmanın sonuçları da OSB olan çocukların dinledikleri öyküye ilişkin anlama becerilerinde zayıf olduklarını göstermiştir. Ayrıca çalışmada, OSB olan çocuklar normale yakın düzeyde sözcük dağarcığına sahip olsalar ve çocukların temel dil becerileri geliştirilse bile dinledikleri öyküden anlam çıkarma ve nedensel ilişkiler kurma konularında güçlük yaşayabilecekleri vurgulanmıştır (Asberg ve Sandberg, 2010). Norbury ve Bishop (2002) çalışmalarında tipik gelişim gösteren, dil becerilerinde geriliği olan ve OSB olan çocukların dinledikleri bir öyküye ilişkin anlama becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada OSB olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara oranla dinledikleri bir öyküye ilişkin anlam çıkarma becerilerinde oldukça düşük düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür.

OSB olan çocuklar bir öyküyü yeniden anlatırken anlamlı bir olay zinciri kurmakta güçlük çekmektedirler (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1986). Bunun yanı sıra OSB olan çocukların bir öyküyü yeniden anlatmak yerine ezbere okuyabildikleri belirtilmiştir (Loveland, McEvoy, Tunali ve Kelley, 1990). Çalışmada bunun yanı sıra OSB olan çocukların bir öyküyü yeniden anlatırken, öyküyü kurgusal olaylar dizisi olarak tasvir etmede zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır (Loveland vd., 1990). Sonuç olarak yapılan çalışmalar OSB olan çocukların dinledikleri bir öyküyü veya metni anlamaya yönelik yetersizliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle alanyazında OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farklı müdahalelerin kullanıldığı çalışmalar göze çarpmaktadır (Koretz, 2007; Mims, Hudson ve Browder, 2012). Örneğin; Mims ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada öykü haritası tekniğini kullanarak OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların dinledikleri metni anlamaya yönelik becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Video modelle öğretim yöntemi kullanılarak OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir başka

çalışmanın sonuçları da OSB olan çocukların öğretim müdahalesi sonrası dinlediğini anlama becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir (Koretz, 2007). Collins ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmalarında OSB olan ve zihin yetersizliği olan üç öğrencinin dinlediğini anlama ve iletişim becerilerini geliştirmek için bir bilgisayar destekli dinlediğini anlama müdahale paketi kullanmışlardır. Bu müdahale paketi bilgisayar destekli iletişim kitabı, en az ipucu yöntemi ve akran desteğinden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda hazırlanmış müdahale paketinin hem OSB olan öğrencilerin hem de zihin yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve iletişim becerilerini artırdığı görülmüştür. Ayrıca her iki gruptaki çocukların akranlarıyla etkileşimlerinde de artış gözlemlenmiştir.

OSB olan çocukların günlük yaşadığı diğer alanlardan biri de dil becerilerindeki (alıcı dil ve ifade edici dil) yetersizliklerdir. OSB olan çocuklar hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde gerilik göstermektedirler (Venker, Edwards, Saffran ve Ellis Weismer, 2019). Dil becerileri OSB olan çocuklarda büyük oranda farklılık gösterebilmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg 2001; Smith, Mirenda ve Zaidman-Zait, 2007). Bu çocukların alıcı dil becerilerinde ifade edici dil becerilerine oranla daha fazla güçlük yaşadığı bilinmektedir (Hudry vd., 2010). Alanyazında OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerinin alıcı dil becerilerinden daha iyi geliştiği bildirilmektedir. Bunun OSB'nin karakteristik bir özelliği olduğu ve yalnızca OSB'ye özgü bir özellik olduğu öne sürülmektedir (Mitchell, Cardy ve Zwaigenbaum, 2011; Volden vd., 2011). OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerine bakıldığında beden dili ve göz kontağı gibi sözsüz iletişim biçimlerini kullanmama, karşılıklı iletişimde yetersizlik ve dili bağlama uygun işlevsel kullanmama gibi sorunlar göze çarpmaktadır. Alıcı dil becerilerinde ise soyut sözcükleri anlamada güçlük, sesli uyarılara tepki vermeme, çevrelerinde olup bitenleri anlamaya yönelik isteksiz davranma gibi sorunlar gözlenmektedir (Webber ve Scheuermann, 2008). Her ne kadar OSB olan çocukların dil becerilerinde heterojen bir yapı olsa da genel olarak bu çocukların dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla önemli ölçüde yavaş geliştiği ve konuşmayı daha geç öğrendikleri vurgulanmaktadır (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Dolayısıyla OSB olan çocukların sahip oldukları bu özellikler onların hem akademik hem de sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Luyster, Qiu, Lopez ve Lord, 2007).

OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki bu çocuklardaki okuryazarlık profilleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalarda bu çocukların okul öncesi dönemde ortaya çıkan anlama güçlükleri yaşadıkları (Fleury ve Lease, 2018; Westerveld vd., 2017) ve bu duruma dil becerilerinin edinimindeki zorlukların neden olduğu ifade edilmektedir (National Early Literacy Panel, 2008). Asberg (2010) çalışmasında OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerini ve dinlediğini anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla dil becerilerinin (alıcı dil ve dil bilgisi) farklı olmadığı ancak dinlediğini anlama becerileri bakımından tipik gelişim gösteren çocuklardan düşük seviyede oldukları ifade edilmiştir. Bununla birlikte OSB olan çocukların anlama güçlüklerinde yaşadıkları problemlerin düşük kelime dağarcığı (Brown, Oram-Cardy ve Johnson, 2013) ve sözel dili anlama (Norbury ve Nation, 2011) performanslarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Tüm bunlar doğrultusunda dil becerilerinin dinlediğini anlama becerilerinin en önemli temel bileşeni olduğu (Kendeou vd., 2005) ve buradan hareketle OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri ve dil becerilerinin birbiriyle ilişki olduğu ve birbirini etkilediği belirtilmektedir.

OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini geliştirmek için müdahale yöntemleri geliştirilmektedir (Asberg, 2010; Solari vd., 2020). Örneğin; Solari ve diğerleri (2020) yaptıkları bir çalışmada hikâye kitabı temelli bir müdahaleyi kullanarak OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve sözel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda müdahalenin uygulandığı çocuklarda kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerisinin önemli ölçüde geliştiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları OSB olan bireylerde hikâye tabanlı müdahalelerin sözel dil becerilerini geliştirmede umut vadettiği ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde de etkili olabileceğini göstermiştir. Farklı çalışmalarda da hem sözel dil becerileri hem de dinlediğini anlama becerilerinin OSB olan bireylerde geliştirilmesi okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini desteklemede önemli bir temel sağlayacağı görülmüştür (Kendeou vd., 2005; Nation ve Snowling, 2004). Alanyazında OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulamalar olsa da birlikte kitap okuma etkinliklerinden biri olan etkileşimli

kitap okuma da (dialogic reading) kullanılan müdahale yöntemlerinden birisidir (Hudson vd., 2017; Müller, Nunes ve Schmidt, 2023; Kang, 2017; Queiroz, Guevara, Souza ve Flores, 2020; Tan, 2014; Xu vd., 2024).

Etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) programı, erken dönemde çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için düzenlenen, okuma sırasında çocuk ve yetişkin rollerinin değiştiği, çocuğun yetişkin rehberliğinde aktif dinleyici olarak rol aldığı ve yetişkinin sorular sorarak çocuğu konuşmaya teşvik ettiği bir paylaşımlı kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (What Works Clearinghouse [WWC], 2010). Çocuk ve yetişkin arasındaki etkin bir etkileşime dayanan bu program Whitehurst ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma programı, çocuğun kitap okumaya aktif olarak katılımı, katılımı için pekiştirilmesi ve yetişkin geri bildirimlerinin dili uygun kullanımda model olması bakımından etkili bir müdahale yöntemidir (WWC, 2007). Bu müdahale yönteminde okuma süreci boyunca çocuk ve yetişkinin etkileşimi üst düzeydedir. Yetişkin okuma sırasında çocuğu konuşmaya teşvik etmek için sıkça sorular yönelterek fırsatlar sunar, çocuğun bilmediği sözcükleri çocuğun düzeyine uygun şekilde açıklar ve kazanılan yeni sözcükleri tekrar ederek öğrenime destek olur (Justice ve Pullen, 2003).

Etkileşimli kitap okuma programı, çocuklara okuma süresince kullanılacak çeşitli tekniklere dayanır. Yetişkin okuma süresince çocuğa kitabın içeriği hakkında farklı soru türlerini kullanarak sorular sorar ve çocuğun sorulara verdiği yanıtları detaylandırır (Morgan ve Meier, 2008). Etkileşimli kitap okuma programının küçük çocukların dil gelişimini artırma üzerindeki etkililiği devamlı olarak bilinmektedir. Aynı zamanda dil ve okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediği, bilişsel ve sosyal gelişimi kolaylaştırdığı, çocukların okumaya olan ilgisini artırdığı da bilinmektedir (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi ve Cutting, 2006; Huebner ve Meltzoff, 2005; Vadlez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1988). Bu program tipik gelişim gösteren, gelişimi risk altında olan ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için etkili olduğuna yönelik araştırma bulgularına dayanan bir müdahale yöntemidir (Towson, Gallagher ve Bingham, 2016). Etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocuklar için de etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Alharbi, 2021; Fleury, Herriott-Miramontez, Hudson ve Schwartz, 2014; Fleury ve Schwartz, 2017; Lo ve Shum,

2021; Xu vd., 2024; Yazıcı-Çetin, 2023). Genel olarak bu programı içeren müdahaleler, OSB olan çocukların çok çeşitli erken okuryazarlık becerilerini ve dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Balsamo, 2019; Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogle, Parsons, La Croix ve Ottley, 2020; Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Müller vd., 2023; Nunes, Whalon, Jackson, Intepe-Tingir ve Garris, 2022; Pamparo, 2012; Plattos, 2011; Tan, 2014; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher ve Hanline, 2015). OSB olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının kullanımına yönelik araştırmalar sınırlıdır ancak bu popülasyonda yer alan çocukların kitap okumaya katılımını artırmak için yapılan bu çalışmaların sonuçları önemli görülmektedir. Örneğin; Fleury ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okuma programını kullanarak OSB olan çocukların kitap okumaya etkin katılımını değerlendirmişlerdir. OSB olan çocukların geleneksel kitap okuma sırasında uygun şekilde etkinliğe katılmasına rağmen (kitaba veya yetiştikine bakmak, dik oturmak vb.) düşük düzeyde sözel katılım gösterdiği görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma programının kullanıldığı sırada ise tüm OSB olan çocukların sözel katılımlarında artış gözlemlenmiş ve etkinlikle ilgilenme davranışları (kitaplarla daha uzun süre ilgilenme) artmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan başka bir çalışmada araştırmacılar (Whalon vd., 2015), OSB olan çocuklarda öğrenimi kolaylaştırmak için belli bir ipucu hiyerarşisi ve görsel destekler kullanarak etkileşimli kitap okuma programını uyarlamışlardır. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların öyküye ilişkin sorulara yanıt verme oranında artış olduğu, öyküye ilişkin olgusal bilgilerinde artış olduğu ve öyküye yönelik çıkarımlarda bulunabildikleri görülmüştür. Ayrıca bu bulguların OSB olan çocukların kitap okuma etkinliğine aktif katılımını destekler nitelikte olduğu ifade edilmiştir (Whalon vd., 2015).

Alanyazında OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (Hudson vd., 2017; Xu vd., 2024), dil becerileri (sözcük dağarcığı-ifade edici dil) (Grygas-Coogle, Floyd ve Rahn, 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Nunes vd., 2022; Plattos, 2011; Tan, 2014), sözel katılım ve sözcük dağarcığı (Fleury ve Schwartz, 2017), dinlediğini anlama ve etkileşimi başlatma becerileri (Kang, 2017; Queiroz vd., 2020), ortak dikkat ve etkileşim becerileri (Irvine, 2018; Ward, 2018), etkinlikle ilgilenme (Lo ve Shum, 2021; Queiroz vd., 2020) ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama) (Pamparo, 2012) etkileşimli kitap

okuma programının uygulandığı çalışmalar göze çarpmaktadır. Alanyazında OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme, etkileşim becerileri, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli kitap okuma programının tutarlı sonuçlar gösterdiği araştırmalar yer alsa da bu araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ülkemizde ise etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocuklar üzerinde etkililiğini inceleyen yalnız bir çalışmaya rastlanmıştır (Yazıcı-Çetin, 2023). Oysa OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinde çok fazla güçlük yaşadığı ve bu becerilerin geliştirilmesinde etkili bir müdahale yöntemi olan etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri üzerinde değerlendirilmesine ilişkin araştırmalara gereksinim vardır. Alanyazına bakıldığında, etkileşimli kitap okuma programına OSB olan çocuklar için kanıt temelli bir müdahale de (Müller vd., 2023) ve umut vadeci bir müdahale de (Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017) denilmektedir. Bu konuda henüz bir netlik bulunmamaktadır. Bu nedenle bu konuda yapılacak daha fazla araştırmalara gereksinim vardır. Ayrıca bu yönde yapılacak çalışmaların OSB olan çocukların bilişsel, sosyal, akademik, günlük yaşam ve dil becerilerini olumlu yönde etkileyeceği ve bağımsız bir yaşam sürdürmelerine katkı sunacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra OSB olan çocukların okumayı öğrenmeden önce bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürmelerinde, diğer becerileri öğrenmelerinde ve geliştirmelerinde dinlediğini anlama becerilerinin etkili olduğu düşünülürse, bu becerileri geliştirecek müdahalelere ilişkin araştırmaların oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla OSB olan çocukların yaşamlarını daha kolay sürdürebilmesi için dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir müdahale olan etkileşimli kitap okuma programına yönelik daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği söylenebilir. Bunun için farklı bir araştırmacı tarafından ve farklı bir coğrafyada yapılmış olan OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde etkileşimli kitap okuma programının etkililiğinin incelendiği bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2 Çocuklara Kitap Okuma

Okumanın temel becerilerinin edinimleri genellikle ailede başlar ve formal süreçleri okullarda devam etmektedir. Bu süreç içerisinde ebeveynlere ve öğretmenlere bu anlamda büyük görevler düşmektedir. Çocuklara okumayı

kazandırmak için özellikle ebeveynler küçük yaştan itibaren başlayarak çocukların düzeyine uygun ilgi duyduğu kitaplar okumalıdır (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013).

Çocukların aktif olarak içerisinde bulunduğu ve onlar için çok değerli olan kitap okuma, erken çocukluk döneminde en fazla kullanılan eğitim yöntemlerinden birisidir (MacNaughton ve Williams, 2004). Çocukların gelişimi ve eğitimi açısından erken çocukluk dönemi önemli ve kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa kazandırılan temel beceriler, davranışlar ve alışkanlıklar yaşam boyu etkili olmaya devam etmektedir. Bu nedenle çocukların erken yaşlarda kitap okumayla tanışması oldukça önemlidir (Baker, Mackler, Sonnenschein ve Serpell, 2001; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu dönemde kitap okuma, çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimli bir deneyime dayanır. Bu da hem çocuk hem de yetişkinin aktif katılım gösterdiği, kitaptaki resimler ve metinle ilgili yaptıkları paylaşımları içeren bir süreci ifade eder (Ezell ve Justice, 2005). Ayrıca çocuklarla düzenli kitap okumanın bilişsel gelişim, sosyo-duygusal gelişim, dil gelişimi, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve çocuk-yetişkin iletişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Metin ve Gökçay, 2014).

Çalışmalarda düzenli kitap okuma etkinlikleri yapılan çocukların dil ve okuryazarlık kazanımlarının geliştiği kanıtlanmıştır (Aram ve Levin, 2002; Isbell vd., 2004). Çünkü çocukların dil gelişimini destekleyen uygulamaların başında kitap okuma gelmektedir. Çocuklara kitap okumak, hikâye yapısından düşüncenin konuşmaya dökümüne, kelime bilgisinden iletişim bilgisine kadar oldukça geniş bir çerçevede dil gelişimini etkilemektedir. Özellikle bir yaşımdan itibaren kitap okunan çocukların akranlarına kıyasla dil becerilerinin oldukça geliştiği belirlenmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alanyazında çocukların yeni sözcükleri öğrenmesinde en etkin yollardan birinin kitap okuma olduğu vurgulanmaktadır (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012). Çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapların okunması, onların dil becerileri kazanımlarını hızlandırarak dillerini zenginleştirmektedir (Garvie, 1990). Ev ortamında kitaplara sahip olan ve ebeveynlerince sıkça kitap okuma çalışmaları yapılan çocukların dil gelişimleri daha başarılıdır (Polat-Unutkan, 2006). Kitap okuma, çocuklara farklı bilgiler sunarak onların algılama ve ifade etme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Şimşek, 2007). Özellikle çocuklara okunan öykü kitapları, onların dili kolayca anlamalarına ve kullanmalarına fırsat sağlamaktadır (Şimşek,

2017). Çocuklar kitap okuma sayesinde yeni sözcükler edinme ve yazılı metinle ilgili deneyim sahibi olma becerileri kazanmaktadır. Böylece okuma yazmaya olan ilgileri artarak sözcük, cümle, harf vb. yazı ile ilgili niteliklere de odaklanma fırsatı yakalamaktadırlar (Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2015).

Ayrıca kitap okumanın, çocukların bilişsel gelişimine doğrudan etki eden bir etkinlik olduğu savunulmaktadır (Gönen, 2013; Tanju, 2010). Özellikle çocukların beyin gelişimini desteklemek için doğumdan itibaren onlara kitap okunması önerilmektedir (Berk, 2013). Kitap okumayla çocuklar, problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Bunun yanı sıra kitap okuma, çocukların kişilik gelişimlerine önemli katkılar sağlayarak ruhsal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasına etki etmektedir (Tanju, 2010). Çocuklarla yapılan kitap okuma etkinlikleri, onların okumayla ilgili olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda kitap okuma, çocukların diğer bireyleri anlamalarına ve görsel hafızalarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Şimşek, 2007). Bu nedenle erken dönemde çocuklara kitap okumanın, onların çok çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesi açısından önemli bir rolü vardır. Kitap okuma kolayca erişilebilen, çocukların gereksinimlerine, iletişim tarzlarına ve yetişkinlerle ilişkilerine uyarlanabilen bir yöntem olarak popüler bir şekilde tercih edilmektedir (Thomas, Colin ve Leybaert, 2020). Dolayısıyla, erken yaşlarda çocuklara kitap okumanın gelişim üzerindeki etkilerinin vurgulanması büyük önem taşımaktadır

1.3 Çocuklara Kitap Okumanın Önemi

Çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve motor gelişimi gibi birçok farklı becerilerinin kazandırılmasında en önemli kritik dönem erken çocukluk dönemidir (Eliason ve Jenkins, 2003). Bu dönemde çocuklar, bilişsel becerilerini geliştirmekte, sosyal deneyimler edinmekte ve yaşamları için gerekli becerileri kazanmaktadırlar. Çocuklara bu dönemde sağlanan fırsatlar ve yetişkin desteği çocukların yaşama en iyi şekilde hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Oktay, 2007). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara birincil bakım verenler (ebeveynler, büyük ebeveynler veya bakıcılar vb.) ve eğitimciler çocuğun mevcut potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkarması için nitelikli etkinlikler planlamalı ve öğretim sürecinde etkili öğrenmelerin sağlanabileceği materyaller kullanmalıdırlar (Eliason ve Jenkins, 2003). Erken çocukluk döneminde

çocukların öğrenme süreçlerini güçlendirecek özellikle kullanılabilen en etkili materyaller kitaplardır (Gönen, 1988).

Kitaplar, çocukların dil becerilerini geliştirmesi (Bütün-Ayhan ve Yılmaz, 2016), bilişsel becerilerin gelişimini (Çakmak-Güleç ve Geçgel, 2006) ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi (Strasser ve Seplocha, 2007), çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi (Temple, Martinez ve Yokota, 2004), çocukların farklı duyularına hitap etmesi (Stone ve Twardosz, 2001), öyküleme becerilerinin geliştirilmesi (Pesco ve Gagne, 2017) ve sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi bakımından erken çocukluk döneminde en önemli materyallerdir. Kitaplar, çocukların hikâye ve hikâye kahramanlarından yola çıkarak özdeşim kurmasına, hissettiği duyguların farkına varmasına, hoşlandığı veya hoşlanmadığı durumları fark etmesine, diğer kültürler ve insanlar hakkında bilgi sahibi olmasına, düşündüğü ve hissettiği çoğu konularda yalnız olmadığını görmesine yardımcı olmaktadır (Serin, 2022). Bu nedenle çocukların bilişsel, duygusal, dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine doğrudan etkisi olan en önemli nitelikli etkinlik kitap okumadır (Gönen, 2013; Tanju, 2010). Özellikle erken çocukluk dönemi yıllarında çocuklara okunan resimli öykü kitaplarının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için önemli bir etkinlik olduğu savunulmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Dunning, Mason ve Stewart, 1994; Lonigan, 1994; WWC, 2007, 2015; Whitehurst vd., 1988). Erken çocukluk döneminde çocuklara okunan resimli kitaplar, çocukları çizgi, renk ve sözcüklerin doğru söylenmesiyle oluşan estetik dil ile tanıştırır (Striker, 2005). Bu kitapların anne-baba ve öğretmenler aracılığıyla çocuklara okunması, onların dil gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuklar kitap okuma sayesinde dili öğrenirken, sözcük dağarcığı artmakta, yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir (Çetindağ, 2011). Dolayısıyla çocukluğun ilk yıllarında kitapla tanışma çocukların gelecekteki tüm yıllarını etkilemektedir (Baker, Scher ve Mackler, 1997).

Zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimin önemli olduğu 0-3 yaş döneminde çocukların alışkanlıkları şekillenir, yetenekleri gelişir ve bağımsızlıkları giderek artmaya başlar. Her çocuğun ilgi duyduğu konular, yetenekleri ve gelişimsel özellikleri birbirinden farklı olmakla birlikte bu yaşlarda çocukların çevrelerine olan ilgileri gibi ortak özellikleri de bulunmakta ve çevrelerini merak ederler. Bu nedenle dokunma, tatma, görme duyularını aktif olarak kullanırlar. Bu yaşlardaki

çocuklar için konuşma ve yürüme gibi iki önemli aşama vardır. Bu nedenle çocukların konuşma becerilerinin kazandırılmasında, sözcük artışında ve yeni farklı kelimelerin öğretilmesinde bu yaşlara göre hazırlanmış çocuk kitaplarının önemi oldukça fazladır (Fletcher ve Reese, 2005; Gönen, 2005; Yalçın ve Aytaş, 2005). Örneğin; Fletcher ve Reese (2005) çalışmasında, 0-3 yaş aralığındaki çocuklara resimli kitap okunmasının çocukların dil gelişimini hızlandırdığını vurgulamaktadır. Özellikle çocuklarına bir yaşından önce kitap okuma uygulamalarının, üst kültürel ve sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yaygın olduğu ifade edilmektedir (Huebner, 2000; Karrass, VanDeventer ve Braungart-Rieker, 2003; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994). Çoğunlukla iki yaş civarındaki çocuklar, onlara okunan öykü kitapları aracılığıyla, rahatlamak ve güven duymak isterler (Tanju, 2010). Özellikle çocuklar on dördüncü ay gibi bir dönemden itibaren bağlamsal ve sosyal ipucu olmaksızın kelimeleri ve nesneleri eşleştirmeye başlarlar (Werker, Cohen, Lloyd, Casasola ve Stager, 1998). Dolayısıyla daha erken dönemde başlayacak kitap okuma uygulamaları çocukların bu becerileri için hazırlık niteliği taşıyacaktır (Metin ve Gökçay, 2014). Çocuk ve annenin ortak dikkat gerektiren etkileşimlerde bulunma süresinin artması, çocuğun sözel veya sözel olmayan iletişim becerilerini artırmaktadır (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998). Bu bağlamda, çocuk ve annenin ortak etkileşimlerde bulunmasına fırsat sunan en önemli etkinliğin de kitap okuma olduğu söylenebilir. Daha erken yaşlarda başlayan birlikte kitap okuma etkinlikleri, çocukların hem öğrenme hem de ebeveynle nitelikli vakit geçirmesine fırsat sunmaktadır (Metin ve Gökçay, 2014).

3-6 yaş döneminde çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde en önemli etkenlerin ebeveynler ve eğitimciler olduğu bilinmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu dönemde çocuklar okumayı bilmedikleri için anne-baba (Parlakıyıldız ve Yıldızbaş, 2004) ve öğretmenlerinin onlara kitap okumasıyla kitap okuma etkinliklerine katılmaktadırlar. Ebeveynler ve eğitimciler tarafından çocuklara okunan resimli öykü kitapları, çocuklara kitapları sevdirmekle birlikte onların dil becerilerini destekler ve onların yeni bilgiler edinebilmesinde altyapı oluşturur (Luo, Tamis-LaMonda, Kuchirko, Ng ve Liang, 2014). Özellikle erken dönemde çocukların kitap okumayla ilgili deneyimleri, onların dil gelişimlerini ve okumaya geçişteki başarılarını veya başarısızlıklarını ve buna bağlı olarak akademik başarılarını etkilemektedir (Harlaar, Hayiou-Thomas, Dale ve Plomin,

2008; Saracho ve Spodek, 2010). Çocuklar bu dönemde harfleri anlamlandırmaya ilişkin temel becerileri kazanmakta, kitaplara aşina olmakta, yazı farkındalığı oluşmaya başlamakta ve kitapların işleyişini öğrenerek harfleri tanımaya başlamaktadırlar (Tanju, 2010). Bu nedenle bu dönemde çocuklara kitap okumanın önemini vurgulayan çalışmalar dikkat çekmektedir (Akoğlu vd., 2014; Balıkcı ve Görgün, 2022; Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Crain-Thoreson ve Dale, 1992; Metin ve Gökçay, 2014). Örneğin; Bus ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada kitap okuma uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimini sağladığı ve okuma başarılarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Çocuklara kitap okuma, onların daha karmaşık ve yeni sözcük dağarcığı, cümle, söz dizimi ve metin yapısıyla tanışmasını sağlamaktadır. Ayrıca sözcük bilgisi, harf farkındalığı, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, kavrama ve öykü yapısını anlama gibi erken okuma becerilerinin geliştirilmesine fırsat sunmaktadır (Kennedy vd., 2012). Cunningham ve Zibulsky (2011) yaptıkları çalışmada çocuklarla karşılıklı diyaloglarla kitap okumanın, onların yalnızca sözel dil gelişimleri değil yanı sıra kelime tanıma gibi okuryazarlığın diğer kritik yönleri için de faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocukların dinlediğini anlama becerilerini artırabileceğine ilişkin kanıtlar da mevcuttur (Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Morrow ve Gambrell, 2002). Çocukların dil öğreniminin başlangıç aşamalarında onlara kitap okumanın, doğru telafuz ve tonlamalar kullanmalarını sağlayan bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Harris ve Ó Duibhir, 2011). Phillips, Norris ve Anderson (2008) yaptıkları çalışmada çocuklara kitap okunmasının onların okuma becerileri ve stratejilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayacağı, aynı zamanda dezavantajlı çocukların da erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğine dikkat çekilmiştir. Başka bir çalışmada, erken çocukluk döneminde çocuklara kitap okumanın iletişim, hatırlama ve ilişki kurma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulgulanmıştır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010).

Çocuklara erken dönemde okunan kitaplar, onların yetişkinle arasında fiziksel ve duygusal yakınlık kurmasını sağlamaktadır. Böylece çocuk sevdiği biriyle birlikte olmaktan hoşnutsuzluk duyar ve kitapların sağladığı yaşantıyla yeni deneyimler kazanır. Ayrıca çocukların kitaba karşı sevgi oluşturmaya olanak

tanıyarak ileriki yaşlardaki okuma becerilerini edinmelerinde önemli katkılar sağlayacaktır (Sever, 2012). Özellikle çocuklar ilkokula başladıklarında okumaya karşı olan ilgilerinin artırılmasında en önemli faktörlerden birinin, onlara erken dönemde kitap okuma olduğu savunulmaktadır (Sawyer, 2004). Örneğin; Strommen ve Mates (2004) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin evde küçük yaşlarda çocuklarına kitap okuma ve kitaptaki olaylar ve karakterler üzerine konuşma yapmalarının, çocuklarını iyi bir okur olma konusunda desteklediği bulunmuştur. Erken dönemde çocukların kitap okuma konusunda desteklenmeleri önemlidir. Çünkü bu dönemde kitap okuma konusunda desteklenen çocukların, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve okumanın başarmak için önemli olduğunu kavrama olasılıkları artmaktadır (Clark ve Hawkins, 2010). Alanyazında çocuklara erken yaşlardan başlayarak kitap okunmasının, bir dizi olumlu etkilerinden bahsedilmektedir (Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010; Sim ve Berthelsen, 2014). Bunun yanında, kitap okumanın çocuklar üzerinde etkilerini belirleyen en önemli faktörlerden birinin de kitap okuma yöntemleri olduğuna dikkat çekilmiştir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017).

1.4 Kitap Okumada Kullanılan Yöntemler

Okuma metni sesli olarak ifade etme, metinde yer alan durumları ve olayları görme, değerlendirme ve belli çıkarımlarda bulunma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018). Bu becerinin geliştirilmesi için evde ve eğitim kurumlarında farklı araçlar ve etkinliklerle çalışmalar yapılır. Bu çalışmaların başında da kitap okuma gelmektedir. Kitap okuma çocukların bilişsel, dil, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerine etki etmektedir (Gönen, 2013; Tanju, 2010). Özellikle, erken dönemden itibaren başlayarak yapılan kitap okuma çalışmalarının çocuklar üzerinde pek çok olumlu etkileri mevcuttur (Powell vd., 2010; Sim ve Berthelsen, 2014). Yukarıda kitap okumanın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Bunun yanında, kitap okumanın çocuklar üzerindeki etkisini belirleyen önemli bir faktör de kitap okuma yöntemidir (Bıçakçı vd., 2017). Alanyazında kitap okuma yöntemleri; geleneksel kitap okuma, elektronik kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma şeklinde sınıflandırılmaktadır (Çetin, 2022; Yalavaç, 2020)

Geleneksel kitap okuma yöntemi, yetişkinin kitaptaki metni olduğu gibi (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003), dinleyen kişiye

soru sormadan diyalog kurmadan doğrudan okuması (Şimşek, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Geleneksel kitap okuma yöntemi, alanyazında düz okuma veya sesli okuma olarak da geçmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu okuma yönteminde yetişkin, aktif bir role sahipken çocuk pasif dinleyici konumundadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Geleneksel kitap okuma yönteminde yetişkin kitabı okur, çocukta dinler ve süreci daha çok yetişkin yönlendirir (Wasik ve Bond, 2001). Bu nedenle bu yöntemde okuma süreci yetişkin/okuyucu odaklıdır (Erdoğan, 2020). Ülkemizde en çok kullanılan kitap okuma yönteminin, geleneksel kitap okuma yöntemi olduğu bilinmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016; Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2020).

Elektronik kitap okuma yöntemi, elektronik araçların kullanımının arttığı modern dünyada elektronik kitapların okunması şeklinde tanımlanan bir tür dijital okumadır. Elektronik kitap okuma yöntemi, kitapların dijital ortamda okunmasının yanı sıra farklı programlar kullanılarak öykülerin oluşturulduğu kitap okuma yöntemi olarak tanımlanabilir (Işıtan, 2019). Bu yöntemde elektronik ortamda bulunan kitap, sözel ve görsel eklentilerin de yardımıyla dikkat çekici hale getirilerek sunulur (Önder, 2011). Elektronik kitap okuma yöntemi, kullanım kolaylığı ve zengin bir içerik sunması nedeniyle çocuklarda kitap okuma yöntemi olarak kullanılabilir (Tepetaş-Cengiz, 2015). Bu yöntemle çocuklara sunulan elektronik kitaplar, değişik sesler ve animasyonlar sağlayarak ve yazılı kitaplara benzer şekilde bazı alanlarda çocukları desteklemektedir (Neumann ve Neumann, 2017). Elektronik kitap okuma yönteminin çocukların sözcük bilgisi gelişimini ve öyküyü anlama boyutlarında okuryazarlığı desteklediği görülmüştür (Moody, 2010).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi ise paylaşımlı kitap okumanın (shared book reading) bir alt yöntemidir (Justice ve Pullen (2003). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anlaşılabilmesi için öncelikle paylaşımlı kitap okumaya ilişkin bilgi vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Paylaşımlı kitap okuma, yetişkinin çocuğa kitabı okurken çocuğun kitap okuma sürecine aktif olarak katılımını sağlamak için bir ya da daha fazla yapılandırılmış veya planlı etkileşimli teknik kullandığı okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemde yetişkin okuyucu, çocuğun dikkatini resimlere, yazıya veya kelime anlamlarına çekebilir. Çocuğu, öyküdeki olayların anlam ve dizisini anlamaya yönelik tartışmalara dâhil edebilir. Çocuğa dil gelişimini, okumayı ve anlamayı

desteklemeye yönelik sorular sorabilir, açıklamalar yapabilir veya çocuğun kendi günlük yaşamındaki olaylar veya durumlarla bağlantılar kurabilir. Paylaşımlı kitap okuma yöntemi küçük çocuk gruplarıyla, bireysel çocuklarla veya tüm sınıfla kullanılabilen bir yöntemdir (WWC, 2015). Yetişkinin bir çocukla bir hikâye kitabı okuduğu ve kitap hakkında soru sorma ve tartışma yoluyla etkileşimi teşvik ettiği bu yöntemin (Hudson ve Test, 2011), çocukların sözlü dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde fayda sağladığı görülmüştür (Senechal ve Young 2008; Trivette, Dunst ve Gorman, 2010; Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006). Paylaşımlı kitap okumadan farklı olarak etkileşimli kitap okuma yöntemi, içeriğinde sistematik stratejileri barındıran bir yöntemdir (Pillinger ve Wood, 2014). Paylaşımlı kitap okumanın bir alt yöntemi olan etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin detaylı bilgi izleyen bölümde açıklanmıştır.

1.5 Etkileşimli Kitap Okuma Programı

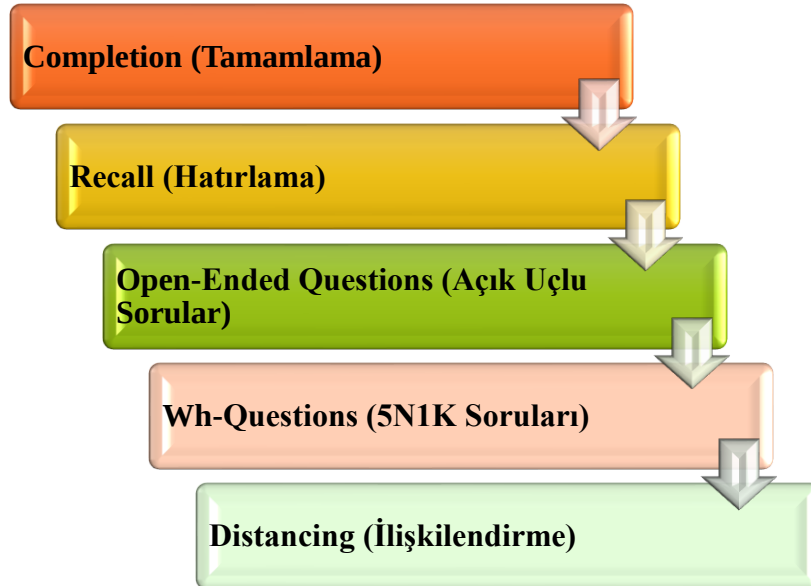
Etkileşimli kitap okuma (EKO) programı, paylaşımlı kitap okumanın daha gelişmiş bir versiyonu olarak ve tamamen yetişkin ve çocuk arasındaki karşılıklı diyaloga ve etkileşime dayanan bir yöntemdir. Alanyazında ‘dialogic reading’ diye yer alırken Türkçe alanyazında ‘diyaloga dayalı okuma’ yöntemi veya ‘etkileşimli kitap okuma’ yöntemi olarak yer almaktadır (Karakuş, 2020). EKO programı, erken dönemde çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için düzenlenen, okuma sırasında çocuk ve yetişkin rollerinin değiştiği, çocuğun yetişkin rehberliğinde aktif dinleyici olarak rol aldığı ve yetişkinin sorular sorarak çocuğu konuşmaya teşvik ettiği bir paylaşımlı kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (WWC, 2010). İlk olarak Whitehurst ve arkadaşları (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994; Lonigan ve Whitehurst, 1998) tarafından geliştirilen ‘dialogic reading’ yani EKO programı, çocuk ve yetişkin arasında etkileşimlere dayalı bir kitap okuma uygulamasıdır.

EKO’nun temel ilkesi, çocuğa kitap okuma sırasında pasif dinleyici olmak yerine öykü anlatıcısı olmayı öğretmektir (Cohrssen vd., 2015; Pullen ve Justice, 2003; Vally, 2012; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu nedenle yetişkin kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımını teşvik etmek için belirli bir yaklaşım kullanır ve aktif bir dinleyici ve soru soran işlevi görür (WWC, 2010). EKO programında yetişkin, çocuğu konuşmaya teşvik etmek amacıyla kitap okuma sırasında sorular sorar, tekrarlar sağlar, bilinmeyen sözcüklerin anlamını açıklar ve

metni genişleterek aktif katılımı destekleyen bir yaklaşım içinde olur (DeVore, 2020; Lonigan, Farver, Phillips ve Clancy-Menchetti, 2011; Whitehurst, vd., 1994). Böylece, çocuk ve yetişkin rolleri değiştirilebilir ve çocuk öykü anlatıcısı olmayı öğrenir (WWC, 2010). Çocuk öykü anlatıcısı olma rolüne alıştıkça yetişkin, öykü anlatma sorumluluğunun çoğunu çocuğa bırakarak çocuğun öyküyle ilgili etkileşimler başlatmasına fırsat sağlar (Akoğlu vd., 2014; Wasik, Bond, Hindman, Saracho ve Spodek, 2002). EKO programı, temelde çocuğu birincil hikâye anlatıcısı haline getirmeye ve yetişkini aktif dinleme, yönlendirme ve kolaylaştırma rolüne yerleştirmeye odaklanmaktadır (Pillinger ve Wood, 2014). EKO programı sayesinde yetişkin, çocuğun aktif katılımını sağlarken onu güdülemekte, eşlik etmekte ve destek olmaktadır (Whitehurst vd., 1994).

EKO programı sırasında çocukların aktif katılımını destekleyen bazı teknikler kullanılmaktadır. Bunlar; konuşmayı başlatma teknikleri CROWD (Completion, Recall, Open-ended questions, Wh-questions, Distancing) ve konuşmayı sürdürme teknikleri PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst vd., 1994; WWC, 2007; WWC, 2010).

CROWD’da 5 teknik yer alır. Bu teknikler Şekil 1.1’de verilmiştir.



Şekil 1.1. Konuşmayı başlatma teknikleri /CROWD teknikleri

C (Completion/Tamamlama): Çocuktan yarım bırakılmış bir ifade veya cümleyi tamamlaması istenir.

Örneğin; “Lale camdan bakarken abisiyle uçurduğu günü hatırladı.

R (Recall/Hatırlama): Kitap okunurken daha önce okunmuş veya o sırada okunan öyküye ilişkin olaylar ve karakterler hakkında hatırlatıcı sorular sorulur.

Örneğin; Lale ağaçta hangi hayvanları gördü?

O (Open-ended questions/Açık uçlu sorular): Çocuktan kitapta yer alan resimlerle ilgili olayları betimlemesi istenerek konuşmaya teşvik edilir. Çocuğa okunan sayfadaki resimde ne olduğuyla ilgili açık uçlu sorular sorulur.

Örneğin; “Bu resimde neler oluyor, anlat.”

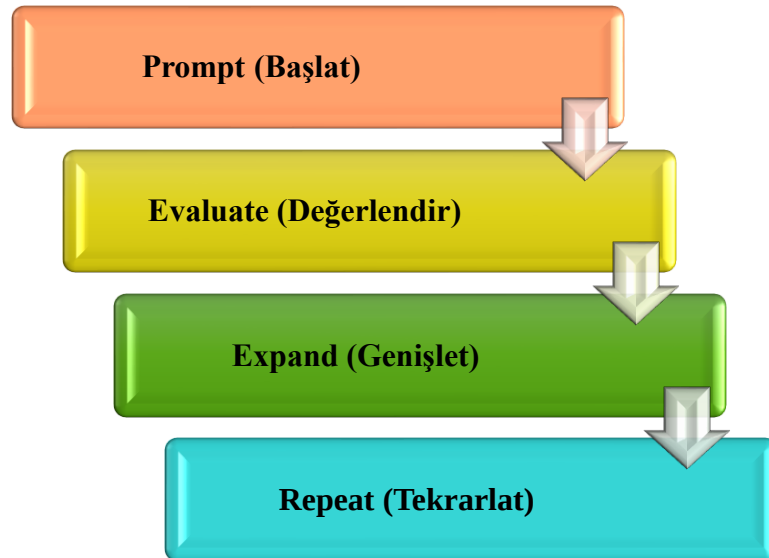
W (Wh-questions/5N1K soruları): Öyküde geçen bir resme veya eyleme işaret edilerek çocuğa 5N1K soruları sorulur ve cevaplaması istenir.

Örneğin; Yetişkin resmi göstererek “Uçurtmayı kim düşürdü?”, “Uçurtmanın ipi niçin koptu?” vb. şeklinde sorular sorarak yanıtlamasını ister.

D (Distancing/İlişkilendirme): Çocuğun kitapla ilgili tüm konuşmaları ve resimleri günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorulardır. Böylece okunan öykü ile çocuğun kendi yaşamı arasında bağ kurması sağlanır.

Örneğin; “Sen de uçurtma uçurdun mu hiç?, “Senin uçurtmada hangi renkler vardı?” vb.

PEER’de 5 teknik yer alır. Bu teknikler Şekil 1.2.’de verilmiştir.



Şekil 1.2. Konuşmayı sürdürme teknikleri /PEER teknikleri

P (Prompt/Başlat): Çocuğa kitaptaki resimde yer alan bir nesne gösterilerek isimlendirmesi istenir ya da kitapta yer alan karakterler veya olaylara ilişkin sorular sorulur. Yetişkin, öyküyü okurken bir nesneyi işaret ederek “Bu nedir?” vb. sorular sorar ve çocuğun öyküyle ilgilenmesini sağlar.

E (Evaluate/Değerlendir): Yetişkin çocuğun verdiği yanıtları dinler, yanıtların doğruluğunu değerlendirir ve nasıl katkı sunacağına odaklanır. Çocuk kendisine sorulan soruya “*uçurtma*” diye yanıt verir. Yetişkin “*Evet, uçurtma*” diyerek yanıtın doğruluğunu onaylar.

E (Expand/Genişlet): Çocuğun verdiği yanıtı biraz daha kelime eklenerek genişletilir. Çocuk kendisine sorulan soruyu “*uçurtma*” diye yanıtladığında, yetişkin “*Evet, rengârenk uçurtma uçuruyor.*” şeklinde genişletir.

R (Repeat/Tekrarlat): Çocuktan genişletilmiş yanıtları tekrarlaması istenir. Yetişkin “*Lale ne yapıyor?*” diyerek çocuktan “*Rengârenk uçurtma uçuruyor*” şeklinde genişletilmiş yanıtı tekrarlamasını bekler.

EKO programı, CROWD ve PEER teknikleri ile okunan öykü kitabındaki resimleri tanıtmaya, tanımlama yapma, kitaptaki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklama ve tartışma, çocuğun var olan önceki bilgileriyle bağlantı kurma, tahminlerde bulunma, özetleme, çıkarımda bulunma gibi davranışları içermektedir (Tabors, Beals ve Weizman, 2001). Bu nedenle EKO ile çocuk yeni sözcükler edinme, öykü hakkında tahminde bulunma, kendi günlük yaşantısıyla ilişki kurma ve yazılı metne ilişkin deneyim sahibi olma gibi beceriler kazanmaktadır. Ayrıca EKO programı, çocuğun okuma yazmaya olan ilgisini artırarak sözcük, cümle, harf ve okuma gibi niteliklere odaklanmasına fırsat sağlamaktadır (Cohrssen vd., 2015). EKO programı çocukların birçok gelişim alanını olumlu yönde etkilemektedir (Doyle ve Bramwell, 2006). Alanyazına bakıldığında, bu programın çocuklar üzerindeki olumlu etkileri pek çok çalışmada görülmüştür (Alharbi, 2021; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Grygas-Coogle vd., 2020; Plattos, 2011; Towson, 2015; Tan, 2014; Ward, 2018; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998; WWC, 2007; WWC, 2010).

EKO programı, öncelikle küçük çocukların sözlü dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (WWC, 2007). Bu program, dilin etkin kullanımını temel alan bir yaklaşıma dayandığı için çocukların dil gelişimini destekleme bağlamında çocuk ve yetişkin etkileşimini desteleyerek dile ilişkin geri bildirimleri içermektedir (Whitehurst

vd., 1994). EKO programı çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirerek, sözcük dağarcıklarını desteklemektedir (Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Özellikle çocuk ve yetişkinin rolleri değiştirildiğinden çocukların dil becerilerinin gelişimi üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Akoğlu vd., 2014). Bu program yetişkinin çocuğa kitap okurken kullandığı yapılandırılmış stratejilerden oluşur. Bir kitabın içeriği hakkında açık uçlu sorular sormayı içerir ve sorulan sorulardan yola çıkarak çocuktan giderek daha fazla detaylandırması istenir. Böylece, erken okuma ve ileri dönemdeki akademik beceriler için en önemli değişken olan dil becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Morgan ve Meier, 2008). EKO programını etkili kılan en önemli nokta, yetişkin okuyucunun çocuğa sorular sorması, çocuğun yanıtını genişletmesi ve çocuktan bu yanıtı tekrarlamasını istemesiyle oluşan etkileşimdir. EKO programında ortaya çıkan tepkisel etkileşimler çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008). EKO programı, tipik gelişim gösteren ve akademik becerilerde başarısızlık gösterme açısından risk altında olduğu düşünülen çocukların sözlü dil ve yazı bilgisini artırmaktadır (Cunningham ve Zibulsky, 2011; National Early Literacy Panel, 2008). Ayrıca hafif-orta düzeyde dil becerilerinde gecikme gösteren çocukların sözlü yanıtlarını, katılımlarını, kullanılan kelime sayısını artırdığı bilinmektedir (Crain-Thoreson ve Dale, 1999; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole, 1996).

Öte yandan EKO programı, sosyal beceriler ve erken okuryazarlık becerilerine yardımcı olan ebeveynlerin çocuklarla etkileşimi için bir geçiş yolu oluşturur (Pillinger ve Wood, 2014). Bu program, çocukların iletişim süreçlerini öğrenmesine katkı sunmakla birlikte (Garzotto vd., 2010) çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini desteklemekte ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Kotaman, 2009). Ayrıca EKO programı ile çocukların kitaba ilişkin farkındalıkları gelişmekte ve okuma sırasında sorulan soruları yanıtlamak üzere teşvik edildiğinden katılımları artmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların sorulara verdiği yanıtlar üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek çocukların analitik düşünme yeteneklerini desteklemektedir (Bıçakçı vd., 2017). EKO programı sayesinde çocuklar sosyal açıdan uyum kazanmakta, doğru veya yanlış ayırt edebilmekte, sorunlarına farklı çözüm yolları bulabilmekte, güven kazanmakta ve hayal güçlerini geliştirebilme fırsatı bulmaktadırlar (Kerigan,

2018). Özellikle EKO sırasında öyküyle kendilerine ait düşünce, duygu ve deneyimler arasında ilişki kurarlar. Günlük yaşantılarıyla öykü arasında kurdukları bu bağlantılar sayesinde sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenmektedir (Er, 2016). Bu program çocukları konuşmaya teşvik ettiği için çocuklar kendisini daha kolay ifade edebilmektedir. Bu da çocukların dinleme ve ifade etme becerilerini geliştirirken başkalarının düşüncelerine saygı gösterebilme, sırasını bekleyebilme gibi sosyal becerilerin gelişimine olumlu yönde katkı sunmaktadır (Kerigan, 2018).

EKO programı, erken çocukluk döneminde öğretmenler, ebeveynler ve diğer bakıcılar tarafından çocuğun okuma öncesi becerilerini geliştirmek için kullanılabilmektedir (Blom-Hoffman vd., 2006; Bus ve Van Ijzendoorn, 1999). Bu program, yetişkinin kitap okuma sırasında çocuğu konuşmaya teşvik etmek için çeşitli ipuçları kullandığı ve böylece sözlü dil gelişimini kolaylaştırdığı belirli sistematik tekniklere dayandığı için kolayca öğrenilebilmektedir (Teale, 2003).

1.6 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programı

Otizm spektrum bozukluğu (OSB); gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşam boyu devam eden kalıcı bozukluklar, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler veya etkinlikler ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluğu ifade etmektedir (APA, 2013). Sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlar ile karakterize olan OSB yaygınlık oranında gün geçtikçe daha fazla artış olduğu görülmektedir. Yıllara göre artış verilerine baktığımızda 2010 yılında 68’de 1 çocukta görülen OSB oranının, 2016 yılında 54’te 1 çocukta, 2020 yılında ise 36’da 1 çocukta görüldüğü ifade edilmektedir (CDC, 2024). OSB oranındaki bu artışın OSB’ye ilişkin farkındalığın artması ve daha erken ve doğru tanılama sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Fombonne, 2009; Wing ve Potter, 2002).

OSB olan bireylerin ilk kez 1700’lü yıllarda fark edilmeye başlandığı, ancak o yıllarda henüz otizm incelenmeden bu bireylerin yalnızca ilginç kişiler olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Borazancı-Persson, 2012). Otizm terimi ilk olarak 1910 yılında İsviçreli bir psikiyatrist olan Eugene Bleuler tarafından şizofreni semptomlarını tanımlamak için ortaya atılmıştır. Bleuler otizmi, kişinin kendisini dış dünyaya ve insanlara kapatması şeklinde tanımlayarak şizofreni ile

ilişkilendirmiş ve gerçeklikle ilişki kurma bozukluğu olarak nitelendirmiştir (Borazancı-Persson, 2012; Kayaoğlu ve Görür, 2008). 1940'larda, bir psikiyatrist ve hekim olan Leo Kanner (1943) ise bu terimi ilk defa insanlardan derin ve sürekli uzaklaşma, nesnelerle uygun ilişki kurma ve sosyal iletişimde dikkate değer güçlükler olarak karakterize olan erken çocukluk bozukluğunu tanımlamak için kullanmıştır. Kanner'in (1943) "etkili iletişimin otistik bozuklukları" başlıklı çalışması, otizmin temelini oluşturan ve bu bireylere yönelik kapsamlı bir inceleme sunan ilk rapor olmuştur. Kanner bu raporunda, otizmlili çocukların diğer çocuklardan niteliksel olarak farklı olduğunu belirtmiş ve bu çocukların temel özelliklerini 'otistik yalnızlık', 'farklı ilgi ve yeteneklere sahip olma' ve 'değişikliklere karşı direnç gösterme' şeklinde ifade ederek 'erken çocukluk otizmi' kavramıyla tanımlamıştır. Wing ve Gould (1979), yaptıkları çalışmada sosyal bozukluk, zihinsel engel ve erken çocukluk otizmi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda Kanner tarafından tanımlanan anormal davranış örüntülerinin benzer şekilde tanımlanabileceği ancak etiyojisinin dikkate alınıp alınmadığına bağlı olarak farklı şekillerde yorumlanabileceği ortaya çıkmıştır. Sosyal etkileşim ve iletişim bozukluklarının birçok belirtileri olabilirdi. Bu bulgulara dayanarak yazarlar, Kanner'in otizm tanımını diğer çocukluk bozukluklarından farklı ve benzersiz bir durum olarak sorgulamışlardır. Otizmin çok çeşitli engelliliklerin yalnızca bir alt grubu olduğu sonucuna varmışlardır. 1980'de, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Üçüncü Baskısı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-III [DSM-III]) bu engellilik grubu için yeni bir tanı terimi olan 'Yaygın Gelişimsel Bozukluk' terimi tanıtılmış ve bu terim bu kılavuzun dördüncü baskısında kullanılmıştır (APA, 2000). DSM-IV-TR ile OSB; atipik otizm, asperger bozukluğu, çocukluk dezintegratif bozukluğu ve rett bozukluğu olarak yaygın gelişimsel bozukluk şemsiyesi altında yer alan bir tanı kategorisi olarak yer almıştır (APA, 2000). En son 2013 yılında yayımlanan DSM-5'te yaygın gelişimsel bozukluk terimi, otizm spektrum bozukluğu ile değiştirilmiştir (APA, 2013).

DSM-5'te OSB sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışları ve ilişkileri geliştirme, sürdürme ve anlama becerileri ile sosyal karşılıklıdaki eksiklikler de dâhil olmak üzere birden fazla bağlamda sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde kalıcı eksiklikler olarak tanımlanmaktadır (APA,

2013). OSB'nin tanılama ölçütlerine bakıldığında bu çocukların dil ve iletişim becerilerinde önemli güçlükler yaşadığı bilinmektedir. OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde yaşadığı güçlükler, gelişim sürecinin erken dönemlerinden başlayarak farklı birçok gelişimsel alanını olumsuz etkilemektedir (Landa, 2007). Örneğin; doğrudan tanılama ölçütleri arasında yer almasa da OSB olan çocukların akademik becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla güçlük yaşadığı bilinmektedir. Yapılan çalışmalarda bu çocukların akademik becerilerinde yaşadığı güçlüklerin okuma-yazma becerileri (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010), matematik becerileri (Hart-Barnett ve Cleary, 2015) ve fen bilimleri alanındaki beceriler (Knight, Wood, Spooner, Browder ve O'Brien, 2015) olduğu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda çalışmalar, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına oranla gerilik gösterdiklerini ifade etmektedir (Lanter vd., 2012; Westerveld vd., 2016). Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan dinlediğini anlama becerileri de son çalışmalarda güçlük yaşadıkları alanlar olarak vurgulanmaya başlanmıştır (Kang, 2017; Phalen ve Chezan, 2023; Solari vd., 2020). Bunun yanında son çalışmalarda, OSB olan çocukların metinden anlama çıkarma becerilerinde zorluk yaşadığı ve bu zorlukların okul öncesi kadar erken bir dönemde gözlemlenmeye başladığı ifade edilmiştir (Fleury ve Lease, 2018; Westerveld vd., 2017). Erken dönemde dil ve okuryazarlık becerilerinin edinilmesi, geleneksel okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlar. Bu becerilerin gelişiminde yetersizlikler yaşamın ilerleyen dönemlerinde zayıf okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkilendirilmektedir (National Early Literacy Panel, 2008).

Dil ve okuryazarlık becerileri birbirinden ayrı yapılarıdır ancak örtüşen ve karşılıklı yollarla gelişen becerilerdir (Justice ve Pence, 2005). Erken dil becerileri zayıf olan çocukların gelecekteki okuma başarısızlığı kaçınılmazdır (Justice, Kaderavek, Bowles ve Grimm, 2005). OSB olan çocuklar da temel ihtiyaçlarını karşılamak için ve sosyal etkileşimlerinde iletişimi kullanmakta sorun yaşamaktadırlar. Çünkü OSB olan çocuklar, temel iletişimsel işlevler için dil edinmede güçlük çekmektedirler. Dil becerilerini edinmede yaşadıkları güçlükler, okuryazarlık becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyerek bu becerilerin öğrenilmesinde risk oluşturmaktadır (Vogler-Elias, 2009). Öte yandan OSB'nin tanılanmasında kullanılan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizlik ölçütünün davranışsal belirtileri arasında ortak dikkat becerileri (Whalen,

Schreibman ve Ingersoll, 2006), taklit becerileri (Ingersoll, 2008; Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013), etkinliğe katılım becerileri (Selimoğlu ve Özdemir, 2018) ve dil becerilerindeki yetersizlikler (Kjelgaard ve Tager Flusberg, 2001) yer almaktadır. Tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında, OSB olan çocukların ortak dikkat (MacDonald, 2008), taklit (Ingersoll, 2008; Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013), etkinliğe katılım (Selimoğlu ve Özdemir, 2018) ve dil becerilerinde (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001) önemli derecede yetersizlikler gösterdikleri görülmektedir. Birbiriyle ilişkili olan (Ingersoll, 2008) ortak dikkat (Schreibman, 2005) ile taklit becerileri (Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008), dil gelişimi ve daha karmaşık sosyal becerilerin edinimi için önemli bir yapı taşı olma özelliği göstermektedir (Schreibman, 2005). Ortak dikkate (Kurnaz, 2018) ve taklit becerilerine (Gonsiorowski, Williamson ve Robins, 2016) ilişkin sınırlılıklar başta sosyal etkileşim ve iletişim olmak üzere pek çok gelişim alanını etkilemektedir. Ortak dikkat becerileri (Tager vd., 2005) ve taklit becerileri (Luyster vd., 2008), OSB olan çocuklar için özellikle dil ediniminde önemli etmenlerdendir. Ortak dikkat becerilerinde yetersizlik gösteren OSB olan çocukların yaklaşık dörtte üçü dili işlevsel biçimde kullanamamaktadır (Tager vd., 2005). Özellikle alıcı ve ifade edici dil becerileri (Barut, 2019) ve dil becerileri ile yakından ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerini kazanmada akranlarına göre oldukça geridirler (Lanter vd., 2012; Westerveld vd., 2016). Bu nedenle OSB olan çocukların dil ve iletişim becerileri dâhil olmak üzere yetersizlik gösterdiği farklı birçok alandaki becerileri desteklemek amacıyla bir dizi öğretim yöntemleri ve müdahaleleri kullanılmaktadır. Bu müdahale yöntemlerinden biri de etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) programıdır (Alharbi, 2021; Balsamo, 2019; Grygas-Coogle vd., 2018; Kang, 2017; Pamparo, 2012; Ward, 2018; Whalon vd., 2015; Xu vd., 2024).

Etkileşimli kitap okuma programı çocukların dil ve iletişim, sosyal etkileşim ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir müdahale yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Ergül vd., 2016; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998). OSB olan çocuklarda EKO programının etkililiğini inceleyen çalışmalara bakıldığında bu programın OSB olan çocukların farklı birçok becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017; Whalon vd., 2015). Örneğin; Fleury ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada OSB olan okul öncesi üç erkek çocuğun

sözel katılımı, sözel yanıtları ve etkinliğe katılım davranışları üzerinde EKO programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarında, EKO programının uygulanmasıyla OSB olan çocukların sözlü katılımlarının arttığı ve kitapla daha fazla ilgilendikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada, OSB olan çocukların ipucu olmadan yanıt verme ve etkileşimi başlatma becerileri üzerindeki etkisini incelemek için uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı kullanılmıştır. Bu program, OSB olan çocukların öğrenmesini kolaylaştırdığı bilinen sistematik öğretim stratejilerini içermektedir. Müdahale programının ardından OSB olan çocukların etkileşimi başlatma sıklığının arttığı, yanlış yanıt verme sıklığının azaldığı ve öyküye ilişkin çıkarıma dayalı sorulara doğru ve kendiliğinden yanıt verme becerilerinin kademeli olarak geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, OSB olan çocukların EKO programı müdahalelerine katılabileceği ve olumlu yönde faydalanabileceğini göstermektedir (Whalon vd., 2015). Ayrıca, Fleury ve Schwartz (2017) çalışmalarında OSB olan dokuz okul öncesi çocuğun sözel katılım becerileri ve sözcük dağarcığı gelişim düzeyi üzerinde uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının etkililiğini incelemişlerdir. Müdahale sonrası, OSB olan çocukların sözel katılım becerilerinde hızlı bir artış olduğu ve tüm çocuklarda kitaba özgü sözcük dağarcığında daha fazla kazanım sağlandığı görülmüştür. Sözel katılım becerilerindeki artış, okuma sırasında yetişkinlerin kullandığı soru ipuçlarına daha fazla yanıt verilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Öte yandan bu programın OSB olan çocuklar için ifade edici dil becerilerinin gelişimini kolaylaştırmada etkili olduğu kanıtlanmış talep etme-model olma öğretim stratejilerinin çoğunu kullandığı göz önüne alındığında, OSB olan çocukların kitap okuma sırasında katılım ve etkileşimleri üzerindeki olumlu etkileri kaçınılmazdır. Bu nedenle EKO programında yer alan stratejilerin bu popülasyondaki çocuklar için de yaygınlaştırılması oldukça önemlidir (Pamparo, 2012).

Özel gereksinimli çocuklar, okuma ve dil becerilerinde güçlükler yaşaması bakımından risk altındadır. Bir çalışmada, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların yaklaşık %40'nın yoğun müdahaleye ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Carta vd., 2015). Bu grupta yer alan OSB olan çocuklar da, gelecekteki okuma için temel olan erken dil ve okuryazarlık becerilerini edinme süreçlerini engelleyen iletişim becerilerini geliştirmede özellikle zorluk yaşamaktadırlar (Mundy, 2016). Son çalışmalar, bu çocukların okuma sorunları yaşama

olasılığının oldukça yüksek olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir (Asberg-Johnels, Carlsson, Norbury, Gillberg ve Miniscalco, 2019; Grimm, Solari ve Gerber, 2018; McIntyre, Solari, Gonzales vd., 2017; Ricketts, Jones, Happe ve Charman, 2013; Solari, Grimm, McIntyre, Zajic ve Mundy, 2019). Erken çocukluk döneminde bu becerileri geliştirmek için kullanılan gelişimsel olarak uygun bir yaklaşım da EKO programıdır (Hogan, Bridges, Justice ve Cain, 2011). Paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin gelecekteki okuduğunu anlama becerilerini etkilemesi nedeniyle, bu tür müdahalelerin OSB olan çocuklarda sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek anlama güçlüklerinin azaltılmasına yardımcı olması mümkündür (Cain ve Oakhill, 2008). EKO programı da OSB olan çocuklarda bu yönde etkili olabilmektedir.

Okuduğunu anlama becerileri dili anlama becerilerine bağlı olduğundan, bu bağlamda yapılacak EKO programı müdahalelerinin OSB olan çocukların dili anlama becerilerini kolaylaştıracaktır. Erken çocukluk döneminde dili anlama becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Çünkü bu beceriler hem tipik gelişim gösteren hem de OSB olan çocukların gelecekteki okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Ayrıca dil gelişimi erken çocukluk döneminden itibaren hızlıca ilerlemeye başlar ve bu da müdahale için en kritik dönemdir (Grimm, Solari ve Gerber, 2018). EKO programının özellikle erken çocukluk döneminde sıklıkla kullanılan bir müdahale programı olması ve dil gelişimine odaklanması (WWC, 2007), bu programın OSB olan çocuklar için de kullanımına dikkat çekilmiştir (Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogle vd., 2020; Müller vd., 2023; Plattos, 2011; Tan, 2014; Yazıcı-Çetin, 2023). Çünkü EKO programı çeşitli dil becerilerinin geliştirilmesini destekleyen ve öğrenimini en üst düzeye çıkarmak için kullanılabilecek teknikleri içermektedir (WWC, 2010). Tekniklerin sistematik bir şekilde kullanımı programın içeriğini oluşturmaktadır. Ayrıca EKO programının görsel destekler, ipuçları vb. ile uyarlanması da OSB olan çocukların öğrenme sürecini daha fazla desteklemektedir (Fleury ve Schwartz, 2017; Hudson vd., 2017; Whalon vd., 2015).

EKO programının uyarlanmış versiyonlarının OSB olan çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Örneğin; sistematik öğretim yöntemlerine ipucu hiyerarşi (Fleury ve Schwartz, 2017; Whalon vd., 2016) ve dikkati sağlamak için uyarılar (görsel destekler vb.) eklenmesi (Whalon vd.,

2015), dil taleplerinin azaltılması (Hudson vd., 2017) ve EKO programının tablet kullanılarak uygulanması şeklinde bir dizi uyarlama ile EKO programının etkililiği değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar OSB olan çocukların alıcı ve ifade edici kelime dağarcığında (Hudson vd., 2017), kitaba özgü kelime dağarcığında (Fleury ve Schwartz, 2017), sözel katılım oranlarında (Fleury ve Schwartz, 2017; Whalon vd., 2015), dinlediğini anlama becerilerinde (Hudson vd., 2017) ve soru ipuçlarına doğru yanıt verme oranlarında (Whalon vd., 2016) artış olduğunu göstermekle birlikte, OSB olan çocuklar için bir dizi olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

EKO programının OSB olan çocuklarda kullanımı zor olabilmektedir. Çünkü okul öncesi dönem OSB olan çocuklara kitap okuyan bakıcılara ilişkin gözlemsel çalışmalar, bu çocukların okuma sırasında yetişkinin sorularına ve yorumlarına düşük oranlarda yanıt verdiğini (Fleury ve Ford, 2020) ve tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha çok ilgisiz davrandığını ve uygun olmayan davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur (Fleury ve Hugh, 2018). OSB olan çocukların EKO programı müdahalelerine katılımında yaşadığı zorluklar temelde, tanılayıcı özellikleri olan sosyal etkileşim ve iletişim özelliklerinden (APA, 2013) kaynaklanabilmektedir. OSB olan çocukların bu zorluklarını EKO programına katılıma engel olarak görmek yerine, yetişkinler bu çocukların sosyal etkileşim ve iletişimlerini genel olarak geliştirmek için bir fırsat olarak nasıl kullanabileceklerini ele almalıdır.

EKO programı OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri için temel oluşturan çeşitli sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini öğretmek için de kullanılabilir (Alharbi, 2021; Ward, 2018). Yetişkin ve çocuk arasındaki zengin iletişim ve etkileşim çocukların bu programdan en üst düzeyde fayda görmesine katkı sunar. Kaliteli paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri yetişkinin sorular sorması, yorumlar yapması, çocukla iletişim davranışlarını genişletmesi ve iletişim seviyesini çocuğun ihtiyacına uyacak şekilde ayarlamasıyla çocuğu etkileşimli bir diyalogda desteklemeyi içerir (Cunningham ve Zibulsky, 2011). Bu nedenle nitelikli bir EKO programı, içerdiği belli stratejilerle OSB olan çocuğun etkileşim davranışlarını destekler (Alharbi, 2021; Loyola de Souza Guevara, Freire Coelho ve Pfeiffer Flores, 2024) ve çocukla yetişkin arasında nitelikli bir iletişim kurulmasına yardımcı olur. Ayrıca

OSB olan çocuğun kitapla, yetişkinle ve tüm okuma süreciyle aktif bir katılımcı haline gelmesine katkı sunar (Ward, 2018).

Ayrıca öykü kitaplarını paylaşmak, çocukların sosyal çıkarımlar yapmalarına (yani başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını anlama ve nedenlerini yorumla) yardımcı olma fırsatı sunar (Cartwright ve Guajardo, 2015). Anlamayı desteklemek için etkili bir müdahale soru sormaktır (Van den Broek, Kendeou, Lousberg ve Visser, 2011). Bu bağlamda EKO programının içeriğinde yer alan çıkarım soruları çocukları çıkarım yapmaya teşvik eder (Kendeou vd., 2019). OSB olan çocukların da çıkarım yapmada zorlandıkları bilinmektedir (McIntyre, Solari, Grimm vd., 2017). Bu nedenle EKO programı OSB olan çocukların bir metin veya öyküye ilişkin çıkarım yapmalarında önemli katkılar sunmaktadır (Whalon vd., 2015). Bunun yanında EKO programı kapsamında anında verilen düzeltici geri bildirimler, OSB olan çocukların doğru çıkarımlar yapmasını sağlamak ve yanlış anlamaları önlemeye yardımcı olmaktadır.

Nitelikli EKO programı ile çocuklar yalnız kitaplara erişim sağlamakla kalmaz aynı zamanda özellikle sözlü dil olmak üzere birçok erken okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatı yakalayabilirler (Mol, Bus ve De Jong, 2009; National Early Literacy Panel, 2008). EKO programının OSB olan çocukların sözlü dil becerilerini geliştirdiğine dair sağlam kanıtlar mevcuttur (Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Plattos, 2011; Tan, 2014). Aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesinde olumlu etkileri kaçınılmazdır (Hudson vd., 2017; Pamparo, 2012). Bu nedenle bu programın OSB olan çocuklar için ne ölçüde faydalı olduğunu anlamak için devam eden araştırmalara gereksinim vardır.

1.7 OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerinde EKO Programının Kullanımı ve Önemi

Dinleme becerisi, okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce bilgi edinmede kullanılan bir yöntemdir. Bu beceri, daha anne karnında iken başlayan erken dönemden itibaren çocukların bilgi edinme amaçlı kullandığı ilk beceridir (Wolvin ve Coakley, 2000). Bu nedenle dinleme becerisinin okuma yazma ve dil becerilerinin temelini oluşturduğu bilinmektedir (Buck, 2007). Dinleme becerisinin dil becerileri içinde en çok kullanılan beceri olduğu vurgulanmaktadır (Palmer, 2014; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002). Bilgi edinme amaçlı

kullanılan dinleme becerisinde, yeni farklı beceriler edinebilmenin yolu ise dinlediğini anlamadır (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Dinlediğini anlama, başkası tarafından yüksek sesle okunan bir metin ve duyulan bir konuşmadaki düşünce ve fikirleri anlama, düzenleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014)

Dinlediğini anlama becerisi başkası tarafından okunan bir metinden anlam çıkarma ve sözcük bilgisi, dil bilgisi, metin hakkında bilgi sahibi olma becerileri ve anlama stratejilerini gerektiren beceri olarak tanımlanmaktadır (Bennett-Armistead vd., 2005). Dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama becerilerinin önkoşul becerisi niteliğinde olan en önemli erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alır (Isbell vd., 2004; Kargın vd., 2015). Okuryazarlık becerileri, doğumdan itibaren başlayarak yaşam boyu gelişmeye devam eden bir dizi karmaşık ve çok boyutlu becerileri ifade eder (Wasik ve Herrmann, 2004). Dinlediğini anlama becerisi, erken okuma ve yazma becerilerinin önemli bir parçasıdır (Lonigan vd., 2008). Bu beceriler genellikle erken okuryazarlık döneminde okunan kitap veya öyküye ilişkin soruları yanıtlama açısından değerlendirilmektedir (Lonigan vd., 2008). Dinlediğini anlama becerileri, okuma yazma öğretiminden çok önce gelişmeye başlamaktadır (Hogan vd., 2014). Bunun yanında dinlediğini anlama becerileri, çocukların dil becerileriyle yakından ilişkilidir. Çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için dilin söz dizimsel ve anlamsal yapısını kavramaları gerekmektedir (Lonigan vd., 2008). Ayrıca çocukların dinlediğini anlama becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için sözel dili anlama becerisi kapsamında ele alınan sözdizimi, morfolojik farkındalık ve sözcük bilgisi becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Kendeou vd., 2005). Temel dil becerilerinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin merkezinde yer aldığı düşünüldüğünde, dil becerilerinde yaşanabilecek zorlukların her iki alanı da olumsuz etkileyebileceği kaçınılmazdır. Dinlediğini anlama becerilerinin çocuklarda var olan dil becerileriyle yakından ilişkili olduğu ve iyi düzeyde dinlediğini anlama becerilerine sahip olmanın temelde sözel dili anlama becerilerine bağlı olduğu bilinmektedir (Kendeou vd., 2005). Erken dönemde kazanılması beklenen dinlediğini anlama becerileri, çocukların hem kendini doğru ifade etmelerini hem de iyi bir dinleyici olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu becerilerin sonraki dönemlerde çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olacağı savunulmaktadır

(Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider, 2002; Isbell vd., 2004; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).

Dinlediğini anlama becerileri, çocukların akademik performansını belirleyen önemli değişkenlerden biridir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001). Çalışmalarda çocukların dinlediğini anlama becerilerinde yaşanan sorunların diğer alanları da olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Örneğin, dinlediğini anlama becerilerinde güçlük yaşayanların %90'nın konuşma ve dil becerilerinde, %30'nun ise okuma ve yazma becerilerinde sorun yaşadığı vurgulanmaktadır (Sharma, Purdy ve Kelly, 2009). Bilgi ve becerileri edinebilmenin yolu olan dinlediğini anlama becerileri OSB olan çocukların sorun yaşadığı alanlardandır (Asberg ve Sandberg, 2010; Davidson, 2021; Henry ve Solari, 2020; Phalen ve Chezan, 2023; Solari vd., 2020).

Alanyazında dinlediğini anlama becerilerinde yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocukların bir grubunun da OSB olan çocuklardan oluştuğu ifade edilmektedir (Brown vd., 2013). Örneğin, araştırmacılar OSB olan çocukların dinlediğini anlama ölçümlerinde ortalamanın en az 1 standart sapma altında olduğunu ve zayıf anlayanlar olarak kabul edildiğini göstermiştir (McIntyre, Solari, Gonzales vd., 2017; Nation vd., 2006; Whalon ve Hart, 2011). Ayrıca, OSB olan çocukların okumayı öğrendikten sonra da tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla dinlediğini anlama becerilerinde daha düşük seviyede performans gösterdiği bilinmektedir (Grimm, Solari, McIntyre, Zajic ve Mundy, 2018). OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki düşük performansı çıkarım yapma, bağlantı kurma, bilgiyi planlama ve organize etme becerileri gibi üst düzey bilişsel becerilerde yaşadığı zorluklarla açıklanmıştır (Hogan vd., 2011; Wilson ve Smetana, 2009). Bu çocuklar üst düzey bilişsel becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle, okuduğu ya da bir yetişkin tarafından okunan metindeki bilgiyi bütünleştirme konusunda güçlük çekmektedirler (Pearson ve Cervetti, 2017). Ayrıca OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki düşük performansının çocukların OSB'ye özgü olan sınırlı kelime, söz dizimi, semantik ve pragmatik dil gibi iletişim becerilerindeki yetersizlikleriyle ilişkilendirilmiştir (McIntyre, Solari, Grimm vd., 2017; Nation vd., 2006; Norbury ve Nation, 2011; Ricketts vd., 2013). Dolayısıyla OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirmesinde etkili olan müdahale programlarının kullanılması, bu çocuklar için kritik bir öneme sahiptir. OSB olan çocuklarda dinlediğini anlama

becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan müdahale programlarından biri de EKO programıdır (Kang, 2017; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Xu vd., 2024).

EKO programı küçük çocukların sözlü dil ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen etkileşime dayalı bir müdahale programıdır (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morgan ve Meier, 2008). Bu nedenle alanyazında bu programın OSB olan çocukların da dinlediğini anlama becerileri üzerindeki olumlu etkisini gösteren çalışmalara dikkat çekilmiştir (Balsamo, 2019; Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Xu vd., 2024). Örneğin, Balsamo (2019) yaptığı çalışmada, ebeveyn tarafından sunulan EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (bağımsız ve doğru yanıt verme) üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yine Pamparo (2012) yaptığı çalışmada EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Whalon ve meslektaşları (2015; 2016) ise yaptıkları araştırmalarda uyarlanmış EKO programının (RECALL), OSB olan çocukların okunan hikâye kitabı ile ilgili sorulara doğru yanıt vermesi üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, uyarlanmış EKO programının (RECALL) OSB olan çocukların sorulara doğru yanıt verme düzeyini artırdığını göstermiştir. OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin vurgulandığı çalışmalara bakıldığında, sadece sınırlı sayıda EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Balsamo, 2019; Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Xu vd., 2024). Halbûki EKO programının, öğrenme sürecinde öncelikle kazanılması beklenen OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine olumlu katkılarının araştırma verileriyle ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde EKO programının kullanımı, araştırmacılar için öncelikli bir alan olması gerektiği düşünülmektedir.

OSB olan okul çağındaki çocukların okuma başarısında önemli bir heterojenlik vardır (Brown vd., 2013; Nation vd., 2006). Yapılan çalışmalar bu

çocukların okuduğunu anlama konusunda yaygın zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Brown vd., 2013; Nation vd., 2006; O'Connor ve Klein, 2004; Ricketts vd., 2013). Erken dönemde OSB olan çocukların kazandığı dinlediğini anlama becerilerinin, onların sonraki dönem okuduğunu anlama becerilerini etkilediği bilinmektedir. Özellikle bu becerilerin, okuduğunu anlama becerisinin en erken önemli yordayıcılarından biri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Davidson, 2021; Solari vd., 2017). Bu nedenle OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri görülmüş EKO programının uygulanması (Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Whalon vd., 2016) onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmekte ve dolayısıyla okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır. OSB olan çocukların okuduğunu anlama başarısının dinlediğini anlama becerileri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, EKO programının OSB olan çocukların bu temel becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca okuduğunu anlamada güçlük yaşamayan çocukların okula devam durumlarında (Adelson, Dickinson ve Cunningham, 2016), akademik becerilerinde (Hernandez, 2011), çalışma ve iş hayatına geçişlerinde (Conners, 2003) ve problem davranışlarda (Lin vd., 2013) çok daha az sorunlarla karşılaştığı düşünüldüğünde, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerisiyle ilişkili olan (Davidson, 2021) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanımının önemli olduğuna dikkat çekilmektedir (Burnette, 2024).

Erken okuryazarlık yaklaşımına göre çocukların okuryazarlık gelişimi resmi olarak okula başlamadan çok önce başlamaktadır. Bu yaklaşıma göre, çocuklar geleneksel anlamda okuyup yazamamaları bile okuryazarlık materyalleriyle etkileşimleri yoluyla bilgi edinirler. Bu nedenle yaşamın erken dönemlerindeki gayri resmi okuryazarlık etkinlikleri ile onların daha sonraki okuma başarısını etkileyen bir dizi beceri öğretiler (Whitehurst ve Lonigan, 1998). EKO programı da yetişkinler tarafından gerçekleştirilen bu etkinliklerden biridir. Çünkü EKO programı ile OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen (Alharbi, 2021; Pamparo, 2012) zengin ortamlar sunulmaktadır. Erken dönemde öykü kitabı okumaya devam etme, öyküdeki resimleri işaret etme ve yorumlama, öyküyü sözlü olarak anlatma gibi davranışlar erken okuryazarlığın önemli bileşenleridir (Kaderavek ve Rabidoux, 2004). EKO programına baktığımızda bu davranışların programın içeriğinde

sistematik bir şekilde yer aldığı görülmektedir (Ergül, 2016). Dolayısıyla bu programın içeriğindeki stratejilerin, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı oldukça önemli olmaktadır.

1.8 OSB Olan Çocukların Dil Becerilerinde EKO Programının Kullanımı ve Önemi

Dil; duygu, düşünce ve tecrübelerin aktarılmasını sağlayan, bireyin toplum içerisindeki konumunu belirleyen ve toplumlar arası farklılık gösterebilen bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Martinet, 1998). İnsanoğlunun bir toplum içerisinde bağımsız olarak varlığını sürdürebilmesinde ve duygu, düşünce ve hissettiklerini dışa vurmasında en önemli etken dil becerileridir (Yalçın ve Şengül, 2007). Dil becerilerinin gelişimi, yaşamın ilk yıllarından başlayarak çocuk tarafından sözcüklerin, sembollerin ve sayıların öğrenilmesi ve kurallarına uygun kullanılması şeklinde belli süreci ifade eder (Aral ve Baran, 2011). Dil becerileri alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır (Karacan, 2000).

Alıcı dil becerileri işitsel-algısal ve duyuşsal sinirsel süreçler yoluyla sözlü uyarıların anlaşılması iken, ifade edici dil duyu ve motor-sinir işlevler yoluyla zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifade edilmesi sürecidir (Karacan, 2000). Çocuklar alıcı dil becerilerini, doğumdan itibaren kazanmaya başlamaktadırlar (Topbaş, 2005). Alıcı dil becerilerinin gelişmesiyle çocuklar söylenenleri anlamaya, ifade edici dil becerilerinin gelişmesiyle ise kendini ifade etmeye ve cümleler kurarak konuşmaya başlarlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocuklarda alıcı dil becerilerinin gelişimi sesleri algılama, somut ve soyut sözcükleri anlama, söylenenleri yapma ve tümcelerın dilbilgisel yapısını anlama yeteneklerini içermektedir (Yapıcı, 2004). İfade edici dil becerileri ise çeşitli seslerin üretilmesi, sözcük ve tümcelerın oluşturulması, yeterli dil kavramlarının oluşturulması ve dilbilgisel kalıpların doğru kullanımını içermektedir (Voltan-Acar ve Whirter, 2000). Bu yapıların oluşumları çocukların dünyaya geldiği andan itibaren dil öğrenme süreci ile başlamaktadır (Çeliker ve Ege, 2005). Bu süreç içerisinde dil becerilerinin öğreniminde, erken dönemde çevreyle kurulan iletişim sırasında taklit, model olma ve bilişsel süreçler rol oynar (Öztürk-Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu dönemde çocuklar çevresindeki bireyleri taklit ederek dil becerilerini geliştirmeye başlarlar. Ayrıca ebeveynlerin, erken

dönemden başlayarak çocukla kurduğu sözel veya sözel olmayan iletişimler, dil becerilerinin öğrenilmesine temel oluşturur (MEB, 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklar erken dönemden itibaren yetişkinlerle kurduğu doğal etkileşimler yoluyla büyük miktarda dil becerilerini edinirler (Justice ve Pence, 2005). Ancak OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadığı sorunlar, dil becerilerinin gelişmesini önlemektedir (APA, 2013).

Hem alıcı dil becerileri hem de ifade edici dil becerileri ve iletişimdeki niteliksel bozukluklar OSB'nin tanımlayıcı özelliğidir (APA, 2013). Ayrıca OSB olan çocuklarda spontan konuşma becerilerinde gecikme ve yetersizlikler görülmektedir. Bu çocukların %33-50'sinin iletişim biçimi olarak işlevsel konuşmayı kullanamadığı tahmin edilmektedir (Noens ve van Berckelaer-Onnes, 2005). Konuşma becerilerini geliştirenler, dilin pragmatik yönleriyle ilgili bozukluklar gösterirler (Rapin ve Dunn, 2003), bir sohbeti başlatma veya sürdürmede zorluk çekerler ve basmakalıp ve tekrarlayıcı dil kullanımı veya kendine özgü dil sergilerler (APA, 2013). OSB olan çocuklar erken dönemde temel iletişimsel işlevler için dili edinmede güçlük yaşamaktadırlar (Vogler-Elias, 2009). OSB olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Luyster, Lopez ve Lord, 2007). Bu nedenle erken dönemden itibaren dil becerilerini geliştiren müdahale programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. OSB olan çocukların erken dönemde dil becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkileri görülmüş müdahalelerden biri EKO programıdır (Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogole vd., 2020; Plattos, 2011; Tan, 2014).

EKO programı, erken dönemden başlayarak küçük çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Saracho, 2019). EKO programı, küçük çocukların doğal bağlamda dil becerilerinin öğrenimi için en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Justice ve Pence, 2005). Etkileşimli okuma müdahaleleriyle dil becerilerinin gelişimi, en yaygın olarak sosyal öğrenme yaklaşımıyla açıklanmaktadır (Justice ve Pence, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sosyal öğrenme yaklaşımlarının öğrenme sürecini açıklayan bu kapsamlılığı ve dikkat çekiciliğine rağmen, OSB olan çocuklarda öğrenme sürecini açıklamak için çok az kullanılmaktadır. Aksine OSB olan çocuklar için etkili öğretim uygulamaları, öğrenmeye yönelik davranışsal yaklaşımlara dayanmaktadır (National Research Council, 2001). EKO programı sırasında, yetişkin okuyucu CROWD tekniklerini (tamamlama, hatırlatma, açık uçlu, 5N1K

ve ilişkilendirme soru tipleri) kullanarak çocuğun aktif katılımını sağlar. Etkileşimli okuma boyunca yetişkin çocuğu kelime dağarcığında olmayan hedef kelime için yönlendirir, yanıtlarının doğru olup olmadığını değerlendirir ve hedef kelimenin işlevi hakkında daha fazla bilgi sağlar (WWC, 2010). Bu nedenle yapılan çalışmalar EKO programının OSB olan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Grygas-Coogle vd., 2020; Hudson vd., 2017; Plattos, 2011; Tan, 2014; Xu vd., 2024). EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri üzerindeki önemli etkilerine baktığımızda; bu müdahale programının yetişkinlerin zengin bir dil kullandığını duymalarını sağladığı ve dili kullanmaya teşvik etmede bolca fırsatlar sunduğu bilinmektedir (Grygas-Coogle vd., 2020; Plattos, 2011; Yazıcı-Çetin, 2023).

Bazı OSB olan küçük çocuklar kelimeleri alıcı dil olarak öğrenebilseler bile (Westerveld vd., 2017), ifade edici dil olarak kelimenin işlevini tanımlama veya açıklamada güçlük çekmektedirler (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia, Lawton, Logan ve Justice, 2014; Fleury ve Lease, 2018). EKO programı kapsamında öykü kitapları, kelimeler ve kelime anlamları etkileşimli tartışmalara katılmak için (Kleeck, 2008) OSB olan çocuklara birçok fırsat sunmaktadır (Kleeck, 2008). Okul öncesi dönem çocuklarının kelime dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen müdahalelerden biri olan EKO, çocuklara kitaplarda resmedilen nesneleri, eylemleri ya da sıfatları adlandırmayı öğretme, kelimelerin anlamları hakkında bilgiler sağlama ve bilinmeyen kelimeleri öğretmeye odaklanır (Roskos ve Burstein, 2011; Walsh ve Blewitt, 2006; Wasik ve Bond, 2001). Bu nedenle EKO programı, okul öncesi dönemde OSB olan çocukların ifade edici kelime dağarcığı üzerinde olumlu etkileri görülmüş yaygın olarak kullanılan müdahalelerden biridir (Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Nunes vd., 2022; Yazıcı-Çetin, 2023). EKO programı, OSB olan çocuklara kitaplarda sunulan kelime dağarcığı hakkındaki bilgileri öğretme ve değerlendirme fırsatları yaratmaktadır (Yazıcı-Çetin, 2023). Dolayısıyla EKO programı sırasında kullanılan PEER tekniklerinin, OSB olan çocukların giderek daha karmaşık bir dili hem duyma hem de kullanma fırsatı yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu programın kelime bilgisine odaklanması ve resimlerde tasvir edilen kelimelerin işlevlerini açıklaması bakımından OSB olan çocuklara yeni öğrenilen kelimeleri bağlamda kullanma fırsatı verebilmektedir.

Erken çocukluk döneminden itibaren başlayan gündelik etkileşimler genellikle dil gelişimi için yeterlidir (Zauche, Thul, Mahoney ve Stapel Wax, 2016). Ancak OSB olan çocuklar sosyal etkileşimde yaşadığı sorunlardan dolayı ek destek olmadan dil becerilerini edinmede çok fazla güçlük çekmektedirler (Rakap ve Rakap, 2014). Bu nedenle alanyazında yıllar boyunca OSB olan çocukların dil becerilerini geliştirmek için doğal öğretim yöntemleri geliştirilmiştir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Hart ve Risley, 1975; Rakap ve Rakap, 2014; Schuler, Gonsier-Gerdin ve Wolfberg, 1990). Doğal öğretim yöntemleri yetişkinler ve etkinliklerin çocuğun ilgi alanını takip etmesi ve çocuğun günlük rutininin bir parçası olması, etkinliklerin ortak dikkati teşvik etmesi (Dube, MacDonald, Mansfield, Holcomb ve Ahearn, 2004; Mundy, 1995), konuşma sırasında konuşmanın dönüşümlü olması ve kelime dağarcığını geliştirmesi ve yetişkinlerin çocuğun iletişim kurma girişimlerine duyarlı olması (Rakap ve Rakap, 2014) stratejilerini içermektedir. EKO programı da bu ilkeleri destekleyen bir müdahale programıdır (Whitehurst vd., 1988). Bu nedenle OSB olan çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde EKO programının kullanımı oldukça önemlidir.

Öte yandan OSB olan çocukların büyük çoğunluğu okuma gelişiminin temeli olan dil becerilerini geliştirmede yaşadıkları zorluklardan dolayı (Ambridge, Bannard ve Jackson, 2015; Davidson, 2021) okuma başarısızlığı açısından risk altında kalmaktadır. OSB olan çocukların okuma gelişiminde büyük bir heterojenlik olmasına rağmen okuduğunu anlama sorunları açısından risk altında oldukları bilinmektedir (Davidson, 2021). Okuduğunu anlama becerilerinin temeli olan sözlü kelime bilgisi (Castles, Rastle ve Nation, 2018), OSB olan çocukların okuduğunu anlama (Davidson, Kaushanskaya ve Ellis-Weismer, 2018) ve okunan metin hakkında çıkarımda bulunma becerilerini büyük ölçüde etkiler (Lucas ve Norbury, 2015). Yani okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olması kelime dağarcığının düşük olmasıyla ilişkilidir (Davidson, 2021; Davidson vd., 2018). Kelime dağarcığı bilgisi ve anlama arasında güçlü bir ilişki olmasına rağmen az sayıda çalışma OSB olan çocukların kelime dağarcığını geliştirmede EKO programına odaklanmıştır (Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Nunes vd., 2022; Yazıcı-Çetin, 2023). Bu nedenle OSB olan çocukların gelecekteki okuma ve okuduğunu anlama

sorunlarıyla ilişkili olan dil becerilerini geliştirmek için EKO programının kullanımı önem arz etmektedir.

Ayrıca OSB çocukların hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan diğer akranlarına göre ortak dikkat becerilerinin düşük olduğu bilinmektedir. Bu durum, ortak dikkatte yaşanan sorunları OSB'ye özgü bir özellik olarak ortaya koymaktadır (Dawson vd., 2004). OSB olan çocukların ortak dikkat becerileri hem var olan dil becerileriyle hem de gelişimin sonraki dönemlerindeki dil becerileriyle yakından ilişkilidir (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Henüz konuşmayı öğrenmeyen çocuk için bir öğretim hedefi olarak kullanılan ortak dikkat becerileri (Koegel ve Ashbaugh, 2017), çocuğun sosyal partneri ile birlikte aynı anda bir nesne ya da olaya odaklanma, bakışını değiştirme ve duygusal paylaşımda bulunmayı içerir. Dolayısıyla EKO programı yetişkin ve çocuğun aynı anda kitaptaki resimler, metindeki öğeler, nesneler, olaylar ve duygular üzerinde odak noktası oluşturarak ortak paylaşımı içerdiği için ortak dikkat oluşturma fırsatları sağlar. EKO programı bağlamında ortak dikkatin oluşturulması da kelime öğrenimini kolaylaştırır (Farrant ve Zubrick, 2012). Bu da EKO programının OSB olan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanımının önemini bir başka açıdan ortaya koymaktadır.

1.9 Yurt Dışında OSB olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumayı İnceleyen Çalışmalar

Plattos (2011) yaptığı araştırmada, dikkat ipuçları eklenmiş etkileşimli kitap okuma programı ve yalnız etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, çocukların ifade edici dil düzeyidir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise dikkat ipuçları eklenmiş etkileşimli kitap okuma programı ve yalnız etkileşimli kitap okuma programıdır. Çalışmaya 5-7 yaşları arasında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip beş çocuk katılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları Öykü Kitabı Kelime Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi ve görüşme formudur. Çalışmada hikâye kitapları, fotoğraflar (ipucu), video kamera, tripod ve köpük levha gibi materyaller kullanılmıştır. Ayrıca çalışma okul dersliğinde yürütülmüştür. Bulgular, iki müdahalenin de OSB olan çocukların

hikâye kitabı okuma seansları sırasında kelime kullanımlarını ve sınıf içinde spontane dil kullanımlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Pamparo'nun (2012) yaptığı çalışmanın amacı EKO programının OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada bağımlı değişkenler; erken okuryazarlık becerileri (kelime bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri) ve sözel dil becerileridir. Bağımsız değişken ise EKO programıdır. Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip 14 okul öncesi dönem çocuğu ve 13 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çocukların 3'ü kız, 11'i erkektir. Öğretmenlerin 1'i erkek, 12'si kadındır. Çalışmada Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Otizm Derecelendirme Ölçeği, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, Sözlü ve Yazılı Dil Ölçekleri, Dinlediğini Anlama Ölçeği verileri toplama amacıyla kullanılmıştır. Çalışma, kitap setleri (her sette 20 resimli kitap), her kitap için öğretmen ve veli notları, program el kitabı, öğretmen ve veli eğitim videoları kullanılarak okul dersliklerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, EKO programının OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Fleury ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, EKO programını geleneksel kitap okuma yöntemi ile karşılaştırmak ve OSB olan çocukların sözel katılımı, sözel yanıtları ve etkinliğe katılım davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; çocukların sözel katılım düzeyleri, sözel yanıt düzeyleri (dil becerileri) ve etkinliğe katılım süreleridir. Bağımsız değişkenler ise etkileşimli kitap okuma programı ve geleneksel kitap okuma yöntemidir. Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip üç çocuk katılmıştır. Katılımcıların üçü erkektir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeği (Alıcı-İfade Edici Dil Alt Testi) ve gözleme dayalı kayıt teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada farklı öykü kitapları, video kamera ve tripod kullanılmış, ortam ise okulda bir müdahale odası olmuştur. Çalışmanın sonucunda, geleneksel kitap okuma yöntemi ile karşılaştırıldığında EKO programının çocukların sözlü

katılım oranlarının artmasına ve kitaplarla daha uzun süre meşgul olmasına neden olduğu ortaya koyulmuştur.

Tan (2014) yaptığı çalışmada, EKO programının çocukların ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiş ve eğitimcilerin uygulama etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışma, deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni, çocukların ifade edici kelime düzeyi iken bağımsız değişkeni, EKO programıdır. Çalışmaya OSB tanısına sahip üç okul öncesi öğrencisi, üç tipik gelişim gösteren akranı, bir anaokulu öğretmeni ve bir yardımcı personel katılmıştır. OSB olan çocukların biri kız, ikisi erkektir. Çalışmanın verileri Otizm Derecelendirme Ölçeği, İfade Edici Dil Testi, MacArthur-Bates Sözcükler ve Jestler İletişim Geliştirme Envanteri ve kontrol listeleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada materyal olarak farklı resimli öykü kitapları ve video kamera kullanılmıştır. Çalışma sınıf ortamı ve kaynak oda ortamlarında yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, OSB olan üç çocuğun EKO müdahalesi oturumlarında öğretilen hedef kelimeleri öğrenebildiğini ve izleme oturumlarında kelimelerin %90'ının akıllarında kaldığını göstermiştir.

Whalon ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocukların ipucu olmadan doğru yanıt verme ve etkileşim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmanın bağımlı değişkenleri, OSB olan çocukların ipuçsuz doğru yanıt verme ve etkileşim başlatma düzeyleridir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL)'dır. Çalışmaya 4 ve 5 yaşlarında OSB tansına sahip dört çocuk katılmıştır. OSB olan çocukların tamamı erkektir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Okul Öncesi Dil Ölçeği, Battelle Gelişim Envanteri ve gözleme dayalı kayıt teknikleri kullanılmıştır. Farklı öykü kitapları, soru kartları, video kameranin materyal olarak kullanıldığı çalışma sınıf ortamı ve sınıfa bitişik çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Müdahalenin ardından çocukların tamamının sorulara yanlış yanıt verme sıklığını azalttığı ve hikâye içeriğiyle ilgili sorulara doğru, kendiliğinden yanıt verme becerilerini kademeli olarak geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, dört katılımcıdan üçünün etkileşim başlatma sıklığını artırdığı görülmüştür.

Whalon ve diğerlerinin (2016) yaptıkları bir diğer araştırmada, bakıcı tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocuğun yanıt düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş ve bakıcının programı uygulama etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni, bakıcı tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL)'dır. Bağımlı değişkenler ise OSB olan çocuğun yanıt düzeyi ve bakıcının programı uygulama düzeyidir. Çalışmaya 4 yaşında OSB olan bir erkek çocuk ve annesi katılmıştır. OSB olan çocuğun annesi 26 yaşındadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Otizm Derecelendirme Ölçeği, Okul Öncesi Dil Ölçeği, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi ve soru formu kullanılmıştır. Farklı öykü kitapları, soru kartları ve video kamera gibi materyallerin kullanıldığı çalışma ev ortamında yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları, eğitimin ardından annenin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını güvenilir düzeyde uygulayabildiğini ve programın çocuğun doğru, spontan yanıt verme düzeyini arttırdığını göstermiştir.

Fleury ve Schwartz (2017) yaptıkları araştırmada uyarlanmış EKO programının OSB olan çocukların sözel katılım ve sözcük dağarcığı gelişim düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, çocukların sözcük dağarcığı gelişimi ve sözel katılım düzeyleridir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise uyarlanmış EKO programı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip dokuz çocuk ve beş eğitimci katılmıştır. OSB olan çocukların yedisi erkek, ikisi kızdır. Çalışmanın veri toplama araçlarını Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi-Revize, araştırmacı tarafından geliştirilen ifade edici kelime ölçeği ve sosyal geçerlik anketi oluşturmaktadır. Farklı öykü kitap setleri ve video kameranın materyal olarak kullanıldığı çalışma sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda, EKO programının çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde, sözel katılım ve okuma sırasında yetişkinin sorduğu sorulara yanıt verme düzeylerinin artışında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kang (2017) yaptığı çalışmada, uyarlanmış EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğini

incelemiş ve bu programın özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişime katkısını değerlendirmiştir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, öğretmenin uyarlanmış EKO programını uygulama düzeyi ve öğrencilerin soruları yanıtlama düzeyi ve etkileşim başlatma sıklığıdır. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise uyarlanmış EKO programıdır. Çalışmaya 4-7 yaş aralığında OSB olan dört çocuk ve bir kadın özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çocuklardan üçü erkek, biri kızdır. Çalışmada veriler, dinlediğini anlama kontrol listesi, uygulama güvenilirliği kontrol listesi ve gözleme dayalı kayıt teknikleri ile toplanmıştır. Çocukların yaş düzeyine uygun farklı öykü kitapları ve soru kartlarının kullanıldığı çalışma, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bulgular, mesleki gelişimin ve devam eden koçluğun öğretmenin uygulamadaki güvenilirliğini arttırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu programın OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve etkileşim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Hudson ve diğerlerinin (2017) EKO programının OSB olan çocukların kelime bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçladığı çalışmada, deneysel araştırma modellerinden tam deneysel modelin (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın bağımlı değişkenlerini, çocukların kelime bilgisi (alıcı dil ve ifade edici dil) ve erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) oluşturmaktadır. EKO programı ise çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Çalışmaya 21 okul ve 57 okul öncesi sınıfından OSB tanısına sahip 39-69 ay aralığında toplam 133 çocuk katılmıştır. Çocukların 108'i erkek, 25'i kızdır. Çalışmada verilerin toplanmasında İfade Edici Tek Kelimelik Resimli Kelime Dağırcığı Testi-IV, Woodcock-Johnson III Başarı Testleri'nin Sözlü İletişim ve Talimatları Takip Etme Alt Testleri, Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği-II, Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi ve gözleme dayalı kayıt teknikleri kullanılmıştır. Okul ortamında gerçekleştirilen çalışmada öykü kitapları seti, sembolik pekiştirme çizelgesi ve çocukların sevdiği oyuncaklar materyal olarak kullanılmıştır. Bulgular, müdahale sonrasında OSB olan çocukların kelime dağırcığı ve dinlediğini anlama becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

Grygas-Coogly ve diğerylerinin (2018) yaptıkları çalışmada, EKO programı ile teknolojiyle geliştirilmiş EKO programının OSB olan çocukların kelime edinimi üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, OSB olan çocukların kelime edinim düzeyi iken bağımsız değişkeni, EKO programı ve uyarlamalı EKO programı olmuştur. Çalışmaya 42-55 aylık OSB tanısına sahip dört erkek okul öncesi dönem çocuğı katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi, İfade Edici Dil Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş kelime testi kullanılmıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen bu çalışmada PowerPoint sunusu, farklı geleneksel öykü kitapları, tablet ve video kamera gibi materyaller kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları hem EKO programının hem de teknolojiyle geliştirilmiş EKO programının çocukların kelime dağarcığını arttırdığını ortaya koymuştur.

Irvine'in (2018) yaptığı çalışmaya bakıldığında, EKO programı stratejilerinin OSB olan çocukların etkileşim ve katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve eğitimcilerin programı uygulama etkililiğini değerlendirmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirdiğı görölmektedir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli düzeyi kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri; eğitimcilerin uygulama güvenilirliğı, çocuğun sözel etkileşim ve ortak katılım düzeyidir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise EKO programı stratejileridir. Çalışmaya 5 yaşında OSB tanısına sahip bir çocuk ve eğitimci katılmıştır. Çalışmada kodlama şeması formu, gözleme dayalı kayıt teknikleri ve sosyal geçerlik anketi veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan materyaller öykü kitabı seti, PowerPoint sunusu ve video kameradır. Sınıfın bir köşesinde yarı yapılandırılmış bir ortamda gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları, eğitimcilerin EKO programının bazı stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabileceklerini göstermiştir. Ayrıca OSB olan çocuğun ortak katılımında bir gelişme gözlenmediğı ancak sözel yanıt verme düzeyinde az bir gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

Ward (2018) yaptığı çalışmada, uyarlanmış EKO programının OSB olan çocuklar ile etkileşimli kitap okuma sırasında ebeveynleriyle etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, çocukların

sosyal karşılıklılık becerileri düzeyi, ebeveynlerin yeterlilik ve güven duyguları düzeyi; bağımsız değişkeni ise uyarlanmış EKO programıdır. Çalışmaya 3-5 yaş aralığında OSB tanısına sahip beş erkek çocuk ve ebeveynleri olmak üzere dört aile katılmıştır. Ailenin biri OSB tanısına sahip iki erkek çocuğa sahiptir. Araştırmada Aile Erken Okuryazarlık anketi, Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Deneyimleri anketi, sosyal karşılıklılık kontrol listesi ve ebeveyn geri bildirim formları ile veriler toplanmıştır. Farklı öykü kitapları, görsel destekler (resimler) ve uyarlanmış etkileşimli kitap okuma müfredatı planının materyal olarak kullanıldığı bu çalışma ev ortamında yürütülmüştür. Bulgular, uyarlanmış EKO programının okuma sırasında sorulara verilen koşullu yanıtlar ve ortak dikkat gibi sosyal karşılıklılık davranışlarında artışa yol açabileceğini göstermiştir. Ayrıca, ebeveynler bu programın stratejilerini uygulamak üzere eğitildiklerinde yeterlilik ve güven duygularının arttığı da görülmüştür.

Balsamo (2019) yaptığı çalışmada, ebeveyn tarafından sunulan EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (bağımsız ve doğru yanıt verme) üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) düzeyi ve ebeveynlerin uygulama güvenirliliği bu çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. EKO programı ise çalışmanın bağımsız değişkenidir. Çalışmaya 4-5 yaş aralığında OSB tanısına sahip bir kız, iki erkek çocuk katılmıştır. Çalışmada CROWD ve PEER teknikleri veri toplama formu, uygulama güvenirliliği kontrol listesi, katılımcı belirleme formu ve sosyal geçerlik formu ile veriler toplanmıştır. Üniversite kampüsü ve ev ortamında yürütülen bu çalışmada materyal olarak öykü kitabı seti, PowerPoint sunusu ve tablet bilgisayar kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ebeveyn katılımcıların uygulama güvenirliliği düzeyleri değişkenlik göstermekle birlikte ebeveynler bu programın OSB olan çocuklarına uygulandığında hem uygulanabilir hem de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Grygas-Coogle ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada EKO programı, model olma ve EKO programı+model olma programlarının OSB olan çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma, tek denekli

araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, OSB olan çocukların kelime edinim düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise EKO programı, model olma, EKO programı+model olma programıdır. Çalışmaya 4 ve 5 yaşlarında OSB tanısına sahip iki okul öncesi dönem çocuğu ve bir erken çocukluk özel eğitim öğretmeni katılmış ancak çalışmada yer alan çocukların cinsiyetleri belirtilmemiştir. Çalışmada veriler, hedef kelime kontrol listeleri ve oyun değerlendirmeleri ile toplanmıştır. Farklı oyuncaklar, oyuncak resimleri, öykü kitabı okuma seti ve video kamera gibi araç gereçlerin kullanıldığı bu çalışma sınıf ortamında yürütülmüştür. Bulgular, tüm müdahalelerin çocukların hedef kelime dağarcığını artırdığını göstermiştir. Ancak yalnız uygulanan EKO müdahalesinin çocukların öğrenme düzeyi üzerinde en hızlı ve güçlü etkiye sahip olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Queiroz ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada, EKO programının OSB olan çocukların sözel yanıtları, sözlü ve sözsüz etkileşimleri ve ortak katılımları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri; OSB olan çocukların sözlü ve sözsüz etkileşim düzeyi, ortak katılım ve sözel yanıt düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise EKO programıdır. Çalışmaya 7 yaşında OSB tanısına sahip iki erkek çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler, hikâye soru listesi ve gözleme dayalı kayıt teknikleri ile toplanmıştır. Çalışmada materyal olarak hikâye kitapları, küçük yapışkan notlar, dijital kamera ve tripod kullanılmıştır. Okul kütüphanesinde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, EKO programının OSB olan çocukların sorulara yanıt verme, ortak katılım ve etkileşim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Lo ve Shum (2021) yaptıkları çalışmada, ebeveyn tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli okumaya katılma ve çıkarım yapma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) ile tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, çocukların etkileşimli okumaya katılma, çıkarım yapma düzeyi ve duygu bilgisi iken bağımsız değişkeni, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL)'dır. Çalışmaya 3-6

yaşları arasında OSB tanısına sahip 31 okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveyn katılmıştır. Çocukların 26'sı erkek, 5'i kızdır. Çalışmada veri toplama araçları olarak ebeveyn anketi, Peabody Resim Kelime Testi, duygu durum bilgi testi ve hikâyeyi anlama test soruları kullanılmıştır. Bu çalışmada hikâye kitap setleri, görsel bilgi kitapçıkları ve video kamera materyalleri çocuklara ev ortamında sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) çocukların öyküyü anlama, duygu bilgisi ve okumaya katılımını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Alharbi (2021) EKO programının OSB olan çocukların sosyal iletişim, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya katılımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntem deseni (nitel ve nicel veri) kullanarak bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya katılım düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise EKO programıdır. Çalışmaya 5-7 yaş aralığında OSB tanısına sahip üç erkek, bir kız çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler Erken Sosyal İletişim Ölçeği, gözleme dayalı kayıt teknikleri, veri toplama formları, gözlem formu ve sosyal geçerlik görüşme formu ile toplanmıştır. Farklı çocuk öykü kitapları, öyküyle ilgili farklı gerçek nesneler, renkli kalem seti ve video kamera gibi materyallerin kullanıldığı bu çalışma otizm merkezi ve normal okul ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, OSB olan çocukların uygulama sırasında başlangıç düzeyine kıyasla daha fazla sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim, erken okuryazarlık ve daha iyi okuma katılımı sergilediğini göstermiştir. Ayrıca anneler, etkileşimli okumanın çocuklarıyla etkileşimlerini etkilediğini ve uygulamadan memnun olduklarını bildirmişlerdir.

Pierson ve diğerleri (2021) teknoloji aracılığıyla ebeveyn koçluğunun, ebeveynlerin uyarlanmış EKO programını uygulama ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmada bağımlı değişkenler, ebeveynlerin uyarlanmış EKO programını uygulama düzeyi ve çocukların sorulara doğru yanıt verme düzeyidir. Bağımsız değişken ise teknoloji aracılığıyla eğitim ve koçluk ve uyarlanmış EKO programıdır. Çalışmaya OSB tanısına sahip 5-7 yaş aralığında üç erkek çocuk ile 6 yaşında bir down sendromlu çocuk katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla CROWD soru seti, Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi-5 ve Vineland

Uyarlanabilir Davranış Ölçekleri-3 kullanılmıştır. Ev ortamında gerçekleştirilen bu çalışmada materyal olarak çocuk kitapları seti, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, teknoloji aracılığıyla ebeveyn koçluğu sayesinde ebeveynlerin EKO programını kullanmayı öğrenebileceklerini göstermiştir. Ancak çalışmada çocukların anlama sorularına yanıt verme düzeyinde bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir.

Nunes ve diğerlerinin (2022) yaptıkları çalışmanın amacı, iki EKO programının OSB olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının kelime bilgisi üzerindeki etkililiğini karşılaştırmaktır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden ABAB deseni kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenini, çocukların kelime bilgisi düzeyi oluştururken bağımsız değişkenini, iki EKO programı (RECALL ve uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı) oluşturmaktadır. Çalışmaya 4-5 yaşlarında OSB tanısına sahip dört erkek çocuğu ve tipik gelişim gösteren 3-4 yaşlarında ikisi erkek, ikisi kız dört akranı katılmıştır. Çalışmada verilerin toplanmasında Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Okul Öncesi Dil Ölçeği, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi ve soru seti kitapçığı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan farklı çocuk öykü kitapları, tablet ve renkli resimler anaokulu sınıfı, bireysel sınıf ve ev ortamında çocuklara sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarında her iki müdahalenin de OSB olan çocuklara kelime öğretmede etkili olduğu ancak RECALL müdahalesinde daha fazla kelime kazanımı sağlandığı görülmüştür.

Müller ve diğerleri (2023) bakıcılar tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden AB deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; bakıcıların CROWD tekniklerini kullanım sıklığı, çocukların iletişimsel ifadelerinin sıklığı ve sorulara doğru yanıt verme sıklığıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL) ve bakıcı eğitim programı olmuştur. Araştırmaya OSB tanısına sahip 3 yaşında bir kız çocuk ve bakıcısı ile tipik gelişim gösteren 4 yaşında bir erkek çocuk ve bakıcısı katılmıştır. RECALL kontrol listesi ve CROWD soru formları ile verilerin toplandığı bu çalışmada farklı öykü kitapları, CROWD soru kitapçıkları ve video kamera gibi materyaller çocuklara ev ortamında sunulmuştur. Araştırmanın bulgularında, müdahale sonrası iki

çocuğun da iletişim sıklıklarının arttığı ve daha duyarlı hale geldikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bakıcı eğitiminin ardından strateji kullanımına ilişkin ortalama etki büyüklüğünün, OSB olan çocuğun annesi için büyük, tipik gelişim gösteren çocuğun annesi için orta düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Kang ve Hong (2023) yaptıkları çalışmada, özel eğitim öğretmeninin OSB olan öğrencilerine ders verirken uyarlanmış EKO programını güvenilir kullanması üzerinde mesleki gelişimin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenini, öğretmenin uygulamaya bağlılık yüzdesi oluştururken bağımsız değişkenini, mesleki gelişim paketi (EKO programının öğretimi ve koçluk) oluşturmaktadır. Çalışmaya 4-7 yaş aralığında OSB tanısına sahip dört çocuk ve öğretmeni katılmıştır. Katılımcı çocukların üçü erkek, biri kızdır. Çalışmada veriler, uygulama güvenilirliği kontrol listesi ile toplanmıştır. Çocuk kitapları ve soru kartları setinin kullanıldığı çalışma, okulda bireysel bir sınıfta yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, mesleki gelişim paketinin öğretmenin uyarlanmış EKO programını kullanımını desteklediği ve becerileri daha yüksek güvenilirlikle sergilediğini göstermiştir.

Xu ve diğerleri (2024) yaptıkları çalışmada, EKO programının OSB olan çocukların alıcı dil, ifade edici dil, dinlediğini anlama, karakter okuma ve okuma ilgisi açısından dil gelişimleri üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmada, deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol grublu) kullanılmıştır. Çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve dinlediğini anlama becerileri düzeyi, karakter okuma ve okuma ilgisi düzeyi bağımlı değişken, EKO programı ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler Okuma İlgisi Anketi, dinlediğini anlama testi, Çince Alıcı Kelime Bilgisi Testi, İfade Edici Kelime Bilgisi Testi, Çince Karakter Okuma Testi ile toplanmıştır. Araştırmada resimli hikâye kitapları ve ses kayıt cihazı kullanılmış, uygulama ev ve okul ortamında yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgularda, EKO programının OSB olan çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışmada OSB olan çocukların dil gelişimini kolaylaştırmak için kardeşleri evde okuma yazma etkinliklerine dâhil etmenin önemi vurgulanmıştır.

Burnette (2024) yaptığı çalışmada, EKO programının OSB olan çocukların okuduğunu anlama becerileri (“ne” anlama sorularına cevap verme) ve aktif

katılımı üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, çocukların okuduğunu anlama becerileri (“wh/ne” anlama sorularına cevap verme) ve aktif katılım düzeyidir. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise EKO programıdır. Çalışmaya OSB tanısına sahip 11 yaşında ilkokul beşinci sınıfa devam eden ikisi erkek, biri kız toplam üç çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler “wh/ne” sorularını içeren dinlediğini anlama veri toplama formu, aktif katılım veri toplama formu ve gözleme dayalı kayıt tekniklerinden olay kaydı tekniği ile toplanmıştır. Çocukların öğretim ve sınıf düzeyine uygun kitapların kullanıldığı bu çalışma, özel eğitim sınıfında yürütölmüştür. Elde edilen bulgular, EKO programının iki katılımcı için anlama sorularını yanıtlama becerisinde bir artış olduğunu göstermiştir. Okuma derslerine aktif katılım için tüm öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kriteri karşılamasıyla eğilimde veya düzeyde bir artış olmadığı görölmüştür.

1.10 Yurt İçinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programı ile Gerçekleştirilen Çalışmalar

Bölböl (2023) EKO programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, EKO programının çocukların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışları üzerinde etkili olup olmadığını değerlendirmektir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 60 ile 72 ay arasında olan anaokuluna devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri dinlediğini anlama, sözel katılım, etkinlikle ilgili olma veri toplama formları, uygulama güvenilirliği veri toplama formu ve sosyal geçerlik veri toplama formu ile toplanmıştır. Okul ortamında yürütölen çalışmada farklı öykü kitapları, ses kayıt cihazı ve video kamera gibi araç gereer kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, EKO programının bu çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ve etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları performanslarına katkı sağladığı ortaya koyulmuştur.

Yazıcı-etin (2023) yaptığı çalışmada, OSB olan çocukların sözcük dağarcığı üzerinde EKO programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu

amaç doğrultusunda çalışmada, OSB olan çocukların kelime edinim düzeyleri ve edindikleri becerileri farklı ortam, kişi ve materyale genelleyebilme performansları değerlendirilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken sözcük dağarcığı; bağımsız değişken ise EKO programıdır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırma, 5-6 yaş aralığında OSB olan üç erkek çocukla yürütülmüştür. Çalışmada veriler beceri kayıt formu, sıklık kaydı tekniği, sosyal geçerlik formu, uygulama güvenirliği formu ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Öykü kitabı, kamera, tripod ve hedef sözcük kartları gibi materyallerin kullanıldığı bu çalışma, özel eğitim merkezinde bireysel sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarında, üç katılımcının da hedef sözcükleri öğrenebildiği ve farklı ortam, kişi ve materyale genelleyebildiği ortaya koyulmuştur. Katılımcıların çalışma sona erdikten sonra hedef becerilerin kalıcılığını sağlamaları da araştırmanın bir diğer bulgusu olmuştur.

Tablo 1.1. Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
1	Plattos, (2011)	Bu çalışmanın amacı, dikkat ipuçları eklenmiş etkileşimli kitap okuma programı ve yalnız etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkililiğini karşılaştırmaktır.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> İfade edici dil düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Dikkat ipuçları eklenmiş etkileşimli kitap okuma programı ve yalnız etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 5-7 yaşları arasında OSB tanısına sahip 5 çocuk katılmıştır.	Öykü Kitabı Kelime Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi, görüşme formu.	Hikâye kitapları, fotoğraflar (ipucu), video kamera tripod, köpük levha/okul dersliği	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, iki müdahalenin OSB olan çocukların hikâye kitabı okuma seansları sırasında kelime kullanımlarını ve sınıf içinde spontane dil kullanımlarını artırdığını göstermiştir.
2	Pamparo, (2012)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Erken okuryazarlık becerileri (kelime bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri) ve sözel dil becerileri. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip 14 okul öncesi dönem çocuğu ve 13 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çocukların 3'ü kız, 11'i erkektir. Öğretmenlerin 1'i erkek, 12'si kadındır.	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Otizm Derecelendirme Ölçeği, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, Sözlü ve Yazılı Dil Ölçekleri, Dinlediğini Anlama Ölçeği.	Kitap setleri (her sette 20 resimli kitap), her kitap için öğretmen ve veli notları, program el kitabı, öğretmen ve veli eğitim videoları/Okul derslikleri	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
3	Fleury vd. (2014)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programını geleneksel kitap okuma yöntemi ile karşılaştırmak ve OSB olan çocukların sözel katılımı, sözel yanıtları ve etkinliğe katılım davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Çocukların sözel katılım düzeyleri, sözel yanıt düzeyleri (dil becerileri) ve etkinliğe katılım süreleri. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı, geleneksel kitap okuma yöntemi.	Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip 3 çocuk katılmıştır. Katılımcıların 3'ü erkektir.	Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeği (Alıcı-İfade Edici Dil Alt Testi), gözleme dayalı kayıt teknikleri.	Farklı öykü kitapları, video kamera, tripod/ Okulda bir müdahale odası	GAG(+) UG(+)	SG(-)	Geleneksel kitap okuma yöntemi ile karşılaştırıldığında etkileşimli kitap okuma programının çocukların sözlü katılım oranlarının artmasına ve kitaplarla daha uzun süre meşgul olmasına neden olduğu görülmüştür.
4	Tan (2014)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının çocukların ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve eğitimcilerin uygulama etkililiğini değerlendirmektir.	Çalışmada deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Çocukların ifade edici kelime düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya OSB tanısına sahip 3 okul öncesi öğrencisi, 3 tipik gelişim gösteren akranı, 1 anaokulu öğretmeni ve 1 yardımcı personel katılmıştır. OSB olan çocukların 1'i kız, 2'si erkektir.	Otizm Derecelendirme Ölçeği, İfade Edici Dil Testi, MacArthur-Bates Sözcükler ve Jestler İletişim Geliştirme Envanteri, kontrol listeleri.	Farklı resimli öykü kitapları, video kamera/ Sınıf ortamı ve kaynak oda	GAG(+) UG(+)	SG(+)	OSB olan üç çocuğun etkileşimli kitap okuma müdahalesi oturumlarında öğretilen hedef kelimeleri öğrenebildiği ve izleme oturumlarında kelimelerin %90'ının akıllarında kaldığı görülmüştür.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
5	Whalon vd. (2015)	Bu çalışmanın amacı, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocukların ipucu olmadan doğru yanıt verme ve etkileşim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocukların ipuçsuz doğru yanıt verme ve etkileşim başlatma düzeyleri. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL).	Çalışmaya 4 ve 5 yaşlarında OSB tansına sahip 4 çocuk katılmıştır. OSB olan çocukların tamamı erkektir.	Okul Öncesi Dil Ölçeği, Battelle Gelişim Envanteri, gözleme dayalı kayıt teknikleri.	Farklı öykü kitapları, soru kartları, video kamera/ Sınıf ortamı ve sınıfa bitişik çalışma odası	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Müdahalenin ardından çocukların tamamının sorulara yanlış yanıt verme sıklığını azalttığı ve hikâye içeriğiyle ilgili sorulara doğru, kendiliğinden yanıt verme becerilerini kademeli olarak geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, dört katılımcıdan üçünün etkileşim başlatma sıklığını artırdığı görülmüştür.
6	Whalon vd. (2016)	Bu çalışmanın amacı, bakıcı tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocuğun yanıt düzeyi üzerindeki etkisini incelemek ve bakıcının programı uygulama etkililiğini değerlendirmektir.	Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocuğun yanıt düzeyi, bakıcının programı uygulama düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Bakıcı tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL).	Çalışmaya 4 yaşında OSB olan bir erkek çocuk ve annesi katılmıştır. OSB olan çocuğun annesi 26 yaşındadır.	Otizm Derecelendirme Ölçeği, Okul Öncesi Dil Ölçeği, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, soru formu.	Farklı öykü kitapları, soru kartları, video kamera/ Ev ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, eğitimin ardından annenin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını güvenilir düzeyde uygulayabildiğini ve programın çocuğun doğru, spontan yanıt verme düzeyini arttırdığını göstermiştir.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
7	Fleury ve Schwartz (2017)	Bu çalışmanın amacı, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların sözel katılım ve sözcük dağarcığı gelişim düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Sözcük dağarcığı gelişimi ve sözel katılım düzeyleri. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 3-5 yaşları arasında OSB tanısına sahip 9 çocuk ve 5 eğitimci katılmıştır. OSB olan çocukların 7'si erkek, 2'si kızdır.	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Tek Kelime İfade Edici Resim Kelime Testi-Revize, araştırmacı tarafından geliştirilen ifade edici kelime ölçeği, sosyal geçerlik anketi.	Farklı öykü kitap setleri, video kamera/ Sınıf ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgularda, etkileşimli kitap okuma programının çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde, sözel katılım ve okuma sırasında yetişkinin sorduğu sorulara yanıt verme düzeylerinin artışında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
8	Kang (2017)	Bu çalışmanın amacı, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek ve bu programın özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişime katkısını incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Öğretmenin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını uygulama düzeyi ve öğrencilerin soruları yanıtlama düzeyi ve etkileşim başlatma sıklığı. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 4-7 yaş aralığında OSB olan 4 çocuk ve 1 kadın özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çocuklardan 3'ü erkek, 1'i kızdır.	Dinlediğini anlama kontrol listesi, uygulama güvenilirliği kontrol listesi, gözleme dayalı kayıt teknikleri.	Çocukların yaş düzeyine uygun farklı öykü kitapları ve soru kartları / Sınıf ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, mesleki gelişimin ve devam eden koçluğun öğretmenlerin uygulamadaki güvenilirliğini arttırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu programın OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve etkileşim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
9	Hudson vd. (2017)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların kelime bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini incelemektir.	Çalışmada deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Kelime bilgisi (alıcı ve ifade edici dil) ve erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama). <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 21 okul ve 57 okul öncesi sınıfından OSB tanısına sahip 39-69 ay aralığında toplam 133 çocuk katılmıştır. Çocukların 108'i erkek, 25'i kızdır.	İfade Edici Tek Kelimelik Resimli Kelime Dağırcığı Testi-IV, Woodcock-Johnson III Başarı Testleri'nin Sözlü İletişim ve Talimatları Takip Etme Alt Testleri, Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği-II, Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, gözleme dayalı kayıt teknikleri.	Öykü kitapları seti, sembolik pekiştirme çizelgesi, çocukların sevdiği oyuncaklar/Okul ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(-)	Bulgular, müdahale sonrasında OSB olan çocukların kelime dağırcığı ve dinlediğini anlama becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.
10	Grygas-Coogole vd. (2018)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programı ile teknolojiyle geliştirilmiş etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların kelime edinimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocukların kelime edinim düzeyi <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı ve uyarlamalı etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 42-55 aylık OSB tanısına sahip 4 erkek okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır.	Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi, İfade Edici Dil Testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiş kelime testi.	PowerPoint sunusu, farklı geleneksel öykü kitapları, tablet, video kamera/ Sınıf ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(-)	Bulgular hem etkileşimli kitap okuma programının hem de uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının çocukların kelime dağırcığını arttırdığını göstermiştir.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
11	Irvine (2018)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma stratejilerinin OSB olan çocukların etkileşim ve katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve eğitimcilerin programı uygulama etkililiğini değerlendirmektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Eğitimcilerin uygulama güvenirliği, çocuğun sözel etkileşim ve ortak katılım düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı stratejileri.	Çalışmaya 5 yaşında OSB tanısına sahip 1 çocuk ve eğitimci katılmıştır.	Kodlama şeması formu, gözleme dayalı kayıt teknikleri, sosyal geçerlik anketi.	Öykü kitabı seti, PowerPoint sunu, video kamera/ Sınıfın bir köşesi yarı yapılandırılmış bir ortam	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, eğitimcilerin etkileşimli kitap okuma programının bazı stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabileceklerini göstermiştir. Ayrıca OSB olan çocuğun ortak katılımında bir gelişme gözlenmediği ancak sözel yanıt verme düzeyinde az bir gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.
12	Ward (2018)	Bu çalışmanın amacı, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocuklar ile etkileşimli kitap okuma sırasında ebeveynleriyle etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemektir.	Çalışmada deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Çocukların sosyal karşılıklılık becerileri düzeyi, ebeveynlerin yeterlilik ve güven duyguları düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 3-5 yaş aralığında OSB tanısına sahip beş erkek çocuk ve ebeveynleri olmak üzere dört aile katılmıştır. Ailenin biri OSB tanısına sahip iki erkek çocuğa sahiptir.	Aile Erken Okuryazarlık anketi, Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Deneyimleri anketi, sosyal karşılıklılık kontrol listesi, ebeveyn geri bildirim formları.	Farklı öykü kitapları, görsel destekler (resimler), uyarlanmış etkileşimli kitap okuma müfredatı planı/Ev ortamı	GAG(+) UG(-)	SG(-)	Bulgular, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının okuma sırasında sorulara verilen koşullu yanıtlar ve ortak dikkat gibi sosyal karşılıklılık davranışlarında artışa yol açabileceğini göstermiştir. Ayrıca, ebeveynler bu programın stratejilerini uygulamak üzere eğitildiklerinde yeterlilik ve güven duygularının arttığı da görülmüştür.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
13	Balsamo (2019)	Bu çalışmanın amacı, ebeveyn tarafından sunulan etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (bağımsız ve doğru yanıt verme) üzerindeki etkisini değerlendirmektir.	Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) düzeyi ve ebeveynlerin uygulama güvenilirliği. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 4-5 yaş aralığında OSB tanısına sahip 1 kız, 2 erkek çocuk katılmıştır.	CROWD ve PEER teknikleri veri toplama formu, Uygulama güvenilirliği kontrol listesi, katılımcı belirleme formu, sosyal geçerlik formu.	Öykü kitabı seti, powerpoint sunu, tablet bilgisayar/Üniversite kampüsü ve ev ortamı.	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgularda, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveyn katılımcıların uygulama güvenilirliği değişkenlik gösterse de, ebeveynler bu programın OSB olan çocuklarına uygulandığında hem uygulanabilir hem de etkili olduğunu belirtmişlerdir.
14	Grygas-Coogled. (2020)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programı, model olma ve etkileşimli kitap okuma programı+model olma programlarının OSB olan çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocukların kelime edinim düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı, model olma, etkileşimli kitap okuma programı+model olma.	Çalışmaya 4 ve 5 yaşlarında OSB tanısına sahip 2 okul öncesi dönem çocuğu ve 1 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada cinsiyetler belirtilmemiştir.	Hedef kelime kontrol listeleri, oyun değerlendirmeleri.	Farklı oyuncaklar, oyuncak resimleri, öykü kitabı okuma seti, video kamera/Sınıf ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(-)	Bulgularda, tüm müdahalelerin çocukların hedef kelime dağarcığını artırdığı görülmüştür. Ancak yalnız uygulanan etkileşimli kitap okuma müdahalesinin çocukların öğrenme düzeyi üzerinde en hızlı ve güçlü etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
15	Queiroz vd. (2020)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların sözel yanıtları, sözlü ve sözsüz etkileşimleri ve ortak katılımları üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> OSB olan çocukların sözlü ve sözsüz etkileşim düzeyi, ortak katılım ve sözel yanıt düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 7 yaşında OSB tanısına sahip 2 erkek çocuk katılmıştır.	Hikâye soru listesi, gözleme dayalı kayıt teknikleri.	Hikâye kitapları, küçük yapışkan notlar, dijital kamera, tripod/ Okul kütüphanesi	GAG(+) UG(+)	SG(-)	Bulgular, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların sorulara yanıt verme, ortak katılım ve etkileşim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.
16	Lo ve Shum (2021)	Bu çalışmanın amacı, ebeveyn tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli okumaya katılma ve çıkarım yapma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Etkileşimli okumaya katılma ve çıkarım yapma düzeyi, duygu bilgisi. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL).	Çalışmaya 3-6 yaşları arasında OSB tanısına sahip 31 okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveyn katılmıştır. Çocukların 26'sı erkek, 5'i kızdır.	Ebeveyn anketi, Peabody Resim Kelime Testi, duygu durum bilgi testi, hikâyeyi anlama test soruları.	Hikâye kitap setleri, görsel bilgi kitapçıkları, video kamera/ Ev ortamı	GAG(-) UG(-)	SG(-)	Bulgularda, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) çocukların öyküyü anlama, duygu bilgisi ve okumaya katılımını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
17	Alharbi (2021)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların sosyal iletişim, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya katılımı üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada karma yöntem deseni (nitel ve nicel veri) kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Sözel ve sözel olmayan iletişim, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya katılım düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 5-7 yaş aralığında OSB tanısına sahip 3 erkek, 1 kız çocuk katılmıştır.	Erken Sosyal İletişim Ölçeği, gözleme dayalı kayıt teknikleri, veri toplama formları, gözlem formu, sosyal geçerlik görüşme formu.	Farklı çocuk öykü kitapları, öyküyle ilgili farklı gerçek nesneler, renkli kalem seti, video kamera/ Otizm merkezi ve normal okul	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, OSB olan çocukların uygulama sırasında başlangıç düzeyine kıyasla daha fazla sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim, erken okuryazarlık ve daha iyi okuma katılımı sergilediğini göstermiştir. Ayrıca anneler, etkileşimli okumanın çocuklarıyla etkileşimlerini etkilediğini ve uygulamadan memnun olduklarını bildirmişlerdir.
18	Pierson vd. (2021)	Bu çalışmanın amacı, teknoloji aracılığıyla ebeveyn koçluğunun, ebeveynlerin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını uygulama ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Ebeveynlerin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını uygulama düzeyi, çocukların sorulara doğru yanıt verme düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Teknoloji aracılığıyla eğitim ve koçluk, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya OSB tanısına sahip 5-7 yaş aralığında üç erkek çocuk ile 6 yaşında bir down sendromlu çocuk katılmıştır.	CROWD soru seti, Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi-5, Vineland Uyarlanabilir Davranış Ölçekleri-3.	Çocuk kitapları seti, bilgisayar, tablet, akıllı telefon, /Ev ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, teknoloji aracılığıyla ebeveyn koçluğu sayesinde ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma programını kullanmayı öğrenebileceklerini göstermiştir. Ancak çocukların anlama sorularına yanıt verme düzeyinde bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
19	Nunes vd. (2022)	Bu çalışmanın amacı, iki etkileşimli kitap okuma programının OSB olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının kelime bilgisi üzerindeki etkililiğini karşılaştırmaktır.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden ABAB deseni kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Çocukların kelime bilgisi düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> İki etkileşimli kitap okuma programı (RECALL ve etkileşimli kitap okuma soru tekniklerinden oluşan ve ek destek içermeyen uyarlanmış paylaşımlı okuma).	Çalışmaya 4-5 yaşlarında OSB tanısına sahip 4 erkek çocuğu ve tipik gelişim gösteren 3-4 yaşlarında 2'si erkek, 2'si kız 4 akranı katılmıştır.	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, Okul Öncesi Dil Ölçeği, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, soru seti kitapçığı.	Farklı çocuk öykü kitapları, tablet, renkli resimler/Ana okulu sınıf ortamı, bireysel sınıf, ev ortamı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgularda, her iki müdahalenin de OSB olan çocuklara kelime öğretmede etkili olduğu ancak RECALL müdahalesinde daha fazla kelime kazanımı sağlandığı görülmüştür.
20	Bülbül (2023)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Sözel katılım, etkinlik ile ilgili olma, dinlediğini anlama becerileri düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 60-72 ay aralığında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç erkek çocuk katılmıştır.	Dinlediğini anlama, sözel katılım, etkinlik ile ilgili olma veri toplama formları, uygulama güvenilirliği veri toplama formu, sosyal geçerlik veri toplama formu.	Farklı öykü kitapları, ses kayıt cihazı, video kamera/Okul ortamı	GAG(-) UG(+)	SG(+)	Bulgularda, etkileşimli kitap okuma programının çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ve etkinlik ile ilgili olma ve sözel katılım davranışları performanslarına katkı sağladığı ortaya koyulmuştur.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
21	Müller vd. (2023)	Bu çalışmanın amacı, bakıcılar tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden AB deseni kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Bakıcıların CROWD tekniklerini kullanım sıklığı, çocukların iletişimsel ifadelerinin sıklığı ve sorulara doğru yanıt verme sıklığı. <i>Bağımsız değişken:</i> Uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programı (RECALL) ve bakıcı eğitim programı.	Çalışmaya OSB tanısına sahip 3 yaşında bir kız çocuk ve bakıcısı ile tipik gelişim gösteren 4 yaşında bir erkek çocuk ve bakıcısı katılmıştır.	RECALL kontrol listesi, CROWD soru formları.	Farklı öykü kitapları, CROWD soru kitapçıkları, video kamera/Ev ortamı	GAG(-) UG(+)	SG(+)	Bulgularda, müdahale sonrası iki çocuğun da iletişim sıklıklarının arttığı ve daha duyarlı hale geldikleri görülmüştür. Ayrıca bakıcı eğitiminin ardından strateji kullanımına ilişkin ortalama etki büyüklüğünün, OSB olan çocuğun annesi için büyük, tipik gelişim gösteren çocuğun annesi için orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
22	Kang ve Hong (2023)	Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmeninin OSB olan öğrencilerine ders verirken uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını güvenilir kullanması üzerinde mesleki gelişimin etkilerini incelemektir.	Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Öğretmenin uygulamaya bağlılık yüzdesi. <i>Bağımsız değişken:</i> Mesleki gelişim paketi (etkileşimli kitap okuma programının öğretimi ve koçluk).	Çalışmaya 4-7 yaş aralığında OSB tanısına sahip dört çocuk ve öğretmeni katılmıştır. Katılımcı çocukların 3'ü erkek, 1'i kızdır.	Uygulama güvenilirliği kontrol listesi.	Çocuk kitapları ve soru kartları seti/Okulda bireysel bir sınıf	GAG(+) UG(-)	SG(+)	Bulgular, mesleki gelişim paketinin öğretmenin uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programını kullanımını desteklediği ve becerileri daha yüksek güvenilirlikle sergilediğini göstermiştir.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
23	Yazıcı-Çetin (2023)	Bu çalışmanın amacı, OSB olan çocukların sözcük dağarcığı üzerinde etkileşimli kitap okuma programının etkililiğinin incelenmesidir.	Çalışmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Sözcük dağarcığı. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya 5-6 yaş aralığında olan OSB tanısına sahip 3 erkek çocuk katılmıştır.	Beceri kayıt formu, sıklık kaydı tekniği, sosyal geçerlik formu, uygulama güvenirliği formu, görüşme formu.	Öykü kitabı, kamera, tripod, hedef sözcük kartları/ Özel eğitim merkezi bireysel sınıf	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgularda katılımcı üç çocuğunda hedef kelimeleri öğrenebildiği, farklı ortam, materyal ve kişilere genelleyebildiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çalışma bittikten sonra hedef becerilerin kalıcılığını sağladıkları görülmüştür.
24	Xu vd. (2024)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların alıcı dil, ifade edici dil, dinlediğini anlama, karakter okuma ve okuma ilgisi açısından dil gelişimleri üzerindeki etkililiğini incelemektir.	Çalışmada deneysel araştırma modellerinden tam deneysel model (öntest-sontest kontrol gruplu) kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Alıcı dil, ifade edici dil ve dinlediğini anlama becerileri düzeyi, karakter okuma ve okuma ilgisi düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya OSB tanısına sahip 1007 çocuk ve ailesi (kardeş ve ebeveyn) katılmıştır.	Okuma İlgisi Anketi, dinlediğini anlama testi, Çince Alıcı Kelime Bilgisi Testi, İfade Edici Kelime Bilgisi Testi, Çince Karakter Okuma Testi.	Resimli hikâye kitapları, ses kayıt cihazı/ Ev ve okul ortamı	GAG(+) UG(-)	SG(-)	Bulgularda, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri ortaya koyulmuştur. Ayrıca OSB olan çocukların dil gelişimini kolaylaştırmak için kardeşleri evde okuma yazma etkinliklerine dâhil etmenin önemi vurgulanmıştır.

Tablo 1.1(devamı). Alanyazında ilgili çalışmalar

No	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Teknikleri/Araçları	Materyaller/Ortam	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlik	Bulgular
25	Burnette (2024)	Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların okuduğunu anlama becerileri (“ne” anlama sorularına cevap verme) ve aktif katılımı üzerindeki etkilerini değerlendirmektir.	Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. <i>Bağımlı değişken:</i> Okuduğunu anlama becerileri (“wh/ne” anlama sorularına cevap verme) ve aktif katılım düzeyi. <i>Bağımsız değişken:</i> Etkileşimli kitap okuma programı.	Çalışmaya OSB tanısına sahip 11 yaşında ilkokul beşinci sınıfa devam eden 2’si erkek, 1’i kız toplam 3 çocuk katılmıştır.	“wh/ne” sorularını içeren dinlediğini anlama veri toplama formu, aktif katılım veri toplama formu, gözleme dayalı kayıt teknikleri (olay kaydı tekniği).	Her öğretim ve sınıf düzeyine uygun kitaplar/Özel eğitim sınıfı	GAG(+) UG(+)	SG(+)	Bulgular, etkileşimli kitap okuma programının iki katılımcı için anlama sorularını yanıtlama becerisinde bir artış olduğunu göstermiştir. Okuma derslerine aktif katılım için tüm öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kriteri karşılamasıyla eğilimde veya düzeyde bir artış olmadığı görülmüştür.

GAG: Gözlemciler arası güvenirlik

UG: Uygulama güvenirliği

SG: Sosyal geçerlik

1.11 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma (EKO) programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama (okunan kitapla ilgili sorulan sorulara cevap verme) ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. EKO programı, OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
2. EKO programı, OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olursa elde edilen kazanımlar 1, 2, 3 hafta sonra devam etmekte midir?
3. EKO programı, OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olursa, elde edilen kazanımlar farklı araç-gereç, ortam ve kişilere genellenebilir mi?
4. EKO programı, OSB olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
5. EKO programı, OSB olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olursa elde edilen kazanımlar 1, 2, 3 hafta sonra devam etmekte midir?
6. EKO programı, OSB olan çocukların etkinlik ile ilgilenme sürelerinin artırılmasında etkili midir? (Hedeflenmeyen davranış kazanımı)
7. EKO programının kullanımına ilişkin OSB olan katılımcı çocukların öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?
8. Araştırmaya katılan OSB olan çocuklar dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) aynı yaş tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde sergileyebilmekte midirler? (Sosyal karşılaştırma)

1.12 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama (okunan kitapla ilgili sorulara cevap verme) ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde EKO programının etkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle geliştirilmesi hedeflenen beceriler dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) olarak ele alınmıştır.

OSB olan çocuklar, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde yazılı ve sözlü dil ile etkileşim kurmak için yüksek nitelikte sık fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini erken dönemde desteklemek oldukça önemlidir (Ezell ve Justice, 2005). Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan dinlediğini anlama becerileri (Elliott ve Olliff, 2008) OSB olan çocukların bağımsız yaşam sürdürebilmelerinde gereklidir (Nation ve Norbury, 2005). Dinlediğini anlama becerileri de dil ve sosyal gelişim gibi OSB olan çocuklar için kritik beceriler olan çok çeşitli becerilerle ilişkilidir (Nation, Clarke, Wright ve William, 2006). OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinde güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Bu güçlüklerin de dil, soyut bilgiyi işleme ve çalışma belleği sorunlarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir (Gabig, 2008). Ayrıca OSB olan çocukların dil becerilerinde de zorluk yaşadıkları bilinmektedir (APA, 2013). OSB olan çocukların çoğu, özellikle sözel muhakeme etme ve çıkarımlarda bulunma gibi ileri dil becerilerinde zorluk çekmektedirler (Henry, Solari ve McIntyre, 2021). Dinlediğini anlama becerileri dil becerileri ile yakından ilişkilidirler ve birbirlerini etkilemektedirler (Kendeou vd., 2005). Dinlediğini anlama becerilerinin OSB olan çocukların başta okuma olmak üzere ve öğrenme için diğer kritik becerilerinde önemli bir rolü olmasına rağmen, alanyazında OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik sınırlı bilgi bulunmaktadır. Oysa OSB olan çocukların bağımsız yaşam sürdürebilmeleri ve okulda da başarılı olabilmeleri için gereksinim duydukları dinlediğini anlama ve dil becerilerini erken dönemden başlayarak geliştirebilmeleri kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde OSB olan çocukların bu alanda yaşadığı güçlükleri tespit etmek ve buna yönelik öğretim müdahaleleri kullanmak, bu becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaya yardımcı olmaktadır. Yetişkinin çocuğa yüksek sesle okuduğu öykü hakkında sorular sorarak veya yorum yapmasını isteyerek okuma sürecine katılmaya teşvik ettiği paylaşımlı okuma etkinlikleri (Hudson ve Test, 2011), dinlediğini anlama ve dil becerilerini desteklemenin bir yoludur. Bu nedenle bu çalışmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesinde EKO programı kullanılmıştır.

EKO programının OSB olan çocukların sözel dil, kelime dağarcığı, sorulan sorulara uygun yanıtlar verme becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Hudson vd., 2017; Pamparo, 2012; Tan, 2014; Whalon vd., 2015).

Alanyazına bakıldığında bu programın OSB olan çocukların dil becerileri (Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Nunes vd., 2022; Plattos, 2011; Tan, 2014; Xu vd., 2024; Yazıcı-Çetin, 2023) ve dinlediğini anlama becerileri (Balsamo, 2019; Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon, Hanline ve Davis, 2016; Xu vd., 2024) üzerindeki etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılmış olsa da sınırlı sayıda çalışmaların olduğu görülmektedir. Oysa dinlediğini anlama ve dil becerilerinin OSB olan çocuklar için sosyal, akademik ve günlük yaşam becerilerinin kazanımında oldukça önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Dolayısıyla dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesi diğer tüm kritik becerilerin geliştirilmesine temel oluşturacağı söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu araştırma alanyazındaki bu boşluğu kapatmaya yönelik katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

EKO programının tipik gelişim gösteren ve risk altında olan çocuklar için kanıta dayalı bir müdahale olduğu alanyazında uzun süredir kabul görmektedir (WWC, 2007). Ancak EKO programının OSB olan çocuklar için etkili olduğu farklı çalışmalarda bulunsa da bu programın OSB olan çocuklar için kanıt temelli bir müdahale de (Müller vd., 2023) ve umut vadeci bir müdahale de (Towson vd., 2017) olduğu belirtilmektedir. Bu konuda henüz bir netlik bulunmadığı için bu programın OSB olan çocuklarda etkililiğini inceleyen farklı coğrafyalarda ve farklı araştırmacılar tarafından yapılmış daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma alanyazında bu eksikliği gidermeye yönelik olduğu için çok önemlidir. Ayrıca ülkemizde EKO programının OSB olan çocuklarda etkililiğine ilişkin yalnız bir araştırmaya rastlanmıştır. Çalışmada bu programın OSB olan çocukların sadece dil becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır (Yazıcı-Çetin, 2023). Yapılan bu çalışmanın, ülkemizde OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde EKO programının etkililiğini inceleyen ilk çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan da özgün bir çalışma olma niteliği taşımaktadır. Araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine odaklanılmıştır. Bu sebeple bu araştırmanın, OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı müdahalelerin de kullanımına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırma, yapılacak uygulamalar ve araştırmalar açısından da önemli görülmektedir. OSB olan çocuklarda dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmanın, okumanın gelişimine risk oluşturabilecek durumların tespit edilmesinde ve ona ilişkin müdahalelerin uygulanmasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Çocukların birçok beceri alanının geliştirilmesine katkı sunan bu müdahale programının, OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bilgilerin uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutabileceği öngörülmektedir.

Araştırma kapsamında çok sayıda öykü kitapları alanda uzman kişilerin görüşleri alınarak sistematik olarak incelenmiştir. Pek çok kitabın gözden geçirilmiş olmasının ebeveynler ve eğitimciler açısından yararlı olabileceği düşünülmekte, onlara OSB olan çocuklar için kitap okuma sürecine katkı sunacağından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu kitapların ve programların diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için de kullanılabilirliğinin ortaya konulması sağlanmış olacaktır. Böylece hem OSB olan çocuklar hem de diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara çeşitli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Bu nedenle bu araştırma, alanyazına ve uygulamalara sunacağı katkılar bakımından önem arz etmektedir.

1.13 Sayıtlar

- Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sosyal geçerlik formuna samimi ve yaşanan duruma uygun yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

- Eğitimcilerin “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu’na”, ebeveynlerin “Katılımcı/Aile Görüşme Formu’na” objektif olarak cevap verdikleri ve gerçek durumları yansıttıkları varsayılmıştır.

1.14 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- OSB tanısına sahip 5-6 yaş aralığında 3 katılımcı çocuk ile,
- OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirmek için etkileşimli kitap okuma programı kapsamında okunan çocuk öykü kitapları ile sınırlıdır.

1.15 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşam boyu devam eden kalıcı bozukluklar, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler veya etkinlikler ile karakterize olan bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Etkileşimli Kitap Okuma (Dialogic Reading): Erken dönemde çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için düzenlenen, okuma sırasında çocuk ve yetişkin rollerinin değiştiği, çocuğun yetişkin rehberliğinde aktif dinleyici olarak rol aldığı ve yetişkinin sorular sorarak çocuğu konuşmaya teşvik ettiği bir paylaşımlı kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (WWC, 2010).

Dinlediğini Anlama Becerisi: Başkası tarafından okunan bir metinden anlam çıkarma ve sözcük bilgisi, dil bilgisi, metin hakkında bilgi sahibi olma becerileri ve anlama stratejilerini gerektiren beceri olarak tanımlanmaktadır (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005). Bu çalışmada dinlediğini anlama becerisi OSB olan çocukların kendilerine okunan kitapla ilgili sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verme becerisi olarak kabul edilmiştir.

Dil: Duygu, düşünce ve tecrübelerin aktarılmasını sağlayan, bireyin toplum içerisindeki konumunu belirleyen ve toplumlar arası farklılık gösterebilen bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Martinet, 1998).

Alıcı Dil: İşitsel-algısal ve duyuşal sinirsel süreçler yoluyla sözlü uyarıların anlaşılmasıdır (Karacan, 2000).

İfade Edici Dil: Duyu ve motor-sinir işlevler yoluyla zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifade edilmesi sürecidir (Karacan, 2000).

Basit Cümle: İçinde karmaşık cümle yapıları bulunmayan, isim veya fiil türünden tek yüklem bulunan, tek yargı bildiren cümle yapılarına basit cümle denir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama (okunan kitapla ilgili sorulan sorulara cevap verme) ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar, ortam, etkileşimli kitap okuma programının içeriği, araç gereçler, veri toplama araçları, uygulama öncesi hazırlık, deneysel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde etkileşimli kitap okuma (EKO) programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu başlama düzeyi modellerinden uyarlanan çoklu yoklama modelleri, bir davranış değiştirme ya da öğretim programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar. Çoklu başlama düzeyi modellerinde olduğu gibi çoklu yoklama modellerinde uygulamanın geri çekilmesine gerek yoktur. Bu nedenle çoklu yoklama modelleri için hedef davranışın geri dönüşü olan veya olmayan bir davranıştan seçilmesi önem arz etmemektedir. Çoklu yoklama modelleri azaltılmak ve artırılmak istenen tüm davranışlar için kullanılabilen modellerdir. Başlama düzeyinde sürekli veri toplanması çoklu başlama düzeyi modellerinin bir sınırlılığıdır. Çoklu yoklama modelleri, çoklu başlama düzeyi modellerinin bu sınırlılığını ortadan kaldırabilmek ve daha kolay bir süreçte ilerleyebilmek adına geliştirilmiştir. Çoklu yoklama modelleri katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, beceriler arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç farklı gruba ayrılır. Çoklu yoklama modellerinin tamamında üç veya daha fazla bağımlı değişken belirlenir ve bu bağımlı değişkenlerin üzerinde bağımsız değişkenin etkisine bakılır. Çoklu yoklama modelleri, yoklama evreli çoklu yoklama modelleri ve yoklama denemeli çoklu yoklama modelleri olmak üzere iki ayrı biçimde tasarlanabilir (Tekin-İftar, 2018).

Yoklama denemeli çoklu yoklama modellerinde, bağımlı değişkenler için başlama düzeyi evresinde belirlenen zaman aralıklarında yoklama oturumları düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Bu modelde, her üç durum yani üç bağımlı değişken için veri toplanarak başlanır. Birinci durumun başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Diğer durumlarda ise farklı zamanlarda ara ara başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci bağımlı değişkende uygulama sonrası ölçüt düzeyinde performans sergilendiğinde, kararlı veri elde edilen ikinci bağımlı değişkende uygulama sürecine başlanır (Tekin-İftar, 2018). Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırma, OSB tanısı olan üç çocuk ile yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecine tüm katılımcılardan eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Araştırmada tüm katılımcılarda başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildiğinde, birinci katılımcıda başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci katılımcıda uygulama sürecine başlanmıştır. Birinci katılımcı ile uygulama süreci devam ederken farklı zamanlarda ara ara ikinci ve üçüncü katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcıda ölçüt düzeyinde performans sergilenip kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci katılımcıda uygulama sürecine başlanmıştır. İkinci katılımcıda uygulama süreci devam ederken üçüncü katılımcıdan farklı zamanlarda ara ara başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcıda ölçüt düzeyinde performans sergilenip kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcıda başlama düzeyi evresine son verilerek, uygulama sürecine başlanmıştır. Üçüncü katılımcıda da ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, EKO programı sonrası OSB olan çocukların kazandıkları becerilerin korunup korunmadığını belirlemek için birinci, ikinci ve üçüncü hafta da izleme verisi toplanmıştır.

2.1.1 İç ve Dış Geçerliğin Kontrol Altına Alınması

Bu araştırmada iç ve dış geçerliği olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen olası etmenler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İç ve dış geçerliği sağlamak için alınan önlemler aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcalı-

İftar, 2013). Araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere dış etmenler, olgunlaşma, ölçme, denek seçimi yanlılığı ve denek yitimi tehditlerine ilişkin önlemler alınmıştır.

Dış etmenler: Araştırmada çocukların devam ettiği okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmenleri ve ailesiyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmada kapsamında ele alınan hedef davranışlara ilişkin ek uygulamalar yapmamaları konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmada olası herhangi bir dış etmenin ortaya çıkmasını önlemek için araştırmanın deneysel süreci makul bir sürede tamamlanmaya çalışılmıştır.

Olgunlaşma: Araştırmada çocuklarda görülen büyümenin bağımlı değişkeni etkilemesinin önüne geçebilmek için bu araştırmanın uygulama süreci mümkün olabilecek en kısa sürede tamamlanmaya çalışılmıştır.

Ölçme: Araştırmada ölçme etkisini kontrol altına almak için uygulamacı dışında iki gözlemci tarafından araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların yansız atama yoluyla seçilmiş %30'unda bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanarak analiz edilmiştir.

Denek seçimi yanlılığı: Araştırmada çocuklar EKO programının uygulanması öncesi ve uygulanması sonrası toplanan veriler açısından yalnızca kendi içlerinde karşılaştırılıp değerlendirilerek denek seçim yanlılığı kontrol altına alınmıştır.

Denek yitimi: Araştırmada denek yitimi etmenini ortadan kaldırmak için araştırmaya devam sorunu olmayan, sağlık durumu iyi olan, araştırmaya katılım için aileleri istekli ve gönüllü olan çocuklar dahil edilmiştir.

Dış geçerlik, araştırma bulgularının başka bireylere, ortamlara veya davranışlara genellenebilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak üzere çocukların özellikleri, çocukların gösterdikleri performansları, ortam, araç gereçler ve araştırmanın uygulama süreci detaylı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca uygulama evresinde kullanılan ve hedeflenen ölçüte ulaşılmış kitaplar ile zaman zaman yoklama verilerinin alınmış olmasının araştırmanın dış geçerliğini kuvvetlendirdiği düşünülmektedir.

2.2 Bağımlı Değişkenler

Araştırmada üzerinde değişiklik yapılmak istenen değişkene bağımlı değişken denir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmanın bağımlı

değişkenleri, OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini sergileme yüzdeleri ile alıcı dil ve ifade edici dil puanlarıdır. EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğuna karar verebilmek için belirlenen hedeflere %80 ve üzeri ulaşılma ölçütü kabul edilmiştir. Araştırmada dinlediğini anlama becerileri ve alıcı dil ve ifade edici dil becerileri aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir.

Dinlediğini anlama becerileri: Dinlediğini anlama becerileri, başkası tarafından okunan bir metinden anlam çıkarma ve sözcük bilgisi, dil bilgisi, metin hakkında bilgi sahibi olma becerileri ve anlama stratejilerini gerektiren beceri olarak tanımlanmaktadır (Bennett-Armistead vd., 2005). Araştırma kapsamında OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi” (EK 7) kullanılmıştır. Bu kontrol listesi, çalışmada kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak belirlenen 24 asıl, 10 yedek öykü kitabının yapısına dayandırılarak oluşturulmuştur. Her bir öykü kitabı için ayrı ayrı hazırlanarak toplam 34 “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi” hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda son hali verilen bu kontrol listesi, her bir öykü kitabı için OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri: Alıcı dil becerileri, işitsel-algısal ve duyuusal sinirsel süreçler yoluyla sözlü uyaranların anlaşılmasıdır. İfade edici dil becerileri, duyu ve motor-sinir işlevler yoluyla zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifade edilmesi sürecidir (Karacan, 2000). Araştırmada OSB olan çocukların alıcı dil ve ifade edil becerilerini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition) (Güven, 2009) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan OSB olan çocuklara TEDİL uygulanarak alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ham puanları ve standart puanları incelenmiş ve eşdeğer yaş aralıkları belirlenmiştir.

2.3 Bağımsız Değişkenler

Araştırmada uygulamacının öğrenme ya da davranış değişikliği sağlamak amacıyla uyguladığı programdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni etkileşimli kitap okuma programıdır. EKO programı; etkileşimli kitap okuma sırasında kullanılan konuşmayı başlatma

tekniklerini (CROWD) ve konuşmayı sürdürme tekniklerini (PEER) kapsamaktadır.

2.4 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; tipik gelişim gösteren on üç çocuk, OSB olan üç çocuk, uygulamacı ve gözlemciler oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin detaylı bilgilere izleyen bölümde yer verilmiştir.

2.4.1 Tipik gelişim Gösteren Çocuklar

Bu araştırmaya, araştırmanın alt amacı arasında yer alan sosyal geçerlik (sosyal karşılaştırma) verisi elde edebilmek için tipik gelişim gösteren on üç çocuk katılım sağlamıştır. Bu alt amaçla, araştırmaya katılan OSB olan çocukların müdahale sonrası dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil), okul öncesi eğitime devam tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde sergileyip sergilemediklerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden on üç çocuk dâhil edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 2.1.'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Tipik gelişim gösteren çocukların demografik özellikleri

Katılımcı	Yaş	Okul/Sınıf Düzeyi
Ferhat	6 yaş 2 ay (74 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Abdullah	6 yaş 3 ay (75 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Ela	5 yaş 10 ay (70 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Adnan	6 yaş 1 ay (73 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Selman	6 yaş 1 ay (73 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Ceylin	5 yaş 10 ay (70 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Halit	6 yaş 2 ay (74 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Metin	6 yaş 0 ay (72 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Emre	6 yaş 3 ay (75 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Osman	6 yaş 1 ay (73 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Erdal	5 yaş 3 ay (63 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Murat	6 yaş 4 ay (76 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı
Emine	6 yaş 0 ay (72 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı

Tablo 2.1. incelendiğinde araştırmanın sosyal geçerlik (sosyal karşılaştırma) verilerini elde edebilmek amacıyla çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren çocukların 5-6 yaş aralığında oldukları ve Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir okul öncesi eğitim sınıfına devam ettikleri görülmektedir.

2.4.2 OSB Olan Hedef Çocuklar

Bu araştırmaya Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulu ve okul öncesi eğitim sınıfına devam eden 5-6 yaş aralığında OSB tanısına sahip üç çocuk katılmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek OSB olan çocukları belirlemek için çalışmanın amacına uygun ön koşul özellikler belirlenmiştir.

Çocuklarda aranan ön koşullar: Çalışmaya katılan OSB olan çocuklarda aranan önkoşul özellikler şunlar olarak belirlenmiştir:

a.Basit cümle (kuruluşunda tek yüklem bulunan, tek yargı bildiren cümle) düzeyinde konuşma becerisine sahip olma. Örneğin; Kırmızı araba, rengi mavi, eve geldi, ağaç yeşil vb.

b.Kitap okuma etkinliğine en az 5-7 sn. katılma,

c.İşaret edilen noktaya 3 sn. süreyle bakma,

d.İki sözcüklü yönergeleri anlama ve takip etme,

e.Sıra alma becerisine sahip olma,

f.En az 3 sn. süre ile göz teması kurma ve

g.Daha önce uyarlanmış veya uyarlanmamış bir etkileşimli kitap okuma programına katılmamış olma.

Araştırma kapsamında belirlenen ön koşul özellik ve becerilere sahip çocukları bulabilmek için öncelikle Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Araştırma İzni alınmıştır. Alınan araştırma izni doğrultusunda Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri (RAM) ile iletişime geçilerek Kırşehir ilinde olan ve okul öncesi eğitime devam eden OSB tanısına sahip çocukların listesine ulaşılmıştır. Daha sonra listede yer alan tüm çocukların aileleri ile telefon aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Ailelerin onayı doğrultusunda çalışmaya dâhil edilecek çocukları belirlemek için uygulamacı okullara giderek sınıfta gözlemler yapmış ve öğretmenleriyle görüşmeler sağlamıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda çalışmanın kapsamına uygun ön koşul özellikleri taşıyan beş çocuk belirlenmiştir. Araştırmacı belirlediği beş çocuğun aileleriyle detaylı görüşmeler sağlayarak, çalışmaya gönüllü ve çalışma programına uyum (çalışma saatleri, ortam vb.) sağlayabilecek üç OSB tanısına sahip çocuğu araştırmaya dâhil etmiştir. Araştırmacı daha sonra her bir çocuğun anne babası ile yüz yüze görüşmeler yaparak EKO programının içeriği, çocukların farklı becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bilgiler, programın süresi, programa katıldıklarında

çocukları ile birlikte ne çalışılacağı vb. detaylı bilgiler vermiş ve çocukların çalışmaya gönüllü olarak katılım izni için uygulamacı tarafından geliştirilmiş “Ebeveyn Anne/Baba İzin Formu’nu (EK 3)” imzalatmıştır. Daha sonra araştırma kapsamına dâhil edilen üç çocuğun devam ettiği okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak detaylı bilgiler alınmıştır. Çocukların öğretmenlerinden uygulamacı tarafından geliştirilmiş “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu (EK 5)”, ailelerinden “Katılımcı/Aile Görüşme Formu (EK 4)” aracılığıyla detaylı bilgiler alınmıştır. Çocukların öğretmenleri ve ailesi için hazırlanan görüşme formlarının ikisinin de içeriği; çocuğa ilişkin kişisel bilgiler, ön koşul becerilerine ilişkin sorular, pekiştireç belirlemeye ilişkin sorular, kitap okuma ilişkin sorular ve EKO için belirlenen kitaplardan hangisinin daha önce okunup okunmadığını belirlemeye ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Çocukların aileleri ve öğretmenleri için hazırlanan görüşme formları çocukların ön koşul özelliklerini belirlemenin yanı sıra; çocuklar için etkili pekiştireçleri belirleme, kitap okumaya ilişkin bilgileri belirleme (çocuğun kitaba olan ilgisi, yetişkinle birlikte ne sıklıkta kitap okuduğu, genellikle ne tür kitaplardan hoşlandığı vb.) ve EKO programının uygulama sürecine dâhil edilmek üzere daha önce uzman görüşü alınarak belirlenmiş 24 asil ve 10 yedek kitaplardan hangisinin çocukla birlikte daha önce okunup okunmadığını belirleme amacıyla kullanılmıştır. Böylece formlar aracılığıyla çocukların kişisel bilgilerinin yanı sıra ön koşul becerileri, kitap okumaya ilişkin bilgileri, daha önce hangi kitapları okuyup okumadığına ilişkin detaylı bilgiler değerlendirilmiştir. Öğretmen ve ailelerle yapılan görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiş, ilgili uzman ve öğretim üyelerine sunulmuş ve uzman geri bildirimleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Ayrıca uygulamacı tarafından çocukların ön koşul becerilerini değerlendirmek amacıyla serbest bir oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği sırasında “Ön Koşul Değerlendirme Formu (EK 6)” kullanılarak ön koşul becerileri değerlendirilmiştir.

Çocuklarda Aranılan Ön Koşulların Belirlenmesi: OSB olan katılımcı çocuklara ilişkin ön koşulların belirlenmesinde öğretmenler ve aileyle görüşmeler yapılmış, uygulamacı tarafından çocukla serbest bir oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği düzenlenmiştir.

- a) **Basit cümle düzeyinde konuşma becerisine sahip olma:** Katılımcı çocukların sözlü iletişimleri sırasında basit cümle düzeyinde konuşabilmeleridir. İki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurmalarıdır. Örneğin; Beyaz kedi, yağmur yağıyor vb. Uygulamacı bu ön koşul özelliği çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşerek ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği ile serbest oyun etkinliği sırasında soru cevap, eylem adlandırma vb. gerçekleştirerek test etmiştir.
- b) **Kitap okuma etkinliğine en az 5-7 sn. katılma:** Katılımcıların kitap okuma etkinliği sırasında en az 5-7 sn. süreyle kesintisiz bir şekilde etkinlikle meşgul olabilmeleridir. Bu ön koşul özellik uygulamacı tarafından bağımsız bir kitap okuma etkinliği sırasında ve çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşülerek test edilmiştir.
- c) **İşaret edilen noktaya 3 sn. süreyle bakma:** Katılımcı çocukların işaret edilen nesneye, resme vb. 3 sn. süreyle bakmasıdır. Bu ön koşul özellik uygulamacı tarafından bağımsız bir kitap okuma etkinliği ile serbest oyun etkinliği sırasında bir resme, nesneye veya noktaya vb. işaret edilerek gözlemlenmiştir.
- d) **İki sözcüklü yönergeleri anlama ve takip etme:** Kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlama ve yerine getirebilme becerilerini kapsamaktadır. Araştırmacı bu ön koşul özelliği çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşerek ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği ile serbest oyun etkinliği gerçekleştirerek test etmiştir.
- e) **Sıra alma becerisine sahip olma:** Uygulamacı veya katılımcının birinin konuşması bittikten sonra diğer sohbet eşinin konuşmasını başlatmasıdır. Bu ön koşul özellik uygulamacı tarafından bağımsız bir kitap okuma etkinliği ile serbest oyun etkinliği sırasında katılımcı çocukla sohbet edilerek, soru cevap vb. şekilde doğal gözlemlerle tespit edilmiştir.
- f) **En az 3 sn. süre ile göz teması kurma:** Uygulamacı bu ön koşul özelliği bağımsız bir kitap okuma etkinliği ile serbest oyun etkinliği sırasında doğal gözlemler yoluyla test etmiştir.
- g) **Daha önce uyarlanmış veya uyarlanmamış bir etkileşimli kitap okuma programına katılmamış olma:** Araştırmanın etkililiğini ortaya koyabilmek adına katılımcıların etkileşimli kitap okuma programı ile

ilgili bir yaşantıya sahip olmamaları beklenmiştir. Bunun tespiti için katılımcıların aileleri ve hem okul öncesi sınıftaki öğretmenleri hem de destek eğitim aldıkları özel eğitim kurumundaki öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında herhangi bir katılımcının bu uygulama ile ilgili bir yaşantıya sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan OSB olan hedef çocuklara ilişkin demografik bilgilere Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcı çocukların demografik özellikleri

İsim	Tanı	Cinsiyet	Yaş	Okul/Sınıf Düzeyi	Destek Eğitim
Enes (1. Katılımcı)	OSB	Erkek	5 yaş 0 ay (60 ay)	Anaokulu	Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi
Tarık (2. Katılımcı)	OSB	Erkek	6 yaş 0 ay (72 ay)	Okul öncesi eğitim sınıfı	Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi
Elif (3. Katılımcı)	OSB	Kız	6 yaş 1 ay (73 ay)	Anaokulu	Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Tablo 2.2. incelendiğinde, bu çalışmaya OSB tanısına sahip, biri kız ikisi erkek, biri okul öncesi eğitim sınıfı diğer ikisi anaokuluna devam eden, biri beş diğer ikisi 6 yaşında olan ve üçü de destek eğitim alan üç çocuk katılım sağlamıştır. Katılımcı hedef çocuklara ilişkin detaylı bilgilere izleyen bölümde yer verilmiştir.

OSB tanısına sahip birinci katılımcı çocuğa “Enes” kod ismi verilmiştir. Enes, beş yaşında (60 aylık), Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bir anaokuluna devam eden, aynı zamanda bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan bir çocuktur. Araştırma kapsamında Enes’in devam ettiği okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak detaylı bilgiler alınmıştır. Ayrıca uygulamacı, Enes’in ön koşul becerilerini değerlendirmek amacıyla serbest bir oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formlarından alınan bilgiler, serbest oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliğinde yapılan gözlemler doğrultusunda; Enes’in iki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurabildiği, kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlayıp yerine getirebildiği,

kitap okuma etkinliğine en az 5-7 sn. katılım sağlayabildiği, işaret edilen noktaya en az 3 sn. süreyle bakabildiği, sıra alma becerisine sahip olduğu, en az 3 sn. süreyle göz teması kurabildiği ve herhangi bir problem davranışa sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemler sonucunda Enes'in uzun süreli olarak yerinde duramama, kitap okuma etkinliği sırasında sallanma, kıpırdama vb. davranışlar sergilediği görülmüştür. Enes'in sarılmak, alkışlanmak, sembol pekiştireçler, sözel pekiştireçler (süpersin, çok güzel vb.) vb. pekiştireçler almaktan hoşlandığı ve daha çok hayvan karakterleri ve tamirle ilgili kitapların ilgisini çektiği belirlenmiştir. Ayrıca tamirle ilgili oyuncaklar ve arabalarla sık vakit geçirmeyi, savaş oyunları, boyama etkinliği ve puzzle yapma gibi etkinlikleri sevdiği öğrenilmiştir. Bunun yanında Enes'in ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda birlikte çok az kitap okudukları belirlenmiştir.

OSB tanısına sahip ikinci katılımcı çocuğa “Tarık” kod ismi verilmiştir. Tarık, altı yaşında (72 aylık), Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir okul öncesi eğitim sınıfına devam eden, aynı zamanda bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan bir çocuktur. Araştırma kapsamında Tarık'ın devam ettiği okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak detaylı bilgiler alınmıştır. Ayrıca uygulamacı, Tarık'ın ön koşul becerilerini değerlendirmek amacıyla serbest bir oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formlarından alınan bilgiler, serbest oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliğinde yapılan gözlemler doğrultusunda; Tarık'ın kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlayıp yerine getirebildiği, iki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurabildiği, işaret edilen noktaya en az 3 sn. süreyle bakabildiği, kitap okuma etkinliğe en az 5-7 sn. katılım sağlayabildiği, sıra alma becerisine sahip olduğu, en az 3 sn. süreyle göz teması kurabildiği ve herhangi bir problem davranışa sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Tarık'ın yiyecek pekiştireçleri (çikolata, kakaolu süt vb.) ile sözel pekiştireçler (çok güzel, aferin vb.) almaktan hoşlandığı ve daha çok arabalar ile hayvan karakterleri olan (fabl tarzı öyküler) ve yarışmayla ilgi olan kitapların dikkatini çektiği belirlenmiştir. Tarık daha çok rakamlarla ilgili oyunlar, taşıtlar (uçak, traktör, araba vb.), kesme yapıştırma, çizgi çalışması, eşleştirme ve puzzle yapma gibi oyunlar oynamaktan hoşlanmaktadır.

Bunun yanında Tarık'ın ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda birlikte çok az kitap okudukları gözlemlenmiştir.

OSB tanısına sahip üçüncü katılımcı çocuğa “Elif” kod ismi verilmiştir. Elif, 6 yaşında (73 aylık), Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir anaokuluna devam eden, aynı zamanda bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan bir çocuktur. Araştırma kapsamında Elif'in devam ettiği okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak detaylı bilgiler alınmıştır. Ayrıca uygulamacı, Elif'in ön koşul becerilerini değerlendirmek amacıyla serbest bir oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formlarından alınan bilgiler, serbest oyun etkinliği ve bağımsız bir kitap okuma etkinliğinde yapılan gözlemler doğrultusunda; Elif'in işaret edilen noktaya en az 3 sn. süreyle bakabildiği, en az 3 sn. süreyle göz teması kurabildiği, kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlayıp yerine getirebildiği, iki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurabildiği, sıra alma becerisine sahip olduğu, kitap okuma etkinliğe en az 5-7 sn. katılım sağlayabildiği ve herhangi bir problem davranışa sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Elif'in yiyecek pekiştireçleri (çikolata, elma, havuç), alkışlanma, sembol pekiştireçler, sözel pekiştireçler (aferin, harikasin vb.) almaktan hoşlandığı ve daha çok resimli kitapların (hayvan karakterleri vb.) dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Elif daha çok oyuncak bebekler, resimli boyama kâğıtları, kesme yapıştırma çalışmaları ve evcilik oyunları ile vakit geçirmekten hoşlanmaktadır. Bunun yanında Elif'in ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda birlikte neredeyse hiç kitap okumadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan OSB tanısına sahip çocukların otizm spektrum bozukluğu görülme olasılığını belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği II Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-II-TV) (Diken, Ardıç ve Diken, 2011) uygulanmıştır. Sonuç olarak çocuklara uygulanan GOBDÖ-II-TV testi sonuçları ışığında ve diğer ön koşul özelliklere sahip OSB tanısı olan üç çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocukların GOBDÖ-II-TV sonuçları Tablo 2.3.'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcı çocukların GOBDÖ-II-TV sonuçları

Katılımcı	Uygulanan Test	Puan
Enes (1. Katılımcı)	GOBDÖ-II-TV	94
Tarık (2. Katılımcı)	GOBDÖ-II-TV	88
Elif (3. Katılımcı)	GOBDÖ-II-TV	92

Tablo 2.3. incelendiğinde araştırmaya katılan birinci katılımcı Enes'in otizm görülme olasılığı 94, ikinci katılımcı Tarık'ın otizm görülme olasılığı 88, üçüncü katılımcı Elif'in otizm görülme olasılığı ise 92 puan olarak hesaplanmıştır. GOBDÖ-II-TV puanlama rehberine göre otistik bozukluk indeksi 85 veya daha yüksek ise görülme olasılığının oldukça yüksek olduğu ifade edilmektedir (Diken vd., 2011). Bu verilere göre çalışmaya dâhil edilen katılımcıların otistik bozukluğa sahip olduğu ifade edilebilir.

2.4.3 Uygulamacı

Bu çalışmada uygulama sürecinin tüm aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve yaklaşık dört yıl bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak görev yapmıştır. Araştırmacı, Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği II Türkçe Versiyon (GOBDÖ II-TV) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition) eğitimlerine katılarak uygulama izin belgesi almıştır. Araştırmacı iki test için de uygulama sertifikasına sahiptir.

2.4.4 Gözlemciler

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında veriler araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Bu araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin güvenilirlik analizlerinde iki gözlemci görev almıştır. Gözlemcilerin ikisi de özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bilim uzmanıdır. Araştırmacı tarafından güvenilirlik analizlerinden önce her iki gözlemciye araştırmanın amacı, öğretilmesi hedeflenen beceriler, EKO programının kapsamı, EKO programına ilişkin stratejiler, CROW ve PEER teknikleri, uygulama süreci ve gerçekleştirilecek oturumların (başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme ve izleme oturumları) nasıl düzenleneceği ve veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına yönelik detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada her iki gözlemci bağımsız

şekilde “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi / Uygulama / Yoklama / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu’nu (EK 10)” kullanarak bağımlı değişken için güvenilirlik hesaplamalarını tamamlamıştır. Ayrıca bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik hesaplamalarını “EKO Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (EK 20)” kullanarak gerçekleştirmişlerdir.

2.5 Ortam

Araştırmada pilot uygulama çalışmaları OSB olan çocuk için okul ortamında bireysel bir eğitim sınıfında, tipik gelişim gösteren çocuk için ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine dâhil edilen OSB olan üç katılımcının da uygulama çalışmaları, çocukların bulundukları ev ortamında yürütülmüştür. Uygulama sırasında çocuğun dikkatini dağıtabilecek tüm uyaranlar ortamdaki uzaklaştırılarak çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama sırasında uygulamacı ve çocuğun rahatça oturabileceği minderler kullanılarak çocuğun kitabın resimlerini kolayca görebileceği ve uygulamacı ile göz teması kurabileceği rahat bir oturma düzeni sağlanmıştır. Araştırmada genelleme oturumları ise katılımcı çocukların bulundukları okulda bireysel bir eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir.

2.6 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programı

EKO programının uygulama süreci ve EKO programı içerisinde yer alan CROWD ve PEER tekniklerine ilişkin detaylı bilgiye izleyen bölümde yer verilmiştir.

2.6.1 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programının Uygulama Süreci

Araştırmada uygulanan EKO programına ilişkin uygulama süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

EKO Programının Okuma Öncesi Uygulama Süreci

EKO programının okuma öncesi uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

- a) *Çevresel düzenlemelerin yapılması:* Uygulamacı, kitap okunacak ortamda çocuğun dikkatini dağıtabilecek çevresel uyaranları ortamdaki uzaklaştırır. Pekiştireçler ve ek materyalleri ortamda hazır bulundurur. Ayrıca, çocuğun aç olmaması, su ve tuvalet gereksinimi gibi fizyolojik ihtiyaçlarının da karşılanmış olmasına dikkat eder.

- b) *Okuma esnasındaki yerleşim düzeninin planlanması:* Uygulamacı, çocuğun rahat olabileceği ve kitabın resimlerini kolayca görebileceği bir oturma düzeni oluşturur. Okuma esnasında çocukla aynı hizada oturur ve rahatça göz teması kurabilecek bir oturma pozisyonu oluşturur. Okuma esnasında sandalye veya minder tercih edilebilir. Uygulama esnasında, çocuğun tüm uyaranları rahatça görebileceği şekilde yan yana oturulabilir. Ayrıca, kitabın ön kapağı tüm okuma süreci boyunca çocuğa dönük olacak şekilde tutulur ve çocuğun resimleri görebilmesi için yan taraftan okunmaya çalışılır.
- c) *Kurallar ve ödüllerin açıklanması:* Uygulamacı çocuğa uyması gereken kuralları açıklar. Çocuğa bu kurallara uyması doğrultusunda alacağı ödülleri söyler veya gösterir.
- d) *Kitapla tanışma:* Uygulamacı çocuğun kitabı incelemesine izin verir. Ardından kitabın biçimsel özellikleri hakkında bilgi vererek iletişimi başlatır. Uygulamacı her kitabın bir ön, bir de arka kapak sayfasının bulunduğunu, kitabın içinde birden fazla sayfanın bulunduğunu çocuğa göstererek anlatır. Anlatımlar sırasında çocuğun kitabın ilgili kısımlarını görmesini sağlar. Kitabı biçimsel özellikler bakımından tanıttırmasının ardından kitabın ön kapağını çocuğun görebileceği şekilde tutar. Uygulamacı kitabın ismini, kitabın kapak sayfasında veya iç kapakta yer alan yazar ve yayınevi isimlerini çocuğa yüksek sesle okurken, bir yandan da parmakla takip eder.
- e) *Açık uçlu sorular yoluyla çocuğun kitap hakkında tahminde bulunmasını sağlama:* Uygulamacı kitabın başlığına ve kapak resmine çocuğun dikkatini çekerek, kitabın konusunun neyle ilgili olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine ilişkin çocuğa açık uçlu sorular (Bu hangi mevsim?, Sonbahar mevsiminde neler olur?, Yapraklar neden dökülür? Sence bu kitabın konusu neyle ilgili olabilir? vb.) sorular sorar. Ayrıca, uygulamacı okuma öncesi çocuğun tahminlerini dikkatlice dinler ve bu ifadeleri genişleterek geri bildirim sunar. Burada, uygulamacının çocuğa özgürce tahminde bulunma fırsatları sunarak onu cesaretlendirmesi oldukça önemlidir.
- f) *Çocuğun vermiş olduğu yanıtların yeniden düzenlenmesi:* Uygulamacı, çocuğun tahminlerini ve yanıtlarını dikkatlice dinler, kullandığı

ifadeleri düzenler ve bu ifadelere yeni sözcükler/yapılar ekleyerek genişletir. Ayrıca, çocuğun tekrar etmesine fırsat sunar. Uygulamacı, gerektiği yerde çocuğa model olarak, kelimeyi ya da cümleyi söyler, ardından çocuğun da söylemesini ister. Böylece çocuğun yeni sözcüklerle ve dil bilgisel yapılarla tanışmasını sağlar ve çocuğu öykünün konusuna hazırlar.

EKO Programının Okuma Sırası Uygulama Süreci

EKO programının okuma sırası uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Uygulamacı, çocuğun kolayca duyabileceği şekilde vurgu/tonlamalara dikkat ederek öyküyü okumaya başlar. Hedef sözcüklerin anlamlarını açıklar. Öyküyü okurken CROWD ve PEER tekniklerini uygular.

- a) *Hedef sözcükler ile anlamlarının açıklanması ve tekrarlanması:* EKO programının okuma sırası uygulama sürecinde, uygulamacı okunan öyküdeki seçilen hedef sözcüğün veya sözcüklerin anlamlarını uygun bir şekilde çocuğa açıklar. Uygulamacı hedef sözcüğün veya sözcüklerin anlamlarını açıklarken; çocuğun yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun, sözcük dağarcığında olan, rahatça anlayabileceği, somut ve anlaşılır ifadeler kullanmaya dikkat eder. Kısa cümleler kullanır. Ayrıca, okuma öncesi belirlenen hedef sözcükler dışında çocuğun anlamını bilmediği başka sözcükler de ortaya çıkabilir. Bu tür durumlara karşı da uygulamacı hazırlıklı olmalı ve çocuğun düzeyine uygun açıklamalar yapabilmelidir.

Uygulamacı hedef sözcüklerin anlamlarını açıklarken, aynı zamanda bu sözcüklerin kitaptaki resimlerini çocuğa açık bir şekilde gösterir ve çocuğun bu sözcüklerin resimlerini detaylı incelemesi veya keşfetmesi için rehber olur. Hedef sözcüklerin resimlerine öyküde açık bir şekilde yer verilmemiş veya resim diğer görsellerden açıkça ayırt edilemeyecek durumda ise uygulamacı hedef sözcüklere ilişkin farklı ek materyaller (hedef sözcük görsellerine ilişkin kartlar, gerçek nesne, oyuncak, resim vb.) bulundurur ve çocuğun incelemesine fırsat tanır. Ayrıca, anlatımları çeşitli canlandırmalar ile destekler ve çocuğun kendisini taklit etmesine fırsat sunar.

Uygulamacı hedef sözcüğün görsellerinin bulunduğu sayfalara geldiğinde, hedef sözcüğün görselini işaret ederek bu sözcüğün anlamını, okumanın ve konuşmanın akışına uygun şekilde tekrar eder. Ayrıca daha önce hazırlamış olduğu hedef sözcüğün görselinin yer aldığı resim kartını çocuğa göstererek konuşmaya teşvik eder, günlük yaşamıyla ilişkilendirmesini sağlayarak hedef sözcüğü öğrenmeye ilişkin fırsatlar sunar. Öyküde birden fazla sayfada hedef sözcüğün görseli yer alıyorsa, ilerleyen sayfalarda zaman zaman çocuğun görsele bakarak bu sözcüğü hatırlamasını ve tekrarlamasını ister. Burada dikkat edilmesi gereken, yapılan tekrarların öykünün akışını bozacak ve öyküyü kesintiye uğratabilecek şekilde yapılmamasıdır.

b) *CROWD ve PEER tekniklerinin uygulanması:* EKO programının okuma sırası uygulama sürecinde, uygulamacı öyküyü okurken CROWD ve PEER tekniklerini uygular.

CROWD tekniklerinin uygulanması:

▪**Tamamlama sorularının yöneltilmesi (Completion):** Uygulamacı, boşluk doldurma ve tamamlamaya yönelik sorular çocuğa yöneltir. Uygulamacı, çocuğun aktif katılımını desteklemek, hedef sözcüklerin anlaşılabilmesini kolaylaştırmak ve pekiştirmek amacıyla öyküyü okurken yarım bıraktığı bir ifadeyi veya cümleyi çocuğun tamamlamasını ister. Burada en önemli nokta, yarım bırakılan ifade ve cümlelere ilişkin resimlerin yeterince ipucu sağlar nitelikte olmasıdır. Yarım bırakılan ifade ve cümleye ilişkin yeterli ipucu yok ise uygulamacı görsel ipuçları, canlandırmalar vb. aracılığıyla tahmin sürecini destekleyerek tamamlamasını sağlar.

▪**Hatırlama sorularının yöneltilmesi (Recall):** Uygulamacı, çocuğa karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında hatırlatma soruları sorarak çocuğun ilgisini öyküdeki detaylara çekmesini sağlar.

▪**Açık uçlu soruların sorulması (Open-ended questions):** Uygulamacı çocuğun dil becerilerini desteklemek amacıyla çocukta resimdeki olayı anlatmasını ve buna ilişkin tahminler yürütmesini ister. Burada uygulamacı kitaptaki resimlerle ilgili ve resimde olanlar hakkında çocuğa açık uçlu sorular (Bu resimde neler görüyorsun, bana

bununla ilgili neler söylemek istersin?) sorarak düşüncelerini ifade etmesini sağlar.

▪**5N1K sorularının yöneltmesi (Wh-questions):** Uygulamacı, resimdeki bir nesne veya eylemi işaret ederek 5N1K (Ne?, Neden?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede? ve Kim?) sorularını çocuğa sorar ve çocuğun verdiği yanıtlar doğrultusunda yeni 5N1K soruları sorarak çocuğun etkin katılımına fırsat sunar.

▪**Günlük hayatla ilişkilendirme sorularının yöneltmesi (Distancing):** Uygulamacı, çocuğa kitaptaki resimleri ve tüm konuşulanları günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorular yöneltir.

PEER tekniklerinin uygulanması

•**Harekete geçirme (Prompt):** Uygulamacı, çocuğu harekete geçirici veya dikkat çekici bir eylemle başlar. Uygulamacı, kitap okuma sırasında çocuktan gösterdiği bir nesneyi isimlendirmesini ister veya kitaptaki karakterler hakkında soru sorar, bir materyal veya müzik vb. uyarını ortama sunar. Bu adım, çocuk ile etkileşimi başlatacak soruları veya eylemleri içerir.

▪**Değerlendirme (Evaluate):** Uygulamacı, çocuğun sorulara verdiği yanıtları dinler, yanıtlara göre değerlendirme yapar ve eklenebilecek yeni bilgileri düşünür. Bu adım, çocuğun yanıtlarını değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içerir.

▪**Genişletmelerin kullanımı (Expand):** Uygulamacı, çocuğun verdiği yanıtları tekrar eder ve çocuğun verdiği yanıtlar veya örneklerden hareketle onun kullandığı ifadelere yeni dil bilgisel yapılar ekleyerek genişletir. Bu adım, çocuğun verdiği yanıtlara birkaç sözcük daha ekleyerek geliştirmeyi ve genişletmeyi içerir.

▪**Tekrarlama (Repeat):** Uygulamacı çocuğun yanıtı tekrarlamasını ister. Bu teknik çocuğun dili kullanmasını desteklemek için genişletmeyle beraber tekrarlamaları içerir.

EKO Programının Okuma Sonrasında Uygulama Süreci

EKO programının okuma sonrası uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Uygulamacı EKO programının okuması sonrası uygulama sürecinde çocuğa öyküye ilişkin dinlediğini anlama sorularını sorar ve bir rahatlama etkinliği düzenler.

a) *Öykünün sonunda dinlediğini anlama sorularıyla öykünün özetlenmesi:*

Uygulamacı öykünün sonunda çocuğa önceden hazırlamış olduğu “dinlediğini anlama” sorularını sorarak öyküyü özetlemesini ister. Çocuğa “Hangi hayvanlar vardı?, Koala nasıl uyur?, Kutup ayısı nerede uyur? vb. sorular sorarak cevaplamasını ister.

b) *Okuma sonrası rahatlama etkinliğinin düzenlenmesi:* Uygulamacı dinlediğini anlama sorularını sorduktan sonra son aşamada bir rahatlama etkinliği gerçekleştirir. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda çocuğun ilgisini çekebilecek, hoşuna gidebilecek, düzeyine uygun ve pekiştireç niteliğinde olabilecek bir rahatlama etkinliği seçilir.

2.6.2 Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programının CROWD ve PEER Teknikleri

EKO programı, etkileşimli okuma sırasında kullanılan konuşmayı başlatma tekniklerinden “CROWD” tekniklerini ve konuşmayı sürdürme tekniklerinden “PEER” tekniklerini içermektedir. Aşağıda EKO programında kullanılan “CROWD” tekniklerine ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneklerine yer verilmiştir.

✓ C (Comletion/Tamamlama): Çocuktan öyküdeki bir ifadeyi tamamlaması istenir.

Örneğin;

Uygulamacı: “Bir mavi çizme, tarlaya düştü. Köstebekler çizmeleri olarak kullandı.”

Çocuk: “Şapka”

Bu konuşmayı başlatma tekniği; dinlediğini anlama, dikkat ve etkinliğe katılım becerilerini destekleyerek dili kullanmaya teşvik eder.

✓ R (Recall/Hatırlama): Çocuğa öyküde yer alan olaylar ve karakterler hakkında soru sorulur.

Örneğin;

Uygulamacı: “Mor çizmeleri kim yuva olarak kullandı?”

Çocuk: “Karıncalar”

Bu konuşmayı başlatma tekniği; çocuğun öyküdeki detaylara dikkatini verme becerisini ve dili kullanma becerisini destekler.

- ✓ O (Open-ended questions/ Açık uçlu sorular): Bu teknikte, çocuktan kitapta yer alan resimlerle ilgili olayları betimlemesi istenerek konuşmaya teşvik edilir.

Örneğin;

Uygulamacı: “Bu resimde neler oluyor, anlat.”

Bu konuşmayı başlatma tekniği; çocuğun etkinliğe katılım, ortak dikkat becerilerini destekleyerek, dili kullanması için fırsat verir.

- ✓ W (Wh-questions/5N1K soruları): Öyküde geçen bir resme veya eyleme işaret edilerek çocuğa 5N1K (Ne?, Ne zaman?, Nerede? ve Kim?) soruları sorulur ve cevaplaması istenir.

Örneğin;

Uygulamacı: “Bu nedir?”

Çocuk: “Posta kutusu”

Uygulamacı: “Posta kutusu ne için kullanılır?”

Bu konuşmayı başlatma tekniği; çocuğun etkinliğe katılım, ortak dikkat, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini destekler.

- ✓ D (Distancing/İlişkilendirme): Çocuğun kitapla ilgili tüm konuşmaları ve resimleri günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorulardır.

Örneğin;

Uygulamacı: “Senin çizmelerin var mı?”, “Sen çizmelerini ne zaman giyersin?”, “Çizmelerin hangi renkti?” vb.

EKO programı, etkileşimli kitap okuma sırasında kullanılan konuşmayı sürdürme tekniklerinden “PEER” tekniklerini kapsamaktadır. Aşağıda EKO programında kullanılan “PEER” tekniklerine ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneklerine yer verilmiştir.

- ✓ P (Prompt/Başlat): Çocuğa kitaptaki resimde yer alan bir nesne gösterilerek isimlendirmesi istenir ya da kitapta yer alan karakterler veya olaylara ilişkin sorular sorulur.

Örneğin;

Uygulamacı: “Bu nedir?”

Çocuk: “Tahterevalli”

Bu konuşmayı sürdürme tekniği; çocuğun ortak dikkat ve etkinliğe katılım becerilerini, sözcük bilgisi ve öykü hakkındaki bilgisini artırır.

- ✓ E (Evaluate/Değerlendir): Çocuğun sorulara verdiği yanıtlar dinlenir, yanıtlara göre değerlendirme yapılır ve eklenebilecek yeni bilgiler düşünülür.

Bu konuşmayı sürdürme tekniğinde uygulamacı, çocuğun yanıtına bireysel geri bildirim verir ve yanıtına daha fazla bilgi eklemesini sağlamak için destek sunar.

- ✓ E (Expand/Genişlet): Uygulamacı tarafından çocuğun verdiği yanıtı birkaç sözcük daha eklenip geliştirilir ve genişletilerek tekrar söylenir.

Örneğin;

Uygulamacı: “Evet, çocuklar tahterevalli ile oynuyor?”

Bu konuşmayı sürdürme tekniğinde uygulamacı, çocuğu daha fazla sözcük kullanımına teşvik ederek ve söyleyebileceğinden daha fazlasını söylemesi için fırsatlar sunarak destekler.

- ✓ R (Repeat/Tekrarlat): Genişletmeyle beraber tekrarları içerir. Uygulamacı çocuktan genişletilmiş yanıtları tekrarlamasını ister.

Örneğin;

Uygulamacı “Çocuklar ne yapıyor?” diyerek çocuktan “Çocuklar tahterevalli ile oynuyor” şeklinde genişletilmiş yanıtı tekrarlamasını bekler.

Bu konuşmayı sürdürme tekniği, çocuğun dili kullanması için fırsatlar sunar.

2.7. Araç Gereçler

Bu araştırmada, EKO programının etkililiğini belirlemek amacıyla çeşitli materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller şunlardır:

1. Etkileşimli okuma için seçilen, benzer özelliklere sahip farklı öykü kitapları,
2. Hedef sözcüklerin öğretimi için hazırlanan sözcük kartları,
3. Çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgilerine göre seçilen kitap okuma sonrası rahatlatma etkinliklerinde kullanılacak materyaller (boyama, çizgi, eşleştirme, ilişkilendirme, kesme, yapıştırma vb. çalışma

sayfaları, puzzle parçaları, boyama kalemleri, çeşitli renk ve özellikte kalemler, makas, yapıştırıcı),

4. Video kaydı için video kamera özelliği olan telefon ve tripod,
5. Verilerin aktarılması ve depolanması için bilgisayar ve harddisk,
6. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama formları.

Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi / Uygulama / Yoklama / İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)”, “Dinlediğini Anlama Becerileri Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 11)”, “EKO Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (EK 20)”, “Ebeveynlere İlişkin Sosyal Geçerlik Formu (EK 21)”, “Eğitimcilere İlişkin Sosyal Geçerlik Formu (EK 22)”, “EKO Programının Uygulama Hazırlık Süreci Kontrol Listesi (EK 17)”, “Hedef Sözcük Belirleme Kontrol Listesi (EK 16)”, “Katılımcı/Aile Görüşme Formu (EK 4)”, “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu (EK 5)”, “Ön Koşul Değerlendirme Formu (EK 6)”, “Etkinlikle İlgilenme Davranışı Gözlem Formu/Anlık Zaman Örneklemi Kaydı (EK 12)”, “Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi (EK 13)”, “Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği II Türkçe Versiyon (GOBDÖ II-TV) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition) testleri kullanılmıştır.

2.8 Veri Toplama Araçları

Araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçları, EKO programının etkililiğine ilişkin kullanılan veri toplama araçları, hedeflenmeyen davranış kazanımına ilişkin ölçme aracı ve EKO programının sosyal geçerliğine ilişkin kullanılan veri toplama araçları kullanılmıştır.

2.8.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada OSB olan çocukların belirlenmesinde aile ve öğretmen görüşme formları ve GOBDÖ-2-TV kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

2.8.1.1 Aile ve Öğretmen Görüşme Formları

Bu araştırmada OSB olan çocukların demografik özellikleri, ön koşul becerilerine ilişkin özellikler, kitap okumaya ilişkin bilgiler ve daha önce uyarlanmış ya da uyarlanmamış bir EKO programına katılıp katılmadıklarını belirlemek için okuldaki anaokulu öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak detaylı bilgi alınmıştır. Ailelerle yapılan görüşmelerde “Katılımcı/Aile Görüşme Formu (EK 4)”, öğretmenler yapılan görüşmelerde “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu (EK 5)” kullanılmıştır. Çocukların aileleri ve öğretmenleri için hazırlanan görüşme formlarının içeriği; çocuğa ilişkin kişisel bilgiler, ön koşul becerilerine ilişkin bilgiler, pekiştireç belirlemeye ilişkin bilgiler, kitap okuma ilişkin bilgiler ve etkileşimli okuma için belirlenen kitaplara ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Hem aileler hem de öğretmenler için hazırlanan görüşme formları aynı içerikte hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan çocuğa ilişkin bilgiler kısmında çocuğun yaşı, cinsiyeti, OSB tanısı aldığı yaş, eğitime başladığı yaş, devam ettiği okul, destek eğitim alma durumu, OSB’ye eşlik eden başka bir yetersizliğinin olup olmama durumu vb. içeren değişkenlere yer verilmiştir. Ön koşul becerilerine ilişkin bilgiler kısmında ön koşul olarak belirlenen becerileri gerçekleştirip gerçekleştirilme durumu ve daha önce uyarlanmış veya uyarlanmamış bir EKO programına katılıp katılmama durumunu ilişkin sorulara yer verilmiştir. Pekiştireç belirlemeye ilişkin bilgiler kısmında çocuğun sevdiği yiyecek, nesne, etkinlik, oyunlar vb. yönelik sorulara yer verilmiştir. Kitap okumaya ilişkin bilgiler kısmında birlikte ne sıklıkta kitap okunduğu, kitap okurken nelere dikkat edildiği, genellikle günün hangi saatlerinde kitap okunduğu, ne tür kitaplardan hoşlandığı vb. değişkenlere yer verilmiştir. Etkileşimli okuma için belirlenen kitaplara ilişkin bilgiler kısmında ise daha önce uzman görüşü alınarak belirlenmiş 24 asil ve 10 yedek kitaplardan hangisinin çocukla birlikte daha önce okunup okunmadığına belirlemeye yönelik “daha önce okuduk” ve “daha önce okumadık” şeklinde işaretleyebileceği değişkenlere yer verilmiştir.

2.8.1.2 Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği II Türkçe Versiyon (GOBDÖ II-TV)

Araştırmaya katılan OSB tanısına sahip çocukların otizm spektrum bozukluğu görülme olasılığını belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk

Derecelendirme Ölçeği II Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-II-TV) (Diken vd., 2011) kullanılmıştır. GOBDÖ-II-TV, otistik bozuklukla tanımlanan davranışlar gösteren 3-23 yaş aralığında olan bireylerin otistik bozukluk olasılığını belirlemek amacıyla kullanılan bir değerlendirme ölçeğidir. Bu ölçek James Gilliam (1995) tarafından 2005 yılında ABD’de geliştirilmiş ve 2006 yılında yeniden revize edilmiştir (Diken, Diken, Gilliam, Ardıç ve Sweeney, 2012). Türkiye’de ölçeğin uyarlaması, Diken ve diğerleri (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek stereotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim olmak üç alt ölçekten oluşmaktadır. Üç alt ölçeğin her birinde 14 olmak üzere gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren toplam 42 madde yer almaktadır. Her alt ölçekte yer alan maddeler “0”, “1”, “2” ve “3” şeklinde dördümlük likert tipi sistemi ile puanlandırılmaktadır. Ölçekte hiç gözlenmeyen davranışlar “0”, nadiren gözlenen davranışlar “1”, bazen gözlenen davranışlar “2” ve sıklıkla gözlenen davranışlar “3” olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde alınabilecek en düşük standart puan 55 iken, en yüksek standart puan 153’tür. Bu ölçek ebeveynler, öğretmenler ve birincil bakıcılar tarafında doldurulabilmektedir (Diken vd., 2011). Diken ve diğerleri (2012) tarafından GOBDÖ-II-TV’nin standardizasyon çalışmaları yapılmadan önce bir pilot çalışma yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 436 OSB olan, 44 zihinsel yetersizliği olan, 49 işitme yetersizliği olan ve 44 tipik gelişim gösteren bireyler oluşturmaktadır. Sonuçlar, Türkiye’de GOBDÖ-II-TV’nin OSB olan bireylerde kullanılmak üzere daha çok araştırılması gereken geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle bu araştırmaya katılan OSB tanısına sahip çocukların otizm spektrum bozukluğu görülme olasılığını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olan GOBDÖ-II-TV kullanılmıştır.

2.8.2 EKO Programının Etkililiğine İlişkin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi (EK 7)”, dil (alıcı dil ve ifade edici dil) becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition) kullanılmıştır.

İzleyen bölümde EKO programının etkililiğine ilişkin kullanılan veri toplama araçları detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.8.2.1 Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi

Araştırmaya katılan OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde EKO programının etkililiğini belirlemek amacıyla “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi (EK 7)” kullanılmıştır. Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi, araştırmacı tarafından daha önceden uzman görüşü alınarak belirlenmiş 24 asıl, 10 yedek olmak üzere toplam 34 öykü kitabının yapısına dayandırılarak geliştirilmiştir. Öykü kitabının içeriğini kapsayan dinlediğini anlama soruları öyküdeki olaylar, durumlar, karakterler vb. dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından uygulamada kullanılacak 34 öykü kitabının her biri için olmak üzere toplam 34 “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi (EK 7)” hazırlanmıştır. EKO uygulama sırasında kullanılan kitaplara ilişkin dinlediğini anlama becerileri kontrol listesi örnekleri EK 8’de sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi Uzman Değerlendirme Formu (EK 9)”, ilgili alanda uzman ve deneyimli dört öğretim elemanına uzman görüşü için sunulmuştur. Dört uzman kontrol listesinde yer alan öyküye ilişkin 5-10 sorudan oluşan dinlediğini anlama sorularını ve doğru kabul edilecek cevaplarını öykünün içeriğine uygunluğu ve anlaşılabilirliği bakımından değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda öykünün içeriğine ve yapısına uygun, anlaşılır olan sorular ve doğru kabul edilecek cevaplar kontrol listesine eklenmiş, uygun olmayanlar kontrol listesinden çıkarılmış veya öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ve yapılan pilot çalışma sonucunda “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi’nin” beş dinlediğini anlama sorusunu kapsaması gerektiğine karar verilmiştir. Son hali verilen “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi (EK 7)”, beş dinlediğini anlama sorusu ve bu soruların doğru kabul edilecek cevaplarından oluşmaktadır. Kontrol listesinin her bir değerlendirme ölçütünün karşısında bulunan ilgili seçeneği “doğru/(+)” veya “yanlış/(-)” şeklinde işaretlenmektedir. Etkileşimli okuma müdahalesi sırasında hangi öykü kitabı okundu ise onunla ilgili daha önceden uzman görüşü alınarak son hali verilmiş kontrol listesinde yer alan sorular sorulmuştur ve uygun olan doğru cevaplar kabul edilmiştir. Ayrıca Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi’nde (EK 7)

uygulama oturumu, tarih, çocuğun kod adı, kitaba ilişkin bilgiler (kitap adı, sayfa sayısı, yazarı vb.) vb. yer almaktadır.

2.8.2.2 Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition)

Araştırmaya katılan OSB olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde EKO programının etkililiğini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL: Test of Early Language Development – Third Edition) kullanılmıştır. TEDİL, 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacıyla Hresko, Reid ve Hammili (1999) tarafından Amerika’da geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Güven ve Topbaş, orijinal adı TELD (Test of Early Language Development) olan testin Türkçe uyarlamasını yaparak TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi) adını vermişlerdir (Güven ve Topbaş, 2014). TEDİL testi alıcı dil ve ifade edici dil alt testini kapsayan A uygulamacı formu ve B uygulamacı formu olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. A uygulamacı formu, alıcı dil alt testinde dil bilgisini ölçen 13 madde, anlam bilgisini ölçen 24 madde; ifade edici dil alt testinde dil bilgisini (sözdizimi ve biçimbilgisi) ölçen 17 madde, anlam bilgisini ölçen 22 madde olmak üzere 76 maddeden oluşmaktadır. B uygulamacı formu da alıcı dil alt testinde dil bilgisini ölçen 12 madde, anlam bilgisini ölçen 25 madde; ifade edici alt testinde dil bilgisini (sözdizimi ve biçimbilgisi) ölçen 15 madde; anlam bilgisini ölçen 24 madde olmak üzere toplam 76 madden oluşmaktadır. Her bir alıcı dil testi 37 maddeyi, ifade edici dil testi 39 maddeyi kapsamaktadır. Testin her maddesi doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 olacak biçimde puanlanmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013). Bu araştırmada uygulamacı TEDİL uygulama izni sertifikası olarak OSB olan çocukların dil becerilerini değerlendirmek için öntest, sontest ve izleme oturumlarının tamamında A formunu kullanmıştır.

2.8.3 Hedeflenmeyen Davranış Kazanımı Ölçme Aracı

Araştırmada OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışı hedeflenmeyen davranış kazanımı olarak alınmıştır. Hedeflenmeyen davranış kazanımı, bir öğretim sürecinde veya müdahale programında öğretilmesi planlanan hedef davranışların yanında ek olarak farklı davranışların da öğretilmesidir (Werts, Wolery, Holcombe ve Gast, 1995). Hedef beceri öğretimi

yapılırken doğrudan öğretim yapılmayan ek bilgi ve beceriler hedeflenmeyen bilgi olarak tanımlanır (Tekin-İftar ve Olcay-Gül, 2016). Hedeflenmeyen bilgi kazanımında, çocuğa doğrudan öğretilmesi hedeflenen becerilerin yanında doğrudan öğretilmesi hedeflenmeyen fakat öğretim sırasında sunularak çocuğun bu beceriyi de kazanmasını sağlayan uygulamalar yapılır (Gürgör-Kılıç, 2020). Bu nedenle bu araştırmada hedeflenmeyen davranış kazanımı, öğretilmesi hedeflenen dinlediğini anlama ve dil becerilerinin yanı sıra doğrudan öğretimi hedeflenmese bile EKO programında sunulan etkinliklerle ilgilenme davranışıdır. Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların hedeflenmeyen davranış olarak etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırıp artırmadığını değerlendirmek için anlık zaman örnekleme kaydı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından veri toplamak için “Etkinlikle İlgilenme Davranışı Gözlem Formu/Anlık Zaman Örnekleme Kaydı (EK 12)” hazırlanmıştır. Bu formda çocukların etkinliklerle ilgilenme davranışı; kitap okuma sırasında kitaba veya uygulamacıya yönelik vücut şeklini alma, kitap okuma sırasında uygulamacı kitabı okurken ona veya kitaba bakma, kitap okuma sırasında uygulamacının verdiği yönergeleri takip etme, kitap okuma sırasında uygulamacı kitabı okurken kitapla fiziksel olarak etkileşime girme (Sayfaları çevirme, kitaba dokunma, resimleri gösterme vb.), kitap okuma sırasında uygulamacının sorduğu soruları sözel olarak yanıtlama, kitap okuma sırasında uygulamacının sorduğu soruları jestsel olarak yanıtlama, kitap okuma sırasında bir resmi veya metni işaret etme, kitap okuma sırasında uygulamacının istediği motor hareketleri veya sözel ifadeleri taklit etme, kitap okuma sırasında öykü veya öyküdeki karakter ve durumları canlandırma, kitap okuma sırasında uygulamacıyı dinleme ve öyküyle ilgili ifadelerde bulunma şeklinde tanımlanmıştır. OSB olan çocukların etkinliklerle ilgilenme davranışı, etkileşimli okuma oturumunun 5 dakikası gözlemlenerek değerlendirilmiştir. 5 dakikalık gözlem süresi 10’ar saniye zaman aralıklarına bölünerek her dilimin sonunda etkinliklerle ilgilenme davranışının tanımlandığı şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği kayıt altına alınmıştır. Etkinliğin süresi boyunca 10 sn. zaman aralıkları kronometreden gelen uyarıcı bir ses (bip sesi) yardımıyla ilgili forma kaydedilmiştir. Etkinlikle ilgilenme davranışı 10 sn. zaman diliminin sonunda formda tanımlandığı şekilde gerçekleştirildiğinde “+”, gerçekleştirilmediğinde “-” olarak işaretlenmiştir.

2.8.4 EKO Programının Sosyal Geçerliğine İlişkin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bir uygulamanın ya da müdahale programının sosyal olarak kabul edilebilirliğini, önemini ve bireyin bulunduğu çevreye uyumuna katkısını belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanır (Tekin-İftar, 2018). Sosyal geçerliğin belirlenmesinde öznel değerlendirme yöntemi ve sosyal karşılaştırma yöntemi kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada sosyal geçerliğin belirlenmesinde hem öznel değerlendirme yöntemi hem de sosyal karşılaştırma kullanılmıştır. İzleyen bölümde öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırmada kullanılan veri toplama araçları detaylı açıklanmıştır.

2.8.4.1 Öznel Değerlendirme

Öznel değerlendirmede, bireyin öğrendiği becerilerin veya davranışta meydana gelen değişikliklerin ne düzeyde uygun olduğunu belirlemek amacıyla bireyin yaşamındaki önemli kişilerden veya uzmanlardan bilgi toplanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında kullanılan yöntemlerden biri öznel değerlendirmedir. Öznel değerlendirme yönteminde görüşme tekniğiyle veri toplanmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008). Araştırmada sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu soruların yer aldığı “Ebeveynlere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 21)” ve “Eğitimcilere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 22)” yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları; ebeveyn ve öğretmenlerin EKO programına ilişkin görüşlerini, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini, EKO programının uygulama sonrası çocuk üzerindeki olumlu değişikliklerine ilişkin görüşlerini, EKO programı sonucunda çocukta görülen değişikliklerin farklı kişilere, ortamlara ya da kitaplara genellenebilirliğine ilişkin görüşlerini, EKO programının beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşlerini vb. içeren açık uçlu 10 soruyu kapsamaktadır.

2.8.4.2 Sosyal Karşılaştırma

Sosyal karşılaştırmada, bir çocuğun performansı tipik gelişim gösteren akranıyla karşılaştırılarak sosyal geçerlik verisi toplanmaktadır (Tekin-İftar ve

Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada sosyal karşılaştırma verileri, OSB olan çocukların EKO programı uygulaması sonrası dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) performansları tipik gelişim gösteren on üç akranının dinlediğini anlama ve dil becerileriyle (alıcı dil ve ifade edici dil) karşılaştırılarak elde edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesinde her öykü kitabı için daha önceden hazırlanarak uzman görüşü alınmış “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)” kullanılmıştır. Tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) değerlendirilmesinde ise TEDİL testi kullanılmıştır. OSB olan çocukların dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) değerlendirmede kullanılan TEDİL testinin A Formu tipik gelişim gösteren on üç akranına da uygulanmıştır. TEDİL testine ilişkin detaylı bilgi yukarıda verilmiştir.

2.9 Uygulama Öncesi Hazırlık

Uygulama öncesi hazırlık aşaması veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin gerekli izinlerin alınması, öğretim sırasında kullanılacak araç gereçlerin temin edilmesi, kitap seçimi, hedef sözcüklerin belirlenmesi ve hedef sözcük değerlendirme oturumlarının düzenlenmesi, EKO sonrası düzenlenen rahatlama etkinliklerinin belirlenmesi, pekiştiricilerin belirlenmesi ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

2.9.1 Veri Toplama Araçlarının Kullanımına İlişkin Gerekli İzinlerin Alınması

Araştırma sürecine başlamadan önce veri toplama araçlarının güvenilir bir şekilde uygulanabilmesi ve kullanılma izni için araştırmacı tarafından GOBDÖ-II-TV ve TEDİL ölçme araçlarının izni alınmıştır. Araştırmacı iki değerlendirme aracını da uygulama sertifikasına sahiptir.

2.9.2 Öğretim Sırasında Kullanılacak Araç Gereçlerin Temin Edilmesi

Uygulama öncesi hazırlık aşamalarından biri de, uygulama sürecinde kullanılacak araç gereçlerin temin edilmesidir. İlk olarak uygulama sürecinde kullanılan kitapların seçimi yapılmıştır. Kitap seçimine ilişkin hazırlıklar izleyen bölümde detaylı şekilde açıklanmaktadır. Daha sonra uzman görüşü doğrultusunda belirlenen kitaplar için hedef sözcükler belirlenmiştir. Araştırmacı

tarafından daha önce uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda en çok beğenilen 18 öykü kitabının her biri için en fazla beş hedef sözcük belirlenerek toplam 56 hedef sözcük kartı hazırlanmıştır. Hedef sözcüklerin belirlenmesi sürecine ilişkin detaylı bilgi izleyen bölümde açıklanmıştır. Araştırmada EKO programının okuma sonrası uygulama aşaması olan rahatlama etkinliğinin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler belirlenmiştir. Ayrıca serbest oyun etkinliği ve bağımsız kitap okuma etkinliği sırasında yapılan doğrudan gözlemler ile öğretmenler ve aileyle yapılan görüşmeler doğrultusunda OSB olan çocuklar için pekiştireçler (oynamaktan hoşlandığı oyunlar, oyuncaklar, etkinlikler vb.) belirlenmiştir. Çocuklar için yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulama sırasında pekiştireç olarak kullanılabilecek araç gereçler temin edilerek hazır bulundurulmuştur.

2.9.3 Kitap Seçimi

EKO programının uygulanma sürecinde kullanılan kitapların seçimi için araştırmacı tarafından önceki birçok çalışmada kullanılan kitap seçim ölçütleri incelenmiştir (Demircan, 2006; Ezel, Justice ve Parsons, 2000; Fleury ve Schwartz, 2017; Hargrave ve Senechal, 2000; Kang, 2017; Plattos, 2011; Shane, O'Brien ve Sorce, 2009; Tetik, 2015). Alanyazın taraması sonucu araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi (EK 13)” hazırlanmıştır. “Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi (EK 13)”, ilk olarak kitabı biçimsel özellikler bakımında değerlendiren 25 madde ve içerik özellikleri bakımından değerlendiren 14 madde olmak üzere toplam 37 maddeden oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi için araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi Uzman Değerlendirme Formu (EK 14)” hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için ilgili alanda uzman ve deneyime sahip beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, kontrol listesinde yer alan kitap belirleme ölçütlerini OSB olan okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu ve anlaşılabilirliği bakımından inceleyerek her bir değerlendirme ölçütünün karşısında bulunan ilgili seçeneği “evet” veya “hayır” ya da varsa öneriler şeklinde değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son

hali verilen kontrol listesinde, biçimsel özellikler bakımından 24 madde, içerik özellikleri bakımından 13 madde olmak üzere toplam 37 ölçüte yer verilmiştir. Kitap seçimi için hazırlanmış bu kontrol listesi, uzman tarafından ilgili kitap incelenerek kitaba uygun olan ölçütler “evet” (+), uygun olmayan ölçütler “hayır” (-) şeklinde işaretlenmiştir. Ayrıca uzmanların incelenen kitaba ilişkin değerlendirmeleri ve ek açıklamaları da bu kontrol listesinde yer almıştır.

Kitap seçimi için öncelikle araştırmacı tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uygun öykü kitaplarından oluşan bir kitap havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı ilk olarak okul öncesi eğitim sınıflarını, anaokullarını ve özel eğitim anaokulunu ziyaret ederek okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler yapmış ve sınıflarda kullanılan öykü kitaplarını incelemiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenler çalışmanın amacına yönelik bilgilendirilerek öykü kitapları konusunda önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin önerileri ve sınıflarda incelenen birçok öykü kitabına ilişkin gözlemler sonucunda ilk olarak doksan sekiz öykü kitabından oluşan bir kitap havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı daha sonra bu kitaplarını OSB olan çocuklar açısından tekrar inceleyerek “Öykü Kitabı Seti 1” ve “Öykü Kitabı Seti 2” olmak üzere 56 kitaptan oluşan bir kitap havuzu oluşturmuştur. Öykü Kitabı Seti 1’de 23 kitap, Öykü Kitabı Seti 2’de 33 kitap yer almıştır. Öykü Kitabı Seti 1’de yer alan 23 kitap yedi uzmana (okul öncesi ve özel eğitim alanında öğretim üyesi veya uzman) gönderilerek kitap belirleme ölçütleri kontrol listesine uygun değerlendirilmiştir. Öykü Kitabı Seti 2’de yer alan 33 kitap da yedi farklı uzmana (okul öncesi ve özel eğitim alanında öğretim üyesi veya uzman) gönderilerek kitap belirleme ölçütleri kontrol listesine uygun değerlendirilmiştir. Kontrol listesi doğrultusunda uzmanlardan alınan dönütler değerlendirilerek “Öykü Kitabı Seçiminde Uzman Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilen Kitaplara İlişkin Sonuçlar (EK 15)” şeklinde tablolaştırılmıştır. Uzmanların kontrol listesi doğrultusunda değerlendirerek OSB olan çocuklara okunması konusunda uygun bulduğu kitaplar “✓”, uygun bulunmayan kitaplar ise “X” şeklinde araştırmacı tarafından tabloda işaretlenmiştir. Ayrıca uzmanların en çok beğendiği ve okunmasını en çok önerdiği kitaplar “*” şeklinde vurgulanmıştır. Kitapların uygun olup olmadığı değerlendirilirken, ayrıca uzmanların ek açıklamalar kısmında kitabın uygun olup olmadığına ilişkin belirttiği öneriler ve açıklamalar da dikkate alınmıştır. Sonuç olarak araştırmacı “Öykü Kitabı Seti 1” ve “Öykü Kitabı Seti 2” için tablo oluşturduğu uzman geri dönütlerini inceleyerek

EKO programı sırasında çocuklara okunacak 24 asil ve 10 yedek olmak üzere toplam 34 kitap seçmiştir. Uygulama sırasında “Katılımcı/Aile Görüşme Formu (EK 4)” ve “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu (EK 5)” aracılığıyla OSB olan çocukların hem anaokulu öğretmenleri hem de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldıkları öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılmış, ne tür kitaplardan hoşlandıkları vb. kitap okumaya ilişkin bilgiler ve formda yer alan kitap listesi içinde çocukların daha önce hangi kitapları okuyup okumadığına ilişkin bilgiler alınmıştır. Belirlenen 34 öykü kitabı içerisinde her bir çocuğun okuduğu öykü kitapları var ise o kitaplar o çocuk için EKO programında kullanılmamak üzere çıkarılmıştır. Belirlenen 34 öykü kitabı listesinde yer alan kitapların okunup okunmama durumu her çocuk için değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısıyla her bir çocuk için farklı olmak üzere daha önceden okunan kitaplar elenerek uzmanların en çok beğendiği ve her bir çocuğun ilgisine uygun kitaplar uygulama sırasında kullanılmak üzere seçilmiştir.

2.9.4 Hedef Sözcüklerin Belirlenmesi ve Hedef Sözcük Değerlendirme Oturumlarının Düzenlenmesi

EKO programı içeriğinde yer alan hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması ve tekrarlanması amacı doğrultusunda, araştırmada kullanılan öykü kitaplarına ilişkin hedef sözcükler belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda seçilen 34 öykü kitabından en fazla beğenilen ve okunması önerilen 18 öykü kitabına ilişkin hedef sözcükler belirlenerek hedef sözcük kartları hazırlanmıştır. Araştırmacı bu kitaplar için hedef sözcükleri belirlerken öykü kitabı içerisinde yer alan fakat çocuğun bilmediğini tahmin ettiği her bir öykü kitabı için en fazla beş hedef sözcük belirlemiştir. Kitaplara ilişkin hedef sözcüklerin belirlenmesinin ardından her bir hedef sözcük için olmak üzere toplam 56 hedef sözcük kartı hazırlanmıştır. Uygulama sırasında kullanılan kitaplarda geçen hedef sözcüklere ilişkin örnek hedef sözcük kartları EK 23’te sunulmuştur. Hedef sözcük kartları, çocuğa öğretilmesi hedeflenen sözcüğün görselini veya sözcüğü tanımlayan olaya ilişkin görseli içermektedir. Daha sonra belirlenen hedef sözcükler içerisinde OSB olan çocukların hangisini bilip bilmediğini değerlendirmek amacıyla hedef sözcük değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmacı hedef sözcüklerin değerlendirilmesi oturumlarında kullanılmak üzere “Hedef Sözcük Belirleme Kontrol Listesi (EK 16)”

hazırlamıştır. “Hedef Sözcük Belirleme Kontrol Listesi (EK 16)” on sekiz kitabın her biri için belirlenmiş hedef sözcükleri içermektedir. Her bir çocuk için birer oturum ve üç deneme olmak üzere hedef sözcük değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Çocuğa hedef sözcüğe ilişkin sözcük kartı gösterilerek “Bu nedir?, Bunun ne olduğunu biliyor musun?, “Ne yapıyor? vb.” sorular sorularak verdiği yanıtlar forma kaydedilmiştir. Çocuğun 5 sn içinde verdiği doğru tepkiler “+”, yanlış tepkiler veya tepkisiz kalma davranışı ise “-” olarak forma kaydedilmiştir. Hedef sözcük değerlendirme oturumları sonrasında çocuğun bilmediği hedef sözcükler belirlenerek EKO programı sırasında okunan kitaba uygun öğretimi hedeflenmiştir.

2.9.5 EKO Sonrası Düzenlenen Rahatlama Etkinliklerinin Belirlenmesi

Araştırmada EKO programının okuma sonrası uygulama sürecinde çocuklar için rahatlama etkinlikleri düzenlenmiştir. Araştırmacı rahatlama etkinliklerinin belirlenmesinde “Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı” ve “Okul Öncesi 2 Çocuk Etkinlik Kitabı’nda” yer alan etkinlikleri inceleyerek çocuğun ilgisine ve gelişim düzeyine uygun olan etkinlikler belirlemiştir. OSB olan çocukların ilgileri doğrultusunda ve pekiştireç niteliğinde olabilecek etkinlikler seçilmiştir. Öğretmenlerle ve aileyle yapılan görüşmeler doğrultusunda çocukların hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlandığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinlik kitaplarından belirlenen etkinlikler dışında çocuklarla puzzle yapma, sevdiği nesneleri veya hayvanları vb. boyama çalışması, kesme yapıştırma çalışmaları vb. etkinlikler yapılmıştır. Örneğin; birinci katılımcı Enes, taşıtları sevdiği için ve boyama yapmaktan çok hoşlandığı için taşıtlarla ilgili boyama çalışmaları ve puzzle çalışmaları yapılmıştır. İkinci katılımcı Tarık, eşleştirme çalışmaları, ilişkilendirme, kesme yapıştırma vb. çalışmaları yapmaktan çok hoşlandığı için buna yönelik etkinlikler seçilmiştir. Üçüncü katılımcı da bebekler, bebeklere kıyafet giydirmeye vb. etkinliklerden hoşlandığı için buna yönelik eşleştirme çalışmaları, boyama, kesme yapıştırma vb. çalışmalar yapılmıştır. Tüm rahatlama etkinlikleri çocukların ilgileri doğrultusunda gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde önceden belirlenmiştir.

2.9.6 Pekiştireçlerin Belirlenmesi

Bu araştırmada OSB olan çocuklar için etkili pekiştireçleri belirlemek amacıyla çocukların öğretmenleri ve ailesiyle görüşmeler yapılmıştır. “Katılımcı/Aile Görüşme Formu (EK 4)” ve “Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu (EK 5)” içerisinde yer alan pekiştireç belirlemeye ilişkin bilgiler kısmında çocuklar için etkili olan pekiştireçleri belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Bu formda çocuğunuzun sevdiği yiyecekler veya içecekler nelerdir?, çocuğunuzun sevdiği nesneler/eşyalar nelerdir?, çocuğunuzun sevdiği oyuncaklar nelerdir?, çocuğunuz hangi oyunları oynamaktan zevk alır?, çocuğunuzla evde hangi etkinlikleri yaparsınız? şeklinde sorular sorulmuştur. Öğretmenler ve aileyle yapılan görüşmeler sırasında bu sorular sorularak OSB olan çocuklar için etkili pekiştireçler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı serbest oyun etkinliği ve bağımsız kitap okuma etkinliği sırasında da doğal gözlemler yoluyla çocuklar için etkili pekiştireçlere ilişkin bilgi edinmiştir. Bunlar doğrultusunda OSB olan çocuklar için etkili pekiştireçler belirlenerek uygulama öncesi hazır hale getirilmiştir.

2.9.7 Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan OSB olan çocukların ailesi ve öğretmenleriyle (hem anaokulu hem de destek eğitim aldığı özel eğitim öğretmeni) görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı, kapsamı, hedeflediği beceriler, uygulama süreci vb. konularda bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda tüm aileler çocuklarının çalışmaya katılımı için gönüllü olmuşlardır. Bu doğrultuda çocuğun anne veya babasına “Ebeveyn Anne/Baba İzin Formu (EK 3)” imzalatılarak çalışma için hem yazılı hem de sözlü onay alınmıştır. Ayrıca öğretmenler OSB olan öğrencilerinin böyle bir müdahale programına dâhil edilmesinde çok istekli davranmışlardır.

2.10 Deneysel Süreç

Araştırmanın deney süreci pilot uygulama ve EKO programının uygulama sürecinden; başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde araştırmanın deneysel sürecine ilişkin detaylı bilgiler sırayla açıklanmıştır.

2.10.1 Pilot Uygulama

Bu araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce olası uyarlamaları ve düzenlemeleri yapmak amacıyla pilot uygulama çalışmaları yapılmıştır. Pilot uygulamada amaçlanan; uygulamanın planlandığı şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek, EKO programında kullanılmak amacıyla seçilmiş kitapların uygunluğunu değerlendirmek, araştırmacının EKO programının uygulanmasında deneyim sahibi olmasını sağlamak, öykü kitapları için hazırlanmış dinlediğini anlama becerileri kontrol listesinin soru sayısı bakımından uygunluğunu değerlendirmek, etkinliklerin süresini belirlemek ve okuma sonrası düzenlenebilecek etkinliklere ilişkin fikir elde edebilmektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada pilot uygulama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama çalışmaları, 6 yaşında tipik gelişim gösteren bir kız çocukla ve 5 yaşında OSB olan bir erkek çocukla yrtlmştir. Pilot uygulama çalışmaları her ocuk için  oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tipik gelişim gösteren ocuk için pilot çalışma ev ortamında uygun olan çocuğun odasında gerçekleştirilmiştir. OSB olan ocuk için pilot çalışma ise çocuğun okulunda bireysel bir eğitim sınıfında yapılmıştır. Her iki ocuk için pilot çalışmada EKO programının uygulanması sırasında çalışma için belirlenen kitaplar ve dinlediğini anlama becerileri kontrol listesi kullanılmıştır. Pilot uygulama oturumları hem tipik gelişim gösteren ocuk hem de OSB olan ocuk için 25-30 dk srmştir. Pilot uygulama çalışmaları sonucunda; EKO programının içeriğinde yer alan her sayfada bir sözcük ğretimi ve dinlediğini anlama becerileri kontrol listesinde beşten fazla sorulan sorunun OSB olan çocuklar için zorlayıcı olduğu grlmştir. Bu doğrultuda EKO programı sırasında öğretilmesi hedeflenen her öykü kitabı için en fazla beş hedef sözcük belirlenmiş ve dinlediğini anlama becerileri kontrol listesi beş soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca ocukların EKO programı uygulaması sırasında kitap okuma etkinliğine keyifle katıldığı gözlemlenmiştir. Fakat etkinlik süresinin çok uzun olması durumunda çocukların sıkılabileceği grlmştir. Bu nedenle uygulama oturumlarının 20-25 dk şeklinde gerçekleştirilmesinin uygun olabileceği dşnlmştir. Uygulamacı, pilot uygulama çalışmasında EKO programını uygulama konusunda deneyim sahip olmuş ve varsa eksikliklerini tamamlamak için fırsat elde etmiştir.

2.10.2 EKO Programının Uygulama Süreci

EKO programının uygulama süreci; başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

2.10.2.1 Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan dinlediğini anlama becerilerine ilişkin katılımcı çocukların performanslarını belirleyebilmek amacıyla uygulama oturumlarından önce başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında EKO programı uygulama aşamalarına ve EKO programını kapsayan tekniklere yer verilmemiş olup, belirlenen öykü kitapları araştırmacı tarafından doğrudan okunmuştur. Alanyazında geleneksel okuma olarak tanımlanan bu yöntem, yetişkinin aktif rol alıp çocuğun pasif dinleyici olduğu ve kitabın çocuk ve yetişkin arasında herhangi bir sözlü iletişim olmadan doğrudan okunması olarak tanımlanmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Araştırmacı başlama düzeyi oturumlarını geleneksel okuma yöntemine göre okuyarak gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı kitabı okurken soru sormaktan, ipucu vermekten veya öyküye ilişkin detaylı açıklamalar yapmaktan kaçınmıştır. Çocuk okunan kitaba ilişkin herhangi bir soru sorduğunda veya bir istekte bulunduğunda araştırmacı çocuğu yanıtlayarak kitabı okumaya devam etmiştir. Kitabın sonunda “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi” aracılığıyla çocuğa öykü kitabına ilişkin dinlediğini anlama soruları sorularak değerlendirme yapılmıştır. Kontrol listesinde çocuğun soruya verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunma ise (-) olarak puanlanmıştır. Bu aşamada uygulamacı herhangi bir ipucu kullanmamış, çocuğun doğru yanıtlarını pekiştirmemiş ve hata düzeltmeleri yapmamıştır. Bu yöntemle gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları yaklaşık 6-7 dakika sürmüştür. Başlama düzeyi oturumları OSB olan çocukların ev ortamında uygun olan odalarında günde üç oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar arası yaklaşık 1 saat ara verilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında her oturumda farklı bir öykü kitabı kullanılmıştır. Öykü kitapları daha önce uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş kitaplar arasından her çocuğun ilgileri doğrultusunda seçilmiştir. Dolayısıyla başlama düzeyi oturumlarında kullanılan kitaplar, her çocuk için az da olsa değişebilmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcı

çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin beş oturum art arda kararlı veri elde edilince oturum sonlandırılarak uygulama oturumlarına geçilmiştir.

2.10.2.2 EKO Programının Uygulama Oturumları

Bu araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin yapılan uygulama oturumları EKO programıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında her çocuk için uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş kitaplar arasından 3 öykü kitabı seçilerek kullanılmıştır. Uygulama oturumlarında kullanılan üç kitap çocukların ilgileri doğrultusunda belirlendiği için az da olsa farklılık gösterebilmektedir. Uygulama oturumlarına ilk olarak birinci öykü kitabıyla başlanmıştır. Birinci öykü kitabında, katılımcı çocuk dinlediğini anlama becerilerinde (sorulara doğru cevap vermede) üç oturum art arda en az %80 düzeyinde ölçütü karşıladığında birinci kitapla oturum sonlandırılarak ikinci kitaba geçilmiş ve EKO uygulama oturumlarına devam edilmiştir. İkinci öykü kitabında, katılımcı çocuk dinlediğini anlama becerilerinde (sorulara doğru cevap vermede) üç oturum art arda en az %80 düzeyinde ölçütü karşıladığında ikinci kitapla oturum sonlandırılarak üçüncü kitaba geçilmiş ve EKO uygulama oturumlarına devam edilmiştir. Üçüncü öykü kitabında, katılımcı çocuk dinlediğini anlama becerilerinde (sorulara doğru cevap vermede) üç oturum art arda en az %80 düzeyinde ölçütü karşıladığında uygulama oturumu sonlandırılarak ikinci katılımcı da uygulama oturumlarına başlanmıştır. İkinci ve üçüncü katılımcı çocukta da aynı şekilde uygulama oturumlarında üç öykü kitabı bu şekilde kullanılarak uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. EKO programının uygulandığı tüm uygulama oturumları katılımcı çocukların ev ortamında uygun olan odalarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları haftanın beş günü günde üç oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. EKO programının uygulandığı oturumlar ortalama 20-25 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında kullanılan kitaplar için araştırmacı tarafından “EKO Programı Öğretim Planı (EK 18)” hazırlanmıştır. Uygulama oturumları öğretim planları takip edilerek yürütülmüştür. Bir “EKO Programı Öğretim Planı Örneği (EK 19)’da” sunulmuştur. Uygulamacı öncelikle “EKO Programının Uygulama Hazırlık Süreci Kontrol Listesi’nde (EK 17)” yer alan hazırlıkları yapmıştır. Kitap seçimi, kitaba ilişkin hedef sözcüklerin belirlenmesi, yapılacak tanımlamaların/açıklamaların belirlenmesi, kitabın kapak resmine

ilişkin açık uçlu soruları belirlenmesi, öykünün tamamına ilişkin açık uçlu soruların belirlenmesi vb. Daha sonra uygulamacı EKO programının uygulama aşamalarını takip ederek oturumları gerçekleştirmiştir. EKO programının uygulama oturumları, uygulamacı tarafından yukarıda detaylı şekilde açıklanan EKO programı uygulama aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

EKO programı uygulama oturumları sırasında;

- Çocukla kitap okunacak odada çocuğun dikkatini dağıtabilecek çevresel uyaranlar ortamdaki uzaklaştırılmıştır. Odada çocuğun dikkatini dağıtabilecek oyuncak, materyal vb. kaldırılmıştır.
- Pekiştireçler ve ek materyaller ortamda hazır bulundurulmuştur. Kitap okumaya başlamadan önce uygulamacı tarafından hedef sözcük kartları, okuma sonrası düzenlenecek rahatlama etkinliğine ilişkin materyaller, yiyecek pekiştireci, sembol pekiştireç vb. hazırlanmıştır.
- Çocuğun kitabın resimlerini kolayca görebileceği ve rahat olabileceği bir oturma düzeni oluşturulmuştur. Uygulamacı ve çocuk yerde minderler üzerinde karşılıklı oturmuştur.
- Uygulamacı tarafından çocuğa uyması gereken kurallar açıklanmıştır. Uygulamacı “*Seninle bir kitap okuyacağız. Beni dikkatlice dinlersen, kurallara uyarsan, istediklerimi yaparsan, birlikte istediğin oyunu oynayabiliriz.*” şeklinde ifadeler kullanarak çocuğa bu kurallara uyması doğrultusunda alacağı ödüller söylenmiştir veya gösterilmiştir.
- Sonraki aşamada çocuğun kitabı incelemesine izin verilmiştir.
- Kitap biçimsel özellikler bakımından çocuğa gösterilerek tanıtılmıştır. Uygulamacı “*Bu kitabın ön kapağı, bu arka kapağı vb.*” sözel ifadeler kullanırken aynı zamanda çocuğa göstererek kitabın özelliklerini tanıtmıştır.
- Kitap tüm okuma süreci boyunca çocuğa dönük olacak şekilde tutulmuştur.
- Çocuktan kitabın kapağındaki resme bakması istenmiş ve kapaktaki resimde neler gördüğüne ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin; “Bu resimdeki ne? Çizimler hangi renk? Senin çizimlerin var mı? Niçin çizme giyeriz? vb.” sorular sorularak çocuğun yanıtlaması beklenmiştir.
- Çocuğun yanıtları genişletilerek tekrar edilmiştir.

- Kitabın ismi, kitabın kapak sayfasında veya iç kapakta yer alan yazar ve yayınevi isimleri çocuğa yüksek sesle okunurken, bir yandan da parmakla takip edilmiştir.
- Çocuğun dikkati kitabın başlığına ve kapak resmine çekilerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine ilişkin çocuğa açık uçlu sorular (Bu hangi mevsim?, Sonbahar mevsiminde neler olur?, Yapraklar neden dökülür? Sence bu kitap ne hakkında olabilir? vb.) sorulmuştur.
- Çocuğun tahminleri ve yanıtları dikkatlice dinlenmiştir.
- Çocuğun kullandığı ifadeler düzenlenmiş, bu ifadeler genişletilerek geri bildirim sunulmuş ve çocuğun tekrar etmesine fırsat sunulmuştur.
- Okuma öncesi son aşamada, çocuğa kitaptaki öyküyü dikkatlice dinlemesi söylenmiştir.
- Çocuğun kolayca duyabileceği şekilde vurgu/tonlamalara dikkat edilerek öykü okunmuştur.
- Hedef sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Uygulamacı kitabı okurken hedef sözcüğün olduğu sayfaya geldiğinde hedef sözcüğün anlamını açıklayarak örnekler vermiş, günlük yaşantısıyla ilişkilendirmiştir. Hedef sözcüğün anlamı açıklanırken hedef sözcük kartlarından yararlanılmıştır. Uygulamacı hedef sözcüğün yer aldığı kartı göstererek açıklamalarda bulunmuş ve örnekler vermiştir.
- Öyküyü okurken CROWD ve PEER teknikleri uygulanmıştır. CROWD ve PEER tekniklerinin kullanımına ilişkin detaylı bilgi ve örnekler yukarıda verilmiştir.
- Çocuğun yanıtsız bıraktığı veya doğru yanıt vermediği sorulara model ipucu veya sözel ipucu sunularak yanıt vermesi sağlanmıştır.
- Çocuğun konuşması için fırsat sağlanmıştır.
- Çocuğun yanıtları dinlenmiştir.
- Çocuğun dikkati kitaptaki resimlere yöneltilmiştir.
- Kitap okunurken öyküdeki olay ve durumlara uygun ses tonu değiştirilerek kullanılmıştır (daha coşkulu, yüksek, heyecanlı vb.).
- Dilin uygun şekilde kullanımına model olunmuştur.

- EKO programının okuma sonrası uygulama aşamasında çocuğa öyküye ilişkin “Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi’nde (EK 7)” yer alan dinlediğini anlama soruları sorulmuştur. Kontrol listesinde çocuğun soruya verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunma ise (-) olarak puanlanmıştır. Uygulamacı herhangi bir ipucu kullanmamış, çocuğun doğru yanıtlarını pekiştirmemiş ve hata düzeltmesi yapmamıştır.
- Okuma sonrası uygulamacı daha önce çocukların ilgileri doğrultusunda gelişim düzeyine uygun olarak belirlediği rahatlatma etkinliği düzenlemiştir.

2.10.2.3 Yoklama Oturumları

Araştırmada EKO programının katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin performanslarına etkisini belirlemek amacıyla yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları, EKO programının okuma sonrası aşamalarından olan öykünün sonunda dinlediğini anlama sorularının sorulması ve aralıklı yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları, EKO programının katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerileri (sorulara doğru cevap verme) üzerindeki etkisine ilişkin performansını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. EKO programının okuma sonrası uygulama aşamasından olan öyküye ilişkin dinlediğini anlama soruları sorularak katılımcı çocuğun ölçütü karşılaması beklenmiştir. Bu aşamada araştırmacı herhangi bir ipucu kullanmamış, çocuğun doğru yanıtlarını pekiştirmemiş ve hata düzeltmeleri yapmamıştır. Yoklama oturumlarında veri toplarken “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)” kullanılmıştır. Uygulamacı formda çocuğun soruya verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunmayı ise (-) olarak kaydetmiştir. EKO programının uygulama sırasında alınan yoklama oturumlarında katılımcı çocuk, dinlediğini anlama sorularına art arda üç oturum en az %80 düzeyinde doğru yanıt verdiğinde ikinci kitaba geçilmiştir. İkinci kitapta art arda üç oturum en az %80 düzeyinde dinlediğini anlama sorularına doğru yanıt verdiğinde üçüncü kitaba geçilmiştir. Üçüncü kitapta üç oturum art arda en az %80 düzeyinde doğru yanıt verdiğinde öğretim oturumları sonlandırılmıştır.

Aralıklı yoklama oturumları, EKO programı sırasında ikinci kitapla öğretime devam ederken birinci kitaptan, üçüncü kitapla öğretime devam ederken ikinci kitaptan, üçüncü kitapla öğretim bittikten sonra üçüncü kitaptan yoklama alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca katılımcı çocuğun biriyle öğretim devam ederken diğer çocuklardan alınan yoklama denemeleri şeklinde düzenlenmiştir. Aralıklı yoklama oturumları başlama düzeyi oturumlarıyla aynı şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacı geleneksel kitap okuma yöntemine göre kitabı okumuş ve dinlediğini anlama sorularını sorarak “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu’na (EK 10)” kaydetmiştir.

2.10.2.4 İzleme Oturumları

Araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini edindikten sonra bu becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla uygulama sona erdikten sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları, uygulama sona erdikten bir sonraki hafta yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında uygulama oturumlarında kullanılan birinci, ikinci ve üçüncü kitap kullanılmıştır. Birinci izleme oturumunda uygulama sırasında kullanılan birinci kitap, ikinci izleme oturumunda uygulama sırasında kullanılan ikinci kitap, üçüncü izleme oturumunda uygulama sırasında kullanılan üçüncü kitapla izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumlarında başlama düzeyi oturumları ve aralıklı yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ayrıca katılımcı çocukların dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) edindikten sonra bu becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla tüm çocuklarda öğretim süreci sonlandırıldıktan sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarının tamamında TEDİL testinin A Formu kullanılmıştır.

2.10.2.5 Genelleme Oturumları

Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki genelleme etkisini incelemek için farklı araç gereçler (başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan öykü kitaplarından farklı kitaplar) ve ortamlar arası (çocuğun okulunda bireysel bir

eğitim sınıfı) genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında kullanılan kitaplarda farklı olarak daha önceden uzman görüşü alınarak belirlenmiş bir kitap kullanılmıştır. Genelleme oturumları katılımcı çocukların okulunda bireysel bir eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında başlama düzeyi ve aralıklı yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenmiştir.

2.11 Verilerin Toplanması

Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla etkililik verileri, izleme verileri, genelleme verileri, güvenilirlik verileri, genelleme verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

2.11.1 Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde EKO programı kullanılmıştır. EKO programının katılımcı çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin etkililik verileri toplanmıştır.

2.11.1.1 Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Etkililik Verilerinin Toplanması

EKO programının katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerileri (sorulara doğru cevap verme) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla EKO programının okuma sonrası uygulama aşamasında yoklama ve aralıklı yoklama oturumlarında etkililik verisi toplanmıştır. Yoklama verilerinin toplanmasında “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)” kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunma ise (-) şeklinde veri kayıt formlarına işaretlenmiştir.

2.11.1.2 Dil Becerilerine (Alıcı Dil ve İfade Edici) İlişkin Etkililik Verilerinin Toplanması (Öntest Sontest Verilerinin Toplanması)

Araştırmada OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde EKO programının etkisini belirlemek amacıyla öntest sontest verileri toplanmıştır. Katılımcı çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) TEDİL

ölçme aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öntest oturumları uygulama sürecine başlamadan bir hafta önce katılımcı çocuklara TEDİL testi uygulanarak düzenlenmiştir. Sontest oturumları tüm katılımcı çocuklarla öğretim süreci sonlandırıldıktan sonra TEDİL testi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem öntest hem sontest verilerinin toplanmasında TEDİL testinin A Formu kullanılmıştır.

2.11.2 İzleme Verilerinin Toplanması

Araştırmada katılımcı üç çocukla öğretim sonlandırıldıktan sonra çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerine (alıcı dil ve ifade edici dil) yönelik kazanımlarını koruyup korumadıklarını değerlendirmek için birinci, ikinci ve üçüncü haftada izleme verisi toplanmıştır. Dinlediğini anlama becerilerine ilişkin izleme verilerinin toplanmasında “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)” kullanılmıştır. Araştırmacı kitabı geleneksel okuma yöntemine göre okumuş ve kitabın sonunda çocuğa öykü kitabına ilişkin dinlediğini anlama soruları sorarak değerlendirme yapmıştır. Kontrol listesinde çocuğun soruya verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunma ise (-) olarak puanlanmıştır. Bu aşamada uygulamacı herhangi bir ipucu kullanmamış, çocuğun doğru yanıtlarını pekiştirmemiş ve hata düzeltmesi yapmamıştır. Dil becerilerine (alıcı dil ve ifade edici dil) ilişkin izleme oturumlarının tamamında TEDİL testinin A Formu kullanılarak izleme verisi toplanmıştır.

2.11.3 Genelleme Verilerinin Toplanması

Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki genelleme etkisini incelemek için farklı araç gereçler (başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan öykü kitaplarından farklı kitaplar) ve ortamlar arası (çocuğun okulunda bireysel bir eğitim sınıfı) genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme oturumları öntest sontest şeklinde düzenlenmiştir. Genelleme öntest oturumları katılımcı çocuklarla uygulama sürecine başlamadan bir hafta önce yani üç katılımcı çocuk için de öğretime başlamadan bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme sontest oturumları ise tüm katılımcı çocuklar için öğretim oturumları bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında araştırmacı kitabı geleneksel

okuma yöntemine göre okumuş ve kitabın sonunda öykü kitabına ilişkin dinlediğini anlama soruları sorarak değerlendirme yapmıştır. Genelleme oturumlarında verilerin toplanmasında “Dinlediğini Anlama Becerileri Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 11)” kullanılmıştır. Veri toplama formunda çocuğun soruya verdiği doğru yanıt (+), tepkide bulunmama ya da yanlış tepkide bulunma ise (-) olarak puanlanmıştır. Bu aşamada uygulamacı herhangi bir ipucu kullanmamış, çocuğun doğru yanıtlarını pekiştirmemiş ve hata düzeltmesi yapmamıştır.

2.11.4 Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada bağımlı değişkene (gözlemciler arası güvenirlik) ve bağımsız değişkene yönelik (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki çeşit güvenirlik verisi toplanmıştır. Tek denekli araştırmalarda güvenirlik, araştırma sürecinde kayıt altına alınan hedef becerilerin aldığı değer, gözlemcilerin bağımsız gözlemler sırasında kayıt altına aldığı değerlerle tutarlılık göstermesidir. Bu araştırma modellerinde gerçekleştirilen tüm oturum sayısının en az %20'sinde veya her evrede en az bir kez güvenirlik verileri toplanmalıdır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada çalışma boyunca kayıt altına alınmış tüm oturumların yansız atama yoluyla seçilmiş %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Araştırmada güvenirlik verileri, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip iki bilim uzmanı tarafından toplanmıştır.

2.11.4.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız fakat eş zamanlı (aynı oturumları) olarak hedef becerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin kaydettikleri verilerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada iki bağımsız gözlemci tarafından kayıt altına alınan tüm oturum videolarının yansız atama yoluyla seçilmiş %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK 10)” kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı daha önce veri toplama formlarının kullanımına ilişkin gözlemcileri bilgilendirmiştir.

2.11.4.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliği (bağımsız değişken güvenirliği), bağımsız değişkenin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesidir. Uygulama güvenirliğinde, uygulamayla ilgili tüm değişkenlerin uygulama programında planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kontrol edilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada EKO programının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemeye ilişkin uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, araştırmada gerçekleştirilmiş uygulama oturumlarının yansız atama yoluyla seçilmiş %30’unda toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri “EKO Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK 20)” kullanılarak toplanmıştır. Gözlemcilerden, uygulamacı ilgili basamağı yerine getirdiğinde (+), yerine getirmediğinde ise (-) olarak işareetlenmesi istenmiştir.

2.11.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki biçimde toplanmıştır.

2.11.5.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Araştırmada uygulanan EKO programının sosyal açıdan kabul edilebilirliği, önemi ve etkisini belirlemek amacıyla OSB olan katılımcı çocukların öğretmenleri ve ebeveynleriyle görüşmeler yapılarak öznel değerlendirme verileri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ebeveynler için “Ebeveynlere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 21)”, öğretmenler için “Eğitimcilere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 22)” kullanılmıştır.

2.11.5.2 Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Toplanması

EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) performanslarını tipik gelişim gösteren akranlarına ne düzeyde yaklaştırdığını belirlemek amacıyla sosyal karşılaştırma verileri toplanmıştır. Sosyal karşılaştırmada tipik gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) performanslarına ilişkin veri toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanmasında tipik gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerileri için “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri

Toplama Formu (EK 10)”, dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) için TEDİL ölçme aracı kullanılmıştır. OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren on üç akranına bireysel oturumda geleneksel okuma yöntemine göre kitap okunarak dinlediğini anlama soruları sorulmuştur. Ayrıca her çocuğa TEDİL testi uygulanarak alıcı dil ve ifade edici dil ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıkları hesaplanmıştır.

2.12 Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, güvenirlik (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği), genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin analizi yapılmıştır.

2.12.1 Etkililik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada EKO programının katılımcı çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin etkililik verileri toplanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerine (sorulara doğru cevap verme) ilişkin etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcı çocukların dinlediğini anlama (sorulara doğru cevap verme) yüzdesini ifade etmektedir. Ayrıca katılımcı çocukların dil becerilerine (alıcı dil ve ifade edici dil) ilişkin etkililik verileri, katılımcı çocukların öntest ve sontestte alıcı dil ve ifade edici dil alt testinden aldıkları ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıkları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

2.12.2 Güvenirlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada güvenirlik verilerinin analizi, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi ve uygulama güvenirliği verilerinin analizi olmak üzere iki şekilde yapılmıştır.

2.12.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri, “ $\frac{[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100}{}$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Gözlemciler yansız atama yoluyla seçilmiş

videoları izlemiş, gözlemciler arası güvenirlik formülünü kullanarak değerlendirme yapmışlardır. Katılımcı çocuklardan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Gözlemciler arası güvenirlik verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Yoklama	Öğretim	İzleme	Genelleme
1. Katılımcı/Enes	100	100	100	100	100
2. Katılımcı/Tarık	100	100	100	100	100
3. Katılımcı/Elif	100	100	100	100	100

2.12.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırmada uygulama oturumlarında kaydedilen videoların yansız atama yoluyla seçilen %30'undan güvenirlik verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, “*Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı* $\times 100$ ” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Uygulama güvenirliğine ilişkin veriler Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Uygulama güvenirliği verileri

Katılımcılar	Uygulama Oturumları
1. Katılımcı/Enes	100
2. Katılımcı/Tarık	100
3. Katılımcı/Elif	100

2.12.3 Genelleme Verilerinin Analizi

EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki genelleme etkisini incelemek için farklı araç gereçler (başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan öykü kitaplarından farklı kitaplar) ve ortamlar arası (çocuğun okulunda bireysel bir eğitim sınıfı) genelleme verisi toplanmıştır. Elde edilen genelleme verileri, öntest sontest şeklinde sütun grafiğinde gösterilerek analiz edilmiştir.

2.12.4 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin analizi, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma verilerinin analizi olmak üzere iki şekilde yapılmıştır.

2.12.4.1 Özel Değerlendirme Verilerinin Analizi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin EKO programına ilişkin görüşlerini almak için hazırlanan formlarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiş, bulgular sonuçlar kısmında açıklanmıştır.

2.12.4.2 Sosyal Karşılaştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) performanslarını tipik gelişim gösteren akranlarına ne düzeyde yaklaştırdığını belirlemek amacıyla sosyal karşılaştırma verileri toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanmasında tipik gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerileri için “Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi/Uygulama/Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu” ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) için TEDİL ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler niceliksel olarak analiz edilmiş, bulgularda sonuçlar tartışılmıştır.

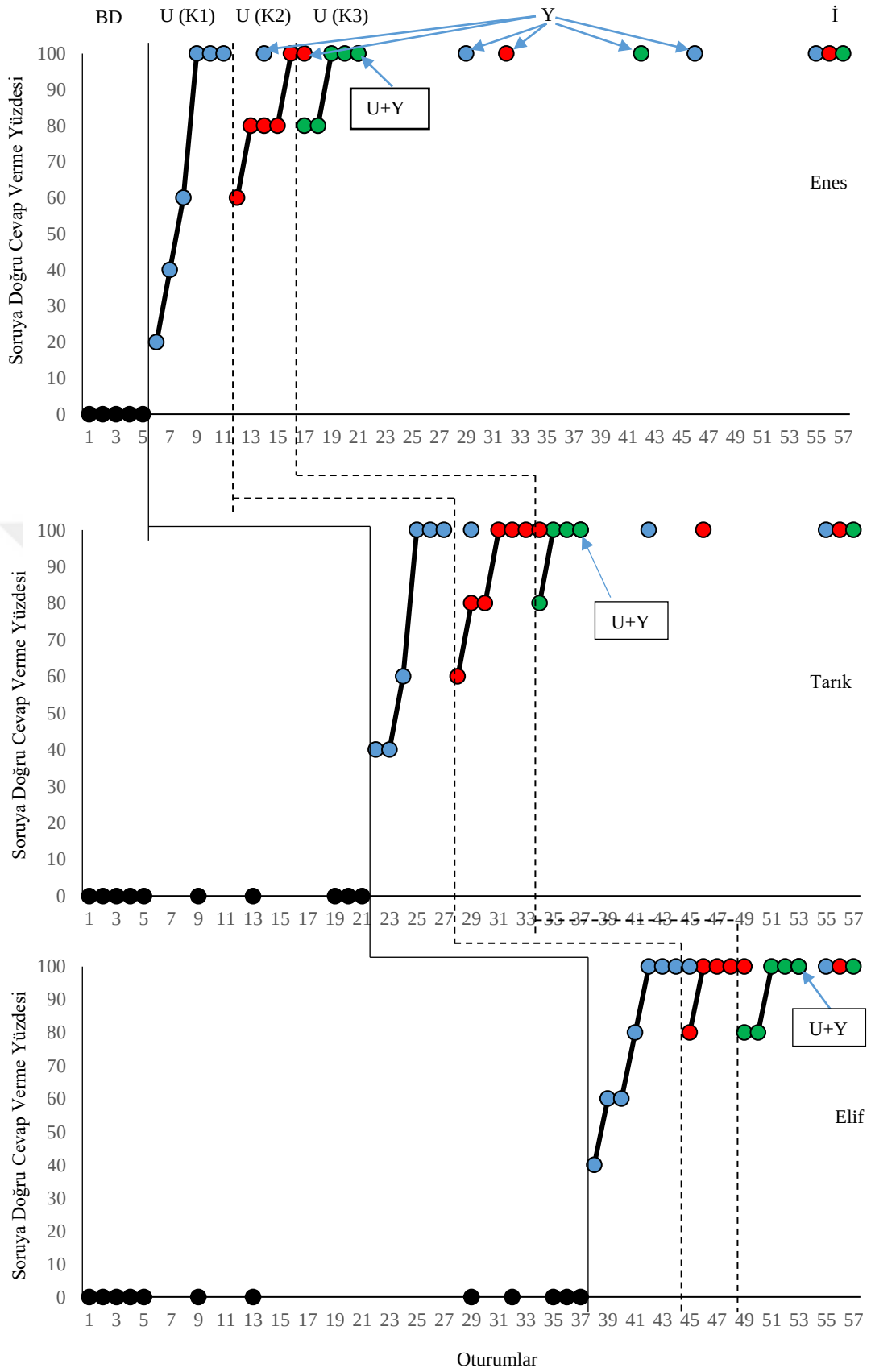
3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bağımsız değişkeni olan etkileşimli kitap okuma (EKO) programının, bağımlı değişkenler olan; OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğine, dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde etkili ise elde edilen bu kazanımların sürdürülebilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde dinlediğini anlama becerilerinin genellenebilirliğine ve hedeflenmeyen davranış kazanımına yönelik bulgular sunulmuştur. Bulgular bölümünde son olarak çalışmanın sosyal geçerlik sonuçları yer almıştır.

3.1 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış, EKO programı OSB olan üç çocuğa ard zamanlı olarak uygulanmıştır. Her bir çocuğun dinlediğini anlama becerilerine ait bulgular Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.

Şekil 3.1. incelendiğinde Enes, Tarık ve Elif'in Kitap 1 (K1), Kitap 2 (K2) ve Kitap 3 (K3)'te, dinlediğini anlama becerileri sorularına verdikleri cevaplara ilişkin doğru cevap yüzdelerinin gösterildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Şekil 3.1.'de her bir katılımcıyla eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi alındığı, ardından birinci katılımcı olan Enes'te EKO programının K1, K2 ve K3'te uygulandığı, ikinci katılımcı olan Tarık ve üçüncü katılımcı olan Elif'te zaman zaman yoklama verileri alındığı görülmüştür. Yine Şekil 3.1.'e göre birinci katılımcı olan Enes'te K1'de ölçüt karşılanınca K2'ye geçildiği, K2'de EKO programı uygulanırken K1 ile yoklama denemesi alındığı, K2'de ölçüt karşılandığında K3'e geçildiği ve K3'te EKO programı uygulanırken K2 ile yoklama denemesi alındığı anlaşılmıştır. Benzer uygulama sürecinin Tarık ve Elif ile de yapıldığı görülmüştür. Elde edilen veriler ise her bir katılımcıda ayrı ayrı aşağıda özetlenmiştir.



Şekil 3. 1. Enes, Tarık ve Elif'in Kitap 1 (K1 ●), Kitap 2 (K2 ●) ve Kitap 3 (K3 ●) 'te Başlama (B), Uygulama (U), Yoklama (Y) ve İzleme (İ) Oturumlarında Dinlediğini Anlama Becerileri Sorularına Doğru Cevap Verme Yüzdeleri

3.1.1 EKO Programının Enes'in Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Yukarıda verilen Şekil 3.1. incelendiğinde Enes ile başlama düzeyi evresinde toplamda 5 oturum, uygulama evresinde toplamda 16 oturum, öğretim devam ederken 3, öğretim sona erdikten sonra 4 olmak üzere toplamda 7 yoklama denemesi gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyinin her bir oturumunda farklı bir kitap olmak üzere toplam beş kitap kullanmış, Enes'in bu kitaplara verdiği dinlediğini anlama sorularına ilişkin doğru cevap yüzdelerinin %0 olduğu anlaşılmıştır. Ardından beş kitaplık seriden farklı olan kitapların (Kitap 1, Kitap 2 ve Kitap 3 olarak isimlendirilmişlerdir) kullanıldığı uygulama evresine geçilmiştir.

Enes'te Kitap 1 ile EKO programı uygulanmasının dördüncü oturumunda Enes dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiş, beşinci ve altıncı oturumlarda da benzer performans sergilemiş, böylece verilerde kararlılık göstermiştir. Bir başka ifadeyle Enes EKO programının uygulanmaya başlandığı birinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %20, %40, %60, %100, %100 ve %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Kitap 1'den sonra Enes'te Kitap 2 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 2 ile EKO programı uygulanmasının beşinci oturumunda Enes dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka ifadeyle Enes EKO programının uygulanmaya devam edildiği ikinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %60, %80, %80, %80, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Enes Kitap 2'de hedeflenen ölçüte ulaştığı için (%80 ve üzeri) Kitap 3 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 3 ile EKO programı uygulanmasının üçüncü oturumunda Enes dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka ifadeyle Enes EKO programının uygulanmaya devam edildiği üçüncü kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %80, %80, %100, %100, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Enes'in dinlediğini anlama beceri performansı uygulama oturumlarının son üç verisinde kararlılık gösterdiği için yani üst üste üç oturum %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği için uygulama evresine son verilmiştir.

Enes ile sadece uygulama evresine yönelik etkililik verileri değil aynı zamanda yoklama denemelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Yoklama denemelerinde Kitap 2 ile EKO programı uygulama evresinde Kitap 1'e ilişkin,

Kitap 3 ile EKO programı uygulama evresinde hem Kitap 2 hem de Kitap 3'e ilişkin yoklama denemeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama evreleri tamamlandıktan sonra da yoklama denemeleri gerçekleştirilmiş, sırasıyla Kitap 1, Kitap 2, Kitap 3 ve tekrar Kitap 1 için yoklama denemeleri alınmıştır. Bir başka ifade ile Enes'te 14. (Kitap 1), 17. (Kitap 2), 21. (Kitap 3), 29. (Kitap 1), 32. (Kitap 2), 42. (Kitap 3) ve 46. (Kitap 1) oturumlarda yoklama denemeleri gerçekleştirilmiş, her bir yoklama denemesinde Enes'in dinlediğini anlama sorularına verdiği cevaplarda doğru cevap yüzdesi %100 bulunmuştur. Şekil 3.1.'de de görüldüğü gibi Enes'te 21. oturumda hem Kitap 3'ün uygulama oturumu hem de Kitap 3 ile yoklama oturumu düzenlenmiştir. Her iki veride de Enes'in dinlediğini anlama becerisi düzeyi %100 bulunmuştur.

3.1.2 EKO Programının Tarık'ın Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Yukarıda verilen Şekil 3.1. incelendiğinde Tarık ile başlama düzeyi evresinde toplamda 10 oturum, uygulama evresinde toplamda 16 oturum, öğretim devam ederken 3, öğretim sona erdikten sonra 2 olmak üzere toplamda 5 yoklama denemesi gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyinin her bir oturumunda farklı bir kitap olmak üzere toplam 10 kitap kullanmış, Tarık'ın başlama düzeyinde kitaplara verdiği dinlediğini anlama sorularına ilişkin doğru cevap yüzdelерinin %0 olduğu anlaşılmıştır. Ardından 10 kitaplık seriden farklı olan kitapların (Kitap 1, Kitap 2 ve Kitap 3 olarak isimlendirilmişlerdir ve çocuğun ilgisi doğrultusunda belirlendikleri için birinci katılımcının kitaplarından farklılaşabilmektedirler) kullanıldığı uygulama evresine geçilmiştir.

Tarık'ın Kitap 1 ile EKO programı uygulanmasının dördüncü oturumunda Tarık dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiş, beşinci ve altıncı oturumlarda da %100 düzeyinde performans sergilemiş, böylece verilerde kararlılık göstermiştir. Bir başka ifadeyle Tarık EKO programının uygulanmaya başlandığı birinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %40, %40, %60, %100, %100 ve %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Kitap 1'den sonra Tarık'ta Kitap 2 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 2 ile EKO programı uygulanmasının dördüncü oturumunda Tarık dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka

ifadeyle Tarık EKO programının uygulanmaya devam edildiği ikinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %60, %80, %80, %100, %100, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Tarık Kitap 2’de hedeflenen ölçüte ulaştığı için (%80 ve üzeri) Kitap 3 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 3 ile EKO programı uygulanmasının ikinci oturumunda Tarık dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka ifadeyle Tarık EKO programının uygulanmaya devam edildiği üçüncü kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %80, %100, %100, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Tarık’ın dinlediğini anlama beceri performansı uygulama oturumlarının son üç verisinde kararlılık gösterdiği için yani üst üste üç oturum %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği için uygulama evresine son verilmiştir.

Tarık ile sadece uygulama evresine yönelik etkililik verileri değil aynı zamanda yoklama denemelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Yoklama denemelerinde Tarık ile Kitap 2 ile EKO programı uygulama evresinde Kitap 1’e ilişkin, Kitap 3 ile EKO programı uygulama evresinde hem Kitap 2 hem de Kitap 3’e ilişkin yoklama denemeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama evreleri tamamlandıktan sonra da yoklama denemeleri gerçekleştirilmiş, toplamda iki yoklama oturumu düzenlenmiş ve bu oturumlarda sırasıyla Kitap 1 ve Kitap 2 uygulanmıştır. Bir başka ifade ile Tarık’ta 29. (Kitap 1), 34. (Kitap 2), 37. (Kitap 3), 42. (Kitap 1) ve 46. (Kitap 2) oturumlarda yoklama denemeleri gerçekleştirilmiş, her bir yoklama denemesinde Tarık’ın dinlediğini anlama sorularına verdiği cevaplarda doğru cevap yüzdesi %100 bulunmuştur. Şekil 3.1.’de de görüldüğü gibi Tarık ile 37. oturumda hem uygulama oturumu hem de yoklama oturumu düzenlenmiştir. Aynı günlerde düzenlenen bu oturumların ikisinde de Tarık’ın dinlediğini anlama becerisi düzeyi %100 bulunmuştur.

3.1.3 EKO Programının Elif’in Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Yukarıda verilen Şekil 3.1. incelendiğinde Elif ile başlama düzeyi evresinde toplamda 12 oturum, uygulama evresinde toplamda 16 oturum, öğretim devam ederken 3 yoklama denemesi gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyinin her bir oturumunda farklı bir kitap olmak üzere toplam 12 kitap kullanmış, Elif’in başlama düzeyinde kitaplara verdiği dinlediğini anlama sorularına ilişkin doğru cevap yüzdelерinin %0 olduğu anlaşılmıştır. Ardından 12

kitaplık seriden farklı olan kitapların (Kitap 1, Kitap 2 ve Kitap 3 olarak isimlendirilmişlerdir ve çocuğun ilgisi doğrultusunda belirlendikleri için birinci ve ikinci katılımcının kitaplarından farklılaşabilmektedirler) kullanıldığı uygulama evresine geçilmiştir.

Elif'in Kitap 1 ile EKO programı uygulanmasının beşinci oturumunda Elif dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiş, altıncı ve yedinci oturumlarda da %100 düzeyinde performans sergilemiş, böylece verilerde kararlılık göstermiştir. Bir başka ifadeyle Elif EKO programının uygulanmaya başlandığı birinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %40, %60, %60, %80, %100, %100 ve %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Kitap 1'den sonra Elif'te Kitap 2 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 2 ile EKO programı uygulanmasının ikinci oturumunda Elif dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka ifadeyle Elif EKO programının uygulanmaya devam edildiği ikinci kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %80, %100, %100, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Elif Kitap 2'de hedeflenen ölçüte ulaştığı için (%80 ve üzeri) Kitap 3 ile EKO programının uygulanmasına geçilmiştir. Kitap 3 ile EKO programı uygulanmasının üçüncü oturumunda Elif dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevap vermiştir. Bir başka ifadeyle Elif EKO programının uygulanmaya devam edildiği üçüncü kitapta dinlediğini anlama sorularına sırasıyla %80, %80, %100, %100, %100 doğrulukta cevaplar vermiştir. Elif'in dinlediğini anlama beceri performansı uygulama oturumlarının son üç verisinde kararlılık gösterdiği için yani üst üste üç oturum %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği için uygulama evresine son verilmiştir.

Elif ile sadece uygulama evresine yönelik etkililik verileri değil öğretim esnasında yoklama denemeleri de gerçekleştirilmiştir. Yoklama denemelerinde Elif ile Kitap 2 ile EKO programı uygulama evresinde Kitap 1'e ilişkin, Kitap 3 ile EKO programı uygulama evresinde hem Kitap 2 hem de Kitap 3'e ilişkin yoklama denemeleri gerçekleştirilmiştir. Bir başka ifade ile Elif'te 45. (Kitap 1), 49. (Kitap 2), 53. (Kitap 3) oturumlarda yoklama denemeleri gerçekleştirilmiş, her bir yoklama denemesinde Elif'in dinlediğini anlama sorularına verdiği cevaplarda doğru cevap yüzdesi %100 bulunmuştur. Şekil 3.1.'de de görüldüğü gibi Elif'te 53. oturumda Kitap 3 için hem uygulama oturumu hem de yoklama oturumu

düzenlenmiştir. Aynı günde düzenlenen bu oturumların ikisinde de Elif'in dinlediğini anlama becerisi düzeyi %100 bulunmuştur.

3.2 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin İzlerliğine İlişkin Bulgular

Uygulama evresi sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiş, izlemenin birinci oturumunda Kitap 1, ikinci oturumunda Kitap 2, üçüncü oturumunda Kitap 3 kullanılarak katılımcıların dinlediğini anlama sorularına verdikleri doğru cevap yüzdeleri analiz edilmiştir.

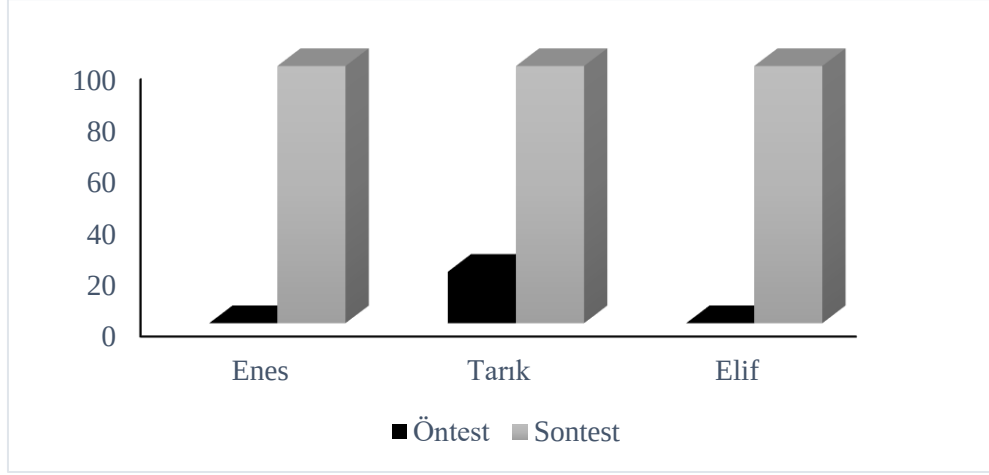
Şekil 3.1. incelendiğinde Enes'in izleme oturumlarının üçünde de dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevaplar verdiği görülmüştür.

Benzer şekilde Tarık'ın izleme oturumlarının üçünde de dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevaplar verdiği görülmüştür.

Elif'in Şekil 3.1.'deki verilerine bakıldığında da izleme oturumlarının üçünde de dinlediğini anlama sorularına %100 düzeyinde doğru cevaplar verdiği anlaşılmıştır.

3.3 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin Genellenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt amacına uygun olarak, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini farklı kitap ve farklı ortama genellemelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Genelleme verileri katılımcıların devam ettikleri okulların bireysel eğitim odasında; başlama, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan kitaplardan farklı kitaplar kullanılarak toplanmıştır. Genelleme oturumları her bir katılımcı için başlama düzeyi evresinden bir hafta önce (öntest) ve uygulama evresi tamamlandıktan bir hafta sonra (sontest) düzenlenmiştir. Elde edilen veriler Şekil 3.2.'de özetlenmiştir.



Şekil 3. 2. Enes, Tarık ve Elif'in genelleme öntest ve genelleme sontest dinlediğini anlama becerileri sorularına doğru cevap verme yüzdeleri

Şekil 3.2. incelendiğinde Enes genelleme öntest oturumunda %0, genelleme sontest oturumunda ise %100 düzeyinde hedef beceriyi sergilemiştir. Tarık ise genelleme öntest oturumunda %20, genelleme sontest oturumunda ise %100 düzeyinde dinlediğini anlama sorularına doğru cevap vermiştir. Elif ise genelleme öntest oturumunda %0, genelleme sontest oturumunda ise %100 düzeyinde dinlediğini anlama sorularına doğru cevap vermiştir. Bu bulgulardan hareketle başlama düzeyi oturumlarından önce düzenlenen genelleme öntest oturumlarına ve uygulama oturumları sonrasında genelleme sontest düzeylerine bakıldığında Enes, Tarık ve Elif'in dinlediğini anlama becerilerini ölçütü karşılar düzeyde farklı ortama ve farklı araca genelledikleri anlaşılmıştır.

3.4 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın bir diğer alt amacı da OSB olan çocuklar için uygulanan EKO programının çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiklerinin incelenmesidir. Bu amaçla EKO programı başlamadan önce, yani başlama düzeyi evresine geçilmeden bir hafta önce ve EKO programı uygulandıktan bir hafta sonra araştırmanın katılımcıları olan Enes, Tarık ve Elif'e Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Böylece katılımcıların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin öntest ve sontest verileri elde edilmiştir. Katılımcıların alıcı dil becerilerine ilişkin elde edilen verilerin ham puanları, standart puanları ile alıcı dil eşdeğer yaş aralıkları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların TEDİL testi alıcı dil becerilerine ilişkin öntest ve sontest bulguları

Katılımcı Çocuklar	TEDİL Alıcı Dil Ham Puanları		TEDİL Alıcı Dil Standart Puanları		TEDİL Alıcı Dil Eşdeğer Yaş Aralıkları	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
1. Katılımcı/Enes	20	24	81	90	40 Ay	51 Ay
2. Katılımcı/Tarık	25	29	86	98	52 Ay	64 Ay
3. Katılımcı/Elif	23	26	80	89	50 Ay	61 Ay

Tablo 3.1. incelendiğinde birinci katılımcı olan Enes'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 20, sontest ham puanının 24 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 81, sontest standart puanının ise 90 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 40 ay, sontestte 51 ay olduğu görülmüştür.

Tablo 3.1. incelendiğinde ikinci katılımcı olan Tarık'ın TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 25, sontest ham puanının 29 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 86, sontest standart puanının ise 98 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 52 ay, sontestte 64 ay olduğu görülmüştür.

Tablo 3.1. incelendiğinde üçüncü katılımcı olan Elif'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 23, sontest ham puanının 26 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 80, sontest standart puanının ise 89 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 50 ay, sontestte 61 ay olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ifade edici dil becerilerine ilişkin elde edilen verilerin ham puanları, standart puanları ile ifade edici dil eşdeğer yaş aralıkları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcıların TEDİL testi ifade edici dil becerilerine ilişkin öntest ve sontest bulguları

Katılımcı Çocuklar	TEDİL İfade Edici Dil Ham Puanları		TEDİL İfade Edici Dil Standart Puanları		TEDİL İfade Edici Dil Eşdeğer Yaş Aralıkları	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
1. Katılımcı/Enes	16	22	59	78	37 Ay	49 Ay
2. Katılımcı/Tarık	27	30	83	92	52 Ay	63 Ay
3. Katılımcı/Elif	22	28	69	86	49 Ay	61 Ay

Tablo 3.2. incelendiğinde birinci katılımcı olan Enes'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 16, sontest ham puanının 22 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 59, sontest standart puanının ise 78 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 37 ay, sontestte 49 ay olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2. incelendiğinde ikinci katılımcı olan Tarık'ın TEDİL ifade dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 27, sontest ham puanının 30 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 83, sontest standart puanının ise 92 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 52 ay, sontestte 63 ay olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2. incelendiğinde üçüncü katılımcı olan Elif'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı öntest ham puanının 22, sontest ham puanının 28 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı öntest standart puanının 69, sontest standart puanının ise 86 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında öntestte 49 ay, sontestte 61 ay olduğu görülmüştür.

3.5 EKO Programının OSB Olan Çocukların Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici) Üzerindeki Etkililiğin İzlerliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada uygulama süreci tamamlandıktan sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda izleme verisi toplanmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında araştırmanın katılımcılarından olan Enes, Tarık ve Elif'e TEDİL testi uygulanmıştır. Böylece katılımcıların kazandığı alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini bir, iki ve üç hafta sonra da devam ettirip ettirmediğine ilişkin veri

toplanmıştır. Katılımcıların alıcı dil becerilerine ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü hafta izleme verileri Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Katılımcıların TEDİL testi alıcı dil becerilerine ilişkin izleme bulguları

Katılımcı Çocuklar	TEDİL Alıcı Dil Ham Puanları			TEDİL Alıcı Dil Standart Puanları			TEDİL Alıcı Dil Eşdeğer Yaş Aralıkları		
	İzleme			İzleme			İzleme		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Katılımcı/Enes	24	25	24	90	93	90	51	52	51
2. Katılımcı/Tarik	29	29	29	98	98	98	64	64	64
3. Katılımcı/Elif	26	26	27	89	89	92	61	61	62

Tablo 3.3. incelendiğinde birinci katılımcı olan Enes'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 24, ikinci izleme oturumunda 25 ve üçüncü izleme oturumunda 24 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 90, ikinci izleme oturumunda 93 ve üçüncü izleme oturumunda 90 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 51, ikinci hafta 52 ve üçüncü hafta 51 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. incelendiğinde ikinci katılımcı olan Tarık'ın TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 29, ikinci izleme oturumunda 29 ve üçüncü izleme oturumunda 29 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 98, ikinci izleme oturumunda 98 ve üçüncü izleme oturumunda 98 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 64, ikinci hafta 64 ve üçüncü hafta 64 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. incelendiğinde üçüncü katılımcı olan Elif'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 26, ikinci izleme oturumunda 26 ve üçüncü izleme oturumunda 27 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 89, ikinci izleme oturumunda 89 ve üçüncü izleme oturumunda 92 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 61, ikinci hafta 61 ve üçüncü hafta 62 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ifade edici dil becerilerine ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü hafta izleme verileri Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Katılımcıların TEDİL testi ifade edici dil becerilerine ilişkin izleme bulguları

Katılımcı Çocuklar	TEDİL İfade Edici Dil Ham Puanları			TEDİL İfade Edici Dil Standart Puanları			TEDİL İfade Edici Dil Eşdeğer Yaş Aralıkları		
	İzleme			İzleme			İzleme		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Katılımcı/Enes	23	22	22	81	78	78	49	49	49
2. Katılımcı/Tarık	31	31	30	95	95	92	64	64	63
3. Katılımcı/Elif	28	28	28	86	86	86	61	61	61

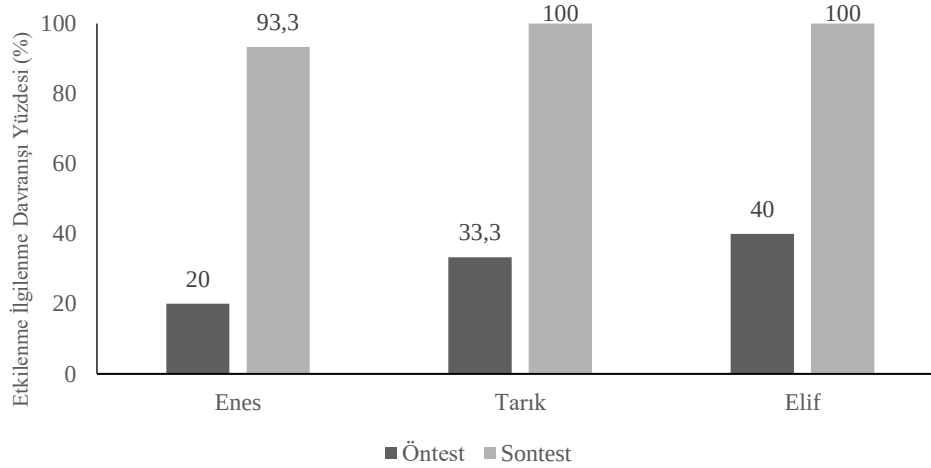
Tablo 3.4. incelendiğinde birinci katılımcı olan Enes'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 23, ikinci izleme oturumunda 22 ve üçüncü izleme oturumunda 22 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 81, ikinci izleme oturumunda 78 ve üçüncü izleme oturumunda 78 olduğu görülmüştür. Enes'in TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 49, ikinci hafta 49 ve üçüncü hafta 49 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.4. incelendiğinde ikinci katılımcı olan Tarık'ın TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 31, ikinci izleme oturumunda 31 ve üçüncü izleme oturumunda 30 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 95, ikinci izleme oturumunda 95 ve üçüncü izleme oturumunda 92 olduğu görülmüştür. Tarık'ın TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 64, ikinci hafta 64 ve üçüncü hafta 63 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.4. incelendiğinde üçüncü katılımcı olan Elif'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı ham puanların birinci izleme oturumunda 28, ikinci izleme oturumunda 28 ve üçüncü izleme oturumunda 28 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı standart puanların birinci izleme oturumunda 86, ikinci izleme oturumunda 86 ve üçüncü izleme oturumunda 86 olduğu görülmüştür. Elif'in TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralığına bakıldığında birinci hafta 61, ikinci hafta 61 ve üçüncü hafta 61 olduğu görülmüştür.

3.6 EKO Programının Katılımcıların Hedeflenmeyen Davranış Kazanımına (Etkinlikle İlgilenme Davranışı) İlişkin Bulgular

Enes'in, Tarık'ın ve Elif'in hedeflenmeyen davranış kazanımına ilişkin verileri Şekil 3.3.'te görülmektedir.



Şekil 3.3. Enes, Tarık ve Elif'in hedeflenmeyen davranış kazanımı (etkinlikle ilgilenme davranışı sergileme) yüzdeleri

Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi Enes'in öntest verisinde yani başlama düzeyi oturumlarından üçüncü oturumda, beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin %20 olduğu görülmüştür. Enes'in sontest verisinde yani Enes ile yapılan son öğretim oturumunda (21. oturum), beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin % 93.3 olduğu görülmüştür.

Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi Tarık'ın öntest verisinde yani başlama düzeyi oturumlarından yedinci oturumda, beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin %33.3 olduğu görülmüştür. Tarık'ın sontest verisinde yani Tarık ile yapılan son öğretim oturumunda (37. oturum), beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin %100 olduğu görülmüştür.

Elif'in hedeflenmeyen davranış kazanımı için Şekil 3.3.'e bakıldığında, öntest verisinde yani başlama düzeyinin son oturumunda, beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin %40 olduğu görülmüştür. Elif'in sontest verisinde yani Elif ile yapılan son öğretim

oturumunda (53. oturum), beş dakikalık anlık zaman örnekleme ile yapılan davranış kaydında etkinlikle ilgilenme süresinin %100 olduğu görülmüştür.

3.7 Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) artırmaya yönelik EKO programı uygulanmış, kullanılan programa ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda öğretmenlerden ve ebeveynlerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına ve araştırmaya katılan OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından oluşan referans grubu ile dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) açısından sosyal karşılaştırma bulgularına yer verilmiştir.

3.7.1 Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada OSB olan öğrencilerinin dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde kullanılan EKO programına ilişkin öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla “Eğitimcilere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 22)” kapsamında on açık uçlu soru sorulmuş ve EKO programı uygulanan öğrencisine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. İzleyen bölümde görüşme formunda sorulan sorular kapsamında öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

3.7.1.1 EKO Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Bu çalışma kapsamında ilk olarak öğretmenlere EKO programına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ikisi bu programı daha önce hiç duymadığını, ilk defa bu çalışmada karşılaştığını ve bu program konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Tarık’ın öğretmeni ise EKO programını daha önce duyduğunu ancak çocuklarla çalışmalarında kullanmadığını ifade etmiştir.

Ö3: “Daha önce bilmiyordum, ilk defa gördüm. Yani dikkat süresini ve dinlediğini anlamayı geliştirdiğine inanıyorum. Ama birebir çocukla etkileşim halinde uygulandığı için faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Ö1: “Şimdi şöyle bir durum var. Bu program hakkında tam bilgi sahibi değilim. Pek bilmiyorum.”

Ö3: “Şöyle söyleyeyim. Hani daha önce de kullandığım bir program değildi. Ama üniversitede bir hocam vardı, ondan dolayı bir farkındalığım oluşmuştu.”

3.7.1.2 EKO Programının OSB olan Öğrencisinin Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlere EKO programının OSB olan öğrencisinin dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ö2, EKO programı sonrası öğrencisinin özellikle dinlediğini anlama becerileri konusunda geliştiğini, kendisini daha çok dinlemeye başladığını, yaptığı farklı etkinliklerde dikkatinin daha çok arttığını ve etkinliklere daha fazla katılım gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö2, bu çalışma sonrası öğrencisinde öğretmenin söylediklerini anlama ve yerine getirme oranının daha çok arttığını, daha çok kelime üreterek daha uzun cümleler kurmaya başladığını ifade etmiştir. Özellikle kalıplaşmış bildiği ezberlediği cümleler kullanmak yerine, karşılıklı etkileşim sırasında sohbete uygun yeni cümleler kurmaya başladığını vurgulamıştır.

Ö2: “Tarık’ta son zamanlarda en göze batan, dikkatimi çeken şey şu oldu. Dinlediğini anlama kısmında öncelikle daha çok dikkat etmeye başladı. Yani çok dinlemeye başladı. Hani, bu süreçte dikkatini ben kendime daha çok çekebildim. Bu birçok ders alanında. Örneğin; erken okuryazarlık becerisi, erken matematik becerisi çalışırken bile daha çok dikkatini bana vermeye çalıştı, daha çok katılım gösterdi, dinlemeye başladı. Son zamanlarda bu gerçekten çok dikkatimi çekti.”

Ö2: “Hani, daha çok şu şekilde örnek verebilirim. Örneğin; masa başında bir etkinlik yaptığımda normalde birazcık daha zorlanıyordum, hani dikkati dağıldığı için yani söylediğim birkaç şey varsa onların içinden bir ya da iki tanesini en fazla ıı yapıyordu ya da algılıyordu. Ama dediğim gibi yine son zamanlarda söylediğim şeyleri eksiksiz yerine getirme oranı daha çok arttı diyebilirim. Yani o konuda fayda görmeye başladık. Daha uzun cümleler de kullanmaya başladı. Bir de zihninden daha çok kelime sözcük üretebiliyor.”

Ö2: “Cümle arasında böyle molalar verip ‘ıı’ düşünüp cümleyi devam ettiriyor artık. Yani çok hali hazır cümle kullanmıyor, normalde hazır bir cevap veriyordu. Karşılıklı bir etkileşim halinde konuşmanın dinamiğine göre

şekillendirmiyordu konuşmasını. Ama şimdi, konuşma esnasında benim konuşma şeklime göre kendi cümlelerini de değiştirmeye başladı ve oralarda mola verip, hani cümle arasında düşünüp yeni cümleler kurmaya devam edebiliyor.”

Ö3, EKO programı sonrası öğrencisinde dikkat süresinin arttığını, özellikle hikâye okurken daha çok dikkatini vermeye başladığını, dinlediğini ve hikâye ile ilgili sorulara daha iyi cevap verebildiğini ifade etmiştir. Ö3, bu çalışma sonrası öğrencisinin dil becerilerinin geliştiğini; özellikle kendisini ifade etme, sohbet etme ve anlamlı cevaplar verme konusunda gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencisine yönelttiği sorulara ilişkin daha doğru ve anlamlı cevaplar alabildiğini ifade etmiştir.

Ö3: *“Elif’i gözlemlediğim için onun için faydası var ve bence diğer çocuklar için de faydalı olacak bir program. Elif’in dikkat süresinin arttığını düşünüyorum. Daha önce hikâyeyi dinlerken dikkati çok çabuk dağılıyordu. Şu an daha uzun süre dikkatini toplayabiliyor ya da hikâye bittiğinde hikâyeye ilgili sorulara daha iyi cevap verebildiğini düşünüyorum. Ayrıca daha mantıklı cevaplar verebildiğini düşünüyorum.”*

Ö3: *“Özellikle kendini ifade etmesi değişti, sohbet etmesi değişti. Anlamlı mantıklı cevaplar vermeye başladı. Bugün ona sorduğum sorulara direk cevap aldım mesela. Öncesinde duymuyor ya da anlamıyor gibiydi. Duysa da anlasa da cevap vermiyordu çoğu zaman. Birkaç kere soruyordum. Şimdi sorduğum sorulara direk daha iyi cevap vermeye başladı. Önceden ‘Elif nasılsın?’ dediğimde başka cevaplar veriyordu. Şimdi doğru cevaplar vermeye başladı. Mesela ‘okulu özledin mi?’ dediğimde onun yerine başka bir şey anlatıyordu. Şimdi daha doğru cevaplar alabiliyorum.*

Ö1, öğrencisinin kitap okuma etkinliğine daha fazla katılım göstermeye başladığını ve okuma sonrası sorduğu sorulara doğru cevap verme oranının arttığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencisinde dil becerilerinin geliştiğini; yeni ve daha anlaşılır kelimeler kullanmaya başladığını ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Ö1, ek olarak bu çalışma sonrası öğrencisinde mizah anlayışının arttığını ve bir olay örgüsünü anlama konusunda da gelişim gösterdiğini belirtmiştir.

Ö1: *“Şöyle. Enes ile kitap okurken büyük sıkıntılar çekiyorduk. Yani kitap okurken Enes hemen sıkılıyordu. Daha sonra dinlediğini anlama konusunda, sonlara doğru başını unutabiliyordu. Ama şimdi akılda kalıcılık daha fazla oldu.*

Sorduğum sorulara daha net cevaplar alabiliyorum. Aynı zamanda konuşmasında da, telaffuzunda da farklı gelişmeler oldu yani. Ayrıca bu etkileşimli kitap okumadan sonra Enes'in mizah anlayışı da değişti. Telaffuzunda da farklı farklı yenilikler oluşmaya başladı. Kendine ait anlaşılır kelimeleri vardı, kelimeleri daha anlaşılır hale geldi. Mizah anlayışında da, işte şakalaşma veya kendini ifade etme konusunda, bir olay örgüsü konusunda da ilerleme kaydetti.”

3.7.1.3. EKO Programının Uygulanması Sonucunda Öğrencide Genel Olarak Görülen Olumlu Değişikliklere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerden EKO programının uygulanması sonucunda öğrencide genel olarak görülen olumlu değişikliklere ilişkin gözlemlerini aktarmaları istenmiştir. Ö1, EKO programı sonrası özellikle yaptığı farklı etkinliklerde öğrencinin dinleme ve anlama becerilerinin geliştiğini; bir etkinliği daha iyi dinleyerek ve anlayarak yerine getirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında özellikle öğrencisinde mizah anlayışının geliştiğini vurgulamıştır.

Ö1: *“Benim bu konuda en çok gözlemlediğim şey mizah anlayışı oldu, mizah anlayışı çok farklılaştı. Ayrıca şunu da söyleyebilirim. Biz Enes ile bazen ritim çalışması yapıyoruz. Evet, ritim çalışmasını etkilediğini düşünüyorum. Mesela ritim çalışmasından kastım şey, dans ediyoruz mesela sınıfta. Örneğin; ‘Sarsar sar makarayı’. Artık anlayarak, dinleyerek yapıyor. Önceden karşısındaki insanı taklit ederek yapıyordu. Artık bazı dans müziklerini dinlediğimiz zaman, Enes'in dinleyerek sırası neredeyse hangisini yapması gerekiyorsa onu yaptığını gözlemledim.”*

Ö2, bu çalışma sonrası öncelikle öğrencisinde ortak dikkat ve etkinliğe katılım süresinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencisinin ifade etme becerilerinde gelişme gözlemlediğini ve istedikleri konusunda kendisini ifade etmeye başladığını belirtmiştir. Ek olarak öğrencisinin etkinliğe katılım konusunda daha istekli olduğunu ve daha çok dikkatini vererek etkinliği gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Ö2: *“Şimdi tek tek gideyim. Özellikle ortak dikkat konusunda süremiz arttı. Bunun gerçekten farkındayım. Onun dışında ders süresince, örneğin, 40 dakikalık bir seans süremiz var. Arka arkaya 2 ders yapıyorum onunla. Normalde ilk dersin sonlarına doğru, yani son 10-15 dakikasında daha çabuk dersi bitirmek istiyordu ve bitirmek istediğinde, rahatsız olma sebeplerini çok dile getirmiyordu aslında.*

Yani mümkün olduğu kadar istemiyorum deyip kendini içe kapatıyordu ve çok gerekçelendirmiyordu. Şimdi ilk dersin tamamına yakınını rahatça yapıyorum, ikinci ders süresinde dersi bitirmek istiyor. Fakat bir de bunu gerekçelendirmeye yani bunu bana ifade etmeye başladı.”

Ö2: *“Özellikle derse katılım süresinde artış oldu. Dediğim gibi, daha önce 40 dakikalık ders süresinin ilk 20-25 dakikası katılıyordu. Son 15 dakikası ise bırakmaya çalışıyordu. Ama şimdi ilk 40 dakikayı sorunsuz atlatıyoruz, ikinci 40 dakikada bile ilk 20-25 dakika süresi arttı. Yani çok tepki vermeden devam ediyor ve dikkati de kolay kolay dağılmıyor.”*

Ö3, öğrencinin özellikle dil becerilerinde gelişmeler olduğunu ve sorduğu sorulara öğrencinin daha iyi cevaplar verebildiğini vurgulamıştır. Öğrencinin ifade edici dil becerilerinde artış olduğunu ve daha uzun cümleler kurabildiğini belirtmiştir.

Ö3: *“Kendini ifade edişi değişti, daha uzun cümleler kurabiliyor. Evet, hayırdan daha uzun cümleler kurarak cevap vermeye başladı. Daha anlamı cevaplar verebiliyor, sorduğunuz soruyu dinlediğini anlıyorsunuz. Yani öncesinde anlamıyordu. Acaba dinledi mi? Şimdi evet dinlediğini anlıyorsunuz.”*

3.7.1.4 Öğrencileriyle Çalışırken EKO Programını Kullanmayı Düşünüp Düşünmediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlere öğrencileriyle çalışırken EKO programını kullanmayı düşünüp düşünmediklerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin üçü de, bu çalışmanın öğrencilerinde faydalı olduğunu ve EKO programını öğrenip öğrencilerinde kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ö2: *“Evet, düşünüyorum. Hatta benim açımdan şöyle. Şimdi samimi konuşayım daha önceden de bilgim vardı ama program içerisine hani almıyordum. Daha sonra kitap okuma olarak tabi ki hani süreçte. Etkileşimli kitap okumayı ıı, hani derste bir yöntem ya da yaklaşım olarak kullanmıyordum ama kullanmayı düşünüyorum şimdi.”*

Ö3: *“Tabi ki katılmak isterim. Bu konuda çocuklara faydalı olduğuna inanıyorum. Ben de kullanmak isterim”*

Ö1: *“Ben faydasını gördüm. Faydasını gördüğüm için kullanmak isterim. Yani, ben bu program hakkında bilgi sahibi de olmak istiyorum açık konuşmak gerekirse. Enes veya farklı öğrencilerimde bunu kullanmak istiyorum açıkçası.”*

3.7.1.5 EKO Programı Sonunda Öğrencideki Gelişmelerin Farklı Kişiler, Ortamlar veya Araç Gereçlere Genellenebilirliğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlere EKO programı sonunda öğrencideki gelişmelerin farklı kişiler, ortamlar veya araç gereçlere genellenebilirliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin üçü de öğrencilerin öğrendiği becerileri farklı kişiler, ortamlar veya araç gereçlere genelleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ö2, daha önce olmamasına rağmen son zamanlarda özellikle sınıf kitaplığında bulunan kitapların öğrencisinin dikkatini çekmeye başladığını, onları incelediğini ve kitaplara karşı farkındalık oluştuğunu gözlemlemiştir. Ö3, kendisinin sorduğu dinlediğini anlama sorularına öğrencisinin daha iyi cevaplar verebildiğini gözlemlemiştir.

Ö2: “Evet, genelleyebilecek. Şöyle söyleyebilirim size; uı.. normalde kitaplık var sınıfta ve kitaplıkta her yaş grubuna yönelik kitaplar, hikâye kitapları da var. Çizgi roman ya da ilerleyen yaş gruplarına uygun test kitapları falan. Ve normalde bunlar Tarık'ın sürekli gözünün önündeydi. Ama onlar o kadar onun dikkatini çekmiyordu. Ama son iki üç haftadır oradaki kitaplar dikkatini çekmeye başladı. Hatta şöyle oldu; kitapların kapaklarını birkaç kere inceledi. Hatta kitapları böyle büyüklük küçüklük olarak kendince düzenlemek istedi. Hani bunları ayırmak istedi. Bunlar küçüklerin kitapları, bunlar büyüklerin kitabı diye. Kendi kendine de bir yandan konuşup sohbet ederek kitapları düzenledi. Orada fark ettim. Yani burada bir farkındalık oluştuğunu ve bunu günlük yaşantısında da devam ettirdiğini düşünüyorum. Onun dışında da, hani bu yapılan çalışmayı uı benimle de ya da işte hani kısa bir alışma sürecinden sonra başka öğretmenler, eğitimciler ya da ailesiyle devam ettirebileceğini düşünüyorum.”

Ö3: “Bence görülebilir. Yani biz de çalıştık, sadece size karşı o mantıklı cevapları verdiğini düşünmüyorum. Genel bir gelişme olduğu için, şimdi bundan sonra başkası da okusa, biz de okusak, yine mantıklı cevap vereceğini, dinleyeceğini ve dinleme süresinin arttığını düşünüyorum.

Ö1: “Ben görülebileceğini düşünüyorum. Daha çabuk ve seri bir şekilde genelleme yapabileceğini düşünüyorum ben.”

3.7.1.6 EKO Programı ile İlerleyen Zamanda Bir Çalışma Yapılması Halinde Katılmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Çalışmada öğretmenlere ilerleyen zamanlarda EKO programı ile ilgili bir çalışma yapılması halinde katılmak isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin üçü de EKO ile ilgili ilerleyen zamanda bir çalışma yapılması halinde katılmak istediklerini ve OSB olan öğrencilerinde veya diğer öğrencilerinde bu programı kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Ö2: “Kesinlikle katılmak isterim. Çünkü aktif çok fazla öğrencim var, bir de u uzun soluklu çalışabilme fırsatım da olduğu için yani bundan dolayı hani çalışma yapmak isterim.”

Ö3: “Tabi ki katılmak isterim. Ya Elif ya da başka bir çocukta. Tam olarak nasıl olduğunu, nasıl yapıldığını bilmiyorum. Ama katılıp öğrenmek isterim ben de.”

Ö1: “Tabi ki isterim. Literatüre bir katkımız olacaksa ne mutlu bize.”

3.7.1.7 Çalışmanın En Beğenilen ya da Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerden çalışmanın en beğenilen ya da beğenilmeyen yönlerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin üçü de çalışmanın beğenilmeyen yönüne ilişkin bir ifade de bulunmamış, özellikle beğenilen yönlerini vurgulamışlardır. Ö2, EKO programının özellikle çocuklar için sıkıcı bir program olmadığını ve çok keyifli olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada, öğrencisinin farklı eğitimcilere karşı uyumu konusunda hiç problem yaşamadığını, keyifle katıldığını ve bu çalışma sayesinde farklı bir ortamda da çalışılması halinde öğrencisi için olumlu geri dönütler sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Ö2: “Şimdi şöyle, en beğendiğim. Bir kere bence öyle çok çocukları sıkıcı bir program değil. Çünkü genel olarak özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak birazcık riskli. Yani şöyle, hani doğrudan çalışmaya yabancı bir kişi dâhil oluyor, yeri geliyor çocuğun alışmış olduğu ortam dışında bir çalışma yapılıyor. Hani sıkıcı da olabilir ama bu programda benim gözlemlediğim kadarıyla hiçbir şekilde böyle bir durum olmadı. Çünkü keyifli bir hal aldı, yani hatta sizin yaptığınız çalışmalardan Tarık bana bahsetmeye çalıştı, anlattı. Hani burada benim hoşuma giden şey; normalde bizde dışarıdan böyle farklı

programlar ya da kısa soluklu çalışmalar olabiliyordu. Fakat ıı çocukların uyum konusunda problemleri olabiliyordu. Fakat bu çalışmanın katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü okuldaki öğretmeni dışında ilk defa sizinle farklı bir eğitimci olarak bir araya geldi ve tam tersi olumlu dönütler aldık.”

Ö3, bu çalışmada özellikle ailenin dâhil edilmesini, uygulayıcı ve çocuğun birebir etkileşim halinde olmasını, uygulamanın sürekliliği ve takibinin sağlanmasını ve çocuğa karşı olumlu yaklaşımların olmasını beğendiği yönler olarak vurgulamıştır. Ayrıca bu programın sadece OSB olan çocuklar için değil diğer çocuklar için faydalı olduğunu belirtmiştir.

Ö3: *“Yani çocuğa yaklaşım çok güzeldi, birebir olması, takibinin sürekli olması, bir yerde bırakılmaması, başlanılan çalışmanın bitirilmesi, sonuna kadar çalışmada azimli olup devam edilmesi, çocuğa sevecen sevdirek devam edilmesi ve ailenin dâhil olması beğendiğim yönlerinden. Zaten çocuğun ihtiyacı olan, en çok işin içinden çıkamadığım, gelişmesini istediğim bir konuydu. Hep de dinleme, anlama. Yani bu uygulama yapıldığı için çok mutluyum, sadece otizmli çocuk olmasa da diğer çocuklarda da faydası olacağını düşünüyorum.”*

Ö1, EKO programının özel gereksinimli çocuklarda özellikle dikkat ve odaklanma konusunda faydası olduğunu belirtmiş ve bu programın öğrencisinin dikkat ve odaklanma süresini artırdığını vurgulamıştır. Ayrıca etkinliğe katılım süresinde olumlu gelişmeler gözlemlediğini belirtmiştir.

Ö1: *“Şimdi özel eğitimde en çok sıkıntı çektiğimiz nokta, dikkat ve odak durumu. Evet, ben buna faydasının olduğunu düşünüyorum. Beni en çok cezbeden nokta, dikkat ve odak süresinin artması. Evet, bu benim en beğendiğim noktası. Dikkat süresinde şöyle bir gelişme oldu. Enes etkinlikten etkinliğe çok çabuk atlayabilen bir çocuktü. Ama artık bir etkinlik yapılıyorsa o etkinlikte sabit kalıyor. Ben, ‘haydi’ dediğimde veya ‘buna geçelim’ dediğimde yönelmeye başlıyor.*

3.7.1.8 Çalışmaya Yönelik Ek Olarak Belirtilmek İstenenlere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmada son olarak öğretmenlerin çalışmaya yönelik varsa ek olarak belirtmek istediklerine ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin üçü de, bu programın çocuklar için çok faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Ö1, bu programın öğrencisinin dil becerilerini, dikkat süresini, bilişsel becerilerini vb.

birçok farklı yönden geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencisinin bu becerileri farklı kişilere, ortamlara, araç gereçlere genelleleyebildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında bu çalışma sonucunda, öğrencisinde gözlemlediği olumlu gelişmeler doğrultusunda bu programı öğrenip diğer farklı gelişimsel özellikler gösteren öğrencilerinde de kullanmak istediğini belirtmiştir.

Ö1: *“Yani şöyle söyleyeyim. Bu programı kullanmak isterim, bu programı diğer farklı öğrencilerime de uygulamak isterim. Bu çalışmada Enes üzerindeki olumlu gelişimleri sadece bir özel eğitimci olarak değil, dışarıdan biri olarak da göreceğime eminim. Yani Enes’in kreşinde de, bizim kurumumuzda da dikkat süresi olsun, dil becerileri olsun, bilişsel her yönden geliştiğini düşünüyorum.*

Ö2, bu çalışmanın öğrencisi ve aynı zamanda ailesi için de faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmayla çocukta gözlemlenen olumlu gelişmeler sonucunda, ailenin farklı eğitimcilerle çalışmaya ve bundan sonra çocuk için farklı uygulamaların uygulanmasına yönelik daha istekli davranacağını belirtmiştir.

Ö2: *“Genel olarak toparlamam gerekirse, bu çalışmanın Tarık için ve ailesi için faydalı olduğunu düşünüyorum. Yani şöyle, özellikle özel gereksinimli çocukların ailelerinde ister istemez bir dışa kapanma durumu söz konusu. Hele ki, üç çocuklarla dışarıdan bir çalışma yapılacağını söylediğinizde ister istemez öyle bir önyargıları oluyor ki. Dışarıdan bir çalışma yapılacağını söylesem en büyük yaşayacağımız sorun, aileyi ikna etmek. Ama Tarık’ın annesi ve babasıyla konuştuğumda, onlara şöyle bir katkısı oldu. Bu tip çalışmalara aslında olumlu bakmaya başladılar. Yani daha önce dışarıdan birinin gelip bu tür çalışmaları yapmasına karşı ön yargıları vardı ama o da kırıldı. Şu an, onu fark ettim. O açıdan da gerçekten olumlu bir katkısı oldu. Çünkü sizden sonra başka bir eğitimci, başka bir programla, çalışmayla geldiğinde hani sizin sayenizde aslında aile daha çabuk tamam diyecek, daha çok güvenecek.”*

Ö3, bu programın okulda da uygulanmasını önermiştir. Bu programın çocukların dinlediğini anlama, dil becerileri gibi birçok becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Ö3: *“Okulda da çalışabilseydi daha iyi olacağını düşünüyorum. Çocuklar için özellikle anlama, dinleme, dinlediğini anlatabilme, kendini ifade edebilme alanlarında her yönden faydası olduğuna inanıyorum.”*

3.7.2 Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerle Elde Edilen Bulgular

Araştırmada OSB olan çocuklarının dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde kullanılan EKO programına ilişkin ebeveynlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla “Ebeveynlere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu (EK 21)” kapsamında on açık uçlu soru sorulmuş ve EKO programı uygulanan çocuğuna ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. İzleyen bölümde görüşme formunda sorulan sorular kapsamında ebeveynlerin görüşlerine yer verilmiştir.

3.7.2.1 EKO Programına İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Bu çalışmada çocukların anneleri ile yapılan görüşmeler kapsamında ilk olarak annelere EKO programına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü de bu çalışmada uygulanan EKO programının çocukları için çok faydalı olduğunu belirtmiştir. A2, EKO programının OSB olan çocuğuna çok fazla fayda sağladığını gözlemlediği için özellikle hem tipik gelişim gösteren hem de OSB olan çocuklar için okul müfredatına koyulması gerektiğini ifade etmiştir. A3, bu programın çocuğunun dil ve konuşma becerilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. A1 ise çocuğunun dinlediğini anlama, dikkatini verme ve dil becerileri (görselleri kavrama ve anlamlı kelimeler çıkarma, kelime sayısında artış) üzerinde etkili olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir.

A2: “*Mesela yani normalde bu tarz programların daha çok çoğaltılması hatta okul müfredatında zorunlu hale getirilmesi lazım. Sadece otizmli çocuklarda değil normal gelişen çocuklarda da yani. Etkileşimli kitap okuma diye bir dersin müfredata koyulması lazım. Zorunlu olarak haftada bir iki saat normal gelişen çocuklara da verilmesi lazım bu programın. Özel eğitim merkezinde de ders sayısı artırılıp buna yönelik ders verilebilir mesela. Bu çalışmanın hızlı bir şekilde ülkemizde müfredata girmesini istiyorum. Ben etkilerini gördüm mesela*”.

A3: “*Çalışmayla ilgili önce ön yargılıydım ama çalışmaya katıldıktan sonra gerçekten faydalı bir program olduğunu, kızımın gelişmesinde bayağı bir katkısı olduğunu bu süreçte gördüm. Hep olumlu dönüş oldu bize. Genel olarak çocuklara faydalı olacağına inanıyorum. Ben de kendi çocuğumda birebir gördüm. Okumada, konuşmada, konuştuğunu anlayıp dile getirmede.*”

A1: “Bence çocuklar için çok güzel bir şey. Yani okuduklarını anlama, görsel olarak kavrayabilme, daha çok dikkat verebilme, anlamlı kelimeler çıkarma, sözcüklerin artması. O açıdan iyi oluyor. Fark ediliyor yani.”

3.7.2.2 EKO Programının OSB olan Çocuğunun Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) Üzerindeki Etkisine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada annelere EKO programının OSB olan çocuğunun dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü de, EKO programının uygulanması sonucunda çocuklarının dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştiğini ve bu programın farklı birçok alanda da çocukları için olumlu etkilerini gördüklerini belirtmiştir. A3, çocuğunun akranlarıyla olan etkileşimlerinin arttığını, akranlarıyla oyun sırasında dil becerilerini (istediğini ifade etme, söylenileni anlama vb.) daha fazla kullanmaya başladığını ve onlarla daha fazla etkileşim kurduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çocuğunun kelime sayısında artış olduğunu ve konuşma becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlediğini vurgulamıştır.

A3: “Tabi ki oldu, yani ilk aşamaya göre o kadar çok faydası oldu ki, çok çok fazla. Günden güne evin içinde de fark etti. Sizin etkileşimli okumadan sonra bayağı farklılaştı. Bu programın yüzde yüz katkısı oldu kızıma. Sadece kitapla değil, mesela arkadaşlarıyla oynarken de farkı hissettirmeye başladı yani. Konuşmada, kelime sayısı arttı mesela. Onun dışında düşündüğünü ifade edebilmeye katkı sağladı. Önce mesela bir şey söylerken geç söylüyordu, şimdi daha seri olmaya başladı.”

A1, bu çalışmadan sonra çocukla birlikte hikâye okurken dinlediği anlama sorularına cevap verebildiği, hikâye sırasında daha fazla etkileşim kurduğu ve artık okurken kendisinin de soru sorduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir. Ayrıca kitap okurken dikkat süresinin arttığını ve daha çok odaklandığını belirtmiştir. Bunun yanında özellikle dil becerilerinin (anlamlı kelimeler çıkarma ve kelime sayısında artış) geliştiğini ve bağlam dışı konuşmasının azaldığını vurgulamıştır.

A1: “Tabi çalışmadan sonra farklılık oldu. Okuduktan sonra bir soru sorduğumuzda cevap verebiliyor. Bu programı uyguladıktan sonra Enes hikâye okurken soru soruyor. Mesela oradaki hikâyeyi okuduktan sonra bir şey

sorduğumuz zaman hemen cevap verebiliyor, bağlantı kurabiliyor. Mesela kendi kendine o resimlerde hikâyeye göre bir şeyler kurabiliyor. Resimler olsun, anlatımlara göre olsun, mesela bir şeyler sorduğum zaman anlamlı olarak sorulara cevap verebiliyor. Enes önceden hikâye okurken çok dikkatini vermiyordu. Ama mesela sizin çalışmanızdan sonra daha farklı oldu.”

A1: *“Kelimeler tabi ki daha anlamlı çıkmaya başladı. Mesela bağlantı kurabiliyor. Önceden çok bağlantısız konuşuyordu. Şimdi öyle değil yani. Konu neyse onunla ilgili konuşabiliyoruz çoğunlukla. Önceden farklı bir şey katabiliyordu. Kelimelerinde artış oldu ve daha anlamlı konuşmaya başladı sözcükleri konuşurken.”*

A2, çocuğunun dinlediğini anlama sorularına doğru cevap vermesinde artış olduğunu, özellikle neden sonuç ilişkisi kurma sorularına daha fazla cevap vermeye başladığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Ayrıca, daha uzun cümleler kurmaya ve kelimeleri doğru şekilde çıkarmaya başladığını belirtmiştir.

A2: *“Yani genel olarak şöyle bir etkisi oldu. Özellikle muhakemesi arttı. Mesela bir şey sorduğumda, niçin? neden? vb. sorular sorduğumda daha doğru cevaplar vermeye başladı. Yani sebep ve sonuç ilişkisi kurmada çok problemi vardı. Sebep ve sonucu artık daha iyi ilişkilendirebiliyor. Yani, ben bunu yaparsam sonucunda şu olur. Mesela, 5N1K var ya onu yavaş yavaş çözümlemeye başladı. Ne?, Neden?, Niçin? artık bunu sorgulayabiliyor yani.”*

A2: *“Şöyle, benim kızımın adı ‘Sanem’ ama Tarık ona ‘Sane’ derdi. Şimdi artık ‘Sanem’ demeye başladı. Mesela, şimdi artık ‘m’, ‘n’, ‘s’ veya ‘ş’ birbirine benzer harfleri artık çıkarabiliyor. Daha fazla cümle kurmaya başladı yani onu fark ettim. Artık kelimeleri daha iyi çıkarabiliyor mesela, onu gözlemledim.*

3.7.2.3 EKO Programının Uygulanması Sonucunda Çocukta Genel Olarak Görülen Olumlu Değişikliklere İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada annelerden EKO programının uygulanması sonucunda OSB olan çocuğunda genel olarak görülen olumlu değişikliklere ilişkin gözlemlerini aktarmaları istenmiştir. A2, bu çalışmadan sonra özellikle çocuğunun etkinliğe katılım süresinde artış olduğunu ve etkinliğe katılma konusunda artık daha istekli davrandığını belirtmiştir. A3, çocuğunun dinleme süresinde ve dinlediğini anlama becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kelime sayısında artış olmakla birlikte, iletişim becerilerinde de olumlu gelişmeler gözlemlediğini vurgulamıştır.

A1 ise herhangi bir etkinlik yaparken dikkat süresinin arttığını ve etkinlikle daha çok ilgilenmeye başladığını belirtmiştir. Anlamsız cümleler kurma, bağlam dışı konuşma sayısında azalma olduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir. Bunun yanında kitap okurken kelime sayısında artış olduğunu ve okuma sırasında ara ara kendisinin de sorular sorduğunu vurgulamıştır.

A2: “Evet, öncesinde etkinlikleri yapmayı seviyordu ama çok çabuk sıkılıyordu. Yapmak istemiyordu. Doğal olarak da bu çalışmayla birlikte onun süresi uzadı. Mesela sıkıldım deyip kalkıp su içmiyor, tualete gitmiyor, bir bahane üretmiyor vesaire. Doğal olarak bu çalışmadan sonra en çok da bu konuda, özellikle gelişme gözlemledim. Artık yaptığımız etkinlikleri daha iyi yapabiliyor mesela.”

A3: “Dinleme süresi arttı tabi ki, anlama da arttı. Yani ifade etmede daha çok çabalamaya başladı. Daha fazla kelimeyle ifade etmeye başladı. Bize soru yöneltmesi arttı, sorular soruyor. Her türlü katkısı oldu çocuğuma gerçekten. Sadece kelime sayısı artışı değil yani iletişimini çok değiştirmeye başladı. Kitap okumanın bu kadar etkisi olduğunu bilmiyordum. Bir anne olarak kendim de çok şaşırdım gerçekten.”

A1: “Enes’te genel olarak dikkat süremiz arttı. Mesela, bir şey okumaya başladığında veya oyun olsun. Yani her herhangi bir etkinlikle ilgilenme olarak. Sonra, anlamsız cümleler kurup konuşuyordu. Onlar azaldı. Yerinde gereken konular hakkında konuşuyoruz mesela, bağlantısız konuşması azaldı. Bu programla hikâye okuduğu için kelimeleri de arttı, soru sormaya başladı. Bunları fark ettim.”

3.7.2.4 Çocukla Çalışırken EKO Programını Kullanmayı Düşünüp Düşünmediklerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada annelere çocukla çalışırken EKO programını kullanmayı düşünüp düşünmediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü de EKO programını kullanmayı düşündüklerini belirtmiştir.

A2: “Tabi kullanacağız. Zaten istediğim şey sürekli kitap okuma, devamlı uygulamam lazım.”

A3: “Kesinlikle evet. Aynen kullanmayı düşünüyorum.”

A1: “Evet düşünüyorum. Çünkü ben hata yapıyormuşum kendim açımdan bilmediğim için. Bu çalışmadan sonra hata yaptığım şeyleri fark ettim.”

3.7.2.5 EKO Programı Sonunda Çocuktaki Gelişmelerin Farklı Kişiler, Ortamlar veya Araç Gereçlere Genellenebilirliğine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada annelere EKO programı sonunda çocuktaki gelişmelerin farklı kişiler, ortamlar veya araç gereçlere genellenebilirliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü de çocuklarının öğrendiği becerileri farklı kişiler, ortamlar veya araç gereçlere genelleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

A1: “Farklılıklar tabi çevremdeki kişiler tarafından da gözlemleniyor, hissediyorlar. Biz özel eğitime götürüyoruz, oradaki öğretmeni de söylüyor mesela. Etkinliğe katılmada süresinin arttığını ve masa başında daha çok oturmaya başladığını. Mesela öğretmeni, bir şey yaptığımız zaman daha çok soru soruyor, bağlantı kuruyor diyor. Kendini, yani bir şeyleri anlatmaya, ifade etmeye çalışıyor diyor. Kreşte öğretmeniyle konuştuğumda, o da aynı şekilde Enes’in dikkat süresinin artık arttığını ve daha iyi odaklanabildiğini söylüyor. Yani ‘eline bir etkinlik verdiğimde ya da bir şey verdiğimde yapabiliyor, etkinliğe katılım süresi uzadı.’ diyor. Biz de ona farklı kitaplar okuduğumuzda da aynı şekilde. Artık önceki gibi değil. Kitabı okuduğumuzda daha iyi anlıyoruz, iletişim kurabiliyoruz, daha çok odaklanıyoruz mesela.”

A2: “Yani ev ortamında tabi ki. Ama dışarıda, mesela akraba evlerinde de fark ediliyor. Ama böyle farklı bir ortama gidip yemeye gittiğinde ya da bir sinemaya gittiğinde de. Mesela bir şeyler talep etmez normalde, bir isteği olduğunda söylemez. Ben kendim yaparım. Ama şimdi yeni yeni başladı, bir şey istediğinde söylemeye başladı. Birlikte bir etkinlik yaparken dikkatini vermeye başladı yani. Sorular soruyorum ona mesela, bir şeyler yaparken sorulara cevap vermeye başladığını fark ettim mesela.”

A3: “Tabi ki. Aynı iş yerimde bugün arkadaşlarım gördü mesela. Yani Elif bu ara çok farklılaşmış dediler hatta.”

3.7.2.6 EKO Programı ile İlerleyen Zamanda Bir Çalışma Yapılması Halinde Katılmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Çalışmada annelere ilerleyen zamanlarda EKO programı ile ilgili bir çalışma yapılması halinde katılmak isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü de EKO ile ilgili ilerleyen zamanda bir çalışma yapılması halinde katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

A2: “Tabi ki katılmak isterim. Şu zamana kadar ne söylediysem, üstüne koyarak anlatırım orada zaten.”

A3: “Katılmak isterim tabi. Benim çocuğuma faydası olan şeyden, bütün çocukların faydalanmasını isterim.”

A1: “Tabi ki isterim”

3.7.2.7 Çalışmanın En Beğenilen ya da Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada annelerden çalışmanın en beğenilen ya da beğenilmeyen yönlerine ilişkin gözlemlerini ifade etmeleri istenmiştir. Annelerin üçü de çalışmanın beğenilmeyen yönüne ilişkin bir ifade de bulunmamış, özellikle beğenilen yönlerini ifade etmiştir. A2, EKO programının çocukların kitaplara karşı farkındalığını artırdığını ve çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca çocuklarda empati kurma becerilerini geliştirdiğini ve duyguları hissettirmede bir yöntem olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında çocukların taklit becerileri ve dil becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

A2: “En beğendiğim yönü kitap okuma alışkanlığı kazandırıyor mesela, çocuğum kitapları fark ediyor. Şimdi, bir kere çocuklar üzerinde etkili olacağını düşünüyorum. Bu program çocukların duygularına da hitap ediyor mesela. O anda okumuş olduğu hikâyedeki bir şeyi taklit edebiliyor, taklit yeteneğini de artırabilir. Onun dışında mesela kitap okumada özellikle taklit yeteneklerinden ziyade o anda o maymunun ya da herhangi bir karakterin ne hissettiğini sorduğun zaman, empati becerisini de geliştiriyor çocuğun. Önceden bakmış olduğu bir şeye o gözle bakmıyordu. Ayrıca dil becerileri. Bu programın avantajları çok, çocuklar için mutlaka müfredata koyulması lazım.”

A3, EKO programının çocukların öğrendiği bilgilerini daha kalıcı hale getirdiğini ve öğrendiklerini günlük yaşama daha kolay aktarmalarını sağladığını belirtmiştir.

A3: “İletişiminiz, okuma tekniğiniz. Bu programın çocukların hafızasında daha kalıcı bilgiler bıraktığını gördüm. Yani düz bir okuyup geçme değil de bu şekilde okunduğunda, çocuk için daha kalıcı olduğunu gördüm. Çocuk hafızasına aldığını dışarıya aktarabiliyor.”

A1, bu çalışmanın en beğendiği yönünü çocuğuna sağladığı faydalardan yanı sıra kendisine de çok fayda sağladığı şeklinde ifade etmiştir. Bu çalışmadan sonra çocuğuna kitap okurken nelere dikkat etmesi gerektiğine ve nasıl okuyacağına ilişkin bilgiler edindiğini belirtmiştir. Ayrıca, çocukların kelime sayısında artış olması, hayal dünyasını geliştirmesi ve dikkat süresini artırması bakımından beğendiği yönlerini vurgulamıştır. Bunun yanında göz teması kurmayı ve daha sık iletişim kurmayı sağlama açısından olumlu yönlerinden bahsetmiştir.

A1: “En güzel, en beğendiğim yanı, bir anne olarak bu çalışmadan sonra nasıl okumam gerektiğini fark etmeye başladım. Yani artık okumak için okumayacağım. Bence çok güzel bir program. Bir de sözcük olarak, kelime olarak artış olması, hayal dünyasının gelişmesi, sürenin uzaması, dikkat süresinin uzaması. Bu yönden çok güzel, mesela çocuğumla daha farklı iletişime geçiyoruz. O zaman bire bir göz teması daha fazla kuruyoruz birbirimizle. O yönden iyi bir şey.”

3.7.2.8 Çalışmaya Yönelik Ek Olarak Belirtilmek İstenenlere İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırmada son olarak annelerin çalışmaya yönelik varsa ek olarak belirtmek istediklerine ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Annelerin üçü de, bu programın çocuklar için çok faydalı olduğunu vurgulamıştır. A2, bu çalışma sonucunda çocuğunun artık yeni farklı cümleler kurmaya başladığını vurgulamıştır. Özellikle EKO programının uygulama sürecinde uyum konusunda hem ailenin hem de OSB olan çocuğunun hiç zorlanmadığını ve kolayca uyum sağlayabildiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmada da bu programın uygulanabileceğine ilişkin görüş belirtmiştir. A3, EKO programının tüm çocuklar için kullanılmasına ilişkin öneride bulunmuştur. A1 ise bu çalışmanın çocuğuna ve kendilerine sağladığı faydalar bakımından çok memnun olduğunu ifade etmiştir.

A2: “Öncelikle bu çalışmadaki sabrınıza hayranım. Gerçekten yani şey, bu süreçte kitap okumada o ses tonunuz, çocukla iletişiminiz, çocuğa karşı veya bana karşı oryantasyonunuz çok güzeldi. Onun dışında çocuğuma kazandırmış olduğunuz bazı değerler var, burada az önce bahsettiğim gibi. Mesela bakış açısı

değiştii, artık farklı cümleler çıkarabiliyor ağzından. Ben hatta bazen şaşıyorum. Oğlum ne zaman öğrendin bu cümleyi diyorum, gülüyorum mesela.”

A2: *“Bence çocuğa göre yapılabilir bu program. Duygu durumuna göre yapılabilir. O kitaplar seçilir mesela. Diyelim bir uygun olmayan davranışı var. O davranışı kitapla aşabiliriz, yani o davranışa göre bir kitap seçebiliriz.”*

A3: *“Eğitim alan çocukların hepsinde tereddüt etmeden uygulanmasını isterim. Kesinlikle çok faydalı bir program.”*

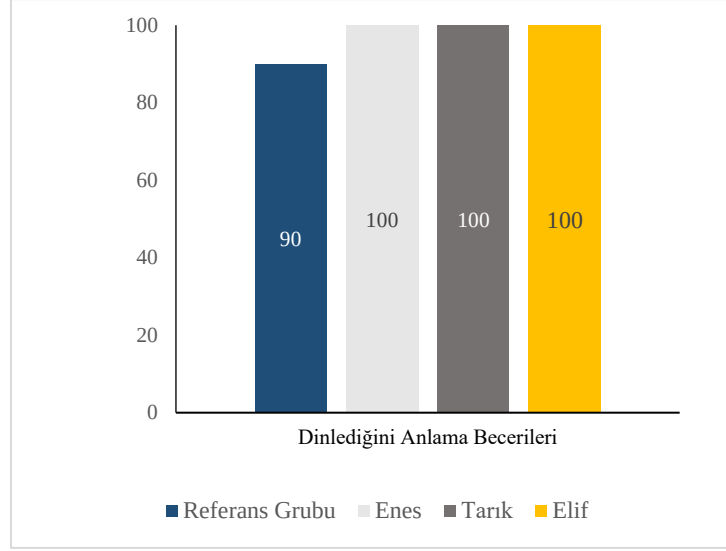
A1: *“Yani ben çok mutlu oldum böyle bir şeyle birebir karşı karşıya geldiğim için. Hem kendi açımdan hem de çocuğum açısından iyi oldu. Her şeyin farkına vararak yapıyoruz, okuyoruz, iletişim kuruyoruz artık. Yani bizim için çok güzel bir şey oldu.”*

3.7.3 Sosyal Karşılaştırmaya İlişkin Bulgular

Bu araştırmada OSB olan katılımcı çocukların kendi yaş grubundaki tipik gelişim gösteren akranlarından oluşan referans grubu ile dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) açısından sosyal karşılaştırma çalışması yapılmış bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.7.3.1 Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların dinlediğini anlama becerilerinin (sorulara doğru cevap verme) karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 3.4.’te sunulmuştur.

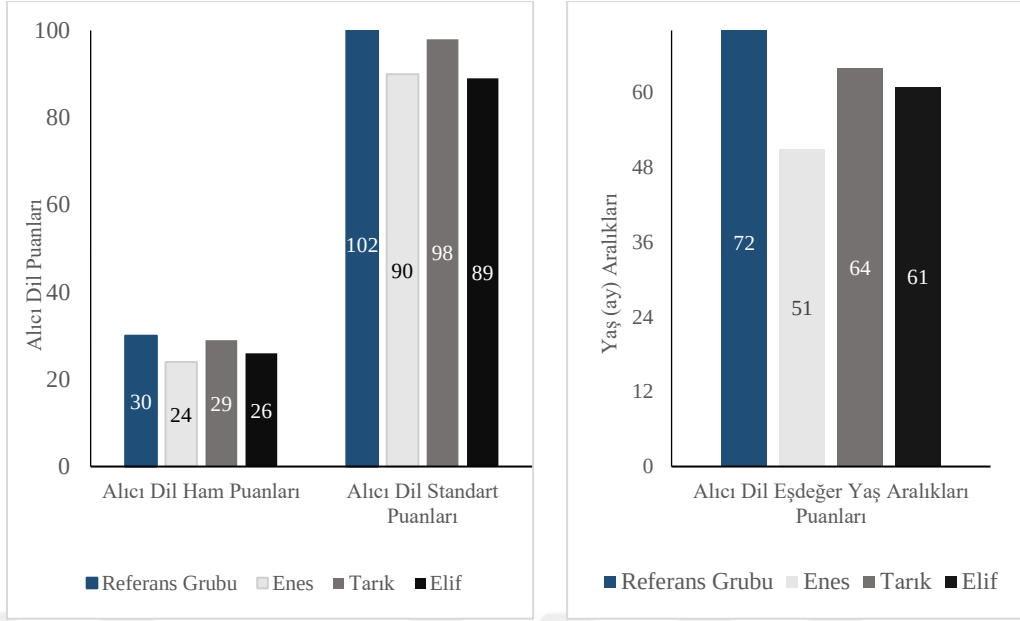


Şekil 3.4. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların dinlediğini anlama becerilerinin karşılaştırılması

Şekil 3.4. incelendiğinde birinci katılımcı Enes'in yoklama oturumunda sorulara doğru cevap verme oranının %100, ikinci katılımcı Tarık'ın yoklama oturumunda sorulara doğru cevap verme oranının %100 ve üçüncü katılımcı Elif'in yoklama oturumunda sorulara doğru cevap oranının %100 olduğu görülmüştür. Referans grubunun sorulara doğru cevap verme oranının %90 olduğu görülmüştür.

3.7.3.2 Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların alıcı dil becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 3.5.'te verilmiştir.

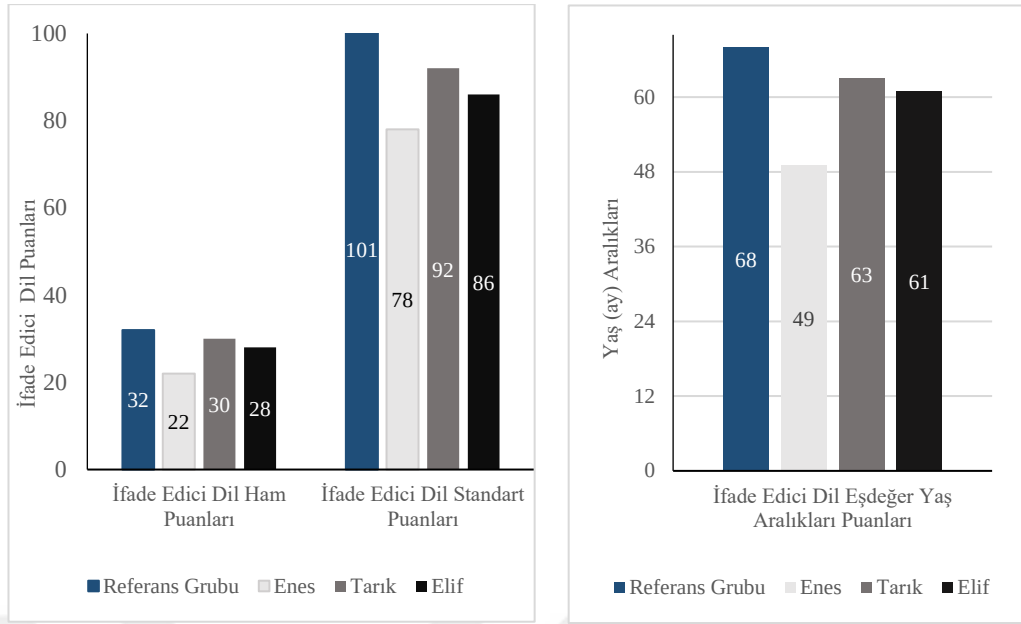


Şekil 3.5. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların alıcı dil becerileri ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıklarının karşılaştırılması

Şekil 3.5. incelendiğinde birinci katılımcı Enes'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 24 ham puan, 90 standart puan aldığı ve alıcı dil eşdeğer yaş aralığının 51 olduğu görülmüştür. İkinci katılımcı Tarık'ın TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 29 ham puan, 98 standart puan ve alıcı dil eşdeğer yaş aralığının 64 olduğu görülmüştür. Üçüncü katılımcı Elif'in TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 26 ham puan, 89 standart puan ve alıcı dil eşdeğer yaş aralığının 61 olduğu görülmüştür. Referans grubunun TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı ham puanın 30, standart puanın 102 ve alıcı dil eşdeğer yaş aralığının 72 olduğu görülmüştür.

3.7.3.3 İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Sosyal Karşılaştırma Bulguları

OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların ifade edici dil becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 3.6.'da verilmiştir.



Şekil 3.6. OSB olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranların ifade edici dil becerileri ham puanları, standart puanları ve eşdeğer yaş aralıklarının karşılaştırılması

Şekil 3.6. incelendiğinde birinci katılımcı Enes'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 22 ham puan, 78 standart puan aldığı ve ifade edici dil eşdeğer yaş aralığının 49 olduğu görülmüştür. İkinci katılımcı Tarık'ın TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 30 ham puan, 92 standart puan ve ifade edici dil eşdeğer yaş aralığının 63 olduğu görülmüştür. Üçüncü katılımcı Elif'in TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden sontest oturumunda 28 ham puan, 86 standart puan ve ifade edici dil eşdeğer yaş aralığının 61 olduğu görülmüştür. Referans grubunun TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı ham puanın 32, standart puanın 101 ve ifade edici dil eşdeğer yaş aralığının 68 olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada etkileşimli kitap okuma (EKO) programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiği, etkili olursa elde edilen bu kazanımların sürdürülebilirliği, dinlediğini anlama becerilerinin genellenebilirliği ve uygulamanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Araştırmada EKO programının, OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) becerileri üzerindeki etkililiğine ve izlerliğine yönelik bulgular; OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin genellenebilirliğine ilişkin bulgular; EKO programının katılımcıların hedeflenmeyen davranış kazanımına (etkinlikle ilgilenme davranışı) ilişkin bulgular; sosyal geçerlik bulgularından öğretmen ve anne görüşleri ile sosyal karşılaştırma bulguları elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular; EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, elde edilen kazanımların öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunduğunu ve çocukların kazanmış olduğu dinlediğini anlama becerilerini farklı araç gereç ve ortamlara genelleyeabildiklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aynı zamanda, EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde etkili olduğunu ve elde edilen kazanımların öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunduğunu göstermektedir. Araştırmada hedeflenmeyen davranış olarak değerlendirilen etkinlikle ilgilenme süresinin OSB olan çocuklarda programa katıldıktan sonra arttığı görülmüştür. Araştırmada sosyal geçerlik kapsamında öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu programın sosyal açıdan olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında sosyal karşılaştırma sonuçları, EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) tipik gelişim gösteren akranlarına yaklaştırdığını göstermiştir. İzleyen bölümde elde edilen bu bulgulara yönelik sonuçlar ilgili literatür ile desteklenerek tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu OSB olan çocuklar için uygulanan EKO programının çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olmasıdır. OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar bu çocukların dinlediğini anlama becerilerinde daha fazla desteğe ihtiyaç

duyduklarını göstermektedir (Asberg ve Sandberg, 2010; Collins vd., 2019; Davidson, 2021; Phalen ve Chezan, 2023; Solari vd., 2020). OSB olan çocukların gelecekteki okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşayabileceği güçlükleri önlemek için bu çocukların dinlediğini anlama becerilerine odaklanan müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda EKO programının tipik gelişim gösteren çocuklarda kullanımına ilişkin uzun yıllardır devam eden çalışmalar olmasına rağmen, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Balsamo, 2019; Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Xu vd., 2024) mevcuttur. Bu çalışmalar EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmamızda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Whalon ve meslektaşları (2015; 2016) yaptıkları araştırmalarında uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL), OSB olan çocukların okunan hikâye kitabı ile ilgili sorulara doğru yanıt vermesi üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları, uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan çocukların sorulara doğru yanıt verme düzeyini artırdığını göstermiştir. Whalon ve meslektaşları (2015; 2016) yaptıkları bu çalışmalarda, görsel ipuçlarını ve işaret ederek cevapların alınmasını kullanmışlardır. Mevcut çalışmamız bu bakımdan bu çalışmalardan farklılaşmaktadır. Görsel ipuçlarının, okuma sırasında bir sohbeti resimlere odaklayarak olay örgüsüne dayalı diyalogu engelleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca her kitap için özel olarak görsel materyaller hazırlanmasını gerektirdiğinden, günlük uygulama için zor ve zahmetli olabilmektedir. Fakat etkinliğin hedeflerine bağlı olarak görsel ipuçlarını kullanmak ve aşamalı şekilde sözlü yanıtlara geçiş yapmanın OSB olan çocuklar için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada uygulama sırasında üç farklı kitap kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu, EKO programının katılımcıların üç farklı kitaptaki dinlediğini anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu, bir ebeveyni uygulamacı olarak kullanan Whalon ve diğerleri (2016) çalışmasının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada katılımcı çocuklar için elde edilen bu sonuçlar, EKO programının aynı kitabın tekrarlanan okumalarında OSB olan çocukların sorulara bağımsız ve doğru yanıt vermesini artırmada etkili

olabileceğine dair ek kanıtlar sunarak önceki çalışmaları desteklemektedir. EKO programı çocukların aktif katılımlarını desteklemek, okunan öyküye ilişkin dikkatini sağlamak ve birden fazla öğrenme fırsatı sunmak için özünde CROWD ve PEER tekniklerini sistematik olarak kullanır (Whitehurst vd., 1994; WWC, 2010). PEER tekniği (P: Yetişkinin çocuğu kitapla ilgili soru sorarak aktif olarak katılmaya teşvik etmesi, E: Çocuk yetişkinin sorusunu yanıtladıktan sonra, yetişkinin cevabı değerlendirmesi, E: Çocuğun sözlü yanıtını genişletmesi ve R: Yetişkinin çocuktan yanıtı tekrarlamasını istemesi) içerisinde pek çok alt tekniği barındırmaktadır ve OSB olan çocuklara giderek daha karmaşık bir dili hem duyma hem de kullanma fırsatı yaratmada oldukça önemlidir (Whitehurst vd., 1994). CROWD tekniği ise konuşmayı başlatma tekniklerini (tamamlama, hatırlatma, açık uçlu, 5N1K ve ilişkilendirme soru tipleri) içermektedir ve EKO programının kullanılmasında çocuğun aktif katılımını sağladığı için önemli görülmektedir (WWC, 2010). EKO programında çocuklar tekrar tekrar çeşitli soru tiplerine maruz bırakılır. Bu da onlara tam öğrenme fırsatları oluşturarak öğretimin yoğunluğunu artırmaktadır (Reichow ve Barton, 2014). Bu çalışmada da EKO programı kapsamında CROWD ve PEER tekniklerinin sistematik şekilde uygulanmasının, OSB olan çocuklara dinlediğini anlama sorularına cevap vermesi açısından çeşitli fırsatlar sunduğu için önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca OSB olan çocuklar başkalarının zihinsel durumlarını anlamada zorluk çekmektedirler ve bu da onların metindeki başkalarının duygu, düşünce ve hissettiklerini anlamayı sınırlandırabilir (Bauminger-Zviely, 2014). Bu çocuklar özellikle çıkarımda bulunma konusunda zayıf becerilere sahiptirler (Huemer ve Mann, 2010). OSB olan çocuklar bir öyküye ilişkin çıkarım yapma sorularına cevap verebilme ve bu becerilerin desteklenmesi açısından daha fazla fırsatlara ve yönlendirmelere ihtiyaç duyulabilmektedirler (Whalon vd., 2015). Bu çocukların çıkarım yapma sorularına yanıt vermede güçlük yaşadıkları göz önüne alındığında (Williamson, Carnahan ve Jacobs, 2012), öğretmenlerin veya ebeveynlerin bunun için sürekli yönlendirme ve destek sağlamaları gerekmektedir. Bu çalışmada sunulan CROWD sorularının kullanımı sayesinde OSB olan çocuklara bu anlamda çok fazla fırsatlar oluşturulduğu ve yönlendirildiği düşünülmektedir.

EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinde kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir (Balsamo, 2019; Hudson vd., 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Xu vd., 2024). Örneğin;

Balsamo (2019) çalışmasında ebeveynler tarafından sunulan EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (bağımsız ve doğru yanıt verme) üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 4-5 yaş aralığında OSB tanısına sahip bir kız, iki erkek çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmada ebeveynlere EKO programı öğretilmiş ve çocuk çıktılarına bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveyn tarafından sunulan EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (soruya bağımsız ve doğru yanıt verme) üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Queiroz ve arkadaşları ise (2020) çalışmalarında EKO programının OSB olan iki çocuğun, hikâyeye ilgili sorulara yanıt verme düzeylerinde etkili olduğunu göstermişlerdir. Bu bulgular araştırmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte ve OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde EKO uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. EKO programının dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğini farklı bir yetersizlik grubunda inceleyen de ülkemizde sadece bir çalışma bulunmaktadır (Bülbül, 2023). Bülbül (2023) yaptığı araştırmasında EKO programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç çocuğun dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Pierson ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada teknoloji aracılığıyla ebeveyn koçluğunun, ebeveynlerin uyarlanmış EKO programını uygulama ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların sorulara doğru yanıt verme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya OSB olan 5-7 yaş aralığında üç erkek çocuk ile 6 yaşında olan bir down sendromlu çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarında, çocukların anlama sorularına yanıt verme düzeyinde bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmamızın sonuçları, bu açıdan Pierson ve diğerlerinin (2021) çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu OSB olan çocukların kazandığı dinlediğini anlama becerilerini öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da koruyup sürdürebildiklerini göstermektedir. Araştırmanın izleme bulguları incelendiğinde EKO programı ile çocukların kazandığı dinlediğini anlama becerilerini öğretim sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra Enes, Tarık ve Elif'in sırasıyla %100, %100, %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmektedir. Bu sonuçlar EKO programı ile öğretimi yapılan dinlediğini anlama becerilerinin kalıcı olduğunu gösteren araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Kang, 2017; Whalon vd., 2016).

Araştırmanın üçüncü bulgusu OSB olan çocukların kazanmış olduğu dinlediğini anlama becerilerini farklı araç gereç ve ortamlara genelleyeabildiklerini göstermektedir. Araştırmanın genelleme bulguları incelendiğinde Enes, Tarık ve Elif'in kazanmış olduğu dinlediğini anlama becerilerini sırasıyla %100, %100, %100 doğruluk düzeyinde farklı kitaba ve ortama genelleyeabildikleri görülmektedir. Alanyazında EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan sadece birinde (Pierson vd., 2021) genelleme verilerinin toplandığı görülmüştür. Fakat bu çalışmada genelleme oturumlarında çocukların anlama sorularına yanıt verme düzeyinde tutarlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bakımdan mevcut araştırmamız Pierson ve diğerlerinin (2021) bu çalışma sonuçlarından farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde genelleme etkisini ortaya koyma açısından ilk olma özelliği göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu OSB olan çocuklar için uygulanan EKO programının çocukların dil becerileri üzerinde etkili olmasıdır. Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisini değerlendirmek için öntest ve sontest oturumlarında Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; birinci, ikinci ve üçüncü katılımcının sontest oturumunda TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı ham puanlar öntest oturumuna kıyasla artış göstermiştir. Katılımcıların üçünün de TEDİL alıcı dil becerileri alt testinden aldığı standart puanları, öntest oturumuna göre sontest oturumunda artmıştır. Yine katılımcıların tamamının TEDİL alıcı dil eşdeğer yaş aralıkları sontest oturumunda öntest oturumuna kıyasla artış göstermiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü katılımcının sontest oturumunda TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı ham puanlar öntest oturumuna kıyasla artış göstermiştir. Katılımcıların üçünün de TEDİL ifade edici dil becerileri alt testinden aldığı standart puanları, öntest oturumuna göre sontest oturumunda artmıştır. Yine katılımcıların tamamının TEDİL ifade edici dil eşdeğer yaş aralıkları sontest oturumunda öntest oturumuna kıyasla artış göstermiştir.

Bu araştırmanın dördüncü bulgusu alanyazında etkileşimli kitap okuma programının OSB olan çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların (Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017; Plattos, 2011; Tan,

2014) bulguları ile desteklenmektedir. Plattos (2011) yaptığı araştırmasında dikkat ipuçları eklenmiş etkileşimli kitap okuma programının ve yalnız etkileşimli kitap okuma programının OSB olan beş çocuğun ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Fleury ve diğerleri (2014) etkileşimli kitap okuma programı ile geleneksel kitap okuma yöntemlerini karşılaştırmış ve OSB olan üç çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Tan (2014) EKO programının OSB olan üç çocuğun ifade edici dil düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Fleury ve Schwartz (2017) EKO programının OSB olan dokuz çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yapılan bu araştırmalarda EKO programının OSB olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan mevcut araştırmamızın sonuçları bu çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan Fleury ve diğerleri (2014) ve Fleury ve Schwartz (2017) yaptıkları çalışmalarda PEER ve CROWD tekniklerinin birlikte sistematik olarak kullanıldığı bir EKO programı olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmamız bu yönden bu çalışmalarla farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın EKO programının tekniklerini içeren bir çalışma olması ve OSB olan çocukların ifade edici dil becerileri düzeylerinde artış elde etmiş olması yönüyle alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın aynı zamanda, hem ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde EKO programının kullanılması (Crain-Thoreson ve Dale, 1999; Hargrave ve Senechal, 2000; Lonigan ve Whitehurst, 1998) hem de OSB olan çocuklarda doğal müdahalelerin kullanılması (National Research Council, 2001) olmak üzere iki araştırma alanına ek destek sağladığı söylenebilir.

EKO programı doğal bir ortamda gerçekleştirilmesi, çocuk tarafından yönetilmesi ve işlevsel hedeflerden oluşması bakımından doğal bir müdahale olarak düşünülebilir. EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin çalışmaların (Fleury ve Schwartz, 2017; Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Nunes vd., 2022; Plattos, 2011; Tan, 2014; Xu vd., 2024; Yazıcı-Çetin, 2023) OSB olan çocuklarda doğal müdahalelerin geliştirilmesine yönelik araştırmaların kapsamını genişlettiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları, National Research Council (2001) tarafından önerilen OSB olan çocuklar için doğal müdahalelerin uygulanmasını daha fazla destekler niteliktedir.

OSB olan çocukların sosyal iletişimdeki güçlüklerin tanılayıcı özellikleri (APA, 2013) olduğu düşünüldüğünde, bu çocuklara dili duyarak ve kullanarak dil becerilerini geliştirme fırsatlarının verilmesi oldukça önemlidir. EKO programında OSB olan çocuklar dili duyma ve kullanma fırsatlarına sahip olmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların tamamı alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde gelişme göstermiştir. Ayrıca katılımcı çocukların iletişim becerilerindeki farklılıklara rağmen EKO ile kitap okunduğunda yetişkinle daha fazla sohbet ettikleri, sözel katılımı bulundukları ve soru sordukları gözlemlenmiştir. Bu bakımdan bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017).

Bu araştırmada OSB olan çocuklara EKO kapsamında kitapta yer alan hedef sözcüklerin öğretimi amaçlanmıştır. Bu amaçla her bir katılımcı için hedef sözcük belirleme oturumları düzenlenmiş ve çocukların bilmediği sözcükler belirlenmiştir. Böylece EKO uygulaması sırasında katılımcı çocuklara kitapta geçen hedef sözcükler öğretilmiştir. Hedef sözcük belirleme oturumlarına kıyasla OSB olan çocukların üçünün de EKO uygulaması sırasında belirlenen hedef sözcükleri öğrenebildiği ve daha sık kullanabildiği gözlemlenmiştir. Araştırmada doğrudan amaçlanmayan fakat gözlemlenen bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla (Grygas-Coogle vd., 2018; Grygas-Coogle vd., 2020; Hudson vd., 2017; Tan, 2014; Yazıcı-Çetin, 2023) örtüşmektedir. Örneğin, Tan (2014) çalışmasının sonuçlarında OSB olan üç çocuğun EKO müdahalesi oturumlarında öğretilen hedef kelimeleri öğrenebildiği ve koruduğu görülmüştür. Grygas-Coogle ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada, EKO programı ile teknolojiyle geliştirilmiş EKO programının OSB olan çocukların kelime edinimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 42-55 aylık OSB olan dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları hem EKO programının hem de uyarlamalı EKO programının çocukların kelime dağarcığını artırdığını göstermiştir. Ülkemizde ise OSB olan çocukların kelime dağarcığı üzerinde EKO programının etkisini inceleyen sadece bir çalışma mevcuttur (Yazıcı-Çetin, 2023). Yazıcı-Çetin'in (2023) yaptığı bu çalışmanın sonuçlarında, katılım üç çocuğun da hedef kelimeleri öğrenebildiği, farklı ortam, materyal ve kişilere genelleyebildiği görülmüştür. Bu da mevcut araştırmamızın gözlemler yoluyla elde edilen sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın beşinci bulgusu OSB olan çocukların kazandığı dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunmasıdır. Araştırmada EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisini değerlendirmek için izleme oturumlarında Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) testi uygulanmıştır. Araştırmanın izleme bulguları incelendiğinde katılımcı çocukların üçünün de öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine ilişkin edindikleri kazanımları koruduğu görülmektedir. Bu sonuçlar EKO programı ile öğretimi yapılan dil becerilerinin kalıcı olduğunu gösteren araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Tan, 2014; Yazıcı-Çetin, 2023).

Bu araştırmanın altıncı bulgusu EKO programının hedeflenmeyen davranış kazanımı olan OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme sürelerini artırmasıdır. Araştırmada katılımcılar ulama süreci öncesinde bir oturumda %20 ile %40 aralığında etkinlikle ilgilenme davranışını sergilerlerken, uygulama sonrasında bu oran %93.3 ile %100 düzeyine yükselmiştir. Bir başka ifadeyle OSB olan çocuklar uygulama öncesinde kitap okuma etkinliğine düşük düzeyde katılım gösterirlerken, uygulama sonunda kitap okuma etkinliğine yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, alanyazındaki sınırlı sayıda çalışmanın (Alharbi, 2021; Lo ve Shum, 2021; Queiroz vd., 2020) bulguları ile desteklenmektedir. Örneğin, Alharbi (2021) çalışmasında EKO programının OSB olan çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim ile okumaya katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Lo ve Shum (2021) ebeveyn tarafından uygulanan uyarlanmış etkileşimli kitap okuma programının (RECALL) OSB olan 31 çocuğun etkileşimli okumaya katılma davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Queiroz ve diğerleri (2020) ise EKO programının OSB olan iki çocuğun etkinliğe katılım davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmalar kullanılan okuma programlarının OSB olan çocukların etkinliğe katılım davranışlarını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. EKO programının temel amaçlarından birisi de yetişkin ile OSB olan çocuğun aynı anda kitaptaki resimler, metindeki öğeler, nesneler, olaylar ve duygular üzerinde odak noktası oluşturarak ortak paylaşımı hedeflemesidir. Böylece kelime öğreniminin kolaylaşması (Farrant ve Zubrick, 2012), dil becerilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır

(Wetherby vd., 2007). Bu çalışmada da OSB olan çocukların uygulama sonunda kitap okuma etkinliğine yüksek düzeyde katılım göstermiş olmaları ile EKO programının güçlü yönü vurgulanmıştır. Elde edilen bu bulgunun alanyazına ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer önemli bulguları EKO programının sosyal geçerliğine ilişkin elde edilen sonuçlarıdır. Çalışmada sosyal geçerlik verileri olarak öğretmenler ile annelerin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin ve annelerin EKO programının OSB olan çocuklarda kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları alanyazında OSB olan çocuklarda EKO programı kullanılmış çalışmaların sosyal geçerlik bulguları ile tutarlık göstermektedir (Burnette, 2024; Fleury ve Schwartz, 2017; Irvine, 2018; Müller vd., 2023; Pamparo, 2012; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Yazıcı-Çetin, 2023). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sosyal geçerlik bulgularının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, öğretmenler ve anneler EKO programı hakkında pek bilgi sahibi olmadığını ve çocuklarla çalışmalarında kullanmadıklarını bildirmişlerdir. Bu da ülkemizde EKO programının hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklarda kullanımının yaygın olmadığını göstermektedir. Bunun da ülkemizde en çok kullanılan kitap okuma yönteminin, geleneksel kitap okuma yöntemi olmasından (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2016; Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2020) ve EKO'nun kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcı annelere EKO programına ilişkin görüşleri sorulduğunda üçü de, EKO programının çocukların dinlediğini anlama, dil ve konuşma becerileri (görselleri kavrama ve anlamlı kelimeler kurma, kelime sayısında artış) üzerinde etkili olan ve faydalı bir program olduğunu bildirmiştir. Bu yönüyle katılımcı annelerin OSB olan çocuklarının ve diğer çocukların gelişim süreçlerinde EKO programının önemli olduğunun farkında oldukları düşünülmektedir. Bu bulgular alanyazında yapılan çalışmalarda EKO programının OSB olan çocuklar (Kang, 2017; Pamparo, 2012; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016) ve tipik gelişim gösteren diğer çocuklar (Dillon ve Newman, 2023; Efe ve Temel, 2018; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) üzerindeki

etkilerini destekler niteliktedir. Ayrıca annelerden biri, EKO programının hem OSB olan hem de tipik gelişim gösteren çocuklar için okul müfredatına yerleştirilmesi ve zorunlu hale getirilmesi yönünde görüş belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgunun, EKO programına ilişkin daha fazla farkındalık oluşturabileceği ve ülkemizde geleneksel okuma yönteminin yanı sıra eğitim sürecinde EKO yönteminin kullanımına daha fazla yer verme ve buna ilişkin çalışmalar yapma konusunda bir adım olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemli sosyal geçerlik bulgusu, katılımcı öğretmenlerin ve annelerin EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkisine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlardır. Katılımcı öğretmenler ve anneler, EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri (hikâye ile ilgili sorulara cevap verme, anlamlı yanıtlar verme, olay örgüsünü anlama) ve dil becerilerinin (kelime dağarcığında artış, ifade edici dil, yeni anlaşılır kelime ve cümleler kurma, sohbet etme) geliştiğini bildirmişlerdir. Araştırmanın bu sosyal geçerlik bulgusu, EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Hudson vd., 2017; Kang, 2017; Xu vd., 2024). Örneğin; Xu ve diğerlerinin (2024) yaptıkları çalışmanın sonuçları, EKO programının OSB olan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenler ve annelerin tamamı OSB olan çocukların kazandıkları bu becerileri farklı ortam, kişi ve materyallere genelleylebildiklerini söylemişlerdir. Bu da OSB olan çocukların EKO programı sonrasında kazandıkları becerileri genelleylebildikleri yönünde bulgular ortaya koyan Yazıcı-Çetin'in (2023) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında EKO programının OSB olan çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmada genelleme verisi toplanmıştır (Irvine, 2018; Pierson vd., 2021; Yazıcı-Çetin, 2023). Ancak EKO programının OSB olan çocuklar üzerindeki etkisini uzun vadeli olarak anlamak için çalışmalarda genelleme verilerinin de toplanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmamızın alanyazını genişleteceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken diğer bir önemli nokta, öğretmenlerin ve annelerin EKO programının uygulanması sonucunda çocuklarda genel olarak görülen olumlu değişikliklere ilişkin yanıtlardır.

Katılımcı öğretmenlerden biri OSB olan öğrencisinin ortak dikkat becerilerinde artış olduğunu söylemiştir. OSB olan çocukların tanınmasında kullanılan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizlik ölçütünün davranışsal belirtileri arasında yer alan ortak dikkat becerilerinde güçlükler yaşadığı bilinmektedir (APA, 2013; Whalen vd., 2006). Bu açıdan çalışmanın bu sosyal geçerlik bulgusu, OSB olan çocukların en fazla güçlük yaşadığı becerilerden biri olan ortak dikkat becerilerinin geliştirilmesinde EKO programının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu da OSB olan çocuklarda EKO programının ortak dikkat üzerindeki etkisini inceleyen Ward 'ın (2018) yaptığı çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların en çok zorlandıkları alanlardan biri olan ortak dikkatin geliştirilmesinde EKO programının kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerden biri, EKO programı sonrası OSB olan öğrencisinde özellikle mizah anlayışının geliştiğini vurgulamıştır. OSB olan çocukların çoğunlukla bilgiyi yorumlama ve anlama konusunda güçlük yaşadığı (Rayner vd., 2009) ve bunun nedenlerinden birinin de soyut düşünme becerilerindeki sorunlarıyla ilgili olduğu açıklanmıştır (Gabig, 2008). Bu açıdan bakıldığında, OSB olan çocuklar için üst düzey bir düşünme becerisi gerektiren mizah anlayışının gelişimi önemli bir sosyal geçerlik bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerden biri, EKO programı sonrası OSB olan öğrencisinin sınıftaki kitaplara ilgisinin arttığını ve kitaplarla daha fazla ilgilenmeye başladığını ifade etmiştir. Annelerden biri de, OSB olan çocuğunun kitaba karşı ilgisinin arttığını ve kitap okuma alışkanlığı kazandığı yönünde görüş bildirmiştir. Çalışmanın bu sosyal geçerlik bulgusu, araştırmada elde edilen genelleme bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken diğer bir önemli noktaya bakıldığında, öğretmenler ve anneler EKO programı sonrası OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarının ve sürelerinin arttığını bildirmiştir. Çalışmanın bu sosyal geçerlik bulgusu, alanyazında EKO programının OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmaları destekler niteliktedir (Alharbi, 2021; Lo ve Shum, 2021; Queiroz vd., 2020). Ayrıca bu sosyal geçerlik bulgusu, araştırmada hedeflenmeyen davranış kazanımı olarak alınan OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme süreleri üzerinde EKO programının etkisine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Özel gereksinimli çocukların kitap okuma etkinliklerine daha az katıldıkları (Kopenhagen, Erickson

ve Skotko, 2001) ve kitap okumaktan aktif olarak kaçındıkları (Kaderavek ve Sulzby, 1998) bilinmektedir. Bu anlamda araştırmanın bu sonuçları, EKO programı ile çocukların kitap okuma etkinliğine daha çok katılabileceklerini ve kitaba ilgilerinin artabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemli sosyal geçerlik bulgusu, öğretmenlerin ve annelerin EKO programının OSB olan çocukların özellikle yapılan etkinliklerde dikkatini artırdığına ilişkin yanıtlarıdır. OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşadığı güçlükler göz önüne alındığında (APA, 2013) bu çocukların dikkat ve ilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, OSB olan çocukların EKO programı sırasında artan dikkatlerinin farklı etkinliklere de genellenebilmesinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tüm öğretmenler ve anneler EKO programını kullanmak istediklerini, EKO programına ilişkin bir çalışma olması durumunda katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, sadece OSB olan öğrencilerinde değil tipik gelişim gösteren diğer öğrencilerinde de EKO programını kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler ve anneler genel olarak uygulamacı ve çocuğun birebir etkileşim halinde olması, uygulamanın sürekliliği ve takibinin sağlanması ve çocuğa karşı olumlu yaklaşımların olmasını çalışmanın olumlu yönleri olarak bildirmişlerdir. Bu da EKO programının bir plan dâhilinde uygulanması ve içeriğinde etkileşim temelli stratejileri barındırmasından kaynaklanabilir. EKO programına ilişkin öğretmenlerin ve annelerin bu olumlu görüşleri alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir (Burnette, 2024; Fleury ve Schwartz, 2017; Irvine, 2018; Müller vd., 2023; Pamparo, 2012; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Yazıcı-Çetin, 2023). Son olarak katılımcı öğretmenler ve anneler EKO programının OSB olan çocukların etkileşimlerini artırdığını vurgulamışlardır. Bu da EKO programının OSB olan çocukların etkileşim becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kang, 2017; Queiroz vd. 2020; Whalon vd., 2015). OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinde çok fazla güçlük yaşadığı ve bu becerilerin tanılayıcı özellikleri arasında olduğu düşünüldüğünde, bu bulgunun önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bu sosyal geçerlik bulgusunun, OSB olan çocukların etkileşim becerileri üzerinde EKO programının kullanımına ilişkin alanyazını genişleteceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik kapsamında son bulgusu, sosyal karşılaştırmaya ilişkin bulgulardır. Araştırmanın sosyal karşılaştırma bulguları değerlendirildiğinde, EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) akranlarıyla benzer düzeyde sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu açıdan araştırmanın bu bulgusu, EKO programının sosyal açıdan olumlu sonuçlar taşıdığını göstermektedir. Alanyazında EKO programının OSB olan çocuklar üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalarda (Balsamo, 2019; Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017; Hudson, 2017; Pamparo, 2012; Queiroz vd., 2020; Whalon vd., 2015; Whalon vd., 2016; Yazıcı-Çetin, 2023) sosyal karşılaştırma bulgularına rastlanmamıştır. Bu nedenle OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerine (alıcı dil ve ifade edici dil) ilişkin müdahale programı sonrasında sosyal karşılaştırmayı gerçekleştiren ileri araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde sosyal karşılaştırma bulguları ortaya koyma açısından ilk olma özelliği göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışma alanyazındaki araştırmalara katkı sağlamakla birlikte bazı yönleriyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. İlk olarak bu araştırmada uzman görüşleri alınarak çocukların düzeyine uygun 34 kitap belirlenmiş ve çocukların ilgileri doğrultusunda uygulama sürecinde kullanılmıştır. Bu kadar farklı sayıda kitap ile çalışılmış olmasının araştırmanın dış geçerliliğini kuvvetlendirdiği düşünülmektedir. Çalışma bu yönüyle alanyazına katkı sağlayıcı nitelikte görülmektedir. İkinci olarak bu çalışmada uygulama evresinde kullanılan ve hedeflenen ölçüte ulaşılmış kitaplar ile zaman zaman yoklama verileri alınmış, böylece hem çalışmanın dış geçerliği kuvvetlendirilmiş hem de elde edilen kazanımların izlerliği süreç içerisinde de değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın güçlü yönleri ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Araştırmanın birinci güçlü yönü, sosyal geçerliktir. Çünkü katılımcı çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerindeki (alıcı dil ve ifade edici dil) gelişmelerini hayatlarında önemli birilerinin de fark etmesi önemlidir. Ayrıca tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal karşılaştırma bulgularının ortaya koyulması önemlidir. Araştırmanın ikinci güçlü yönü, EKO programının içeriğinde bulunan tüm teknikleri (CROWD ve PEER) sistematik kullanmasıdır. Alanyazında EKO

programının OSB olan çocuklar için etkililiğini inceleyen fakat EKO programının tüm tekniklerinin sistematik olarak kullanılmadığı çalışmalar mevcuttur (Fleury vd., 2014; Fleury ve Schwartz, 2017). EKO programı içeriğinde bulunan konuşmayı başlatma (CROWD) ve konuşmayı sürdürme (PEER) teknikleri sayesinde çocukların aktif katılım, dil becerileri, sorulara yanıt verme, etkileşim becerileri vb. alanlarını destekler. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada CROWD ve PEER tekniklerinin tamamının sistematik kullanımı çalışmanın güçlü yönü olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın üçüncü güçlü yönü, çalışma kapsamında OSB olan çocuklara okunan kitapları belirlemek için çok fazla bu alanda uzmandan görüş alınması ve kapsamlı bir değerlendirme yapılmasıdır. OSB olan çocuklar bilgiyi anlama, yorumlama (Rayner vd., 2009), soyut düşünme (Gabig, 2008) becerilerinde sorun yaşamakta ve kendi içlerinde farklı gelişimsel özellikler göstermektedirler. Bu nedenle bu çocuklara okunan kitapların detaylı değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada kitap belirleme sürecinin, çalışmanın bir güçlü yönü olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmanın uygulama sürecinde farklı sayıda çok kitabın kullanımı çalışmanın güçlü yönü olarak ifade edilebilir. Araştırmanın zayıf yönleri ise EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirme, katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerileri kontrol listesinde yer alan öykü kitabına ilişkin verdikleri yanıtlarla ve araştırmada kullanılan öykü kitaplarıyla sınırlı olması şeklinde ifade edilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli kitap okuma (EKO) programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçla OSB olan çocukların kazandığı becerilerin sürdürülebilirliği, farklı araç gereç, ortam ve kişilere genellenebilirliği, katılımcıların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) tipik gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde sergileme durumları ve uygulanan program hakkında öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca hedeflenmeyen davranış kazanımı olarak EKO programının OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, çocukların dinlediğini anlama becerilerini sergileme yüzdeleri (sorulara doğru cevap verme yüzdesi) ve alıcı dil ve ifade edici dil puanlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise EKO programıdır. Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 5-6 yaş aralığında OSB olan okul öncesi eğitime devam eden üç çocuk oluşturmuştur. Bu araştırma pilot uygulama, başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Ayrıca OSB olan çocukların dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) değerlendirmek amacıyla düzenlenen öntest sontest oturumlarından oluşmuştur. Araştırmada etkililik, izleme, genelleme, güvenirlik ve sosyal geçerlik (öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma) olmak üzere beş tür veri toplanmıştır. OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) betimsel analiz yoluyla tabloya aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden ve ebeveynlerden alınan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla sunulmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda; OSB olan çocuklar için uygulanan EKO programının çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, elde edilen bu kazanımların öğretim tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunduğu ve farklı araç gereç ve ortamlara genellenebildiği görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ayrıca OSB olan çocukların TEDİL testinin alıcı dil ve ifade edici dil alt testinden aldıkları ham puanlarının, standart puanlarının ve eşdeğer yaş aralıklarının arttığı ve elde edilen bu kazanımların öğretim

tamamlandıktan bir, iki ve üç hafta sonrasında da korunduğu görülmüştür. Bu da EKO programının OSB olan çocukların dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada hedeflenmeyen davranış kazanımı olarak değerlendirilen etkinlikle ilgilenme süresinin OSB olan çocuklarda programa katıldıktan sonra arttığı belirlenmiştir. Sosyal karşılaştırma sonuçları EKO programı sonrası OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerini (alıcı dil ve ifade edici dil) tipik gelişim gösteren akranlarına yaklaştırdığını göstermiştir. Bunun yanında sosyal geçerlik kapsamında öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu programın sosyal açıdan olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.1 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın sonuçları, OSB olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde EKO programının etkili ve sosyal olarak geçerli bir müdahale programı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda EKO programının OSB olan çocukların farklı gelişim alanları üzerinde de etkililiğini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Ayrıca EKO programının OSB olan çocukların dinlediğini anlama, dil ve farklı birçok becerileri üzerindeki etkilerini daha uzun süreli değerlendiren çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada araştırma yöntemi olarak tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. İleriki araştırmalar deney ve kontrol grubu oluşturularak deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- OSB olan çocuklar dinlediğini anlama ve dil becerileri ve buna bağlı olarak gelecekteki okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayabilmektedirler. Bu nedenle OSB olan çocukları okul öncesinden ilkokula kadar takip etmek ve dinlediğini anlama ve dil becerilerinin okuma başarısıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu belirlemek için boylamsal çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

- OSB olan çocukların ebeveynleri, öğretmenleri veya bakıcıları aracılığıyla EKO programının uygulandığı ve hem uygulama güvenirliği hem de çocuk çıktıları üzerindeki etkisinin değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle EKO programının OSB olan çocukların ebeveynleri, öğretmenleri veya bakıcıları tarafından uygulandığı daha fazla çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinde oldukça güçlük yaşadığı bilinmektedir. Bu nedenle OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştiren programları inceleyen daha fazla araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- EKO programının OSB olan çocuklar için bir sınıf ortamında da uygulanabilirliğini artırmak için ek araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma OSB olan üç çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla katılımcı ile gerçekleştirilecek çalışmalar yapılabilir.
- EKO programının OSB olan daha büyük yaş grupları için dinlediğini anlama becerilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul Önce Eğitim Programı (2013)'de etkileşimli kitap okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin EKO programına ilişkin çok fazla bilgi sahibi olmadıkları ve çalışmalarında kullanmadığı görülmüştür. Bu nedenle müfredatta etkileşimli kitap okuma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi ve öğretmenlerin çalışmalarında EKO programını kullanım konusunda desteklenmesi önerilmektedir.
- Ayrıca araştırma sonuçlarında ebeveynlerin de EKO programını daha önce hiç duymadıkları ve kullanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle EKO programının ebeveynler tarafından da kullanımını destekleyici EKO programına ilişkin aile eğitimleri düzenlenebilir.
- Bu araştırmada ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin çocuklarına okuyabilecekleri nitelikli çocuk kitaplarını seçme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle ailelerin çocuklarına okuyabilecekleri nitelikli çocuk kitapları seçme konusunda desteklenmesi önerilmektedir.

- EKO programı özel eğitim ve genel eğitim sınıflarında kolayca kullanılabilir çok fazla maliyet gerektirmeyen bir müdahale programıdır. Bu nedenle hem özel eğitim hem de genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin bu programı kullanmasını destekleyici çalışmaların yapılması ve gerekli kaynakların sunulması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., ve Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., ve Cunningham, B. C. (2016). A multigrade, multiyear statewide examination of reading achievement: Examining variability between districts, schools, and students. *Educational Researcher*, 45(4), 258-262. <http://doi.org/10.3102/0013189X16649960>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu*. Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Ilkogretim Online*, 13(2), 622-639.
- Alharbi, H. (2021). *Using dialogic reading for mothers of children with autism in Saudi Arabia*. (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Ambridge, B., Bannard, C., ve Jackson, G. H. (2015). Is grammar spared in autism spectrum disorder? Data from judgments of verb argument structure overgeneralization errors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3288-3296. <http://doi.org/10.1007/s10803-015-2487-5>
- American Psychiatric Association [APA] (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Third Edition (DSM-III)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association [APA] (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV TR)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi* (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aram, D. ve Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0005>
- Asaro-Saddler, K., ve Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177/001440291007700105>
- Asberg-Johnels, J., Carlsson, E., Norbury, C., Gillberg, C., ve Miniscalco, C. (2019). Current profiles and early predictors of reading skills in school-age children with autism spectrum disorders: A longitudinal, retrospective population study. *Autism*, 23(6), 1449-1459. <https://doi.org/10.1177/1362361318811153>
- Asberg, J. (2010). Patterns of language and discourse comprehension skills in school-aged children with autism spectrum disorders. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6), 534-539. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01147.x>
- Asberg, J. and Sandberg, A. D. (2010). Discourse comprehension intervention with high functioning students with autism spectrum disorders: Preliminary findings from a school based study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 91-98.

- Aydın, O. ve Tekin-İftar, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-426. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.521232>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... ve Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., ve Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their firstgrade children during storybook reading and relations with subsequent home reading and activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00082-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00082-6)
- Baker, L., Scher, D., ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Balıkçı, Ö., ve Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Balsamo, N. (2019). An evaluation of a parent-delivered dialogic reading intervention in the home with young children with autism spectrum disorder. (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University Boca Raton, FL). <http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau:41904>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., ve Frith, U. (1986). Mechanical, behavioral, and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 113-125. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x>
- Barut, H. M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda alıcı ve ifade edici kelime bilgisinin ve artikülasyon becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bauminger-Zviely, N. (2014). School-age children with ASD. In F.R. Volkmar, R. Paul, S.J. Rogers, ve K.A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental disorders* (4th ed., pp. 148-175). New York: Wiley.
- Bennett-Armistead, V.S., Duke, N.K. ve Moses, A.M. (2005). *Literacy and theyoungest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78. <https://doi.org/10.1002/pits.20130>
- Borazancı-Persson, S. (2012). *Otizm ve Otistik Zeka* (3. Baskı). Yuka Kids.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., ve Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 932-955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Buck, G. (2007). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burnette, K. (2024). *Dialogic Reading as an Intervention for Developing Reading Comprehension Skills in Early-Literacy School-age Children with Disabilities*. Master of Education in Special Education, East Tennessee State University.
- Bus, A.G. ve Van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology*, 91(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H., ve Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Bülbül, N. E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bütün-Ayhan, A., ve Yılmaz, Y. (2016). *Çocuk edebiyatı ve çocuğun gelişimindeki rolü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cain, K., ve Oakhill, J. (Eds.). (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Carta, J.J., Greenwood, C.R., Atwater, J., Goldstein, H., Kaminski, R.A., ve McConnell, S.R. (2015). Identifying preschool children for higher tiers of language and early literacy instruction within a response to intervention framework. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 281-291. <https://doi.org/10.1177/1053815115579937>
- Cartwright, K.B., ve Guajardo, N.R. (2015). The role of hot and cool executive functions in prereader comprehension. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, ve S. Gear (Eds.), *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success* (pp. 151-177). Brookes.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., ve Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2024). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html> in 15.09.2024.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A.S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.016>
- Charlop-Christy M.H. ve Carpenter M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112. <https://doi.org/10.1177/109830070000200203>
- Clark, C. ve Hawkins, L. (2010). Young people's reading: The importance of the home environment and family support. *National Literacy Trust*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510272.pdf>

- Cohrssen, C., Niklas, F. ve Tayler, C. (2015). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>
- Collins, B.C., Browder, D.M., Haughney, K.L., Allison, C., ve Fallon, K. (2019). The effects of a computer-aided listening comprehension intervention on the generalized communication of students with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, 34(4), 269-283. <https://doi.org/10.1177/0162643419832976>
- Connors, F.A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1), 191-229. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(03\)27006-3](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(03)27006-3)
- Cooper, D.H., Roth, F.P., Speece, D.L., ve Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399–416. <https://doi.org/10.1017/S0142716402003053>
- Cragg, L. ve Nation, K. (2006). Exploring written narratives in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/01443410500340991>
- Crain-Thoreson, C., ve Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/027112149901900103>
- Crain-Thoreson, C., ve Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental psychology*, 28(3), 421-429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.421>
- Cunningham, A.E., ve Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 396–411). New York, NY: Guilford Press.
- Çakmak-Güleç, H., ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- 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.
- Çeliker, P.Z. ve Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliği etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 19-32. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000088
- Çetin, İ.N. (2022). *Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi çocuk ve resimli kitaplar. (Ed. M. Ulug ve G. Karadeniz), *Okul öncesi ve çocuk içinde* (s. 315-344). Nobel Yayınları.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., ve Cole, K. (1996). Parent–child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213–235. <https://doi.org/10.1177/027112149601600206>
- Davidson, M.M. (2021). Reading comprehension in school-age children with autism spectrum disorder: Examining the many components that may contribute. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 181-196. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00010

- Davidson, M., Kaushanskaya, M., ve Ellis-Weismer, S. (2018). Reading comprehension in children with and without ASD: The role of word reading, oral language, and working memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3524–3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology*, 40(2), 271. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271>
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- DeVore, T.M. (2020). *Effect of Single vs. Immediate Repeated Read-Aloud on Preschoolers? Listening Comprehension*. [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Dickinson, D.K., ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Diehl, J.J., Bennetto, L. ve Young, E.C. (2006). Story Recall and Narrative Coherence of High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Diken, İ.H., Ardıç, A., ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk 133 Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) [Gilliam Autism Rating Scale2-Turkish Version]*. Maya Akademi.
- Diken, İ.H., Diken, Ö., Gilliam, J.E., Ardıç, A., ve Sweeney, D. (2012). Validity and Reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Results of Preliminary Study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 207-215.
- Dillon, C., ve Newman, D. (2023). Supporting intervention fidelity of dialogic reading to support preschool children's early literacy skills. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 139-165. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1029>
- Doyle, B.G. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Dube, W.V., MacDonald, R.P., Mansfield, R.C., Holcomb, W.L., ve Ahearn, W.H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27, 197-207. <https://doi.org/10.1007/BF03393180>
- Dunning, D.B., Mason, J.M., ve Stewart, J.P. (1994). Reading to preschoolers: A response to Scarborough and Dobrich (1994) and recommendations for future research. *Developmental Review*, 14(3), 324–339. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1012>
- Dynia, J.M., Lawton, K., Logan, J.A.R., ve Justice, L.M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142–153. <https://doi.org/10.1177/0271121414536784>
- Efe, M., ve Temel, Z.F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Eliason, C., ve Jenkins, L. (2003). *A practical guide to earlychildhood curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Elliott, E., ve Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Ünivesity Journal Of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergül, C. (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Sarıca, A.D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ezell, H.K., ve Justice, L.M., (2005) *Shared story book building young children's language and emergent literacy skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Ezel, 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. <https://doi.org/10.1177/026565900001600202>
- Farrant, B.M., ve Zubrick, S.R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Fletcher, K.L. ve Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Fleury, V.P., Miramontez, S.H., Hudson, R.F., ve Schwartz, I.S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>
- Fleury, V. P., & Ford, A. (2020). Shared reading extratextual talk between children with autism and their caregivers. *The Journal of Special Education*, 55(1), 23-33. <https://doi.org/10.1177/0022466920926165>
- Fleury, V.P. ve Hugh, M.L. (2018). Exploring engagement in shared reading activities for children with autism spectrum disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3596-3607. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3632-8>
- Fleury, V.P. ve Lease, E.M. (2018). Early indication of reading difficulty? A descriptive analysis of emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/0271121417751626>
- Fleury, V.P. ve Schwartz, I.S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591-198. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>

- Gabig, C.S. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Service in the Schools*, 39(4), 498-511. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0023))
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- Garzotto, F., Paolini, P., ve Sabiescu, A. (2010, June). *Interactive storytelling for children. In Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children (pp. 356-359)*. NewYork.
- Gonsiorowski, A., Williamson, R.A. ve Robins, D.L. (2016). Brief report: Imitation of object-directed acts in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 691-697. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2596-1>
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gönen, M. (2005). *Çocuk edebiyatı yayınlanmamış ders notları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gönen, M. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Eğiten Kitap.
- Grimm, R.P., Solari, E.J., McIntyre, N.S., Zajic, M., ve Mundy, P.C. (2018). Comparing growth in linguistic comprehension and reading comprehension in school-aged children with autism versus typically developing children. *Autism Research*, 11(4), 624–635. <https://doi.org/10.1002/aur.1914>
- Grimm, R.P., Solari, E.J., ve Gerber, M.M. (2018). A longitudinal investigation of reading development from kindergarten to grade eight in a Spanish-speaking bilingual population. *Reading and Writing*, 31, 559–581. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9798-1>
- Grygas-Coogle, C., Floyd, K.K., ve Rahn, N.L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- Grygas-Coogle, C., Parsons, A. W., La Croix, L., & Ottley, J. R. (2020). A comparison of dialogic reading, modeling, and dialogic reading plus modeling. *Infants & Young Children*, 33(2), 119-131. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000162>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürgör-Kılıç F.G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayrıık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri*. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, O.S. (2009). *Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un [Test of early language development-third edition (Teld-3)] Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176. <https://doi.org/10.20489/intjecse.62795>
- Hargrave, A.C., ve Senechal, 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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)

- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M.E., Dale, P.S., ve Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 688-705. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/049))
- Harris, J. ve Ó Duibhir, P. (2011). Effective language teaching: A synthesis of research. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Hart-Barnett, J.E., ve Cleary, S. (2015). Review of evidence-based mathematics interventions for students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 172–185. <https://www.jstor.org/stable/24827533>
- Hart, B., ve Risley, T.R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>
- Henry, A.R. ve Solari, E.J. (2020). Targeting oral language and listening comprehension development for students with autism spectrum disorder: A school-based pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3763-3776. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04434-2>
- Henry, A.R., Solari, E.J., ve McIntyre, N.S. (2021). Preliminary effects of a pilot listening comprehension intervention on the narrative abilities of children with ASD. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 293-301. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12527>
- Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- Hindman, A.H., Wasik, B.A., ve Erhart, A.C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education Development*, 23(4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Hogan, T.P., Bridges, M.S., Justice, L.M., ve Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3), 1–20. <https://digitalcommons.unl.edu/specedfacpub/79/>
- Hogan, T.P., Adlof, S.M., ve Alonzo, C.N. (2014) On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hoover, W.A., ve Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hresko, W.P., Reid, D.K. ve Hammil, D.D. (1999). *Test of early language development-third edition (TELD-3)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hudson, M.E., ve Test, D.W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1–2), 34–45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Hudson, R.F., Sanders, E.A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., ve Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55–75. <https://doi.org/10.1177/0014402917705855>
- Huebner, C.E. (2000). Community-based support for preschool readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(3), 291-314. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0503_6
- Huebner, C. ve Meltzoff, A. (2005) Intervention to change parent–child reading style: a comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296–313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.006>

- Huemer, S.V. ve Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 485-493. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0892-3>
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., ... ve Pact Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(6), 681-690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14>
- Irvine, A.D. (2018). *Paraprofessional-Implemented Dialogic Reading and its Impact on Children with Autism Spectrum Disorders*. Honors Undergraduate Theses, University of Central Florida, Florida.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Şimşek, Z.C. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Hikâye anlatma/Kitap Okuma Uygulamaları Tercihleri ve Nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533. <https://doi.org/10.16916/aded.785633>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırarç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- İştian, S. (2019). Kitap Okuma Modelleri ve Öykü Sonrası Etkinlikler. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 251- 262). Eğiten Kitap.
- İşcan, A., Arıkan, İ.B., ve Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Justice, L.M. ve Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Justice, L.M., ve Pence, K. (2005). *Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. Newark: International Reading Association.
- Justice, L.M., Kaderavek, J., Bowles, R., ve Grimm, K. (2005). Language impairment, parent child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030201>
- Kaderavek, J.N., ve Rabidoux, P. (2004). Interactive to independent literacy: a model for designing literacy goals for children with atypical communication. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 20(3), 237-260. <https://doi.org/10.1080/10573560490429050>

- Kaderavek, J., ve Sulzby, E. (1998). Emergent literacy issues for children with language impairment. In L.R. Watson, T.L. Leayton, v E.R. Crais (Eds.), Handbook of early language impairments in children. Volume II: Assessment and treatment. New York: Delmar.
- Kang, J. (2017). *Effects of modified dialogic reading on listening comprehension and initiation skills to students with autism spectrum disorders*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, North Carolina.
- Kang, J., ve Hong, E.R. (2023). Evaluation of the Implementation Fidelity of a Special Education Teacher's Use of Modified Dialogic Reading: A Case Study. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 10(1), 23-45. <https://doi.org/10.22874/kaba.2023.10.1.23>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263–268.
- Karakuş, C. (2020). *Diyaloğa dayalı okuma (etkileşimli okuma) yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. <https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068>
- Karrass, J., VanDeventer, M.C., ve Braungart-Rieker, J.M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134-146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kayaoglu, H. ve Görür, Ö. (2008). *Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir*. Epos Yayınları.
- Kendeou, P., Lynch, J., Van den Broek, P., Espin, C., White, M.J., ve Kremer, K. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kendeou, P., McMaster, K.L., Butterfuss, R., Kim, J., Bresina, B., ve Wagner, K. (2019). The inferential language comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 256–273. <https://doi.org/10.1111/tops.12457>
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. ve Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. ISSN 1649-3362.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Kjelgaard, M.M. ve Tager Flusberg, H. (2001). An Investigation of Language Impairment in Autism: Implications for Genetic Subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2), 287-308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Kleeck, A.V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Knight, V.F., Wood, C.L., Spooner, F., Browder, D.M., ve O'Brien, C.P. (2015). An exploratory study using science eTexts with students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(2), 86-99. <https://doi.org/10.1177/1088357614559214>

- Koegel, L.K., ve Ashbaugh, K. (2017). Communication and autism spectrum disorder. In H.M. Chiang (Ed.), *Curricula for teaching students with autism spectrum disorder* (pp. 47–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69983-7_3
- Koppenhaver, D.A., Erickson, K.A., ve Skotko, B.G. (2001). Supporting communication of girls with Rett syndrome and their mothers in storybook reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 395-410. <https://doi.org/10.1080/10349120120094284>
- Koretz, J.M. (2007). *Enhancing oral comprehension and emotional recognition skills in children with autism: A comparison of video self modelling with video peer modelling*. (Yüksek Lisans Tezi). Hamilton: The University of Waikato, New Zealand.
- Kotaman, H. (2009). Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Özyeterlilik Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Kurnaz, E. (2018). *Otizmlili bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. (Doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13(1), 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Lanter, E., Watson, L.R., Erickson, K.A., ve Freeman, D. (2012). Emergent literacy in children with autism: An exploration of developmental and contextual dynamic processes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 308–324. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/10-0083\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/10-0083))
- Lin, Y.C., Morgan, P.L., Hillemeier, M., Cook, M., Maczuga, S., ve Farkas, G. (2013). Reading, mathematics, and behavioral difficulties interrelate: Evidence from a cross-lagged panel design and population-based sample of US upper elementary students. *Behavioral Disorders*, 38(4), 212-227. <https://doi.org/10.1177/019874291303800404>
- Lo, J.Y.T., ve Shum, K.K.M. (2021). Brief report: A randomized controlled trial of the effects of RECALL (Reading to engage children with autism in language and learning) for preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2146-2154. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04692-0>
- Lonigan C.J., Schatschneider C., ve Westberg L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303–323. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1011>
- Lonigan, C.J., Farver, J.M., Phillips, B.M., ve Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and writing*, 24, 305-337. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9214-6>
- Lonigan, C.J., ve Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Loveland, K., McEvoy, R., Tunali, B., ve Kelley, M.L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 9–23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00818.x>

- Loyola de Souza Guevara, V., Freire Coelho, R., ve Pfeiffer Flores, E. (2024). Effects of dialogic reading for comprehension (LuDiCa) on the social interaction of autistic adolescents and their peers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37(4), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00283-x>
- Lucas, R., ve Norbury, C. (2015). Making inferences from text: It's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1224–1232. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0330
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y., Ng, F.F ve Liang, E. (2014). Mother-childbook sharing and children's storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. *Infant and Child Development*, 23(4), 402-425. <https://doi.org/10.1002/icd.1841>
- Luyster, R.J., Kadlec, M.B., Carter, A. ve Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0510-1>
- Luyster, R., Lopez, K., ve Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of child language*, 34(3), 623-654. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008094>
- Luyster, R., Qiu, S., Lopez, K. ve Lord, C. (2007). Predicting outcomes of children referred for autism using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(3), 667–81. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/047\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/047))
- MacDonald, R. (2008). Hey, Look, It's a Train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in Early Autism Treatment* (pp. 55-71). New York: Springer Pub. Co.
- MacNaughton, G. ve Williams, G. (2004). *Teaching young children, choices in theory and practice*. Australia: Pearson Education.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çev. B. Vardar). Multilingual Yayınları.
- McIntyre, N.S., Solari, E.J., Gonzales, J. E., Solomon, M., Lerro, L.E., Novotny, S., Oswald, T.M. ve Mundy, P.C. (2017). The Scope and Nature of Reading Comprehension Impairments in School-Aged Children with Higher-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(9), 2838–2860. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3209-y>
- McIntyre, N.S., Solari, E.J., Grimm, R.P., Lerro, L.E., Gonzales, J.E. ve Mundy, P.C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning Autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1086–1101. <https://link.springer.com/article/10.1007/S10803-017-3029-0>
- Metin, G.T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Journal of Child*, 14(3), 89-94. <https://doi.org/doi:10.5222/j.child.2014.089>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- Mims, P.J., Hudson, M.E. ve Browder, D.M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.1177/1088357612446859>
- Mitchell, S., Cardy, J.O. ve Zwaigenbaum, L. (2011). Differentiating autism spectrum disorder from other developmental delays in the first two years of life. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 130–140. <https://doi.org/10.1002/ddrr.1107>

- Mol, S., Bus, A., ve De Jong, M. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Moody, A.K. (2010). Using electronic books in the classroom to enhance emergent literacy skills in young children. *Journal of Literacy and Technology*, 11(4), 22- 52. <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/35776>
- Morgan, P.L., ve Meier, C.R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16>
- Morrow, L.M. ve Gambrell, L.B. (2002). Literature-based instruction in the early years. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research içinde* (ss. 348-360). New York: Guilford Press.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 63-82. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006349>
- Mundy, P. (2016). *Autism and joint attention: Developmental, neuroscience and clinical fundamentals*. Guilford.
- Müller, K.F., Nunes, D.R.P. ve Schmidt, C. (2023). Caregiver Implemented Dialogic Reading: Impact on Children with and without Autism in Brazil. *International Journal of Special Education*, 38(1), 47-57. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.5>
- Nation, K. ve Norbury, C.F. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 21-32. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00004>
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., ve Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911–919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- Nation, K., ve Snowling, M.J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342–356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Research Council (U.S.). (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neumann, M., ve Neumann, D.L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Noens, I. ve van Berckelaer-Onnes, I. (2005). Captured by details: Sense-making, language and communication in autism. *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 123-141. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.002>
- Norbury, C.F. ve Bishop, D.M.V. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), 227–251. <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>
- Norbury, C., ve Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>

- Nunes, D., Whalon, K., Jackson, E., Intepe-Tingir, S., ve Garris, S. (2022). Effects of dialogic reading on the vocabulary knowledge of preschoolers with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 282-301. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1986808>
- O'Connor, I.M., ve Klein, P.D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(2), 115-127. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022603.44077.6b>
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Öztürk-Dağabakan, F., ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(174), 155-161.
- Palmer, E. (2014). Teaching the core skills of listening and speaking. Washington: ASCD.
- Pamparo, V. (2012). *The effect of dialogic reading on early literacy outcomes for children with autism spectrum disorders*. Doctoral dissertation, University of Washington, Washington.
- Parlakıyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., ve Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3)
- Pearson, P.D. ve Cervetti, G.N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S.E. Israel (Ed.). *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 12-56). Guilford Press.
- Pesco, D., ve Gagne, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Phalen, L.A., ve Chezan, L.C. (2023). Using the Question-Answer Relationship Strategy to Improve Listening Comprehension in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 50-65. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05416-8>
- Phillips, L.M., Norris, S.P. ve Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.82>
- Pierson, L.M., Thompson, J.L., Ganz, J.B., Wattanawongwan, S., Haas, A.N. ve Yllades, V. (2021). Coaching parents of children with developmental disabilities to implement a modified dialogic reading intervention using low technology via telepractice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(1), 119-136. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00037
- Pillinger, C. ve Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163. <https://doi.org/10.1111/lit.12018>

- Pinnell, G.S., ve Jagger, A.M. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. In Flood, J., Lapp, D., Fisher, D., Jensen, J. ve James, R.S. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 881-913). Florida: Routledge.
- Plattos, G. (2011). Effects of Dialogic Reading on the Expressive Vocabulary of Children with Autism Characteristics. (Doktora Tezi). Florida: Florida State University. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0644
- Polat-Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.
- Powell, D.R., Diamond, K.E., Burchinal, M.R., ve Koehler, M.J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
- Pullen, P.C. ve Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Queiroz, L.R., Guevara, V.S., Souza, C.A. ve Flores, E.P. (2020). Dialogic reading: effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International journal of psychology and psychological therapy*, 20(1), 47-59. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pkdzh>
- Rakap, S. ve Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001>
- Rapin, I., ve Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals with autistic spectrum. *Brain & Development*, 25(3), 166-172. [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00191-2)
- Rayner, C., Denholm, C. ve Sigafos, J. (2009). Video based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism and Spectrum Disorders*, 3(2), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.001>
- Reichow, B. ve Barton, E.E. (2014). Evidence-based psychosocial interventions for individuals with autism spectrum disorder. In F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Dan, ve K.A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 969–992). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ricketts, J., Jones, C.R., Happe, F., ve Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807–816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>
- Robertson, A.K. (2002). Etkili dinleme. (Çev. E.S. Yarmalı). Hayat Yayınları.
- Roskos, K., ve Burstein, K. (2011). Assessment of the design efficacy of a preschool vocabulary instruction technique. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 268-287. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.580041>
- Saracho, O.N. (2019). Parents' shared storybook reading–learning to read. O.N. Saracho (Ed.), *Research in Young Children's Literacy and Language Development*, (pp.256-269). London: Routledge.
- Saracho, O. N., ve Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*, 180(10), 1379-1389. <https://doi.org/10.1080/03004430903135605>

- Sawyer, W.E (2004). *Growing up with literature* (4.ed). New York: Thomson Delmar Learning.
- Schreibman, L.E. (2005). *The science and fiction of autism*. New York: Harvard University Press.
- Schuler, A., Gonsier-Gerdin, J. ve Wolfberg, P. (1990). The efficacy of speech and language intervention: Autism. *Seminars in Speech and Language*, 11(4), 242-255. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1064256>
- Selimoğlu, Ö.G. ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514-555. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>
- Senechal, M., ve Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Serin, G. (2022). *Babaların Etkileşimli Kitap Okuma Süreçlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyatı*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Shane, H.C., O'Brien, M. ve Sorce, J. (2009). Use of a visual graphic language system to support communication for persons on the autism spectrum. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18(4), 130-136. <https://doi.org/10.1044/aac18.4.130>
- Sharma, M., Purdy, S.C., ve Kelly, A.S. (2009). Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 706-722. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0226\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0226))
- Sim, P. ve Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidencebased practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1) 50-55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>
- Smith, V., Mirenda, P. ve Zaidman-Zait, A., 2007, Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(1), 149–160. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/013))
- Solari, E.J., Grimm, R.P., McIntyre, N.S., Zajic, M., ve Mundy, P.C. (2019). Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. *Autism*, 23(8), 1911-1926. <https://doi.org/10.1177/1362361318812423>
- Solari, E.J., Henry, A.R., McIntyre, N.S., Grimm, R.P., ve Zajic, M. (2020). Testing the effects of a pilot listening comprehension and vocabulary intervention for individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 71, 101501. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101501>
- Solari, E., Grimm, R., McIntyre, N., Swain-Lerro, L., Zajic, M., ve Mundy, P. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 8–19. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.002>
- Spira, E.G., Bracken, S.S., ve Fischel, J.E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Stone, S. ve Twardosz, S. (2001). Children's books in child care classrooms: Quality, accessibility, and reasons for teachers' choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/02568540109594974>

- Strasser, J., ve Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi* (Çev. A. Akın). Epsilon Yayıncılık.
- Strommen, L. T. ve Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Şener, E.F. ve Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 22(1) 86-92.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, Z.C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Doktora tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabors, P.O., Beals, D.E. ve Weizman, Z.O. (2001). "You know what oxygen is?": Learning new words at home. In D. K. Dickinson ve P.O. Tabors (Ed.), *Beginning Literacy with Language içinde* (pp. 93–110). Baltimore: Brookes Publishing.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., ve Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (3rd ed., pp. 335–364). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tan, M. (2014). *The effectiveness of dialogic reading on the expressive vocabulary development of children with autism spectrum disorders*. (Doktora Tezi). Indiana: Purdue University, West Lafayette.
- Tanju, E.H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(21), 30-39.
- Teale, W.H. (2003). Reading aloud to children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, ve E.B., Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-denekli Araştırmalar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., ve Olcay-Gül, S. (2016). Increasing instructional efficiency when using simultaneous prompting procedure in teaching academic skills to students with autism spectrum disorders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 451-472.
- Temple, C., Martinez, M., ve Yokota, J. (2004). *Children's books in children's hands an introduction to their literature*. Boston. Pearson Education.
- Tepetaş-Cengiz, G.Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Thomas, N., Colin, C., ve Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Klavuzu. Detay Yayıncılık.
- Towson, J. (2015). *Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities*. (Doktora Tezi). Atlanta: Georgia State University.
- Towson, J.A., Gallagher, P.A., ve Bingham, G.E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246. <https://doi.org/10.1177/1053815116668643>
- Towson, J.A., Fettig, A., Fleury, V.P., ve Abarca, D.L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0271121417724875>
- Trivette, C.M., Dunst, C.J., ve Gorman, E. (2010). Effects of parentmediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3(2), 1–15.
- Turan, F. ve Ökçün-Akçamuş, M.Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Valdez-Menchaca, M. ve Whitehurst, G. (1992) Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth- combating developmental risk in South Africa. *South Africa Journal of Psychology*, 42(4), 617- 627. <https://doi.org/10.1177/008124631204200415>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., ve Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259–268. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/223>
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J., ve Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))
- Venker, C.E., Edwards, J., Saffran, J.R., ve Ellis Weismer, S. (2019). Thinking ahead: Incremental language processing is associated with receptive language abilities in preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1011–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3778-4>
- Vogler-Elias, D. (2009). *A parent-implemented shared storybook reading intervention for preschoolers with autism spectrum disorders*. Doctor of Philosophy, State University of New York at Buffalo. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305094109?accountid=14784>.
- Volden, J., Smith, I.M., Szatmari, P., Bryson, S., Fombonne, E., Mirenda, P., Roberts, W., Vaillancourt, T., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E., ve Thompson, A. (2011). Using the preschool language scale, fourth edition to characterize language in preschoolers with autism spectrum disorders. *American journal of speech-language pathology*, 20(3), 200–208. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0035\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0035))

- Voltan-Acar, N. ve Whirter, J. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 55-67. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000114
- Walsh, B.A., ve Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0052-0>
- Ward, M. (2018). *Parent Implemented Adapted Dialogic Reading with Preschoolers with Autism*. (Yüksek Lisans Tezi ve Özel Proje). Western Kentucky University, Kentucky.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., Hindman, A., Saracho, O.N., ve Spodek, B. (2002). Creating opportunities for discourse: Language and literacy development in economically disadvantaged children. *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education*, 53-76.
- Wasik, B.A., Bond, M.A. ve 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B.A. ve 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B.H. ve Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 3–22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates Publishers.
- Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, TX, USA: Pro-Ed.
- Werker, J.F., Cohen, L.B., Lloyd, V. L., Casasola, M., ve Stager, C. L. (1998). Acquisition of word-object associations by 14-month-old infants. *Developmental psychology*, 34(6), 1289-1309. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1289>
- Werts, M.G., Wolery, M., Holcombe, A., ve Gast, D. L. (1995). Instructive feedback: Review of parameters and effects. *Journal of Behavioral Education*, 5(1), 55-75. <https://doi.org/10.1007/BF02110214>
- Westerveld, M.F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A.A., Hodge, A.M., ve Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 424–438. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>
- Westerveld, M.F., Trembath, D., Shellshear, L., ve Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 37–48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Wetherby, A.M., Watt, N., Morgan, L., ve Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(5), 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 655-664. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0108-z>

- Whalon, K. ve Hart, J.E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 195–203. <https://doi.org/10.1177/1053451210389036>
- Whalon, K., Hanline, M.F. ve Davis, J. (2016). Parent implementation of RECALL: A systematic case study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 5(2), 211–220. <https://www.jstor.org/stable/24827548>
- Whalon, K., Martinez, J.R., Shannon, D., Butcher, C., ve Hanline, M.F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0271121414565515>
- What Works Clearinghouse. (2007, February). *Dialogic reading*. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/InterventionReports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf in 09.09.2024.
- What Works Clearinghouse. (2010, April). *Dialogic reading*. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_dialogic_reading_042710.pdf in 01.09.2024.
- What Works Clearinghouse. (2015, April). *Shared book reading*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555654.pdf> in 02.09.2024.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved from <https://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/10/Dialogic-Reading-An-Effective-Way-to-Read-to-Preschoolers-Reading-Rockets.pdf> in 24.08.2024.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., ve Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552–558.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G.J., ve Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Williamson, P., Carnahan, C.R. ve Jacobs, J.A. (2012). Reading comprehension profiles of high-functioning students on the autism spectrum: A grounded theory. *Exceptional Children*, 78(4), 449–469. <https://doi.org/10.1177/001440291207800404>
- Wilson, N.S. ve Smetana, L. (2009). Questioning as thinking: A metacognitive framework. *Middle School Journal*, 41(2), 20–28. <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11461709>
- Wing, L. ve Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Wing, L. ve Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 151–161. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10029>

- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W. ve Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093–1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))
- Wolvin, A.D., ve Coakley, C.G. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152. <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499040>
- Xu, R., Dong, Y., Xia, G., Mo, J., Chow, B.W.Y., Zheng, H.Y., ve Tang, Y. (2024). *Exploring the effect of dialogic reading on children with autism spectrum disorder: Do siblings promote their language development?*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 94(2024), 101701. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101701>
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Basım Yayım Pazarlama AŞ.
- Yalçın, S.K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>
- Yazıcı-Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zauche, L.H., Thul, T.A., Mahoney, A.E.D., ve Stapel-Wax, J.L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(2016), 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>
- Zevenbergen, A.A., ve Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A.V. Kleeck, S.A. Stahl, ve E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 170-191). State University of New York.

EKLER

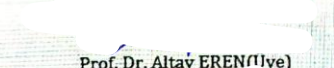
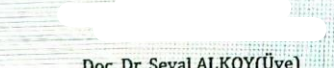
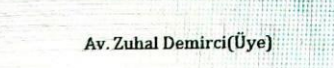
EK 1 Etik Kurul Raporu


Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Semra OMAK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim

Sayın Semra OMAK,

"Uyarlanmış Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/100) kurulumuzun 06.04.2022 tarihli ve 2022/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)	 Prof. Dr. Mehmet ERGİT (Üye)
 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)	 Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)
 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)	 Doç. Dr. Abdullah DÜRAKÖĞLU (Üye)
 Av. Zuhal Demirci (Üye)	

EK 2 MEB İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-67697517
Konu : Semra OMAK'ın
Araştırma izni

05.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Semra OMAK'ın "Uyarlanmış Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi" konulu araştırmayı il geneli tüm Anaokulları, Anasınıfları, İlkokullar Özel Eğitim Uygulama Merkezleri ve Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezinde eğitim gören, otizm spektrum tanısı olan 4-7 yaş aralığındaki öğrencilere ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, veli izinleri doğrultusunda, gönüllülük esasına göre araştırmacının sorumluluğunda uygulanması ile ilgili Valilik Makamının 05.01.2023 tarih ... onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Metin ALPASLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Onay Örneği

DAĞITIM :
6 İlçe Kaymakamlığına
Özel Öğretim Kurumları Şubesi
Merkez ve Merkeze Bağlı Anaokulları ve
İlkokul Müdürlüklerine
Özel Eğitim Uygulama Okulu Merkezi

EK 3 Ebeveyn Anne/Baba İzin Formu

Değerli ebeveyn (anne/baba),

Bu çalışma “Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Programı’nda doktora eğitimini sürdüren Semra OMAK tarafından Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN’ın danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma (EKO) programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerilerinin (alıcı dil ve ifade edici dil) geliştirilmesinde uygulama oturumlarında etkileşimli kitap okuma programı kullanılacaktır. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacak ve takma isim kullanılacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için aşağıda sıralanmış olan maddeleri okumanız ve kabul ederseniz izin formunu imzalamanız istenmektedir. İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

- Bu çalışmanın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN danışmanlığında yürütülen Semra OMAK’ın doktora tez çalışması olacağını ve çalışma sürecince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini biliyorum.
- Semra OMAK’a çocuğumla Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Programı doktora tezi kapsamında tarafıma açıklanan uygulamaları yapması için izin veriyorum.
- Semra OMAK’ın çocuğumla düzenli olarak çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım.

- Çalışmada gizliliğin esas olduğunu, çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve takma isim kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.
- Araştırmanın çocuğumun üzerinde fiziksel veya psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun araştırmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
- Çalışma sürecince verilerin toplanması ve analizinde kullanılmak üzere çalışmanın video kaydının alınacağını ve çocuğumun isminin gizli tutularak çeşitli bilimsel etkinliklerde ve derslerde bu kayıtların kullanılabileceğini anlamış bulunmaktayım.
- Araştırma kapsamında toplanan tüm verilerin, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağını, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağını anlamış bulunmaktayım.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa rahatlıkla sorabilirsiniz. Bu formu okumak ve değerlendirmek üzere vaktinizi ayırdığınız için sizlere çok teşekkür ederim. Saygılarımla

Araştırmacının

Adı Soyadı:

Cep Tel:

E-Posta:

İmza:

Araştırma ile ilgili izin formunda yer alan bilgileri okudum. Tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak çocuğumun yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Ebeveyn/Anne-Baba:

Adı-Soyadı:

Adresi:

İletişim Bilgileri:

İmza:

EK 4 Katılımcı/Aile Görüşme Formu

Amaç:

Bu görüşme formu ile;

- Katılımcı çocuğun kişisel bilgilerinin tanımlanabilmesi,
- Ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi,
- Etkili pekiştireçlerin belirlenmesi,
- Kitap okumaya ilişkin bilgilerin tanımlanabilmesi ve
- Etkileşimli okuma için belirlenen kitaplardan hangisinin daha önce okunup okunmadığını belirlemeye ilişkin aile görüşmesi yardımıyla veri toplanması hedeflenmektedir.

Kullanım Yönergesi:

- Görüşme formunu görüşmeye gitmeden önce okuyunuz.
- Aileyle (anne/baba) görüşme yapmak için uygun olduğu saati önceden kendisine sorarak belirleyiniz.
- Görüşme sırasında görüşme yaptığınız kişiyle karşılıklı oturunuz.
- Görüşmeye başlamadan görüşmenin amacı konusunda bilgilendirme yapınız.
- Görüşmede izleyen tüm soruları sırasıyla sorunuz.
- Görüşme sorularına verilen yanıtları konuşmanın akıcılığını bozmadan formdaki uygun yerlere kaydediniz.
- Görüşme sonunda görüşme yaptığınız kişiye teşekkür ederek görüşmeyi sonlandırınız.

Kapsam:

Bu formda sırasıyla;

- Çocuğa İlişkin Kişisel Bilgiler,
- Ön Koşul Becerilerine İlişkin Sorular,
- Pekiştireç Belirlemeye İlişkin Sorular,
- Kitap Okumaya İlişkin Sorular ve
- Etkileşimli okuma için belirlenen kitaplardan hangisinin daha önce okunup okunmadığını belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

Görüşme Tarihi:

Görüşülen Kişi:

Görüşmeyi Yapan:

BÖLÜM I: ÇOCUĞA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Çocuğun;

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi/Yaşı:

Cinsiyeti:

Otizm Tanısı Aldığı Yaş:

Eğitime Başladığı Yaş:

Devam Ettiği Okul Adı:

Özel Eğitim Kurumundan Destek Eğitim Alıyor mu? Alıyorsa Ne kadar Süredir Alıyor?

Otizme Eşlik Eden Başka Yetersizliği Var mı? Varsa Nedir?

Alerjisi Olan Herhangi Bir Şey Var mı?

Kullandığı İlaçlar Var mı? Varsa Hangi Zamanlarda Alıyor? Nasıl Etkiliyor?

İstenmeyen/sorun davranışları var mı? Varsa neler?

Hoşlandığı davranışlar neler? (Örneğin; sarılmak, pekiştirilmek, alkışlanmak vb. gibi)

Annenin;

İletişim numarası:

Babanın;

İletişim numarası:

BÖLÜM II: ÖN KOŞUL BECERİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Çocuğunuz iki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurabiliyor mu?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Çocuğunuz kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlayarak yerine getirebiliyor mu?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Çocuğunuz daha önce uyarlanmış veya uyarlanmamış bir etkileşimli kitap okuma programına katıldı mı?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Çocuğunuz bir etkinlikte ne kadar süre ilgileniyor?

Ekleme İstedikleriniz Var mı?

BÖLÜM III: PEKİŞTİREÇ BELİRLEMeye İLİŞKİN BİLGİLER

Çocuğunuzun sevdiği yiyecekler veya içecekler nelerdir? En sevdiği yiyecek-içecek hangisidir?

Çocuğunuzun sevdiği nesneler/eşyalar nelerdir? En sevdiği nesne/eşya hangisidir?

Çocuğunuzun sevdiği etkinlikler nelerdir? En sevdiği etkinlik hangisidir?

Çocuğunuzun sevdiği oyuncaklar nelerdir? En sevdiği oyuncak hangisidir?

Çocuğunuz hangi oyunları oynamaktan zevk alır?

Çocuğunuzla evde hangi etkinlikleri yaparsınız?

BÖLÜM IV: KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN BİLGİLER

Çocuğunuzla birlikte kitap okur musunuz? Evet () Hayır ()

Çocuğunuzla birlikte ne sıklıkta kitap okursunuz?

Çocuğunuzla birlikte kitap okuyorsanız okurken nelere dikkat edersiniz?

Çocuğunuzla birlikte genellikle günün hangi saatlerinde kitap okursunuz?

Çocuğunuzla birlikte genellikle ne tür kitaplar okursunuz?

Çocuğunuzun kitaba olan ilgisi nasıl?

Genellikle nasıl kitaplar çocuğunuzun ilgisiniz çeker? Ne tür kitaplar okunmasından hoşlanır? (Hayvan karakterleri, arabalar, insanlar vb.)

Çocuğunuz sizinle birlikte ne kadar süre kitap okur?

Çocuğunuza daha önce kitap aldınız mı? Evet () Hayır ()

Çocuğunuza daha önce kitap aldıysanız kitap alırken nelere dikkat edersiniz?

Çocuğunuza en son hangi kitabı okudunuz?

BÖLÜM V: ETKİLEŞİMLİ OKUMA İÇİN BELİRLENEN KİTAPLARA İLİŞKİN BİLGİLER

Etkileşimli Okuma İçin Belirlenen Asil Kitaplar	Daha Önce Okuduk	Daha Önce Okumadık	Açıklama
1. Renkli Çizmeler			
2. Uyku Vakti Geline			
3. Rüzgâr Esince			
4. Mozaik			
5. Çık Ortaya			
6. Ceyda'nın Resimleri			
7. Bir Uçurtma İki Çocuk			
8. Benimle Oynar mısın?			
9. Bahçenin Şarkısı			
10. Ayşe'nin Ayakkabıları			
11. Uyumayı Sevmeyen Efe			
12. Üzümlü Kurabiye			
13. Yardımlaşma Halısı			
14. Kırmızı Tramvay			

15. Bir Sonbahar Günü			
16. Şampiyon Takımı			
17. Mis Gibi Orman			
18. Uçan Kunduralar			
19. Neşeli Postacı Tavşan			
20. Fırat ve Lokum			
21. Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?			
22. Hepimiz Çok Acıktık			
23. Küçük Kaplumbağa			
24. Işık Saklanabilir mi?			
Etkileşimli Okuma İçin Belirlenen Yedek Kitaplar	Daha Önce Okuduk	Daha Önce Okumadık	Açıklama
1. Tuli'nin Oyunağı			
2. Mektup Arkadaşım			
3. Daireler Ormanının Kralı			
4. Tren Yolculuğu			
5. Başka Ne Olur?			
6. Elma Ağacı			
7. En Güzel Oyuncak			
8. Kurtla Yedi Oğlak Yavrusu			
9. Küçük Kırmızı Tavuk			
10. Sincap Simsim'in Telaşlı Günü			

EK 5 Katılımcı/Öğretmen Görüşme Formu

Amaç:

Bu görüşme formu ile;

- Katılımcı öğrencinin kişisel bilgilerinin tanımlanabilmesi,
- Ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi,
- Etkili pekiştireçlerin belirlenmesi,
- Kitap okumaya ilişkin bilgilerin tanımlanabilmesi ve
- Etkileşimli okuma için belirlenen kitaplardan hangisinin daha önce okunup okunmadığını belirlemeye ilişkin öğretmen görüşmesi yardımıyla veri toplanması hedeflenmektedir.

Kullanım Yönergesi:

- Görüşme formunu görüşmeye gitmeden önce okuyunuz.
- Öğretmenle görüşme yapmak için uygun olduğu saati önceden kendisine sorarak belirleyiniz.
- Görüşme sırasında görüşme yaptığınız kişiyle karşılıklı oturunuz.
- Görüşmeye başlamadan görüşmenin amacı konusunda bilgilendirme yapınız.
- Görüşmede izleyen tüm soruları sırasıyla sorunuz.
- Görüşme sorularına verilen yanıtları konuşmanın akıcılığını bozmadan formdaki uygun yerlere kaydediniz.
- Görüşme sonunda görüşme yaptığınız kişiye teşekkür ederek görüşmeyi sonlandırınız.

Kapsam:

Bu formda sırasıyla;

- Öğrenciye İlişkin Kişisel Bilgiler,
- Ön Koşul Becerilerine İlişkin Sorular,
- Pekiştireç Belirlemeye İlişkin Sorular,
- Kitap Okumaya İlişkin Sorular ve
- Etkileşimli okuma için belirlenen kitaplardan hangisinin daha önce okunup okunmadığını belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

Görüşme Tarihi:

Görüşülen Kişi:

Görüşmeyi Yapan:

BÖLÜM I: ÖĞRENCİYE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Öğrencinin;

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi/Yaşı:

Cinsiyeti:

Otizm Tanısı Aldığı Yaş:

Eğitime Başladığı Yaş:

Devam Ettiği Okul Adı:

Özel Eğitim Kurumundan Destek Eğitim Alıyor mu? Alıyorsa Ne kadar Süredir Alıyor?

Otizme Eşlik Eden Başka Yetersizliği Var mı? Varsa Nedir?

Alerjisi Olan Herhangi Bir Şey Var mı?

Kullandığı İlaçlar Var mı? Varsa Hangi Zamanlarda Alıyor? Nasıl Etkiliyor?

İstenmeyen/sorun davranışları var mı? Varsa neler?

Hoşlandığı davranışlar neler? (Örneğin; sarılmak, pekiştirilmek, alkışlanmak vb. gibi)

Öğretmenin;

İletişim numarası:

BÖLÜM II: ÖN KOŞUL BECERİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Öğrenciniz iki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurabiliyor mu?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Öğrenciniz kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri anlayarak yerine getirebiliyor mu?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Öğrenciniz daha önce uyarlanmış veya uyarlanmamış bir etkileşimli kitap okuma programına katıldı mı?

Evet ()

Hayır ()

-Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz?

Öğrenciniz bir etkinlikte ne kadar süre ilgileniyor?

Ekleme İstedikleriniz Var mı?

BÖLÜM III: PEKİŞTİREÇ BELİRLEMeye İLİŞKİN BİLGİLER

Öğrencinizin sevdiği yiyecekler veya içecekler nelerdir? En sevdiği yiyecek-içecek hangisidir?

Öğrencinizin sevdiği nesneler/eşyalar nelerdir? En sevdiği nesne/eşya hangisidir?

Öğrencinizin sevdiği etkinlikler nelerdir? En sevdiği etkinlik hangisidir?

Öğrencinizin sevdiği oyuncaklar nelerdir? En sevdiği oyuncak hangisidir?

Öğrenciniz hangi oyunları oynamaktan zevk alır?

Öğrencinizle genellikle hangi etkinlikleri yaparsınız?

BÖLÜM IV: KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN BİLGİLER

Öğrencinizle birlikte kitap okur musunuz? Evet () Hayır ()

Öğrencinizle birlikte ne sıklıkta kitap okursunuz?

Öğrencinizle birlikte genellikle günün hangi saatlerinde kitap okursunuz?

Öğrencinizle birlikte genellikle ne tür kitaplar okursunuz?

Öğrencinizin kitaba olan ilgisi nasıl?

Genellikle nasıl kitaplar öğrencinizin ilgisiniz çeker? Ne tür kitaplar okunmasından hoşlanır? (Hayvan karakterleri, arabalar, insanlar vb.)

Öğrenciniz sizinle birlikte ne kadar süre kitap okur?

Öğrencinize en son hangi kitabı okudunuz?

BÖLÜM V: ETKİLEŞİMLİ OKUMA İÇİN BELİRLENEN KİTAPLARA İLİŞKİN BİLGİLER

Etkileşimli Okuma İçin Belirlenen Asil Kitaplar	Daha Önce Okuduk	Daha Önce Okumadık	Açıklama
1. Renkli Çizmeler			
2. Uyku Vakti Geline			
3. Rüzgâr Esince			
4. Mozaik			
5. Çık Ortaya			
6. Ceyda'nın Resimleri			
7. Bir Uçurtma İki Çocuk			
8. Benimle Oynar mısın?			
9. Bahçenin Şarkısı			
10. Ayşe'nin Ayakkabıları			
11. Uyumayı Sevmeyen Efe			
12. Üzümlü Kurabiye			
13. Yardımlaşma Halısı			
14. Kırmızı Tramvay			
15. Bir Sonbahar Günü			
16. Şampiyon Takımı			
17. Mis Gibi Orman			
18. Uçan Kunduralar			
19. Neşeli Postacı Tavşan			
20. Fırat ve Lokum			

21. Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?			
22. Hepimiz Çok Acıktık			
23. Küçük Kaplumbağa			
24. Işık Saklanabilir mi?			
Etkileşimli Okuma İçin Belirlenen Yedek Kitaplar	Daha Önce Okuduk	Daha Önce Okumadık	Açıklama
1. Tuli'nin Oyunağı			
2. Mektup Arkadaşım			
3. Daireler Ormanının Kralı			
4. Tren Yolculuğu			
5. Başka Ne Olur?			
6. Elma Ağacı			
7. En Güzel Oyuncak			
8. Kurtla Yedi Oğlak Yavrusu			
9. Küçük Kırmızı Tavuk			
10. Sincap Simsim'in Telaşlı Günü			

EK 6 Ön Koşul Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulamacı:

Doğum Tarihi:

Formun Doldurulduğu Tarih:

Nasıl değerlendirilecek? Ön koşul değerlendirme formundaki sorular uygulamacı tarafından serbest bir oyun etkinliği sırasında ve bağımsız bir kitap okuma etkinliği sırasında katılımcı çocuktan alınan yanıtlarla ve doğal gözlemler yoluyla değerlendirilecektir.

Ön Koşul	Kayıt (+/-)	Açıklama
1. Basit cümle düzeyinde konuşma becerisine sahip olma (İki veya daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurma)		
2. İşaret edilen noktaya (nesneye, materyale, kitaba, etkinliğe, resme vb.) en az 3 sn. süreyle bakma		
3. Kendisine verilen iki sözcüklü yönergeleri yerine getirme		
4. Sıra alma becerisine sahip olma		
5. Kitap okuma etkinliğine en az 5-7 sn katılma		
6. En az 3 sn. süre ile göz teması kurma		

EK 7 Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı:

Kitabın Yazarı:

Kitabın Basıldığı Yayınevi:

Kitabın sayfa sayısı:

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru (+)	Yanlış (-)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

**EK 8 EKO Uygulama Sırasında Kullanılan Kitaplara İlişkin Dinlediğini
Anlama Becerileri Kontrol Listesi Örnekleri**

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı: Uyku Vakti Gelince

Kitabın Yazarı: MEB Yazar Komisyonu

Kitabın Basıldığı Yayınevi: MEB

Kitabın sayfa sayısı: 24

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru (+)	Yanlış (-)
1. Öyküde Beren ve annesi ne yapıyor?	-Kitap okuyor. -Hikâye okuyor.		
2. Koala nasıl uyur?	-Ağaçta -Sarılarak -Ağaca sarılır ve uyur. -Ağacın gövdesine sarılarak uyur. -Sarılma hareketini göstermesi de kabul edilir.		
3. Kutup ayısı nerede uyur?	-Karda uyur. -Karın üstünde -Karı eşeler derince, uyur. -Buzda -Buzun üstünde -Kutupta cevabı da kabul edilir.		
4. Yarasalar ne zaman uyur?	-Gündüz -Gündüzleri mışıl mışıl uyur.		
5. Öykünün sonunda Beren ne yapıyor?	-Uyuyor. -Mışıl mışıl uyuyor.		

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı: Renkli Çizmeler

Kitabın Yazarı: MEB Yazar Komisyonu

Kitabın Basıldığı Yayınevi: MEB

Kitabın sayfa sayısı: 16

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru (+)	Yanlış (-)
1. Tırtıl Torti ormanda gezerken ne giyerdi?	-Çizme -Renkli çizmeler -Renkli çizmeler giyerdi. -Ayağına renkli çizmeler giyerdi.		
2. Ormanda gezerken Tırtıl Torti'nin çizmelerine ne oldu?	-Kirlendi. -Çamur oldu. -Çok kirlendi. -Kirden görünmüyor.		
3. Tırtıl Torti'nin çizmeleri niçin etrafa savruldu?	-Rüzgâr esti -Kuvvetli rüzgârdan -Kuvvetli bir rüzgâr estiği için		
4. Çocuklar sarı çizmeleri nasıl kullandı?	-Tahterevalli olarak -Tahterevalli olarak kullandı.		
5. Köstebekler mavi çizmeleri nasıl kullandı?	-Şapka yaptı -Şapka olarak -Şapka olarak kullandı.		

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı: Bir Sonbahar Günü

Kitabın Yazarı: MEB Yazar Komisyonu

Kitabın Basıldığı Yayınevi: MEB

Kitabın sayfa sayısı: 16

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru (+)	Yanlış (-)
1. Can'ın en sevdiği mevsim hangisiydi?	-Sonbahar -Sonbahar mevsimi		
2. Can ve annesi marketten ne aldı?	-Kestane -Yarım kilo kestane aldılar.		
3. Kestaneler niçin yere savruldu?	-Rüzgâr esti. -Rüzgâr hızlı esti. -Rüzgârdan -Şiddetli rüzgârdan -Şiddetli rüzgâr estiği için		
4. Yere düşen kestaneleri kim ağzına attı?	-Sincap -Sincap ağzına attı.		
5. Can sincabı nerede buldu?	-Ağaçta -Ağacın kovuğunda -Ağacın üzerinde buldu.		

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı: Çık Ortaya

Kitabın Yazarı: MEB Yazar Komisyonu

Kitabın Basıldığı Yayınevi: MEB

Kitabın sayfa sayısı: 28

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Doğru (+)	Yanlış (-)
1. Öyküde hangi hayvanlar vardı?	-Sincap, Kaplumbağa, deve kuşu, kirpi, ayı, su aygırı (En az ikisini söylemesi doğru kabul edilir)		
2. Öyküdeki hayvanlar birlikte hangi oyunu oynadılar?	-Saklambaç -Saklambaç oyunu		
3. Saklambaç oyununda ebe kim oldu?	-Sincap -Sincap ebe oldu.		
4. Sincap saklambaç oynarken kaç'a kadar saydı?	-10'a kadar -10'a kadar saydı.		
5. Bilinmeyen ayak izinin sahibi hangi hayvandı?	-Su aygırı		

EK 9 Dinlediğini Anlama Becerileri Kontrol Listesi Uzman Değerlendirme Formu

Değerli uzman,

Etkileşimli kitap okuma (EKO) programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla “Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” konulu bir araştırma yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılacak her bir öykü kitabı için dinlediğini anlama becerileri kontrol listesi hazırlanmıştır. Dinlediğini anlama becerileri kontrol listesinde yer alan her bir öykü kitabı için hazırlanmış dinlediğini anlama sorularının uygunluğunu değerlendirmek üzere siz değerli uzmanların görüşlerine başvurmak istenmiştir.

Dinlediğini anlama becerileri kontrol listesinde yer alan her bir öykü kitabı için hazırlanmış dinlediğini anlama sorularını inceleyerek, her bir değerlendirme ölçütünün karşısında bulunan ilgili seçeneği “evet” veya “hayır” şeklinde işaretlemeniz yeterli olacaktır. Gerekli gördüğünüz durumlarda ilgili maddeye ilişkin önerilerinizi ve açıklamalarınızı eklemeniz, değerlendirme sonunda uzman görüşünün teorik olarak daha güçlü olmasına katkı sağlayacaktır.

Sizden istenen kontrol listesinde yer alan her bir öykü kitabı için hazırlanmış dinlediğini anlama sorularını “içeriğe uygunluk” ve “anlaşılabilirlik” bakımından değerlendirmenizdir.

Kıymetli vaktinizi ayırdığınız ve sunduğunuz katkılar için şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Uzman Değerlendirme Formu Uzman Bilgileri

Adı Soyadı:

Ünvanı:

Çalıştığı Kurum:

Mesleki Deneyim Yılı:

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Tarih:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı:

Kitabın Yazarı:

Kitabın Basıldığı Yayınevi:

Kitabın sayfa sayısı:

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	İçeriğe Uygun mu?	Anlaşılır mı?	Önerileriniz nelerdir?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

EK 10 Dinlediğini Anlama Becerileri Başlama Düzeyi / Uygulama / Yoklama/İzleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Veri Toplama Oturumu:

Uygulamacı:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı:

Kitabın Yazarı:

Kitabın Basıldığı Yayınevi:

Kitabın sayfa sayısı:

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme									
		Tarih/Oturum Sayıları									
		../../..	../../..	../../..	../../..	../../..	../../..	../../..	../../..	../../..	../../..
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi:											
Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:											

Anahtar: +:Doğru Tepki -: Yanlış Tepki (Yanlış tepki; tepkide bulunmama, eksik veya hatalı tepkiyi içerir)

EK 11 Dinlediğini Anlama Becerileri Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulamacı:

Veri Toplama Oturumu:

Ön-Test Oturum Tarihi:

Son-Test Oturum Tarihi:

Kitap Bilgileri:

Kitabın adı:

Kitabın Yazarı:

Kitabın Basıldığı Yayınevi:

Kitabın sayfa sayısı:

Çocuğa Yöneltilen Dinlediğini Anlama Soruları	Doğru Kabul Edilecek Cevaplar	Değerlendirme	
		Öntest	Sontest
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
Doğru Tepki Sayısı/Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi:			

Anahtar: +:Doğru Tepki -: Yanlış Tepki (Yanlış tepki; tepkide bulunmama, eksik veya hatalı tepkiyi içerir)

EK 12 Etkinlikle İlgilenme Davranışı Gözlem Formu/Anlık Zaman Örneklemi Kaydı

Gözlenen:

Gözlemci

Gözlem Süresi: 5 dakika

Tarih:

Gözlem Aralığı: 10 saniye

Oturum:

Hedef Davranış: Etkinlikle ilgilenme

Hedef Davranışın Tanımı:

- Kitap okuma sırasında kitaba veya uygulamacıya yönelik vücut şeklini alır.
- Kitap okuma sırasında, uygulamacı kitabı okurken ona veya kitaba bakar.
- Kitap okuma sırasında, uygulamacının verdiği yönergeleri takip eder.
- Kitap okuma sırasında, uygulamacı kitabı okurken kitapla fiziksel olarak etkileşime girer (Sayfaları çevirir, kitaba dokunur, resimleri gösterir vb.).
- Uygulamacının kitap okuma sırasında sorduğu soruları sözel olarak yanıtlar.
- Uygulamacının kitap okuma sırasında sorduğu soruları jestsel olarak yanıtlar.
- Kitap okuma sırasında bir resmi veya metni işaret eder.
- Kitap okuma sırasında uygulamacının istediği motor hareketleri veya sözel ifadeleri taklit eder.
- Kitap okuma sırasında öykü veya öyküdeki karakter ve durumları canlandırır.
- Kitap okuma sırasında uygulamacıyı dinler ve öyküyle ilgili ifadelerde bulunur.

Dakika	Saniye					
	10 sn	10 sn	10 sn	10 sn	10 sn	10 sn
1						
2						
3						
4						
5						

İşaret Tanımı: Davranışın oluşması (+)

Davranışın oluşmaması (-)

EK 13 Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi

Kitabın Adı:

Kitabın Yaş Grubu:

Kitabın Yazarı:

Kitabın Baskısı:

Kitabın Çizeri:

Kitabın Yayınevi:

ÖLÇÜTLER			
Bıçimsel Özellikler	Evet	Hayır	Değerlendirme
1. Kitabın boyutu çocuğun fiziksel (el ve göz) yapısına uygun, hacim ve ağırlık açısından kolay taşınabilir şekilde hazırlanmıştır.			
2. Kitap, çocuğun resimleri ve yazıları rahatlıkla görebileceği büyüklüktedir.			
3. Kitapta sağlam, mat ve dayanaklı kâğıt kullanılmıştır.*			
4. Kitapta çabuk dağılmayan, kolay açılıp okunabilen, sağlam ve dayanıklı şekilde ciltleme yapılmıştır.			
5. Kitabın kapağı, kalın ve dayanıklı malzemeden yapılmıştır.			
6. Kitabın ön kapağında öykünün içeriğini yansıtır nitelikte öykünün ismi ve kapak resmi yer almaktadır.			
7. Kitabın kapağında yer alan renk, resim ve yazı gibi öğeler yalın çizgilerle tasarlanmıştır.			
8. Kitabın kapak tasarımı, öykünün konusu ve öyküde yer alan karakterler ile ilgili çocuğa ipuçları verme ve çocuğun ön bilgilerini harekete geçirme özelliklerine uygun hazırlanmıştır.			
9. Kitabın kapak sayfasında yazar, çizer, yayınevi ve hedeflenen yaş gurubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.			
10. Kitapta kullanılan yazının büyüklüğü, çocuğun yaş düzeyine uygun ve kolay fark edilebilir olacak şekilde ortalama 14-24 punto arasında düzenlenmiştir.			
11. Kitapta kullanılan yazının kalınlığı, rengi ve şekli çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.			
12. Kitapta kullanılan yazı karakteri, çocuğun günlük yaşamda sıkça karşılaştığı yazı karakterleri ile uyumludur.			
13. Kitapta herhangi bir harf ve noktalama hatası, yazım yanlışı ve baskı hatası yer almamaktadır.			
14. Kitabın sayfa sayısı en fazla 16-24 sayfa olacak şekilde hazırlanmıştır.			
15. Kitabın sayfaları az yazı (¼'ü yazı), çok resim (¾'ü resim) olacak şekilde hazırlanmıştır.			
16. Kitapta yer alan resimler ve metinler bir bütün oluşturacak biçimde tek bir sayfa ya da iki sayfaya			

uygun şekilde konumlandırılmıştır.			
17. Kitabın tüm sayfalarında yazılar tek sütuna yazılmış, sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakılmış ve satır aralıkları da gözü yormayacak şekilde ayarlanmıştır.			
18. Kitabın her bir sayfasında yer alan paragrafta en fazla 3-5 cümle kullanılmıştır.			
19. Kitabın her bir sayfasında yer alan resim ile o sayfada yer alan cümlelerin anlamı birbiri ile ilişkilidir.			
20. Resimlerde karakterlerin rolleri cinsiyet ayrımına neden olmayacak biçimde dağıtılmıştır.			
21. Resimlerde çocuğun ruhsal durumunu olumsuz etkileyebilecek görsellerden kaçınılmıştır (kaygı, korku vb.).			
22. Kitaptaki görseller gerçek ortamlara ve durumlara uygundur.			
23. Kitaptaki görseller çocuğun topluma uygun sosyal davranışları model almasını kolaylaştıracak nitelikte tasarlanmıştır (Örn. karakterin "merhaba" yı model alması için el sallaması).			
24. Resimleme tekniği kitabın tamamında tutarlılık gösterir niteliktedir.			
İçerik Özellikleri	Evet	Hayır	Değerlendirme
25. Kitabın içeriği eğitim programında yer alan kazanımlarla uyumludur.			
26. Kitapta işlenen konu ve tema birbiri ile ilişkilidir.			
27. Kitabın içeriği, etkileşime ve diyaloga fırsat verebilecek özelliktedir.			
28. Kitap, çocuğu olumlu duygulara yönlendiren (sevgi, güven, mutluluk vb.) evrensel bir temaya sahiptir.*			
29. Kitapta çocuğun söylemek istenileni kolayca algılayabileceği, somut, basit, açık ve sade bir tema işlenmiştir.			
30. Kitapta ele alınan konu çocuğun yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygundur.			
31. Kitapta çocuğun anlamasını zorlaştıracak ve dikkatini dağıtacak durumlara sebebiyet vermemek amacıyla az sayıda kahramanla olay örgüsü kurgulanmıştır.			
32. Kitaptaki kahramanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun davranış gösteren, çocuğun özdeşim kurabileceği ve model alabileceği özellikleri taşımaktadır.*			
33. Kitapta verilen mesajlar çocuğun düzeyine uygun anlaşılır bir biçimde verilmiştir.			
34. Kitapta çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun, karmaşık olmayan, kısa ve tek özneli cümlelere yer verilmiştir.			
35. Kitapta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun ve çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen somut sözcüklere yer verilmiştir.			
36. Kitapta soyut veya güncelliğini yitirmiş sözcük ve deyimlere yer verilmemiştir.			

Değerlendirici Ek Açıklamalar:

Açıklamalar

***Üçüncü maddenin açıklaması:** Kitapta parlak kuşe kâğıt yerine resimleri ve yazıları arkaya geçirecek incelikte olmayan, resimlerin niteliğini ve renkleri yansıtabilme ve yazıların da kolay bir şekilde okunmasına olanak sağlayan, sağlam, mat ve dayanıklı kâğıt kullanılmıştır.

***Yirmi sekizinci maddenin açıklaması:** Kitabın teması belirsiz veya değişik yorumlara açık olmayan, korkutucu, kaygılandırıcı ve yanlış yargılara neden olabilecek olumsuz unsurlar içermemektedir.

***Otuz ikinci maddenin açıklaması:** Kitaptaki kahramanlar fiziksel ve ruhsal özellikler bakımından abartısız, inandırıcılık düzeyi yüksek ve gerçek ya da gerçeğe yakın özellikler taşımaktadır.

EK 14 Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi Uzman Değerlendirme Formu

Değerli uzman,

Etkileşimli kitap okuma (EKO) programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla “Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” konulu bir araştırma yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılacak çocuk kitaplarının uygunluğunu değerlendirmek için, iki ayrı kategoride olmak üzere 37 değerlendirme ölçütü belirlenmiş ve siz uzmanların da görüşlerini almak üzere değerlendirmelerinize sunulmuştur.

Kontrol listesinde bulunan ölçütleri, araştırmanın amacına uygun kullanabilmek için kontrol listesinin tarafınızdan incelenerek, her bir değerlendirme ölçütünün karşısında bulunan ilgili seçeneği “evet” veya “hayır” şeklinde işaretlemeniz yeterli olacaktır. Gerekli gördüğünüz durumlarda ilgili maddeye ilişkin önerilerinizi ve açıklamalarınızı eklemeniz, değerlendirme sonunda uzman görüşünün teorik olarak daha güçlü olmasına katkı sağlayacaktır.

Sizden istenen kontrol listesinde yer alan her bir ölçütün değerlendirmesini okul öncesi dönem otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin nitelikli çocuk kitabı belirleme ölçütlerine göre değerlendirmenizdir.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve sunduğunuz katkılar için şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Uzman Değerlendirme Formu Uzman Bilgileri

Adı Soyadı:

Ünvanı:

Çalıştığı Kurum:

Mesleki Deneyim Yılı:

**Okul Öncesi Dönem Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İlişkin
Nitelikli Çocuk Kitabı Belirleme Ölçütleri Kontrol Listesi**

ÖLÇÜTLER			
Biçimsel Özellikler	Okul öncesi dönem çocuklarına uygun mu?	Anlaşılır mı?	Önerileriniz nelerdir?
1. Kitabın boyutu çocuğun fiziksel (el ve göz) yapısına uygun, hacim ve ağırlık açısından kolay taşınabilir şekilde hazırlanmıştır.			
2. Kitap, çocuğun resimleri ve yazıları rahatlıkla görebileceği büyüklüktedir.			
3. Kitapta sağlam, mat ve dayanıklı kâğıt kullanılmıştır.*			
4. Kitapta zımba yerine dikiş yolu kullanılarak, çabuk dağılmayan, kolay açılıp okunabilen, sağlam ve dayanıklı şekilde ciltleme yapılmıştır.			
5. Kitabın kapağı, kalın ve dayanıklı malzemeden yapılmıştır.			
6. Kitabın ön kapağında öykünün içeriğini yansıtır nitelikte öykünün ismi ve kapak resmi yer almaktadır.			
7. Kitabın kapağında yer alan renk, resim ve yazı gibi öğeler yalın çizgilerle tasarlanmıştır.			
8. Kitabın kapak tasarımı, öykünün konusu ve öyküde yer alan karakterler ile ilgili çocuğa ipuçları verme ve çocuğun ön bilgilerini harekete geçirme gibi özelliklere uygun hazırlanmıştır.			
9. Kitabın kapak sayfasında yazar, çizer, yayınevi ve hedeflenen yaş gurubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.			
10. Kitapta kullanılan yazının büyüklüğü, çocuğun yaş düzeyine uygun ve kolay fark edilebilir olacak şekilde ortalama 14-24 punto arasında düzenlenmiştir.			
11. Kitapta kullanılan yazının kalınlığı, rengi ve şekli çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.			
12. Kitapta kullanılan yazı karakteri, çocuğun günlük yaşamda sıkça karşılaştığı yazı karakterleri ile uyumludur.			
13. Kitapta herhangi bir harf ve noktalama hatası, yazım yanlışı ve baskı hatası yer almamaktadır.			
14. Kitabın sayfa sayısı en fazla 16-24 sayfa olacak şekilde hazırlanmıştır.			
15. Kitabın sayfaları az oranda yazı yoğunlukla resim olacak şekilde hazırlanmıştır.*			
16. Kitapta yer alan resimler ve metinler			

bir bütün oluşturacak biçimde sayfaya uygun şekilde konumlandırılmıştır.			
17. Kitabın tüm sayfalarında yazılar tek sütuna yazılmış, sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakılmış ve satır aralıkları da gözü yormayacak şekilde ayarlanmıştır.			
18. Kitabın her bir sayfasında yer alan paragrafta en fazla 3-5 cümle kullanılmıştır.			
19. Kitabın her bir sayfasında yer alan resim ile o sayfada yer alan cümlelerin anlamı birbiri ile ilişkilidir.			
20. Resimlerde karakterlerin rolleri cinsiyet ayrımına neden olmayacak biçimde dağıtılmıştır.			
21. Resimlerde çocuğun ruhsal durumunu olumsuz etkileyebilecek görsellerden kaçınılmıştır.			
22. Kitaptaki görseller gerçek ortamlara ve durumlara uygundur.			
23. Kitaptaki görseller çocuğun başkalarının uygun davranışlarını model almasını kolaylaştıracak nitelikte tasarlanmıştır (Örn. karakterin "merhaba" yı model alması için el sallaması).			
24. Resimleme tekniği kitabın tamamında tutarlılık gösterir niteliktedir.			
İçerik Özellikleri	Okul öncesi dönem çocuklarına uygun mu?	Anlaşılır mı?	Önerileriniz nelerdir?
25. Kitabın içeriği eğitim programında yer alan kazanımlara aykırı değildir.			
26. Kitapta işlenen konu ve tema birbiri ile ilişkilidir.			
27. Kitabın içeriği, etkileşime ve diyaloga fırsat verebilecek özelliktedir.			
28. Kitap, çocuğu olumlu duygulara yönlendiren (sevgi, güven, mutluluk vb.) evrensel bir temaya sahiptir.*			
29. Kitapta çocuğun hem kolay anlayabileceği hem de söylemek istenileni kolayca algılayabileceği, somut, basit, açık ve sade bir tema işlenmiştir.			
30. Kitapta ele alınan konu çocuğun yaşına, gelişimsel özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygundur.			
31. Kitabın konusu öğüt verici ve birbirini yineleyen sözcüklerin kullanımından kaçınılmıştır.			
32. Kitaptaki kahramanlar ne az ne çok sayıda olay örgüsünü sağlayacak şekilde belirlenmiştir.*			
33. Kitaptaki kahramanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun davranış gösteren, çocuğun özdeşim kurabileceği			

ve model alabileceği özellikleri taşımaktadır.*			
34. Kitaptaki öyküde yer alan betimleme, çözümleme ve konuşmalar aşırıya kaçmadan uygun ölçüdedir.			
35. Kitapta verilen mesajlar çocuğun düzeyine uygun anlaşılır bir biçimde verilmiştir.			
36. Kitapta çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun, karmaşık olmayan, kısa ve tek özneli cümlelere yer verilmiştir.			
37. Kitapta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun ve çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen somut sözcüklere yer verilmiştir.			

Değerlendirici Ek Açıklamalar:

Açıklamalar

***Üçüncü maddenin açıklaması:** Kitapta parlak kuşe kâğıt yerine resimleri ve yazıları arkaya geçirecek incelikte olmayan, resimlerin niteliğini ve renkleri yansıtabilme ve yazıların da kolay bir şekilde okunmasına olanak sağlayan, sağlam, mat ve dayanaklı kâğıt kullanılmıştır.

***On beşinci maddenin açıklaması:** Kitabın sayfaları ¼'ü yazı, ¾'ü resim olacak şekilde tasarlanmıştır.

***Yirmi sekizinci maddenin açıklaması:** Kitabın teması belirsiz veya değişik yorumlara açık olmayan, korkutucu, kaygılandırıcı ve yanlış yargılara neden olabilecek olumsuz unsurlar içermemektedir.

***Otuz ikinci maddenin açıklaması:** Kitapta çocuğun anlamasını zorlaştıracak ve dikkatini dağıtacak durumlara sebebiyet vermemek amacıyla az sayıda kahramanla olay örgüsü kurgulanmıştır.

***Otuz üçüncü maddenin açıklaması:** Kitaptaki kahramanlar fiziksel ve ruhsal özellikler bakımından abartısız, inandırıcılık düzeyi yüksek ve gerçek ya da gerçeğe yakın özellikler taşımaktadır.

EK 15 Öykü Kitabı Seçiminde Uzman Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilen Kitaplara İlişkin Sonuçlar

Uygulama sürecinde kullanılacak kitaplar *Öykü Kitabı Seti 1* ve *Öykü Kitabı Seti 2* olmak üzere iki gruba ayrılarak farklı uzmanlara gönderilmiştir. *Öykü Kitabı Seti 1*'de 23 öykü kitabı yer almaktadır. *Öykü Kitabı Seti 2*'de 33 öykü kitabı yer almaktadır. *Öykü Kitabı Seti 1*'deki 23 öykü kitabı 7 uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. *Öykü Kitabı Seti 2*'deki 33 öykü kitabı 6 farklı uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. *Öykü Kitabı Seti 1*'deki uzman görüşleri ve *Öykü Kitabı Seti 2*'deki uzman görüşleri sonuçları aşağıda verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda uygun bulunan asil ve yedek kitaplar aşağıda verilmiştir.

Öykü Kitabı Seti 1 Uzman Görüşleri

Değerlendirilen Kitaplar	Uzmanlar						
<i>Kitap Adı</i>	<i>Uzman 1</i>	<i>Uzman 2</i>	<i>Uzman 3</i>	<i>Uzman 4</i>	<i>Uzman 5</i>	<i>Uzman 6</i>	<i>Uzman 7</i>
1. Açıgözlü Köpek	X	X	X	✓	X	X	✓
2. Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Bütün Tavşanlar Havuç Sever	✓	X	X	✓	✓	✓	X
4. Çirkin Ördek Yavrusu	X	X	X	✓	✓	X	X
5. Dans Zamanı	✓	X	X	✓	X	✓	X
6. Fırat ve Lokum*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7. Gitar Dersi	✓	✓	X	✓	X	✓	X

8. Havuç Çorbası	✓	X	X	✓	X	✓	✓
9. Hepimiz Çok Acıktık*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10. Işık Saklanabilir mi?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11. Keçi ile Eşek Alt Kattaki Gürültü	✓	X	X	✓	X	X	✓
12. Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	X	X	X	✓	X	X	✓
13. Kurtla Yedi Oğlak Yavrusu	✓	X	X	✓	✓	X	✓
14. Küçük Kaplumbağa Müzik Yarışmasında	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
15. Küçük Kırmızı Tavuk	✓	✓	✓	✓	X	X	✓
16. Mis Gibi Orman	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓
17. Neşeli Postacı Tavşan*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18. Parıltılı Top	✓	X	X	✓	X	✓	X
19. Sincap Simsim'in Telaşlı Günü	X	✓	X	✓	✓	✓	✓
20. Tavşancan ile Faresu Yeni Arkadaş	X	✓	X	✓	X	✓	X
21. Uçan Kunduralar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
22. Tavşancan ile Faresu Uyku Vakti Kurbağası	X	✓	X	✓	X	✓	X
23. Üç Akıllı Keçi	X	✓	X	✓	X	X	X

Uygun: ✓

Uygun Değil: X

Uzman Görüşü Sonucu Belirlenen Asil Kitaplar

- Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?
- Fırat ve Lokum*
- Hepimiz Çok Acıktık*
- Işık Saklanabilir mi?
- Küçük Kaplumbağa Müzik Yarışmasında
- Mis Gibi Orman
- Neşeli Postacı Tavşan*
- Uçan Kunduralar

Uzman Görüşü Sonucu Belirlenen Yedek Kitaplar

- Kurtla Yedi Oğlak Yavrusu
- Sincap Simsim'in Telaşlı Günü
- Küçük Kırmızı Tavuk

Açıklamalar

*: Uzman tarafından en fazla beğenilen ve kullanılması önerilen kitaptır.

Öykü Kitabı Seti 2 Uzman Görüşleri

Değerlendirilen Kitaplar	Uzmanlar						
Kitap Adı	Uzman 8	Uzman 9	Uzman 10	Uzman 3	Uzman 5	Uzman 11	Uzman 12
1. Ayşe'nin Ayakkabıları*	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
2. Bahçenin Şarkısı	X	✓	✓	-	✓	X	✓
3. Başka Ne Olur?	✓	✓	✓	-	✓	X	X
4. Benimle Oynar mısın?*	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
5. Bir Sonbahar Günü	X	✓	✓	-	✓	✓	X
6. Bir Uçurtma İki Çocuk*	✓	✓	X	-	✓	✓	✓
7. Bizim Orman ile Komşu Orman	X	X	✓	-	X	X	✓
8. Ceyda'nın Resimleri*	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
9. Çık Ortaya*	✓	X	✓	✓	✓	-	✓
10. Daireler Ormanının Kralı	✓	X	✓	-	✓	X	✓
11. Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu	X	X	X	✓	X	-	✓
12. Elma Ağacı	✓	✓	X	✓	✓	-	-
13. En Güzel Oyuncak	✓	✓	✓	X	✓	-	-
14. En Hızlı Atlet Benim!	✓	✓	✓	X	✓	-	✓
15. Hışırıtı	✓	✓	✓	X	X	-	X
16. Kaşmir	X	X	✓	✓	X	-	✓

17.Kimin Topu?	X	X	X	X	X	-	✓
18. Kırmızı Tramvay	✓	✓	✓	✓	X	-	✓
19. Kostüm Dolabı	✓	X	X	✓	X	-	X
20. Mektup Arkadaşım	✓	✓	X	✓	X	-	✓
21. Mozaik*	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
22. Pencereye Konan Saat	X	X	X	X	X	-	✓
23. Renkli Çizmeler*	✓	✓	✓	✓	X	-	✓
24. Rüzgâr Esince	✓	✓	✓	X	✓	-	✓
25. Sefer Dede	X	X	✓	✓	X	-	✓
26. Şampiyon Takımı	✓	✓	✓	X	✓	-	X
27. Tren Yolculuğu	✓	✓	✓	X	X	-	✓
28. Tüli'nin Oyunağı	✓	X	✓	✓	X	-	✓
29. Uyku Vakti Geline*	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
30. Uyumayı Sevmeyen Efe*	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
31. Üzümlü Kurabiye*	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
32. Yardımlaşma Halısı*	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
33. Yolculuk Oyunu	X	X	✓	X	X	-	✓

Uygun: ✓

Uygun Değil: X

Değerlendirilmedi: -

Uzman Görüşü Sonucu Belirlenen Asil Kitaplar

Ayşe'nin Ayakkabıları*
Bahçenin Şarkısı
Benimle Oynar mısın?*

Bir Uçurtma İki Çocuk*
Ceyda'nın Resimleri*
Çık Ortaya*
Mozaik*
Rüzgâr Esince
Uyku Vakti Gelince*
Renkli Çizmeler*
Uyumayı Sevmeyen Efe*
Üzümlü Kurabiye*
Yardımlaşma Halısı*
Kırmızı Tramvay
Şampiyon Takımı
Bir Sonbahar Günü

Uzman Görüşü Sonucu Belirlenen Yedek Kitaplar

Başka Ne Olur?
En Güzel Oyuncak
Elma Ağacı
Tren Yolculuğu
Daireler Ormanının Kralı
Mektup Arkadaşım
Tüli'nin Oyunağı

Açıklamalar

*: Uzman tarafından en fazla beğenilen ve kullanılması önerilen kitaptır.

EK 16 Hedef Sözcük Belirleme Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Açıklama: Yapılan çalışmada katılımcı çocuklar için hedef sözcükleri belirlemek amacıyla çocuğa hedef sözcüklere ilişkin görseller gösterilerek “Bu nedir?, Bunun ne olduğunu biliyor musun?, “Ne yapıyor? vb.” sorular sorularak verdiği yanıtlar forma kaydedilir. Çocuğun 5 sn içinde verdiği doğru tepkiler “+”, yanlış tepkiler veya tepkisiz kalma davranışı “-” olarak forma kaydedilir.

Kitap Adı	Hedef Sözcük	1. Deneme	2. Deneme	3. Deneme
Ceyda’nın Resimleri	Penguen			
	Dans Etmek			
Uyku Vakti Gelince	Koala			
	Sarılmak			
	Su Samuru			
Bir Uçurtma İki Çocuk	Bukalemun			
	Palamut			
	Hediye Paketi			
Çık Ortaya	Ayak İzi			
	Ebe Olmak			
	Deve Kuşu			
	Kirpi			
	Su Aygırı			
Benimle Oynar mısın?	Mandolin			
	Müzik Notası			
	Ütü Yapmak			
Renkli Çizmeler	Çizme			
	Tahterevalli			
	Çiftçi			
	Karınca			
Uyumayı Sevmeyen Efe	Baykuş			
	Kirpi			
	Rakun			
Üzümlü Kurabiye	Kurabiye			
	Gitar			
	Alkışlamak			
	Kurabiye Kalıbı			
Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?	Yediuyur			
	Mantar			
	Tahterevalli			
	Kartopu Oynamak			
Bir Sonbahar Günü	Sonbahar			
	Kestane			
	Sincap			
	Baykuş			

Mis Gibi Orman	Kunduz			
	Marangoz			
Mozaik	Futbol Oynamak			
	Mozaik			
	Vazo			
Fırat ve Lokum	Mama			
	Yavrulamak			
Neşeli Postacı Tavşan	Mektup Zarfı			
	Aşçı			
	Porsuk			
Küçük Kaplumbağa Müzik Yarışmasında	Saksafon			
	Keman			
	Kupa			
	Su Aygırır			
	Davul			
Ayşe'nin Ayakkabıları	Cırt Cırtlı Ayakkabı			
	Bağcıklı Ayakkabı			
Işık Saklanabilir mi?	Ateş Böceği			
	Kertenkele			
	Gelincik			
	Ebe Olmak			
	Saklambaç Oyunu			
Yardımlaşma Halısı	Halı			
	Şaşırmak			
	Sulu Boya			
	Pastel Boya			
Doğru Tepki (+) Yanlış Tepki (-) Tepkisiz Kalma (-)				

EK 17 EKO Programının Uygulama Hazırlık Süreci Kontrol Listesi

Açıklama: Her bir kitap seçildikten ve seçilen kitap EKO programına göre düzenledikten sonra uygulamacı, uygulama hazırlık süreci kontrol listesini uygular. Uygulamacı, hazırlık sürecinde yerine getirmiş olduğu basamakları “evet”, yerine getirmemiş olduğu basamakları “hayır” olarak işaretler. Uygun bulunduğu yerlerde de gerekli açıklamaları yapar.

Kitap Adı:

Tarih:

Veri Toplama Oturumu:

Özellikler	Evet	Hayır	Açıklamalar
1. Kitap belirleme ölçütleri kontrol listesine uygun kitap seçildi mi?			
2. Okunacak kitap için hedef sözcükler belirlendi mi? – 1. Sözcük – 2. Sözcük – 3. Sözcük...			
3. Seçilen hedef sözcükler eğitim programında yer alan kazanımlarla örtüşüyor mu?			
4. Seçilen hedef sözcükler eğitim programında yer alan göstergelerle örtüşüyor mu?			
5. Hedef sözcüklere ilişkin örnekler belirlendi mi?			
6. Hedef sözcüklerle ilgili çocuğun düzeyine uygun yapılacak tanımlamalar/açıklamalar belirlendi mi?			
7. Kapak sayfasındaki resme ilişkin açık uçlu sorular hazırlandı mı?			
8. Öykünün tamamına ilişkin açık uçlu sorular hazırlandı mı?			

EK 18 EKO Programı Öğretim Planı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA (EKO) PROGRAMI ÖĞRETİM PLANI

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Oturum Sayısı:

Kitap Adı:

Ortam:

Pekiştireç ve Pekiştireçlerin Kullanımı:

İpucu türü:

Araç Gereçler:

Yöntem ve teknikler:

Öğretim Süreci

1. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okuma Öncesi Uygulama Süreci

EKO programının okuma öncesi uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

- a) **Çevresel düzenlemelerin yapılması:** Uygulamacı, kitap okunacak ortamda çocuğun dikkatini dağıtabilecek çevresel uyaranları ortamdaki uzaklaştırır. Pekiştireçler ve ek materyalleri ortamda hazır bulundurur. Ayrıca, çocuğun aç olmaması, su ve tuvalet gereksinimi gibi fizyolojik ihtiyaçlarının da karşılanmış olmasına dikkat eder.
- b) **Okuma esnasındaki yerleşim düzeninin planlanması:** Uygulamacı, çocuğun rahat olabileceği ve kitabın resimlerini kolayca görebileceği bir oturma düzeni oluşturur. Okuma esnasında çocukla aynı hizada oturur ve rahatça göz teması kurabilecek bir oturma pozisyonu oluşturur. Okuma esnasında sandalye veya minder tercih edilebilir. Uygulama esnasında, çocuğun tüm uyaranları rahatça görebileceği şekilde yan yana oturulabilir. Ayrıca, kitabın ön kapağı tüm okuma süreci boyunca çocuğa dönük olacak şekilde tutulur ve çocuğun resimleri görebilmesi için yan taraftan okunmaya çalışılır.

- c) **Kurallar ve ödüllerin açıklanması:** Uygulamacı çocuğa uyması gereken kuralları açıklar. Çocuğa bu kurallara uyması doğrultusunda alacağı ödülleri söyler veya gösterir.
- d) **Kitapla tanışma:** Uygulamacı çocuğun kitabı incelemesine izin verir. Ardından kitabın biçimsel özellikleri hakkında bilgi vererek iletişimi başlatır. Uygulamacı her kitabın bir ön, bir de arka kapak sayfasının bulunduğunu, kitabın içinde birden fazla sayfanın bulunduğunu çocuğa göstererek anlatır. Anlatımlar sırasında çocuğun kitabın ilgili kısımlarını görmesini sağlar. Kitabı biçimsel özellikler bakımından tanıttıktan sonra ardından kitabın ön kapağını çocuğun görebileceği şekilde tutar. Uygulamacı kitabın ismini, kitabın kapak sayfasında veya iç kapakta yer alan yazar ve yayınevi isimlerini çocuğa yüksek sesle okurken, bir yandan da parmakla takip eder.
- e) **Açık uçlu sorular yoluyla çocuğun kitap hakkında tahminde bulunmasını sağlama:** Uygulamacı kitabın başlığına ve kapak resmine çocuğun dikkatini çekerek, kitabın konusunun neyle ilgili olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine ilişkin çocuğa açık uçlu sorular (Bu hangi mevsim?, Sonbahar mevsiminde neler olur?, Yapraklar neden dökülür? Sence bu kitabın konusu neyle ilgili olabilir? vb.) sorular sorar. Ayrıca, uygulamacı okuma öncesi çocuğun tahminlerini dikkatlice dinler ve bu ifadeleri genişleterek geri bildirim sunar. Burada, uygulamacının çocuğa özgürce tahminde bulunma fırsatları sunarak onu cesaretlendirmesi oldukça önemlidir.
- f) **Çocuğun vermiş olduğu yanıtların yeniden düzenlenmesi:** Uygulamacı, çocuğun tahminlerini ve yanıtlarını dikkatlice dinler, kullandığı ifadeleri düzenler ve bu ifadelere yeni sözcükler/yapılar ekleyerek genişletir. Ayrıca, çocuğun tekrar etmesine fırsat sunar. Uygulamacı, gerektiği yerde çocuğa model olarak, kelimeyi ya da cümleyi söyler, ardından çocuğun da söylemesini ister. Böylece çocuğun yeni sözcüklerle ve dil bilgisel yapılarla tanışmasını sağlar ve çocuğu öykünün konusuna hazırlar.

2. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okuma Sırası Uygulama Süreci

EKO programının okuma sırası uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Uygulamacı, çocuğun kolayca duyabileceği şekilde vurgu/tonlamalara dikkat ederek öyküyü okumaya başlar. Hedef sözcüklerin anlamlarını açıklar. Öyküyü okurken CROWD ve PEER tekniklerini uygular.

- a) Hedef sözcükler ile anlamlarının açıklanması ve tekrarlanması:** EKO programının okuma sırası uygulama sürecinde, uygulamacı okunan öyküdeki seçilen hedef sözcüğün veya sözcüklerin anlamlarını uygun bir şekilde çocuğa açıklar. Uygulamacı hedef sözcüğün veya sözcüklerin anlamlarını açıklarken; çocuğun yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun, sözcük dağarcığında olan, rahatça anlayabileceği, somut ve anlaşılır ifadeler kullanmaya dikkat eder. Kısa cümleler kullanır. Ayrıca, okuma öncesi belirlenen hedef sözcükler dışında çocuğun anlamını bilmediği başka sözcükler de ortaya çıkabilir. Bu tür durumlara karşı da uygulamacı hazırlıklı olmalı ve çocuğun düzeyine uygun açıklamalar yapabilmelidir.

Uygulamacı hedef sözcüklerin anlamlarını açıklarken, aynı zamanda bu sözcüklerin kitaptaki resimlerini çocuğa açık bir şekilde gösterir ve çocuğun bu sözcüklerin resimlerini detaylı incelemesi veya keşfetmesi için rehber olur. Hedef sözcüklerin resimlerine öyküde açık bir şekilde yer verilmemiş veya resim diğer görsellerden açıkça ayırt edilemeyecek durumda ise uygulamacı hedef sözcüklere ilişkin farklı ek materyaller (hedef sözcük görsellerine ilişkin kartlar, gerçek nesne, oyuncak, resim vb.) bulundurur ve çocuğun incelemesine fırsat tanır. Ayrıca, anlatımları çeşitli canlandırmalar ile destekler ve çocuğun kendisini taklit etmesine fırsat sunar.

Uygulamacı hedef sözcüğün görsellerinin bulunduğu sayfalara geldiğinde, hedef sözcüğün görselini işaret ederek bu sözcüğün anlamını, okumanın ve konuşmanın akışına uygun şekilde tekrar eder. Ayrıca daha önce hazırlamış olduğu hedef sözcüğün görselinin yer aldığı resim kartını çocuğa göstererek konuşmaya teşvik eder, günlük yaşamıyla ilişkilendirmesini sağlayarak hedef sözcüğü öğrenmeye ilişkin fırsatlar sunar. Öyküde birden fazla sayfada hedef sözcüğün görseli yer alıyorsa, ilerleyen sayfalarda zaman zaman çocuğun görsele bakarak bu sözcüğü hatırlamasını ve tekrarlamasını ister. Burada dikkat edilmesi gereken,

yapılan tekrarların öykünün akışını bozacak ve öyküyü kesintiye uğratacak şekilde yapılmamasıdır.

- b) CROWD ve PEER tekniklerinin uygulanması:** EKO programının okuma sırası uygulama sürecinde, uygulamacı öyküyü okurken CROWD ve PEER tekniklerini uygular.

CROWD tekniklerinin uygulanması:

- **Tamamlama sorularının yöneltilmesi (Completion):** Uygulamacı, boşluk doldurma ve tamamlamaya yönelik sorular çocuğa yöneltir. Uygulamacı, çocuğun aktif katılımını desteklemek, hedef sözcüklerin anlaşılabilmesini kolaylaştırmak ve pekiştirmek amacıyla öyküyü okurken yarım bıraktığı bir ifadeyi veya cümleyi çocuğun tamamlamasını ister. Burada en önemli nokta, yarım bırakılan ifade ve cümlelere ilişkin resimlerin yeterince ipucu sağlar nitelikte olmasıdır. Yarım bırakılan ifade ve cümleye ilişkin yeterli ipucu yok ise uygulamacı görsel ipuçları, canlandırmalar vb. aracılığıyla tahmin sürecini destekleyerek tamamlamasını sağlar.
- **Hatırlama sorularının yöneltilmesi (Recall):** Uygulamacı, çocuğa karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında hatırlatma soruları sorarak çocuğun ilgisini öyküdeki detaylara çekmesini sağlar.
- **Açık uçlu soruların sorulması (Open-ended questions):** Uygulamacı çocuğun dil becerilerini desteklemek amacıyla çocuktan resimdeki olayı anlatmasını ve buna ilişkin tahminler yürütmesini ister. Burada uygulamacı kitaptaki resimlerle ilgili ve resimde olanlar hakkında çocuğa açık uçlu sorular (Bu resimde neler görüyorsun, bana bununla ilgili neler söylemek istersin?) sorarak düşüncelerini ifade etmesini sağlar.
- **5N1K sorularının yöneltilmesi (Wh-questions):** Uygulamacı, resimdeki bir nesne veya eylemi işaret ederek 5N1K (Ne?, Neden?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede? ve Kim?) sorularını çocuğa sorar ve çocuğun verdiği yanıtlar doğrultusunda yeni 5N1K soruları sorarak çocuğun etkin katılımına fırsat sunar.

- **Günlük hayatla ilişkilendirme sorularının yöneltilmesi (Distancing):** Uygulamacı, çocuğa kitaptaki resimleri ve tüm konuşulanları günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorular yöneltir.

PEER tekniklerinin uygulanması:

- **Harekete geçirme (Prompt):** Uygulamacı, çocuğu harekete geçirici veya dikkat çekici bir eylemle başlar. Uygulamacı, kitap okuma sırasında çocuktan gösterdiği bir nesneyi isimlendirmesini ister veya kitaptaki karakterler hakkında soru sorar, bir materyal veya müzik vb. uyarını ortama sunar. Bu adım, çocuk ile etkileşimi başlatacak soruları veya eylemleri içerir.
- **Değerlendirme (Evaluate):** Uygulamacı, çocuğun sorulara verdiği yanıtları dinler, yanıtlara göre değerlendirme yapar ve eklenebilecek yeni bilgileri düşünür. Bu adım, çocuğun yanıtlarını değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içerir.
- **Genişletmelerin kullanımı (Expand):** Uygulamacı, çocuğun verdiği yanıtları tekrar eder ve çocuğun verdiği yanıtlar veya örneklerden hareketle onun kullandığı ifadelerle yeni dil bilgisel yapılar ekleyerek genişletir. Bu adım, çocuğun verdiği yanıtlara birkaç sözcük daha ekleyerek geliştirmeyi ve genişletmeyi içerir.
- **Tekrarlama (Repeat):** Uygulamacı çocuğun yanıtı tekrarlamasını ister. Bu teknik çocuğun dili kullanmasını desteklemek için genişletmeyle beraber tekrarlamaları içerir.

3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okuma Sonrasında Uygulama Süreci

EKO programının okuma sonrası uygulama süreci, aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Uygulamacı EKO programının okuması sonrası uygulama sürecinde çocuğa öyküye ilişkin dinlediğini anlama sorularını sorar ve bir rahatlama etkinliği düzenler.

- a) **Öykünün sonunda dinlediğini anlama sorularıyla öykünün özetlenmesi:** Uygulamacı öykünün sonunda çocuğa önceden hazırlamış olduğu “dinlediğini anlama” sorularını sorarak öyküyü özetlemesini ister. Çocuğa “Hangi hayvanlar vardı?, Koala nasıl uyur?, Kutup ayısı nerede uyur? vb. sorular sorarak cevaplamasını ister.

b) Okuma sonrası rahatlama etkinliğinin düzenlenmesi: Uygulamacı dinlediğini anlama sorularını sorduktan sonra son aşamada bir rahatlama etkinliği gerçekleştirir. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda çocuğun ilgisini çekebilecek, hoşuna gidebilecek, düzeyine uygun ve pekiştireç niteliğinde olabilecek bir rahatlama etkinliği seçilir.



EK 19 EKO Programı Öğretim Planı Örneği

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA (EKO) PROGRAMI ÖĞRETİM PLANI ÖRNEĞİ

Kitabın adı: Uyku Vakti Gelince
Kitabın Yazarı: MEB Yazar Komisyonu
Kitabı Resimleyen: Aslıhan Mestanoğlu-Öğretmen
Kitabın Basıldığı Yayınevi: Millî Eğitim Bakanlığı
Hedeflenen Yaş Grubu: 0-6
Kitabın sayfa sayısı: 24

Öğrencinin Adı Soyadı: Elif

Tarih:

Uygulamacı: Araştırmacı

Oturum Sayısı:

Ortam: Ev/Katılımcının Odası

Pekiştireç ve Pekiştireçlerin Kullanımı: Sözel pekiştireçler, sosyal pekiştireç, yiyecek pekiştireci.

Yöntem: Etkileşimli kitap okuma

Araç Gereçler: Öykü kitabı, hedef sözcük kartları, makas, yapıştırıcı, boyama kalemleri, etkinlik çalışma sayfası.

İpucu Türü: Sözel ipucu ve işaret ipucu.

Hedef Sözcükler

Hedef Sözcük	Anlamı
Sarılmak (Sayfa 7-8)	Kollarını dolamak, kucaklamak.
Koala (Sayfa 7-8)	Otla beslenen, ağaçta yaşayan bir memeli hayvandır türüdür.
Su Samuru (Sayfa 11-12)	Etle beslenen, suda yaşayan bir memeli hayvan türüdür.

Öğretim Süreci

Okuma Öncesi Etkileşimli Kitap Okuma Programının Öğretim Süreci (Okuma Öncesi)

Uygulamacı, kitap okunacak ortamda çocuğun dikkatini dağıtabilecek çevresel uyaranları ortamdaki uzaklaştırır. Çocuğun aç olmaması, su ve tuvalet gereksinimi gibi fizyolojik ihtiyaçlarının da karşılanmış olmasına dikkat eder. Uygulamacı, okuyacağı kitaba ilişkin önceden hazırlamış olduğu “EKO Programının Uygulama Hazırlık Süreci Kontrol Listesi’ni” yanına alır. Kontrol listesini tekrar gözden geçirerek hedef sözcüklere, sorulara, açıklamalara ve örneklere bakar. Uygulamacı, çocuğun kitabın resimlerini kolayca görebileceği ve rahat olabileceği şekilde bir oturma düzeni oluşturur. Okuma esnasında çocukla aynı hızda olacak ve göz teması kurabilecek şekilde oturur. Uygulamacı çocuğa “Seninle çok güzel bir kitap okuyacağız. Eğer beni dikkatlice dinler, sorduklarıma cevap verir, söylediklerimi yaparsan okumamız bitince (pekiştireç belirlenecek) kazanacaksın.” der ve “Hazır mısın?” diyerek çocuğun dikkatini okunacak kitaba

çeker. Ardından çocuğa “Kitabı incelemek ister misin?” diyerek çocuğun kitabı incelemesine fırsat verir. Çocuk kitabı inceledikten sonra, uygulamacı “Kitabı okumaya başlayalım mı?, Hazır mısın?” der. Uygulamacı, çocuğun “hazırım” sözünden veya hazır olduğunu belirten işaretlerinden sonra kitabın ön kapağını çocuğa dönük olacak şekilde tutar, böylece çocuğun kitabın ön kapağını görmesini sağlar. Ardından uygulamacı çocuğa, “Her kitabın ön ve arka kapakları vardır, kitabın içinde sayfalar vardır.” der. Ardından kitabın ön kapağını çocuğun görebileceği şekilde tekrar tutar ve çocuğa “Kitaptaki resme bak. Bu resimde neler görüyorsun?, Resimde kimler var?, Sence kitabın konusu ne olabilir?” açık uçlu sorularını sorar ve her bir sorunun ardından çocuğun yanıt vermesi için 4-5 sn. kadar bekler. Uygulamacı, her seferinde çocuğun tahminlerini ve yanıtlarını dikkatlice dinler, kullandığı ifadeleri düzenler ve bu ifadeleri genişleterek tekrar etmesini bekler. Örneğin; uygulamacı, çocuğun “ayıcık” yanıtında “evet, kahverengi ayıcık” der. Ayrıca uygulamacı çocuğun her bir yanıtına uygun geri bildirimler sunar. Örneğin, uygulamacı çocuğun “uyuyor” yanıtına “doğru söyledin, kız ve ayıcık uyuyorlar” der.

Uygulamacı kitabın başlığını okumaya geçer. Uygulamacı başlığı yüksek sesle okurken aynı anda parmağıyla başlığa işaret eder. Uygulamacı çocuğa “Kitabımızın adı ‘Uyku Vakti Geline’”. Şimdi, bu kitapla ilgili bilgileri okuyalım. Hazır mısın?” diyerek okumaya başlar. Uygulamacı kitabın ilk sayfasında yer alan yazar adı-soyadı, yayınevi, kitabı resimleyen vb. bilgileri çocuğa yüksek sesle okurken, bir yandan da parmakla takip eder. Uygulamacı, “Seninle ‘.....’ tarafından yazılan, ‘.....’ tarafından resimlenen ve ‘.....’ yayınevinden çıkmış olan ‘Uyku Vakti Geline’ adlı kitabı okuyacağız” diyerek kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çeker. Uygulamacı “Sence kızın yanında uyuyan ne?, Oyuncak ayıcığın rengi ne?, Saçları hangi renk?, Resimde hangi renkler var?, Senin en sevdiğin renk ne? Neden uyuyorlar?, Sence burası neresi?, Bu öyküde ne tür olaylar olabilir vb.” açık uçlu sorularını sorar ve her bir sorunun ardından çocuğun yanıt vermesi için 4-5 sn. kadar bekler. Uygulamacı, her seferinde çocuğun tahminlerini ve yanıtlarını dikkatlice dinler, kullandığı ifadeleri düzenler ve bu ifadeleri genişleterek tekrar etmesini bekler. Örneğin, çocuk “oyuncak ayıcık” yanıtını verirse, uygulamacı “Evet, ayıcığın gözleri açık değil mi?” şeklinde bir genişletme yaparak çocuğa konuşma fırsatı sunar. Uygulamacı “Çok heyecanlı! Şimdiden çok merak ediyorum bu kitabı, sanırım bir an önce okumaya başlasam iyi olur. Sen ne dersin, başlayalım mı? vb.” diyerek çocukta merak uyandırıcı ifadeler kullanır. Ardından, uygulamacı çocuğa kitaptaki öyküyü dikkatlice dinlemesini söyler ve çocuğun kolayca duyabileceği şekilde vurgu/tonlamalara dikkat ederek kitabın 1. ve 2. sayfasını yüksek sesle okumaya başlar.

Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Programının Öğretim Süreci (Kitabın Sayfalarının Okunması)

Kitabın 1. ve 2. Sayfalarının Okunması:

Uygulamacı kitabın 1. ve 2. sayfalarının ikisini de çocuğa dönük olacak şekilde tutar, böylece çocuğun kitabın 1. ve 2. sayfalarını görmesini sağlar. Ardından uygulamacı metni yüksek sesle okur. Bu sayfalarda hedef sözcük yer almadığı için hemen “CROWD ve PEER” tekniklerini uygulamaya başlar. Uygulamacı “Uyku vakti gelmişti. Herkes yatağına gidip” kelimelerini okur

ancak “uyumuştı” kelimesini okumaz. Cümledeki bu kelimenin çocuk tarafından tamamlanmasını ister. Sonra resmi göstererek “Fakat Beren ve annesi henüz uyumamış, değil mi?, Neden acaba?, Sence ne yapıyorlar?” şeklinde açık uçlu soruları tek tek sorar ve her bir sorunun ardından çocuğun yanıt vermesi için 4-5 sn. kadar bekler. Çocuğun bu yanıtlarını her seferinde değerlendirerek genişletir ve çocuktan genişletilmiş yanıtları tekrar etmesini bekler. Ardından uygulamacı hatırlatma sorularına geçer. “Aaa! Bak, Beren’in annesinin elinde ne var?” şeklinde sorusuna çocuktan “süt” yanıtını alınca, “Evet, doğru. Aferin! Bardakta süt var, sütün rengi beyaz” şeklinde genişletir ve çocuktan genişletilmiş bu yanıtı tekrar etmesini ister. Ardından ilişkilendirme sorusuna yer verir. Uygulamacı “Sen de süt seviyor musun?, Neden gece uyumadan önce süt içeriz?, Sütün sağlımıza faydaları neler?” şeklinde sorular sorarak çocuğun yanıtlarını dinler. Her bir sorunun ardından çocuğun yanıt vermesi için 4-5 sn. kadar bekler. Uygulamacı çocuğun yanıtlarını her seferinde değerlendirerek genişletir ve çocuktan yeni ifadeler ekleyerek genişletilmiş yanıtı tekrar etmesini bekler. Aynı zamanda çocuğun doğru yanıtlarını daha önce belirlenen uygun pekiştireçlerle (sözel pekiştireç) ödüllendirir. Uygulamacı kitapta yer alan kedi resmini göstererek “Aaa! Bak resimde ne var?” şeklinde çocuğun dikkatini çeker ve “Bu hangi hayvan?” sorusunu sorar. Çocuk “kedi” yanıtını verince, uygulamacı “Evet, doğru harikasin! Uyuyan bir kedi” diyerek çocuğun verdiği yanıtı genişletir, genişletilmiş yanıtı tekrar etmesini ister ve çocuğu ödüllendirir. Uygulamacı ardından “Peki kedinin rengi ne?” şeklinde açık uçlu soru sorar. Çocuk “sarı kedi” yanıtını verince, uygulamacı “Süpersin! Sarı kedi yatakta uyuyor” diyerek çocuğun verdiği yanıtı genişletir, genişletilmiş yanıtı tekrar etmesini bekler ve çocuğu ödüllendirir. Uygulamacının sorduğu soruları çocuk yanıtsız bırakırsa veya doğru yanıt veremezse, uygulamacı sözel ipucu veya işaret ipucu sunarak yanıt vermesini sağlar. Örneğin, uygulamacı “Peki kedinin rengi ne?” sorusuna cevap alamadığında çocuğa, “kedinin rengi sarı” diyerek sözel ipucu verir. Ya da uygulamacı “Kahverengi ayıcık nerede? Göster” sorusuna cevap alamadığında “Kahverengi ayıcık burada, yatağın altında” diyerek ve işaret ederek hem sözel ipucu hem de işaret ipucu verir.

Uygulamacı “CROWD ve PEER” tekniklerini 1. ve 2. sayfalarda yukarıdaki gibi uygular. İsterse kitabın bu sayfalarındaki diğer resimlerine (çocuğun pijaması, gökyüzü, evler, ağaçlar, köpek, kitaplık, yatak, vb.) yönelik farklı sorular sorarak “CROWD ve PEER” tekniklerini uygulamaya devam eder.

Uygulamacı “CROWD ve PEER” tekniklerinin kitabın 1. ve 2. sayfalarında uygulanmasını tamamlayınca diğer sayfalara geçerek teknikleri kullanmayı sürdürür.

Hedef sözcüklerin yer aldığı sayfaların okunması: 7. ve 8. sayfalarda hedef sözcükler olan “sarılmak” ve “koala” sözcükleri yer almaktadır. Uygulamacı önce sayfada yer alan “*Senin bana sarıldığın gibi koala da bir ağacın gövdesine sarılır. Yavaş yavaş gözlerini kapatır. Uyur da uyur. İyi uykular koala!*” metnini okur. Ardından Beren ve annesinin sarıldığı resmi göstererek, “sarılmak” der. Böylece sarılmak sözcüğüne dikkat çeker. Ardından sarılmak sözcüğünün anlamını açıklar. “Sarılmak, kollarını dolamak, kucaklamaktır”. Uygulamacı hedef sözcüğü açıklarken aynı zamanda hedef sözcük kartını gösterir, model olur vb. Örneğin; “birini özlediğimizde, çok mutlu olduğumuzda veya sevgimizi göstermek istediğimizde ona sarılırız. Sarıldığımızda sevdiklerimizi mutlu ederiz.” der. Uygulamacı “sarılmak” sözcüğünün anlamını açıkladıktan sonra Beren’in neden annesine sarıldığını sorar. Çocuğun yanıt vermesi için 4-5 sn.

kadar bekler. Çocuğun verdiği yanıtlarını değerlendirir, genişletir ve genişletilmiş yanıtları tekrar etmesini ister. Örneğin “sevdiklerimize sarılırız. Sevdığımız şeylere de sarılırız. Annemize sarılırız, oyuncaklarımıza sarılırız” der. Uygulamacı çocuğa “sen sarılmayı sever misin” diye sorarak günlük yaşamından örnekler vermesini bekler.

Uygulamacı, ardından koalanın resmini işaret ederek “Aaa bak! Burada bir hayvan var, bu hayvanı tanıyor musun, daha önce gördün mü hiç?” sorularını sorar ve koalaya dikkat çeker. Ardından koala sözcüğünün anlamını açıklar. Koala sözcüğünün anlamını açıklarken aynı zamanda hedef sözcük kartını gösterir. “Koala, siyah beyaz renkleri olan, ağaçta yaşayan otlarla beslenen, bir hayvandır. Koalalar çoğunlukla ağaçların yapraklarını yiyerek, karnını doyururlar. Koalaların keseleri vardır ve yavrularını orada saklarlar.” Uygulamacı “koala” sözcüğünü açıklayıp örnekler verdikten sonra “Peki sence koalalar neden ağaç gövdelerine sarılarak uyurlar?” şeklinde soru sorarak çocuğun yanıtını bekler. Uygulamacı, çocuğun doğru yanıtlarını genişletir, çocuktan genişletilmiş yanıtı tekrar etmesini bekler ve ödüllendirir. Çocuk soruyu yanıtsız bırakır veya doğru yanıt vermezse, uygulamacı sözel ipucu veya işaret ipucu kullanarak yanıt vermesini sağlar. Uygulamacı koalanın resmini işaret ederek bu “koala hangi renk?” diye sorar. Çocuktan “siyah” yanıtını alınca, “Evet, aferin sana! Bu küçük siyah renkli bir koala” diyerek çocuğun verdiği yanıtı genişletir, çocuktan genişletilmiş bu yanıtı tekrar etmesini bekler ve çocuğu ödüllendirir. Uygulamacı, “Küçük siyah beyaz renkli koalanın uykusu mu gelmiş, iyi uykular!” diyerek koalaya dikkat çeker ve aynı zamanda çocuğunda tekrar etmesini ister. Uygulamacı kitabın 7. ve 8. sayfasında yer alan hedef sözcükleri açıklar ve örnekler verir. Aynı zamanda “CROWD ve PEER” tekniklerini uygulayarak devam eder. Bu şekilde uygulamacı çocuğa konuşma fırsatları sunarak okumaya devam eder.

Uygulamacı, kitabın diğer sayfalarını da yukarıdaki soru türlerine ve varsa hedef sözcüklerin anlamlarına yer vererek etkileşimli şekilde okur. Çocuğun konuşması için fırsatlar sağlar. Çocuğun yanıtlarını dinler. Çocuğun yanıtlarını genişletir ve çocuktan genişletilmiş yanıtları tekrar etmesini ister. Dilin uygun şekilde kullanımına model olur. Hedef sözcüğe ilişkin veya hedef sözcük dışında çocuğun anlamını bilmediği başka sözcükler de varsa açıklamalarda bulunur ve örnekler verir.

Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Programının Öğretim Süreci (Okuma Sonrası)

Öykünün sonunda dinlediğini anlama sorularıyla öykünün özetlenmesi;

Uygulamacı öykünün sonunda çocuğa “dinlediğini anlama” soruları olan aşağıdaki soruları sorar ve çocuğun yanıt vermesi için 5 sn. kadar bekler.

Sorular:

- 1. Öyküde Beren ve annesi ne yapıyor?
- 2. Koala nasıl uyur?
- 3. Kutup ayısı nerede uyur?
- 4. Yarasalar ne zaman uyur?
- 5. Öykünün sonunda Beren ne yapıyor?

Uygulamacı yukarıdaki soruları sorarken çocuğa herhangi bir ipucu sunmaz, tepkide bulunmaz veya düzeltme yapmaz.

Okuma sonrası rahatlama etkinliğinin düzenlenmesi;

Uygulamacı dinlediğini anlama sorularını sorduktan sonra son aşamada bir rahatlama etkinliği gerçekleştirir. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda çocuğun ilgisini çekebilecek, hoşuna gidebilecek, düzeyine uygun ve pekiştiren niteliğinde olabilecek bir rahatlama etkinliği seçilir. Örneğin; Elif resimli boyama kâğıtları, kesme yapıştırma çalışmaları ve evcilik oyunlarıyla vakit geçirmekten hoşlanmaktadır. Bu nedenle Elif ile birlikte kesme-yapıştırma, eşleştirme ve boyama çalışması yapılmıştır.

-Uygulamacı, “ izmeyi hangi mevsimde giyeriz?, şimdi uygun olan mevsimi bul ve yapıştıralım” diyerek çocuğun uygun olan mevsimle eşleştirmesini sağlar. Aynı zamanda hatırlatıcı ve ilişkilendirici sorular sorarak çocuğun yanıt vermesine fırsat sağlar. “Neden  izme giyeriz?, Sonbahar mevsiminde neler olur?, Hangi mevsimde kar yağar?” vb. diyerek çocuğa etkileşim ve dil fırsatları oluşturmaya çalışır. Uygulamacı rahatlama etkinliği sırasında çocuğun tüm gelişim alanlarını (psikomotor, bilişsel, dil vb.) destekleyici bir eğilimde olur ve çocukla keyifli bir etkinlik yürütür.

Uygulamacı, son aşamada etkinlik bittikten sonra  ocuğa “Aferin, beni çok güzel dinledin. Beni çok güzel dinlediğin için (pekiştiren belirlenecek) kazandın.” diyerek önceden belirlemiş olduğu pekiştirci çocuğa sunar.

EK 20 EKO Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Amaç: Bu form uygulama yapan kişinin uygulamış olduğu etkileşimli kitap okuma (EKO) programı sürecinin hazırlanmış olan öğretim planına ne düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemek için düzenlenmiştir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, etkileşimli kitap okuma programına ilişkin uygulama yapan kişinin gerçekleştirmesi beklenen davranışlar “uygulamacı davranışları” sütununda yer almaktadır. İki gözlemci, elde edilen video kayıtlarını izleyerek, uygulama yapan kişinin bu davranışları yerine getirip getirmediğini kayıt altına alacaktır. Gözlemcilerin izledikleri video kayıtlarında, uygulamacı tarafından davranış gerçekleştirilmişse evet sütununa (+), davranış gerçekleştirilmemişse hayır sütununa (-) konulacaktır.

Gözlemci:

Gözlem Saati:

Oturum Sayısı:

Gözlem Tarihi:

Ortam:

UYGULAMACI DAVRANIşLARI	EVET (+)	HAYIR (-)
Okuma Öncesi Uygulamacı Davranışları		
Uygulamacı, kitap okunacak ortamda çocuğun dikkatini dağıtabilecek çevresel uyaranları ortamdaki uzaklaştırır.		
Pekiştirenler ve ek materyalleri ortamda hazır bulundurur.		
Uygulamacı, çocuğun kitabın resimlerini kolayca görebileceği ve rahat olabileceği bir oturma düzeni oluşturur.		
Uygulamacı, çocuğa uyması gereken kuralları açıklar.		
Uygulamacı, çocuğa bu kurallara uyması doğrultusunda alacağı ödülleri söyler veya gösterir.		
Çocuğun kitabı incelemesine izin verir.		
Uygulamacı, kitabı biçimsel özellikler bakımından çocuğa göstererek tanıtır.		
Uygulamacı, kitabı tüm okuma süreci boyunca çocuğa dönük olacak şekilde tutar.		
Uygulamacı, çocuktan kitabın kapağındaki resme bakmasını ister ve kapaktaki resimde neler gördüğüne ilişkin sorular sorar. Örneğin; Bu resimdeki hangi meyve? Sence bu meyve hangi renk? Bu meyveyi sever misin? vb. sorular sorarak çocuğun yanıtlamasını bekler.		
Uygulamacı çocuğun yanıtlarını genişleterek tekrar eder.		
Uygulamacı kitabın ismini, kitabın kapak sayfasında veya iç kapakta yer alan yazar ve yayınevi isimlerini çocuğa yüksek sesle okurken, bir yandan da parmakla takip eder.		

Uygulamacı, çocuğun dikkatini kitabın başlığına ve kapak resmine çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine ilişkin çocuğa açık uçlu sorular (Bu hangi mevsim?, Sonbahar mevsiminde neler olur?, Yapraklar neden dökülür? Sence bu kitap ne hakkında olabilir? vb.) sorular sorar.		
Uygulamacı, çocuğun tahminlerini ve yanıtlarını dikkatlice dinler.		
Uygulamacı, çocuğun kullandığı ifadeleri düzenler ve bu ifadeleri genişleterek geri bildirim sunar ve çocuğun tekrar etmesine fırsat sunar.		
Okuma öncesi son aşamada, uygulamacı çocuğa kitaptaki öyküyü dikkatlice dinlemesini söyler.		
Okuma Sırası Uygulamacı Davranışları		
Uygulamacı, çocuğun kolayca duyabileceği şekilde vurgu/tonlamalara dikkat ederek öyküyü okur.		
Hedef sözcüğün anlamını açıklar.		
Öyküyü okurken CROWD ve PEER tekniklerini uygular.		
CROWD tekniğini uygularken;		
– Uygulamacı, çocuktan söyleyeceği veya resimdeki bir ifadeyi tamamlamasını ister (Boşluk doldurma ve tamamlamaya yönelik sorular sorar).		
– Çocuğa karakterler ve resimdeki olaylar hakkında hatırlamaya yönelik soru sorar.		
– Uygulamacı, çocuktan resimde anlatılan olayı betimlemesini ister (Kitaptaki resimlerle ilgili ve resimde olanlar hakkında açık uçlu sorular sorar).		
– Uygulamacı, resimdeki bir nesne veya eylemi işaret ederek çocuğa 5N1K (Ne?, Neden?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede? ve Kim?) soruları sorar ve isimlendirmesini ister.		
– Uygulamacı, çocuğun kitaptaki resimleri ve tüm konuşulanları günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorular sorar.		
PEER tekniğini uygularken;		
– Uygulamacı, çocuktan resimdeki bir nesneyi isimlendirmesini ister ya da resimdeki karakterler hakkında soru sorar (Çocuğu güdüleyici bir soru ve dikkatini çekici bir eylemle başlar).		
– Uygulamacı, çocuğun yanıtlarının doğru olup olmadığını değerlendirir (Çocuğun soruya verdiği yanıtlara göre değerlendirme ve genişletme yapar).		
– Uygulamacı, çocuğun yanıtını birkaç sözcük daha ekleyerek genişletir (Çocuğun verdiği yanıtı geliştirerek ve genişleterek tekrar söyler).		
– Uygulamacı, çocuğun yanıtı tekrarlamasını ister.		
Uygulamacı çocuğun yanıtsız bıraktığı veya doğru yanıt vermediği sorulara model ipucu veya sözel ipucu sunarak yanıt vermesini sağlar.		

Uygulamacı çocuğun konuşması için fırsat sağlar.		
Çocuğun yanıtlarını dinler.		
Uygulamacı okurken çocuğun dikkatini kitaptaki resimlere yöneltir.		
Uygulamacı kitabı okurken öyküdeki olay ve durumlara uygun ses tonunu değiştirerek kullanır (Daha coşkulu, yüksek, heyecanlı vb.).		
Dilin uygun şekilde kullanımına model olur.		
Okuma Sonrası Uygulamacı Davranışları		
Uygulamacı öykünün sonunda çocuğa “dinlediğini anlama” soruları sorarak öyküyü özetlemesini ister.		
Okuma sonrası bir rahatlama etkinliği düzenler.		



EK 21 Ebeveynlere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu

Değerli ebeveyn,

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” adlı doktora tezi çalışmasına çocuğunuz katılım göstermiştir. Öncelikle sizin de desteğinizle yürüttüğümüz bu çalışmaya tüm katkılarınız için çok teşekkür ederim. Çocuğunuzun dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uyguladığımız etkileşimli kitap okuma programına yönelik düşünceleriniz araştırma açısından çok önemlidir. Bu formda yer alan sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtların, ilerde etkileşimli kitap okuma programına yönelik düzenlenecek bilimsel çalışmalara ve eğitim faaliyetlerindeki uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Formda yer alan görüşme soruları benim tarafımdan sıralı bir şekilde sorulacaktır. Sorularla ilgili anlamadığınız bir nokta veya belirtmek istediğiniz bir şey olduğunda açıklama talep edebilirsiniz. Görüşmeyi istediğiniz zaman yarıda bırakabilir veya sonlandırabilirsiniz.

Görüşme sırasında not alma konusunda güçlük yaşanabileceğinden ses kaydı alınacaktır. Görüşme sırasında elde edilen bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacak, kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve araştırmada kod isimler kullanılacaktır. Siz değerli ebeveynlerin görüşlerini almak çalışmamıza önemli bir katkı sunacaktır. Kendinizi hazır hissettiğinizde görüşme oturumunu başlatabiliriz. Çalışma süreci boyunca gönüllülük esasına dayalı olarak sunduğunuz tüm katkılar ve katılımlarınız için çok teşekkür ederim.

Görüşmeyi Yapan:

Görüşülen Kişi:

Görüşülen Ortam:

Görüşme Tarihi:

Ses Kaydı İçin Sözlü İzin:

Sorular

1. Etkileşimli kitap okuma programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza uygulanan etkileşimli kitap okuma programının dinlediğini anlama becerileri (örneğin; okuduğunuz kitabın sorularına cevap verme) üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza uygulanan etkileşimli kitap okuma programının dil becerileri (örneğin; konuşma ve söylediklerinizi anlayıp yerine getirme becerileri) üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
4. Bu öğretim programının uygulanması sonucunda çocuğunuzda genel olarak gördüğünüz olumlu değişiklikler var mı? Varsa, bu değişiklikleri kısaca açıklayınız?
5. Çocuğunuzla çalışırken etkileşimli kitap okuma programını kullanmayı düşünüyor musunuz? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
6. Bu programın sonunda çocuğunuzdaki gelişmeler farklı kişilerde, ortamlarda veya araç gereçlerde görülebilir mi? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
7. Etkileşimli kitap okuma programı ile ilerleyen zamanda bir çalışma yapılması halinde siz katılmak ister misiniz? Bu konudaki görüşlerinizi belirtir misiniz?
8. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönlerinden kısaca bahseder misiniz?

9. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönleri var mı? Varsa, kısaca bahseder misiniz?

10. Görüşmeyi sonlandırmadan eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?



EK 22 Eğitimcilere İlişkin Sosyal Geçerlik Soru Formu

Değerli öğretmenim,

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama ve Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” adlı doktora tezi çalışmasına öğrenciniz katılım göstermiştir. Öncelikle sizin de desteğinizle yürüttüğümüz bu çalışmaya tüm katkılarınız için çok teşekkür ederim. Öğrencinizin dinlediğini anlama ve dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uyguladığımız etkileşimli kitap okuma programına yönelik düşünceleriniz araştırma açısından çok önemlidir. Bu formda yer alan sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtların, ilerde etkileşimli kitap okuma programına yönelik düzenlenecek bilimsel çalışmalara ve eğitim faaliyetlerindeki uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Formda yer alan görüşme soruları benim tarafımdan sıralı bir şekilde sorulacaktır. Sorularla ilgili anlamadığınız bir nokta veya belirtmek istediğiniz bir şey olduğunda açıklama talep edebilirsiniz. Görüşmeyi istediğiniz zaman yarıda bırakabilir veya sonlandırabilirsiniz.

Görüşme sırasında not alma konusunda güçlük yaşanabileceğinden ses kaydı alınacaktır. Görüşme sırasında elde edilen bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacak, kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve araştırmada kod isimler kullanılacaktır. Siz değerli öğretmenlerin görüşlerini almak çalışmamıza önemli bir katkı sunacaktır. Kendinizi hazır hissettiğinizde görüşme oturumunu başlatabiliriz. Çalışma süreci boyunca gönüllülük esasına dayalı olarak sunduğunuz tüm katkılar ve katılımlarınız için çok teşekkür ederim.

Görüşmeyi Yapan:

Görüşülen Kişi:

Görüşülen Ortam:

Görüşme Tarihi:

Ses Kaydı İçin Sözlü İzin:

Sorular

1. Etkileşimli kitap okuma programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinize uygulanan etkileşimli kitap okuma programının dinlediğini anlama becerileri (örneğin; okuduğunuz kitabın sorularına cevap verme) üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinize uygulanan etkileşimli kitap okuma programının dil becerileri (örneğin; konuşma ve söylediklerinizi anlayıp yerine getirme becerileri) üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
4. Bu öğretim programının uygulanması sonucunda öğrencinizde genel olarak gördüğünüz olumlu değişiklikler var mı? Varsa, bu değişiklikleri kısaca açıklar mısınız?
5. Öğrencinizle çalışırken etkileşimli kitap okuma programını kullanmayı düşünüyor musunuz? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
6. Bu programın sonunda öğrencinizdeki gelişmeler farklı kişilerde, ortamlarda veya araç gereçlerde görülebilir mi? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
7. Etkileşimli kitap okuma programı ile ilerleyen zamanda bir çalışma yapılması halinde siz katılmak ister misiniz? Bu konudaki görüşlerinizi belirtir misiniz?
8. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönlerinden kısaca bahseder misiniz?

9. Bu çalışmanın beğenmediğiniz yönleri var mı? Varsa, kısaca bahseder misiniz?

10. Görüşmeyi sonlandırmadan eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?



EK 23 Örnek Hedef Sözcük Kartları



ÇİFTÇİ



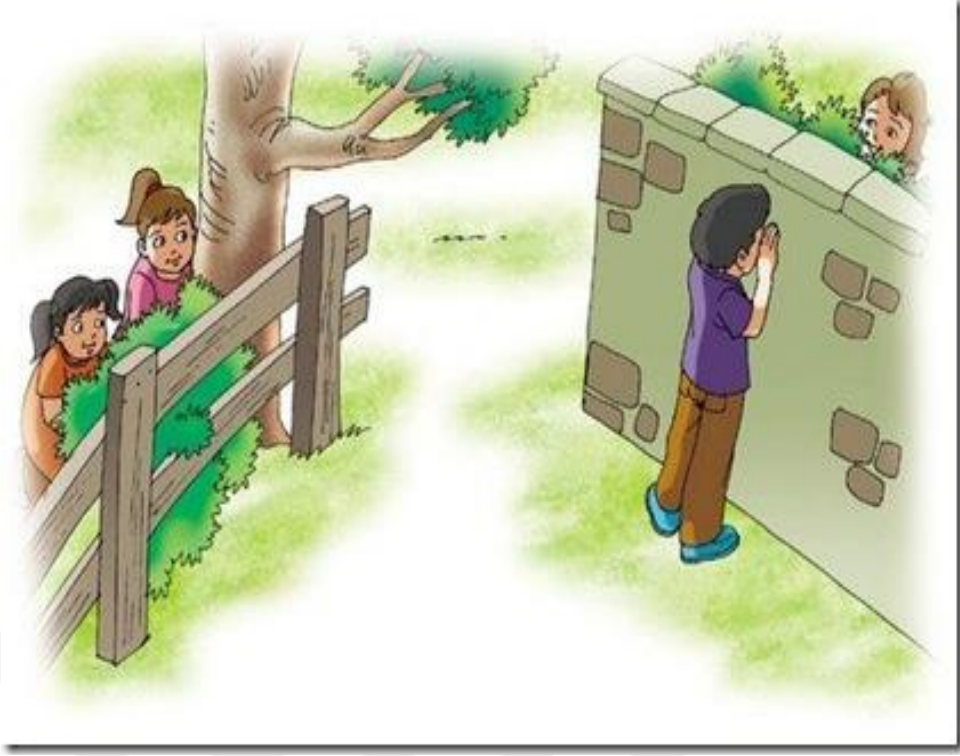
MARANGOZ



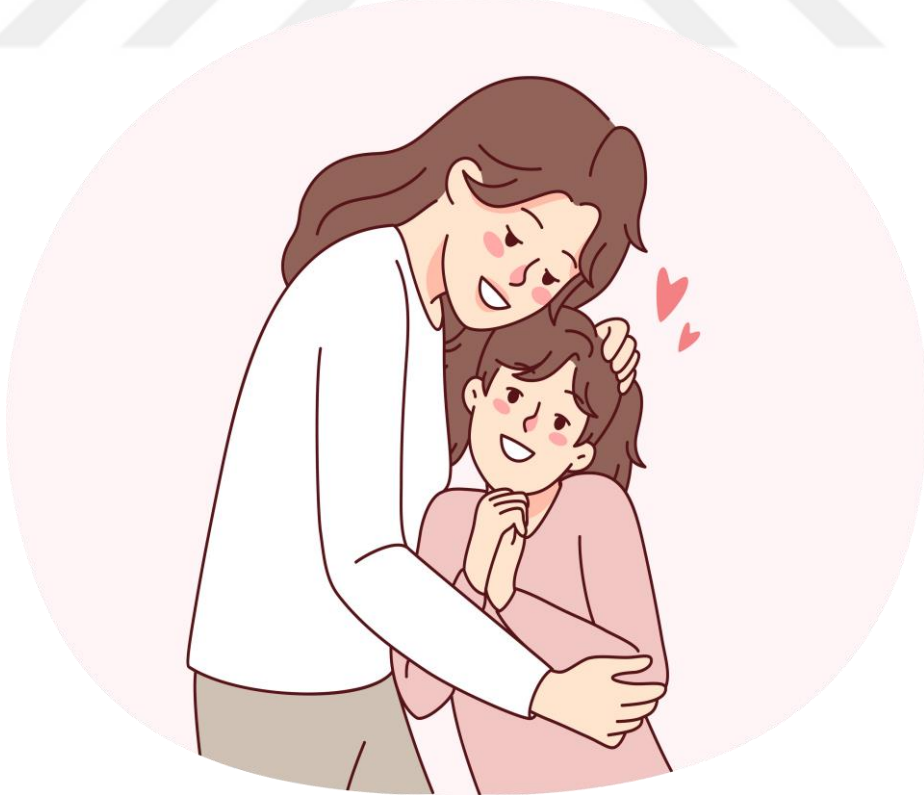
SİNCAP



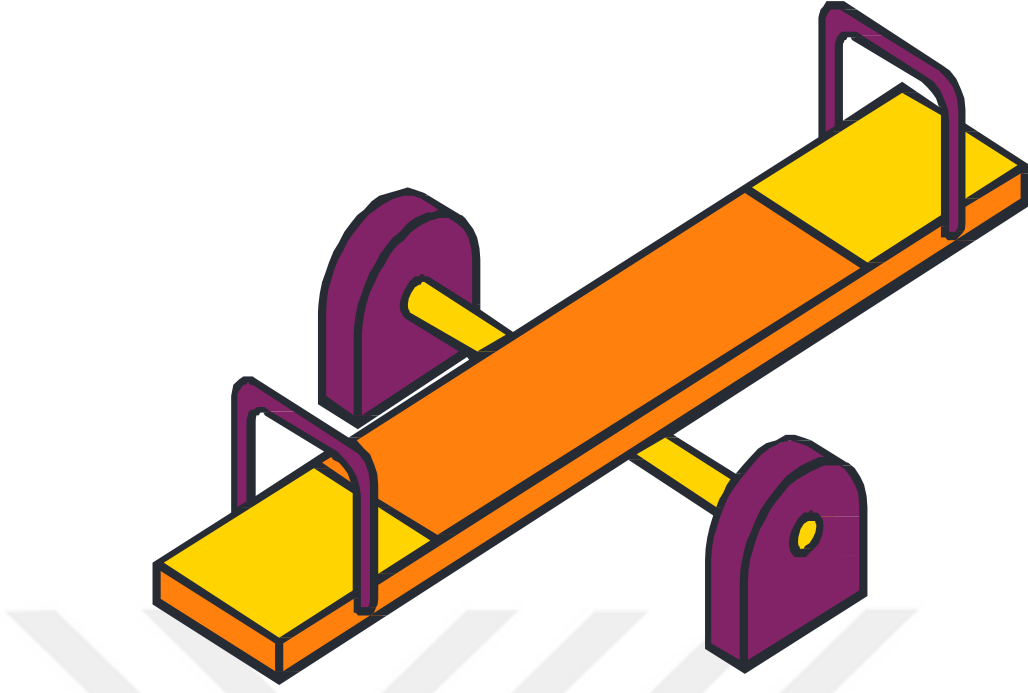
KİRPİ



EBE OLMAK



SARILMAK



TAHTEREVALLI



ÇİZME